

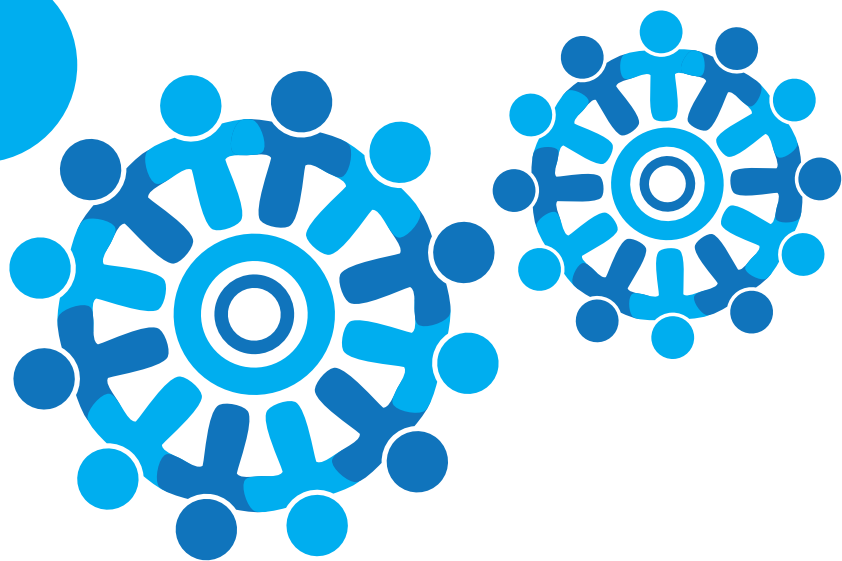
**La reconstrucción del conocimiento
práctico en docentes de infantil con relación
a la metodología de enseñanza
a través de la Lesson Study
Dos estudios de caso**

TESIS DOCTORAL

Kena Vásquez Suárez

Directora: Dra. Encarnación Soto Gómez

Málaga, 2017




Universidad de Málaga
Facultad de Ciencias de la Educación
Departamento de Didáctica
y Organización Escolar





UNIVERSIDAD
DE MÁLAGA

AUTOR: Kena Vásquez Suárez

 <http://orcid.org/0000-0003-1142-2738>

EDITA: Publicaciones y Divulgación Científica. Universidad de Málaga



Esta obra está bajo una licencia de Creative Commons Reconocimiento-NoComercial-SinObraDerivada 4.0 Internacional:

<http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/legalcode>

Cualquier parte de esta obra se puede reproducir sin autorización pero con el reconocimiento y atribución de los autores.

No se puede hacer uso comercial de la obra y no se puede alterar, transformar o hacer obras derivadas.

Esta Tesis Doctoral está depositada en el Repositorio Institucional de la Universidad de Málaga (RIUMA): riuma.uma.es





UNIVERSIDAD
DE MÁLAGA

Departamento de Didáctica y
Organización Escolar

Como directora de la Tesis titulada: **“La reconstrucción del conocimiento práctico en docentes de infantil con relación a la metodología de enseñanza a través de la Lesson Study. Dos estudios de caso”** realizada por la doctoranda Kena Vázquez Suárez, para la obtención del Título de Doctora, me complace informar que reúne las condiciones científicas requeridas por un trabajo de esta naturaleza: el foco está perfectamente delimitado y puede considerarse oportuno y relevante. La fundamentación teórica es adecuada y sustanciosa, el trabajo de campo es riguroso y completo, el análisis de los datos y la interpretación de los mismos puede considerarse pertinente y sugerente, la discusión de resultados y las conclusiones son oportunas y bien ceñidas a las evidencias puestas de manifiesto en el informe.

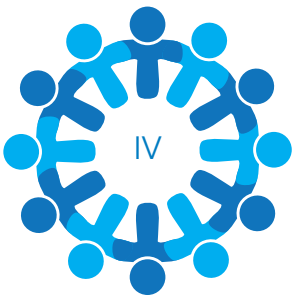
Por todo ello y tomando en consideración los laudatorios informes de los evaluadores, me complace informar muy positivamente la defensa pública de este trabajo para la obtención del Título de Doctora.

Málaga 20 de Junio de 2017



Firmado Encarnación Soto Gómez
Profesora Titular de Didáctica y Organización Escolar
Facultad de Ciencias de la Educación
Universidad de Málaga





DEDICATORIAS

Sabía que en algún momento llegaría a este punto; las emociones agolpan mi cabeza y mi corazón. Las tareas aún pendientes me generan inquietud; pero este tiempo deseado y esperado lo estoy disfrutando porque marca el culmen de una etapa profesional y de vida. Por tanto, el producto de este proceso de aprendizaje se los dedico:

A mis estudiantes de formación inicial y permanente de ayer, de ahora y de mañana; porque son mi motor, los que me impulsan a re - pensar la formación docente y a reinventarme como responsable de esta labor.

A los niños y niñas de México y del mundo; porque cada uno de ellos, junto con sus maestros y maestras posibilitan en cada nueva generación la oportunidad de crear ciudadanos comprometidos con el bienestar de nuestro planeta.

A José Antonio, mi compañero de vida y de sueños; porque desde el primer momento que vislumbré adentrarme en esta aventura, tuve su apoyo incondicional y la motivación permanente para llegar al final del camino. Su presencia y acompañamiento son responsables de buena parte de este logro.

A mis hijos Paco, Gonzalo y Kena que de una y mil maneras compartieron y crecieron conmigo durante todo este proceso de incertidumbres, expectativas, alegrías, aprendizajes, logros, frustraciones, despedidas y cansancio. Fueron testigos de que un sueño se hace realidad cuando todas las acciones y energía se concentran en convertirlo en realidad. Hijos, son la razón de mi vida; los amo.

A mi padre Ignacio y a mi madre Lidia; maestros de vida y de profesión que me dieron las bases de la disciplina, el trabajo, la constancia, el esfuerzo, la dedicación; pero sobre todo porque sin desearlo me enseñaron el valor de un maestro, la importancia de la educación y el arte de la enseñanza.





AGRADECIMIENTOS

Enlistar o mencionar a todos aquellos que de una u otra manera contribuyeron para que este momento llegara, es demasiado pretencioso y arriesgado. En este largo camino, fueron muchos los que me apoyaron y estuvieron en el momento preciso para tenderme la mano. Sea cierto o no, pienso que todo lo logrado hasta este momento se lo debo a la vida misma, a la energía del universo que hizo que se alinearan todas las personas, circunstancias y condiciones para volver mi sueño realidad.

Por tanto, agradezco a instituciones, directivos, profesores, amigos, compañeros de trabajo y familias que me apoyaron; pero también, agradezco a quienes me pusieron obstáculos, cerraron puertas, mostraron escenarios oscuros. Es más, hasta a los que desviaron en Veracruz, recursos federales de mi beca PRODEP¹; porque me enfrentaron a situaciones conflictivas, de incertidumbre, inesperadas que fui capaz de resolver haciéndome más fuerte ante las adversidades y con la convicción de seguir con paso firme hacia delante esperando nuevas y mejores condiciones. Sin embargo, quiero agradecer profunda y sinceramente:

A Encarna, mi Directora de Tesis; por compartirme sus conocimientos y experiencias. Por guiarme en el proceso de investigación. Pero sobre todo, porque me enseñó lo que significa fortaleza, temple y actitud positiva. Para mí, es ejemplo de vida y fue la que en gran medida me brindó la confianza y fuerza para no claudicar.

A mis compañeras y compañeros del grupo de investigación HUM 311 de la UMA, por brindarme la oportunidad de pertenecer y aprender juntos.

A mis amigas y amigos malagueños, mexicanos en Málaga, argentinos y colombianos; por ser hospitalarios, compartir bellos momentos y hacerme sentir en casa.

A mis familiares, amigos y amigas, compañeras y compañeros de trabajo de la BENV² "Enrique C. Rébsamen, porque siempre encontraron la manera de orientarme y apoyarme aún en la distancia.

A mis dos estudios de caso, queridas maestras de infantil que me abrieron las puertas de su aula, porque sin su anuencia y confianza esta investigación no hubiera visto la luz.

¹ Programa para el Desarrollo Profesional Docente para el tipo Superior.

² Benemérita Escuela Normal Veracruzana.







ÍNDICE GENERAL

INTRODUCCIÓN

02

PRIMERA PARTE INICIANDO UN PROCESO DE INVESTIGACIÓN

CAPÍTULO I.

Justificación, interrogantes y objetivos que guían el proceso de la investigación

1. Introducción	08
1.1. Justificación. Una inquietud derivada de mi experiencia personal y profesional	09
1.2. Preguntas de investigación	18
1.3. Objetivos generales y específicos	18

SEGUNDA PARTE RECORRIDO CONCEPTUAL Y RESIGNIFICACIÓN DE LOS FUNDAMENTOS TEÓRICOS

CAPÍTULO II.

El conocimiento práctico y la práctica reflexiva en los profesionales de la educación.

Contexto histórico y conceptualización actual

2. Introducción	22
2.1. Algunos antecedentes históricos y concepción actual del conocimiento práctico y pensamiento práctico	24
2.1.1. Contribuciones históricas relevantes para la construcción y comprensión conceptual del conocimiento práctico	24
2.1.1.1. Jonh Dewey. El pensamiento reflexivo	25
2.1.1.2. Michael Polanyi. El conocimiento tácito	26
2.1.1.3. Elizabeth Anscombe. La intención y la acción	31
2.1.1.4. Donald Schön. El profesional reflexivo	32
2.1.1.5. Chris Argyris. La teoría de la acción	39
2.1.2. Aportes recientes para la conceptualización y comprensión del conocimiento práctico	41
2.1.2.1. Ángel Pérez Gómez. El conocimiento práctico y el trabajo docente	41
2.1.2.2. Fred Korthagen. El enfoque realista para la formación del profesorado	44
2.1.2.3. Maurice Tardif. Los saberes docentes y el desarrollo profesional	46
2.1.3. ¿Qué podemos entender los profesionales de la educación por conocimiento práctico y pensamiento práctico?	49
2.2. Del conocimiento práctico al pensamiento práctico. Los procesos reflexivos un medio para la mejora de la práctica docente	56
2.2.1. Las dimensiones del conocimiento práctico	65





CAPÍTULO III.

La necesidad de formar un profesional competente a través de modelos reflexivos

3. Introducción	74
3.1. Los retos actuales de la formación inicial y permanente del profesorado	76
3.2. Modelos reflexivos de formación docente	81
3.2.1. El modelo del profesional práctico o reflexivo de Schön	82
3.2.2. El enfoque realista para la formación docente de Korthagen	86
3.2.3. La formación de los saberes profesionales y la investigación para la enseñanza de Tardif	93
3.2.4. Las Lesson Studies como alternativa de investigación – acción cooperativa para la formación profesional docente	95
3.2.4.1. La investigación-acción en educación	96
3.2.4.2. Las Lesson Studies	101

CAPÍTULO IV.

La genealogía de las metodologías de enseñanza en la educación infantil. La institucionalización y evolución de la legislación en España para la educación de los más pequeños

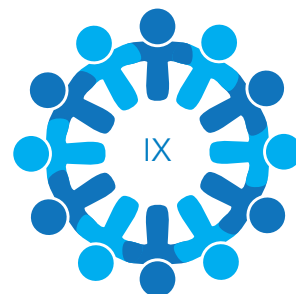
4. Introducción	118
4.1. La edad antigua. El nacimiento del interés por el niño y su educación	120
4.2. La edad media. El retroceso y la invisibilización de la infancia	132
4.3. La edad moderna. La cuna de la Pedagogía infantil	136
4.4. La edad contemporánea. El florecimiento de las bases pedagógicas y metodológicas de la educación infantil	165
4.4.1. Las aportaciones de Federico Fröebel para la atención de los más pequeños	166
4.4.1.1. La concepción de hombre y su desarrollo, pilar de su planteamiento pedagógico	166
4.4.1.2. El proceso de desarrollo del niño y su metodología	169
4.4.1.3. Principios generales que rigen su teoría de la actuación	172
4.4.1.4. Principios básicos del sistema metodológico de Fröebel	174
4.4.1.5. El juego y el trabajo como recursos educativos centrales. Propuesta pedagógica	176
4.5. El impacto de la institucionalización y legislación de la educación infantil en las metodologías de enseñanza en España. Evolución histórica	183
4.5.1. Antecedentes de la institucionalización de la educación infantil	183
4.5.2. Las primeras escuelas de párvulos	188
4.5.3. Pinceladas de la legislación educativa y su relación con la atención a los más pequeños	194

CAPÍTULO V.

Los retos actuales de las metodologías de enseñanza a la luz del currículum vigente de la educación infantil en España.

5. Introducción	208
5.1. La propuesta metodológica para la educación infantil en el marco legislativo y curricular de la LOE en la comunidad de Andalucía	210





5.1.1.	Fundamentación científica de las Orientaciones Metodológicas según la LOE; Decreto 428/2008 de 29 de julio	218
5.1.2.	Principios o criterios metodológicos según la LOE; Decreto 428/2008 de 29 de julio	220
5.2.	Metodologías y estrategias de enseñanza a la luz de la propuesta curricular vigente en España.	230
5.2.1.	Centros de Interés	232
5.2.2.	Métodos de proyectos, Trabajo por proyectos o Proyectos de trabajo	236
5.2.3.	Rincones	243
5.2.4.	Talleres	247
5.3.	Algunas consideraciones finales sobre las metodologías de enseñanza	253

TERCERA PARTE

EL TRABAJO DE CAMPO UN TRAYECTO COMPLEJO. SISTEMATIZACIÓN Y COMPENSIÓN DE LA INFORMACIÓN

CAPÍTULO VI.

La metodología de la investigación un camino hacia la comprensión de la realidad

6.	Introducción	260
6.1.	Marco de la investigación y problema de estudio	261
6.2.	Diseño metodológico de la investigación	264
6.2.1.	Desarrollo de las fases de la investigación	265
6.2.1.1.	Fase I Pre Lesson Study. Seguimiento de los casos de estudio, previo a la aplicación de la Lección experimental	266
	• Sobre las herramientas para la recogida de información	271
6.2.1.2.	Fase II Intermedia. Aplicación de la Lección experimental y el desarrollo del estudio multi-caso sobre la investigación – acción cooperativa –Lesson Study-	277
6.2.1.3.	Fase III Post Lesson Study. Seguimiento de casos de estudio posterior a la aplicación de la Lección experimental	284
	• Sobre la elaboración de los informes de los estudios de caso	286

CUARTA PARTE

LOS RESULTADOS. DOS INFORMES DE ESTUDIOS DE CASO Y UN ESTUDIO COMPARADO

CAPÍTULO VII.

Informe de estudio de caso de Perla. Maestra novel de infantil

7.	Introducción	
	Historia de vida. Fuente de ser y hacer en una maestra novel de infantil	296
7.1.	PRIMERA PARTE. ANTES DE LAS LESSON STUDY	303
	Una práctica configurada por tareas de tradición pedagógica. Un estilo docente en proceso de construcción	303
7.1.1.	La comunidad y el colegio	304





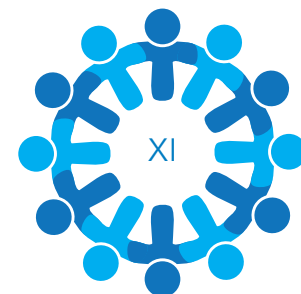
7.1.2.	El aula y los niños	305
7.1.3.	Algunos saberes y creencias que cimentan su práctica docente	
7.1.4.	Tendencias de la práctica en una mañana de trabajo. Un acercamiento al cómo enseñar de la mano del qué enseñar	310
7.1.5.	Las actividades programadas como posibilidad para el desarrollo integral del niño	323 327
7.1.6.	La gestión del aula como facilitadora de un ambiente para el trabajo	336
7.1.7.	Acompañante del aprendizaje; el rol docente deseado	
7.1.8.	La observación y el registro, tareas incipientes para la evaluación de los niños	337
7.1.9.	La naturaleza del conocimiento práctico que singulariza el trabajo docente de Perla	340
7.2.	SEGUNDA PARTE. POSTERIOR A LA LESSON STUDY	
	La transformación del conocimiento práctico de una maestra novel tras la experiencia de la Lesson Study	345 346
7.2.1.	Un nuevo colegio, otra realidad, un volver a empezar	349
7.2.2.	Algunas vivencias y percepciones sobre la Lesson Study	
7.2.3.	Otra lente para mirar el qué enseñar y los microambientes como forma de enseñanza	350
7.2.4.	La observación, el registro y la documentación; un hallazgo para evaluar	358
7.2.5.	La gestión de las interacciones en el aula y el rol docente en la mira para su transformación	361

CAPÍTULO VIII.

Informe de estudio de caso de Leticia. Maestra experimentada de infantil

8.	Introducción	
	Historia de vida. Fuente de inspiración y aspiración para ser maestra	366
8.1.	PRIMERA PARTE. ANTES DE LA LESSON STUDY	
	Un estilo docente consolidado en busca de otros caminos que le brinden posibilidades diferentes	372
8.1.1.	Ideas constructivistas, enfoque globalizador y las finalidades de la educación en el marco del currículum de infantil	372
8.1.2.	Acercamiento al contexto escolar	374
8.1.3.	Una mañana de trabajo cotidiano	378
8.1.4.	Formas de trabajo que caracterizan la práctica docente de Leticia. Metodologías y estrategias de enseñanza	386
8.1.5.	La lectura y escritura como eje de la tarea docente. Contenidos de enseñanza	397
8.1.6.	La gestión del aula y el rol docente como generadores del ambiente para el trabajo	402
8.1.7.	La planificación y la evaluación. Procesos de sosten e incertidumbre	412
8.1.8.	La naturaleza del conocimiento práctico que singulariza el trabajo docente de Leticia	421





8.2.	SEGUNDA PARTE. POSTERIOR A LA LESSON STUDY	
	La reconstrucción del conocimiento práctico de una maestra experimentada de infantil tras la aplicación de la Lesson Study	428
8.2.1.	Experiencias y miradas ante la vivencia de la modalidad formativa: Lesson Study	429
8.2.2.	Inercias, resistencias y transformaciones del conocimiento práctico y el trabajo docente de una maestra experimentada de infantil a través de la LS	432

CAPÍTULO IX.

Un estudio comparado de los procesos de reconstrucción del conocimiento práctico de Perla y Leticia sobre las metodologías de enseñanza a través de la Lesson Study

9.1.	La naturaleza del conocimiento práctico de una maestra novel y experimentada de infantil. Rasgos comunes y singulares de Perla y Leticia.	450
9.1.1.	Historias, experiencias y vivencias de vida familiar, escolar, profesional y laboral que cimentan su conocimiento práctico	450
9.1.2.	Las dimensiones del conocimiento práctico como ejes de comprensión de su tarea docente	456
9.2.	Los procesos de reconstrucción de su conocimiento práctico sobre las metodologías de enseñanza en infantil tras la experiencia de la Lesson Study	469
9.2.1.	Perla, la experimentación de la teoría una tarea pendiente	473
9.2.2.	Leticia, inercias y tradiciones limitantes para la transformación	475

QUINTA PARTE TERMINANDO EL PROCESO DE INVESTIGACIÓN

CAPÍTULO X.

	Consideraciones y reflexiones finales	480
10.	Introducción	483
10.1.	El conocimiento práctico, qué, por qué y para qué	
10.2.	Las metodologías de enseñanza en infantil, la legislación educativa y el conocimiento práctico	485
10.3.	La transformación del conocimiento práctico, la formación docente y la Lesson Study	490
		499





ÍNDICE FIGURAS Y TABLAS

PRIMERA PARTE INICIANDO UN PROCESO DE INVESTIGACIÓN

CAPÍTULO I.

Justificación, interrogantes y objetivos que guían el proceso de la investigación

Figura 1.	Prácticas no adecuadas en la educación infantil. Elaboración propia.	15
-----------	--	----

SEGUNDA PARTE RECORRIDO CONCEPTUAL Y RESIGNIFICACIÓN DE LOS FUNDAMENTOS TEÓRICOS

CAPÍTULO II.

El conocimiento práctico y la práctica reflexiva en los profesionales de la educación. Contexto histórico y conceptualización actual

Figura 2.	Las características y elementos que conforman el conocimiento tácito según Polanyi (1958, 1966). Elaboración propia.	27
Figura 3.	El conocimiento tácito y explícito; y su relación con la dimensión personal según Polanyi. Elaboración propia.	29
Figura 4.	Conocimiento tácito en acción – Polanyi – frente al saber cómo desde la acción – Schön –. Elaboración propia.	35
Figura 5.	La improvisación de los músicos de Jazz, ¿será la reflexión de la manifestación en la acción? Elaboración propia.	38
Figura 6.	Teorías de la acción; la incongruencia entre la teoría adoptada y la teoría en uso. Elaboración propia a partir de los planteamientos de Chris Argyris.	40
Figura 7.	Las teorías de la acción. Teoría adoptada vs teoría en uso; según Chris Argyris. Elaboración propia.	41
Figura 8.	Representación esquemática de la conceptualización del conocimiento práctico a partir de las aportaciones de los teóricos revisados. Elaboración propia.	50
Figura 9.	Proceso de transformación del conocimiento práctico al pensamiento práctico al interpretar a Pérez Gómez et al., (2015) & Soto Gómez et al., (2015). Elaboración propia.	63
Figura 10.	Dimensiones del conocimiento práctico y pensamiento práctico al interpretar a Pérez Gómez et al., (2015). Elaboración propia.	65

CAPÍTULO III.

La necesidad de formar un profesional competente a través de modelos reflexivos

Figura 11.	Modelo de Profesional reflexivo de Schön (1987). Elaboración propia.	82
Figura 12.	Propuesta de formación bajo el enfoque realista de Korthagen (2010). Elaboración propia.	87
Figura 13.	Modelo ALACT, proceso para la formación docente (Korthagen, 2010). Elaboración propia.	91
Figura 14.	El modelo de cebolla, representa los niveles de reflexión; idea tomada de Kor-	





	thagen (2010).	91
Figura 15.	Ciclo de la investigación – acción de Kurt Lewin (1946). Elaboración propia.	97
Figura 16.	Ciclo original (japonés) del Estudio de Clase –Lesson Study-; tomado de Mena Lorca (2009).	103
Figura 17.	Fases de la LS, adaptación al contexto español, según Pérez Gómez y Soto Gómez (2011). Elaboración propia.	109
Figura 18.	Trabajo cooperativo en el desarrollo de la LS. Elaboración propia.	110
Figura 19.	Desarrollo de la propuesta didáctica – lección experimental - en presencia de su grupo de LS. Elaboración propia.	111
Figura 20.	La grabación de video, evidencia útil para complementar los registros de observación. Elaboración propia.	112

CAPÍTULO IV.

La genealogía de las metodologías de enseñanza en la educación infantil. La institucionalización y evolución de la legislación en España

Tabla 1.	LAS MATERIAS EN LA ESCUELA MATERNA. Información tomada y adaptada del capítulo XXVIII titulado: “Idea de la Escuela Materna” de la Obra: Didáctica Magna (Comenio, 1998, pp. 111-113).	148
Figura 21.	Proceso del segundo grado de desarrollo del hombre: El niño. Elaboración propia.	169

CAPÍTULO V.

La metodología de la investigación un camino hacia la comprensión de la realidad

Tabla 2.	Áreas, bloques y contenidos del segundo ciclo de educación infantil; según el Decreto 428/2008 de 29 de julio. Elaboración propia.	212
Tabla 3.	Contenidos del lenguaje verbal relacionados con la expresión oral; según el Decreto 428/2008 de 29 de julio. Elaboración propia.	213
Tabla 4.	Contenidos del lenguaje verbal relacionados con la expresión escrita; según el Decreto 428/2008 de 29 de julio. Elaboración propia.	215
Tabla 5.	Sugerencias de contenidos sobre la actividad matemática; según el Decreto 428/2008 de 29 de julio. Elaboración propia.	217

TERCERA PARTE

EL TRABAJO DE CAMPO UN TRAYECTO COMPLEJO. SISTEMATIZACIÓN Y COMPRENSIÓN DE LA INFORMACIÓN

CAPÍTULO VI.

La metodología de la investigación un camino hacia la comprensión de la realidad

Figura 22.	Fases, procesos y calendarización de la investigación. Elaboración propia.	265
Tabla 6.	Información sobre las sesiones de trabajo de campo realizadas en el Centro educativo de la maestra Perla. Entrevista y observaciones. Elaboración propia.	274
Tabla 7.	Información sobre las sesiones de trabajo de campo realizadas en el Centro educativo de la maestra Leticia. Entrevista y observaciones. Elaboración propia.	275





Figura	23.	Concentrado de fuentes de información de cada estudio de caso en la la fase Pre – lesson. Elaboración propia.	276
Figura	24.	Las fases de la Lesson Study desarrollados en contexto español. Elaboración propia.	278
Figura	25.	Microambiente diseñado para abordar contenidos de tamaño, espacio y medida.	281
Tabla	8.	Información sobre las sesiones de trabajo de campo realizadas en el Centro educativo de la maestra Perla. Entrevista y observaciones Post – lesson. Elaboración propia.	284
Tabla	9.	Información sobre las sesiones de trabajo de campo realizadas en el Centro educativo de la maestra Leticia. Entrevista y observaciones Post – lesson. Elaboración propia.	285
Figura	26.	Concentrado de fuentes de información de cada estudio de caso en la la fase Post – Lesson. Elaboración propia.	285
Figura	27.	Proceso de elaboración de los informes de los estudios de caso. Elaboración propia.	286

CUARTA PARTE

LOS RESULTADOS. DOS INFORMES DE ESTUDIOS DE CASO Y UN ESTUDIO COMPARADO

CAPÍTULO VII.

Informe de estudio de caso de Perla. Maestra novel de infantil

Figura	28.	Niños de primer ciclo de infantil trabajando el acercamiento a la lectura y escritura a través del libro de texto.	308
Figura	29.	La tendencia preparatoria hacia la primaria en las actividades de educación infantil.	313
Figura	30.	Las fichas de trabajo que emulan las actividades del libro de texto con las mismas finalidades prácticas.	315
Figura	31.	La asamblea en la educación infantil, ¿momento de compartir y favorecer la expresión oral o de reproducir las actividades de rutina?	315
Figura	32.	El “encargado” un rol del niño en el aula que propicia la colaboración, responsabilidad; y eleva su autoestima.	316
Figura	33.	El reconocimiento de la fecha en un calendario, actividad de rutina.	317
Figura	34.	El reconocimiento del clima, otra actividad de rutina.	317
Figura	35.	El Rincón de la cocinita, el más visitado por los pequeños.	321
Figura	36.	El Rincón de plástica, de los más visitados.	321
Figura	37.	La presentación del libro dentro de la actividad del “Día de la Biblioteca”.	323
Figura	38.	“El Día de pintura”, una actividad muy esperada por todos los niños.	324
Figura	39.	“El Día de música” de gran disfrute y descubrimiento.	325
Figura	40.	“Día del cuento”, despliegue de las habilidades comunicativas de la docente.	325
Figura	41.	“El día del cine”, es la atracción de la semana.	326
Figura	42.	La cámara fotográfica como recurso para la documentación de las actividades del aula.	330
Figura	43.	El despliegue de habilidades comunicativas y sociales, rasgos característicos en	





	la práctica de la maestra Perla.	333
Figura 44.	El establecimiento de normas y consecuencias presentes en la gestión del aula.	334
Figura 45.	Perla muestra a los largo de la jornada un rol diversificado.	337
Figura 46.	La presencia de Rincones como forma de organización del aula.	354
Figura 47.	El Rincón de plástica, bajo un rol docente directivo.	354
Figura 48.	El Rincón de la tecnología, subutilizado.	355
Figura 49.	El acercamiento a la escritura a través de actividades de repaso.	357
Figura 50.	Rol docente en transformación.	361

CAPÍTULO VIII.

Informe de estudio de caso de Leticia. Maestra experimentada de infantil

Figura 51.	Mirada panorámica de la organización del aula de Leticia.	377
Figura 52.	La asamblea al inicio de la mañana; momento de compartir y generar ideas para la mañana de trabajo.	378
Figura 53.	La selección de la temática a partir de un comentario de la maestra. ¿improvisación?	379
Figura 54.	Las preguntas un recurso frecuente en el aula.	380
Figura 55.	La ejemplificación, estrategia para explicar la tarea.	381
Figura 56.	El dibujo, una estrategia como medio para generar aprendizajes.	381
Figura 57.	Atención a la diversidad a través de apoyo individualizado.	382
Figura 58.	La maestra organiza los productos de los niños mientras se encuentran en juego libre.	383
Figura 59.	Las habilidades plásticas de la docente siempre le acompañan; y son de gran disfrute y apoyo para su práctica docente.	385
Figura 60.	Fichas de trabajo de elaboración propia vs el libro de texto.	389
Figura 61.	Ejemplo de ficha de trabajo para favorecer la escritura.	390
Figura 62.	El Rincón de la cocinita; el más delimitado y concurrido.	394
Figura 63.	El Rincón de la biblioteca, multifuncional y de gran confort.	394
Figura 64.	Actividades de movimiento realizadas dentro del aula; los espacios abiertos no les son atractivos a la docente.	398
Figura 65.	Acciones docentes que limitan el desarrollo de la autonomía.	399
Figura 66.	Los contenidos de acercamiento a la naturaleza o sobre la vida, sociedad y cultura. Desdibujados de la práctica cotidiana o bajo actividades tradicionales.	400
Figura 67.	Organización grupal diversificada de acuerdo a las necesidades de la actividad.	405
Figura 68.	Trabajo colaborativo en el grupo de LS.	429
Figura 69.	Evidencias de transformación de la práctica a partir de poner en cuestión su CP.	433
Figura 70.	Propuesta de actividad con la estrategia de resolución de problemas. Evidencia de transformación de la práctica.	435
Figura 71.	Propuesta didáctica matemática con incorporación de la estrategia de resolución de problemas, la manipulación y la experimentación.	435
Figura 72.	Implementación de un nuevo espacio en el aula de experimentación y creación, evidencia de transformación del CP y de su práctica	439
Figura 73.	La tablet, un dispositivo electrónico de apoyo a la recogida de evidencias – fotos y videos- para la documentación.	443





ÍNDICE DE ANEXOS³

ESTUDIO DE CASO: PERLA

ANEXO I	Relato de Perla
ANEXO II	Diario de campo. Fase I: Pre Lesson
ANEXO III	Transcripciones de entrevistas de Perla. Fase I: Pre Lesson
ANEXO IV	Diario de campo de Perla. Fase III: Post Lesson
ANEXO V	Transcripciones de entrevistas de Perla. Fase III: Post Lesson

ESTUDIO DE CASO: LETICIA

ANEXO VI	Relatos de Leticia
ANEXO VII	Diario de campo de Leticia. Fase I: Pre Lesson
ANEXO VIII	Transcripciones de entrevistas de Leticia. Fase I: Pre Lesson
ANEXO IX	Diario de campo de Leticia. Fase III: Post Lesson
ANEXO X	Transcripciones de entrevistas de Leticia. Fase III: Post Lesson

³ Los anexos se encuentran en versión electrónica en un CD-ROM adjunto en la parte interior de la contraportada.





PRIMERA PARTE INICIANDO UN PROCESO DE INVESTIGACIÓN

CAPÍTULO I.

Justificación, interrogantes y objetivos que guían el proceso de la investigación

SEGUNDA PARTE RECORRIDO CONCEPTUAL Y RESIGNIFICACIÓN DE LOS FUNDAMENTOS TEÓRICOS

CAPÍTULO II.

El conocimiento práctico y la práctica reflexiva en los profesionales de la educación. Contexto histórico y conceptualización actual

CAPÍTULO III.

La necesidad de formar un profesional competente a través de modelos reflexivos

CAPÍTULO IV.

La genealogía de las metodologías de enseñanza en la educación infantil y la legislación en España

CAPÍTULO V.

La genealogía de las metodologías de enseñanza en la educación infantil y la legislación en España

TERCERA PARTE EL TRABAJO DE CAMPO UN TRAYECTO COMPLEJO. SISTEMATIZACIÓN Y COMPENSIÓN DE LA INFORMACIÓN

CAPÍTULO VI.

La metodología de la investigación un camino hacia la comprensión de la realidad

CUARTA PARTE LOS RESULTADOS. DOS INFORMES DE ESTUDIOS DE CASO Y UN ESTUDIO COMPARADO

CAPÍTULO VII.

Informe de estudio de caso de Perla. Maestra novel de infantil

CAPÍTULO VIII.

Informe de estudio de caso de Leticia. Maestra experimentada de infantil

CAPÍTULO IX.

Un estudio comparado de los procesos de reconstrucción del CP de Perla y Leticia sobre las metodologías de enseñanza en infantil a través de la LS

QUINTA PARTE TERMINANDO EL PROCESO DE INVESTIGACIÓN

CAPÍTULO X.

Consideraciones y reflexiones finales



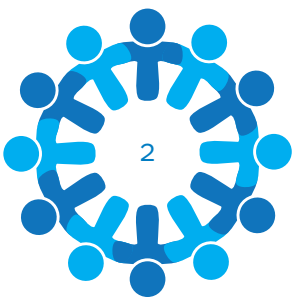


INTRODUCCIÓN



UNIVERSIDAD
DE MÁLAGA





INTRODUCCIÓN

En la actualidad nos enfrentamos a una vorágine de cambios, a la incertidumbre, a la contingencia, a lo inesperado y cada vez más a lo inédito; todo ello permeado por procesos de profundos cambios. Por tanto, la sociedad, la educación, los sistemas educativos, el profesorado, la escuela son un reflejo de este escenario de continua transformación.

Reconozco que las escuelas de todos los niveles educativos, junto con su profesorado se ven impactados por esta realidad contextual social, política, cultural y económica; y en el aula el profesorado se ve inmerso en procesos de enseñanza y aprendizaje con gran variedad de necesidades, intereses y ritmos en el alumnado; en definitiva se encuentra ante la realidad de una gran diversidad.

Lo anterior se complica porque recurrentemente se sostiene, tanto por parte del profesorado encargado de la formación profesional como de los egresados de las universidades de otras áreas del conocimiento y de la Educación en particular, que no cuentan con las herramientas suficientes para enfrentarse a las demandas actuales del aula.

Esto me lleva a pensar que existen debilidades en la formación profesional del profesorado y que se requiere modificar los modelos de formación, por lo que se hacen necesarias innovaciones educativas que aumenten la capacidad de los centros para dar respuesta a la diversidad del alumnado, situándola en el epicentro de las decisiones pedagógicas, reconociendo su valor como elemento que enriquece a la condición humana y a la propia acción educativa.

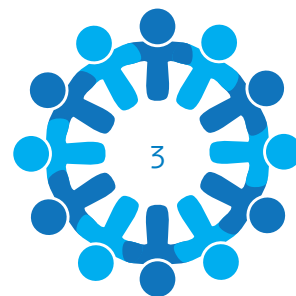
La cuestión es que no podemos abandonar el empeño de reflexionar, revisar y analizar críticamente las prácticas pedagógicas y los principios en los que se sustenta, si asumimos que lo deseable es alcanzar, por medio de la educación, índices elevados de justicia social y equidad; en suma calidad educativa. De tal modo, que me pregunto: ¿qué es lo que no estamos haciendo bien? ¿qué es lo que no vemos que limita la formación profesional?

De este modo, con grandes interrogantes y con el malestar que genera la incertidumbre y la impotencia de observar generaciones de docentes que fueron brillantes estudiantes; pero que, una vez que egresan y han logrado obtener su plaza recurren a prácticas rutinarias, anquilosadas y sin sentido pedagógico a pesar de que en su formación las analizaron, desecharon y las reconocieron como prácticas no adecuadas. Dicha situación me ha llevado a reconocer, que hay otro tipo de conocimiento que emerge, desdibuja los aprendizajes adquiridos en la formación y media las decisiones y las acciones de las maestras y los maestros; y que en los últimos tiempos se le reconoce como conocimiento práctico (en adelante CP).

En consecuencia, parece necesario poner en cuestión al CP, para identificar su pertinencia o no en la solución de las problemáticas a las que nos enfrentamos en la cotidianidad de la práctica; y de ser necesario construirlo o reconstruirlo; la pregunta sobre la mesa es cómo y a través de qué.

Bajo este escenario, y en el marco del Programa Doctoral: “Didáctica y Organización Educativa” del Departamento de Didáctica y Organización Escolar, de la Universidad de Málaga, es que participé en





el desarrollo de una investigación dentro del grupo de investigación HUM 311, coordinada por el Dr. Ángel Pérez Gómez y financiada por el Ministerio de Ciencia e Innovación de España dentro del Plan Nacional I+D+i, titulada: “El conocimiento práctico en los docentes de educación Infantil y sus implicaciones en la formación inicial y permanente del profesorado: Investigación-acción cooperativa (Lesson Study)”. Cuyo propósito principal ha sido comprender y profundizar en el estudio de la posible reconstrucción del CP de maestras de infantil.

De este modo, derivado de dicho proyecto y como producto del proceso de investigación doctoral; presento a continuación este documento que he denominado “**La reconstrucción del conocimiento práctico en docentes de infantil con relación a la metodología de enseñanza a través de la Lesson Study. Dos estudios de casos**”.

Ahora bien, con la finalidad de tener un acercamiento inicial a la organización de este trabajo, en principio puedo decir que está estructurado en cinco partes que contienen a la vez un total de diez capítulos. De esta manera el lector podrá iniciar el recorrido en **la primera parte**, donde encontrará la justificación del tema, los interrogantes y los objetivos de estudio.

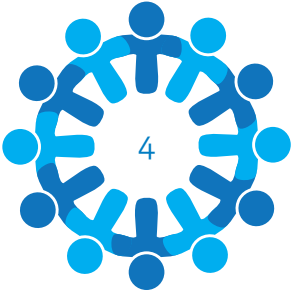
Más adelante, en **la segunda parte**, presento un recorrido conceptual y de resignificación de los fundamentos teóricos con la idea de contar con un marco que contribuya a comprender la problemática. Con esta idea, realizo un recorrido de los antecedentes históricos y conceptuales del CP hasta llegar a los aportes recientes sobre la conceptualización y comprensión del CP. En este punto, a partir de la identificación de la problemática, de la comprensión de la naturaleza del CP y del impacto que este tiene en las decisiones que tomamos; surge la necesidad de formar un profesional competente a través de modelos reflexivos.

Por otra parte, teniendo en cuenta que el CP se detona en la acción y que necesitamos conocer la naturaleza del CP de nuestros dos estudios de caso; fue fundamental determinar a través de qué lo podríamos “capturar”. En este sentido, pensamos que la metodología de enseñanza podría ser un medio relevante de estudio a través del cual podríamos acercarnos al CP y su naturaleza. Sin perder de vista, que para comprender la práctica docente, teníamos que tener un marco de referencia por lo que también nos acercamos al currículum vigente.

En **la tercera parte**; abordo y describo brevemente el diseño de investigación, las fases que la componen, así como lo relativo al trabajo de campo y los procesos de sistematización y comprensión de la información. Inmediatamente en **la cuarta parte**; presento el análisis de los resultados a través de los informes de los estudios de caso; los cuáles se complementa con un estudio comparado en torno a los procesos de reconstrucción del CP de nuestras dos maestras. Por último en **la quinta parte**, realizo una serie de consideraciones finales respecto a los hallazgos y las reflexiones generadas durante el proceso de la investigación.

Con la finalidad de apoyar la comprensión del trabajo a continuación presento, un esquema que ayude al lector a llevarle de la mano por el recorrido de la organización y estructura que he esbozado; espero sea de utilidad.





PRIMERA PARTE

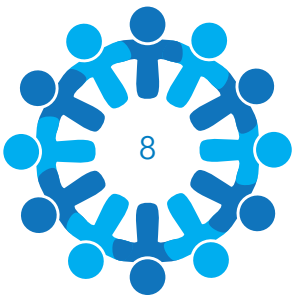
INICIANDO UN PROCESO DE INVESTIGACIÓN



CAPÍTULO I.

Justificación, interrogantes y objetivos que guían el proceso de la investigación

1.	Introducción	08
1.1.	Justificación, una inquietud derivada de mi experiencia personal y profesional	09
1.2.	Preguntas de investigación	18
1.3.	Objetivos generales y específicos	18



1. Introducción

"En nuestro contexto y en otros se tiene la experiencia de que, después de cambios múltiples en las leyes, orientaciones y programas renovados, la calidad de la enseñanza no ha mejorado significativamente...; y los profesores a pesar de su rejuvenecimiento generacional siguen reproduciendo viejas pautas pedagógicas".
(Gimeno Sacristán, 2008, p. 158).

En las últimas décadas percibo que se ha planteado en las políticas educativas internacionales y nacionales la preocupación por ofrecer educación infantil de calidad, que sea accesible, asequible, equitativa e igualitaria. Políticas que a mi entender intentan reconocer la realidad contextual, económica, social, familiar y cultural; bajo la premisa de que cada vez hay más niños y niñas con entornos socioeconómicos y culturales desfavorecidos. Por tanto, la intención de brindar educación infantil de calidad se debe entre otras cosas a que se sostiene que el desarrollo cognitivo, lingüístico, social y emocional puede contribuir a romper el ciclo indeseable de malos resultados y de desmotivación que a menudo lleva a la población al abandono escolar y a la trasmisión de la pobreza de una generación a la siguiente.

En este sentido, considero que la educación infantil, es el primer eslabón del sistema educativo en el que se sientan las bases para la formación de los ciudadanos; y lograrlo requiere de docentes competentes que respondan a las demandas actuales de la sociedad. Docentes que a su vez deben ser formados bajo los enfoques actuales derivados de las últimas investigaciones sobre qué y cómo enseñar a las niñas y niños.

Sirva este breve marco para iniciar a exponer los motivos por los que se propone, inicia y desarrolla este proceso de investigación; los que considero son la puerta de entrada que desvela el sentido global del mismo y muestra los caminos que se transitarán en su evolución. De este modo, en este capítulo comparto algunas inquietudes y reflexiones derivadas de mis experiencias personales y profesionales sobre la formación docente, las que se entrecruzan y me han permitido identificar el impacto que esta tiene en mi propia práctica; y de las que se derivan los interrogantes y los objetivos que guían el proceso de dicha investigación.





1.1. *Justificación, una inquietud derivada de mi experiencia profesional y personal*

Como formadora de docentes en educación básica, he vivido a la fecha tres planes de estudio (1985, 1999 y el vigente 2012) para la formación de educadoras⁴ en México; circunstancia que me ha permitido identificar los retos que enfrentan las Escuelas Normales en dicha formación; así como reconocer a las que me enfrento en la cotidianidad de esta ardua tarea. Para comprender la problemática a la que quiero hacer referencia me apoyo de los planteamientos y enfoques del plan 1985 y 1999 como antecedentes inmediatos que me permiten ilustrar el contraste en cuanto al diseño curricular, aplicación e impacto en el desarrollo de competencias docentes en las futuras maestras.

De este modo recordamos que con la reforma de 1985 de la Educación Normal al igual que con otras reformas que le antecedieron, existe desfase entre lo que demandan los nuevos planes de estudio y las condiciones reales en las que se ejecutan las diversas y heterogéneas prácticas educativas. No obstante, aunado a esta realidad el Plan de estudios 1985 se caracterizó por ser considerado dentro de la Educación Superior, dado que con el decreto de 1984 los estudios de Educación Normal fueron elevados al rango de Licenciatura.

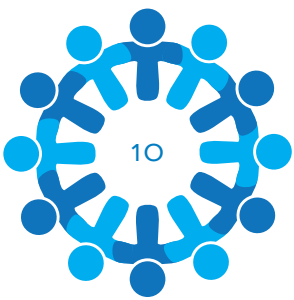
Bajo este marco político y contextual, se observa en la estructura curricular de este plan de estudios un mayor peso a los contenidos de tipo sociológico; situación que generó desconcierto entre el profesorado porque no aparecían este tipo de contenidos en planes anteriores. Por otra parte, otra situación que descolocó al profesorado de las Escuelas Normales fue que regularmente recibían un programa que debían de seguir y que por cierto les dejaba poca libertad para reestructurarlo; la situación es que en esta ocasión no fue así y los responsables de los diferentes espacios curriculares tenían que aportar el contenido. Es de destacarse que aunque dicha circunstancia se tornó en un gran reto, generó que los alumnos dejaran de ser pasivos y receptores; y los maestros adquirieran un nivel de eficiencia aceptable.

Por otra parte, se evidencia que el perfil de los planes de estudio de las licenciaturas de preescolar y primaria de 1985 estaban orientados a la formación de un profesional para la docencia a partir de un adecuado balance entre la teoría y la práctica que le permitiera desenvolverse con aceptables niveles de calidad, desarrollarse con una concepción científica y crítica de la educación y fuera capaz de plantear alternativas de solución a problemas de l sistema educativo. En este sentido, las línea de formación básica que constituyeron los ejes para la integración de los planes de estudio de las licenciaturas de preescolar y primaria fueron cuatro: social, pedagógico, psicológica e instrumental.

Así mismo, el plan 1985 tenía como eje metodológico para la formación docente a la **investigación - acción-participante**, cuyo planteamiento en su momento parecía adecuado, porque partía del diagnóstico del contexto, de la escuela, del aula y de los niños para diseñar y desarrollar una propuesta educativa y atender las diversas necesidades detectadas. El problema fue que se malinterpretó el planteamiento y en lugar de vislumbrar esta metodología como herramienta para mejorar o transformar la práctica se trató de formar investigadores, lo que generó una ruptura y se desvalorizó la principal función de las normales: la docencia.

⁴ Maestras de educación infantil.





Una característica más de este plan, es que formaba a las educadoras específicamente en la **metodología de proyectos** como única alternativa de trabajo para favorecer el desarrollo integral del niño; y cuyos fundamentos teóricos y psicológicos tenían como base las aportaciones de Jean Piaget. Es de destacarse, que dicha propuesta metodológica en la cotidianidad de la práctica le implicaba a las maestras hacer ajustes, ya que identificaban que con los proyectos como modalidad de trabajo no era posible abordar los diferentes tipos de contenidos.

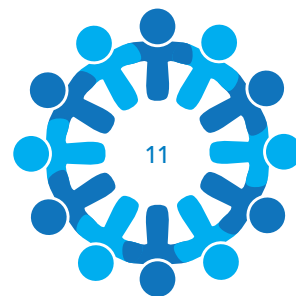
Finalmente destaco que el plan 1985, desde mi punto de vista, evidencia gran sesgo academicista para la formación docente pues en los espacios curriculares se desdibujó la didáctica, se dejó de lado la importancia que reviste el cómo enseñar como parte del desarrollo de los saberes que un docente debe tener. Dichas circunstancias, entre otras, me parece generaron tanto en los estudiantes como en los recién egresados la percepción de desvinculación entre las instituciones formadoras y el trabajo que se desarrolla en los Jardines de niños; es decir, entre lo que se enseña en las Escuelas Normales y lo que se aprende en las Jornadas de práctica en condiciones reales de trabajo. Situación que desde mi entender se acentuó por que no se brindó a los docentes responsables de coordinar los diferentes espacios curriculares información clara sobre los propósitos y contenidos; ni tampoco formación sobre los enfoques y perspectivas teóricas.

En cambio, el plan de estudios 1997 – para la Licenciatura en Educación Primaria- y el plan de estudios 1999 –para la Licenciatura en Educación Preescolar- se implementan derivados del Programa para la Transformación y el Fortalecimiento Académico de las Escuelas Normales, planteamiento que se observa como un avance frente a las anteriores reformas que solo ponían énfasis en lo curricular. Por tanto, dicho Programa implicó la implementación de diferentes acciones en las Escuelas Normales que impactaron tanto en la gestión institucional como en la infraestructura; pero sobre todo se hicieron evidentes en la renovación curricular de Planes y Programas de estudio de las diferentes licenciaturas –preescolar, primaria, educación física, educación telesecundaria, educación especial- y en la formación del profesorado de las escuelas normales. (SEP, 1997) & (SEP, Plan de Estudios de la Licenciatura en Educación Preescolar, 1999)

Dichas acciones hicieron sinergia para elevar la calidad educativa en la formación de maestros por un lado, por estar acordes a los nuevos enfoques planteados en la educación básica; es decir, por primera vez en la historia se logró que dentro del Sistema Educativo Mexicano hubiera congruencia a nivel curricular entre la formación inicial de docentes y la propuesta pedagógica para desarrollar en el aula. Y por el otro, gracias a la formación específica que se brindó al profesorado, tanto a los formadores de docentes como a los maestros en servicio de educación básica. Dicha congruencia, parece ser se derivó de concebir que la **formación docente es una tarea compartida** entre el profesorado de las Escuelas Normales y las maestras titulares de las escuelas de práctica. Circunstancias que a su vez dieron lugar a espacios de práctica idóneos para los maestros en formación inicial acordes a los nuevos enfoques.

Lo expresado es de gran trascendencia porque bajo este plan, el estudiantado asistía a jornadas de observación y práctica -bajo la tutoría del maestro titular- desde el primer semestre, incrementándose las estancias en los jardines de niños de manera gradual tanto en tiempo como en complejidad;





hasta que durante el 7º y 8º semestre, los estudiantes en formación permanecían en práctica intensiva en condiciones reales de trabajo por periodos prolongados bajo el seguimiento y tutoría tanto de una maestra titular del jardín de niños, como de un docente de la Escuela Normal.

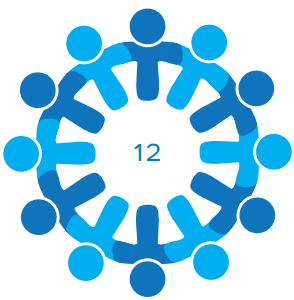
De este modo, respecto al planteamiento curricular, la formación inicial de los maestros de primero a octavo semestres tenía como eje articulador a la docencia reflexiva, fundamentada en los planteamientos de Dewey, Schön, Zeichner y Liston, entre otros. Aspecto de sustancial importancia para la mejora de la práctica. Sin embargo, es de destacarse que en la realidad fue difícil incorporar **la reflexión docente** como una práctica cotidiana tanto en las aulas de las escuelas normales como en las aulas de educación básica. Lo anterior, porque la reflexión la veía al igual que mis compañeros como una tarea a realizar y no como una habilidad del pensamiento a desarrollar; como consecuencia dábamos por sentado que la reflexión era algo que el docente tanto el formación inicial y continua sabía, podía y debía hacer sin mayor formación y sin necesidad de acompañamiento o guía.

Derivado de lo anterior pude observar que los espacios para la reflexión de la práctica se volvían en realidad momentos de catarsis, señalamiento y queja por parte de los maestros en formación sobre lo que habían observado y vivido en los jardines de niños; acciones que desvirtuaban el verdadero sentido de la reflexión sobre la práctica. Dicha circunstancia me permitió darme cuenta que ciertamente no se estaban generando aprendizajes relevantes sobre la tarea docente; y mucho menos las condiciones para romper con ideas preconcebidas sobre la práctica educativa identificadas como no adecuadas. Realidad que me llevó a cuestionar mi práctica, a identificar que se requería un proceso formativo distinto que se caracterizara por ser sistemático, que permitiera junto con otros desarrollar de manera guiada la reflexión docente. Por tanto, generar una práctica reflexiva en el profesorado en formación y en servicio se convirtió para mí en un reto de la formación profesional.

No quiero dejar de mencionar, que otro de los pilares en la formación de docentes dentro del Plan de estudios 1999 fue **el estudio científico de los procesos de desarrollo del niño**, lo que les permitía a las y los docentes identificar las necesidades educativas de su grupo tomando como referente el nivel de desarrollo del alumnado. En otras palabras, con dicha formación eran capaces de identificar y abordar los contenidos de enseñanza congruentes con las necesidades educativas de su grupo; contenidos que estaban orientados a potenciar el desarrollo integral de las niñas y los niños. Como era de esperarse, los contenidos de ninguna manera estaban pensados con la lógica de las disciplinas; no obstante, con mucha frecuencia me daba cuenta, que los estudiantes pasaban por alto dichos principios educativos a pesar de conocer su relevancia.

Por otra parte, es de reconocerse que a pesar de las bondades identificadas en el Plan de estudios 1999; algunos maestros en formación hacían caso omiso o violentaban los procesos de planificación. En consecuencia, en lugar de iniciar por identificar las necesidades educativas de las niñas y los niños e inmediatamente después buscar cómo atender dichas necesidades; lo que en realidad hacían era buscar en primer lugar una actividad –atractiva y lucidora- sin pensar realmente en atender las necesidades educativas identificadas o en generar aprendizajes significativos. Al parecer, su idea se centraba en que los niños y las niñas pasaran un momento agradable y divertido; decisiones posiblemente derivadas de sus experiencias, creencias y concepciones sobre la educación preescolar.





Esta circunstancia me hizo pensar que confundían el ser animadoras con docentes de preescolar. Por tanto, identifiqué como un reto más en la formación del profesorado, el concientizar a las maestras y los maestros tanto en formación inicial como en servicio sobre las finalidades educativas de este nivel y el sentido que debieran tener las actividades de enseñanza; y que desde mi entender deberían estar directamente relacionadas con potenciar los procesos de desarrollo infantil. Por cierto, de ninguna manera se contraponen que los planteamientos pedagógicos sean divertidos y que les permitan a los niños pasar momentos agradables en sus procesos de aprendizaje.

Derivado de lo expuesto, percibo como necesidad en la formación del profesorado para elevar la calidad educativa por un lado, que el profesorado se haga consciente sobre las formas de enseñanza que utiliza; y por el otro, que valore e identifique si en su tarea docente utiliza prácticas anquilosadas, estereotipadas, rutinarias y sin sentido educativo. Lo anterior, con la finalidad de que reconozca la necesidad –si así fuera el caso- de transformar su práctica y actúe en consecuencia. La pregunta está en el aire, ¿cómo lograrlo, qué tipo de procesos formativos se requieren?

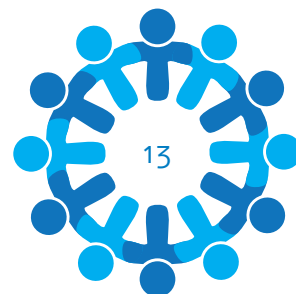
Por último, un aspecto más de suma relevancia en la formación de las futuras educadoras⁵ fue el acercamiento a algunas teorías del aprendizaje, al enfoque en competencias, al enfoque globalizador y a los métodos globalizados –Centros de interés, talleres, rincones, proyectos de trabajo –; éstos últimos como medio para el desarrollo de competencias. Como se puede advertir, en este plan de estudios a diferencia del anterior, no se proponía un método único de enseñanza; es más, se sugerían también diversas estrategias de enseñanza –el juego, la resolución de problemas, la experimentación, etc.- para atender a la diversidad y potenciar los aprendizajes significativos.

Sin embargo, como lo he manifestado, no todo era miel sobre hojuelas; la dificultad a la que me enfrenté con este modelo de formación, es que se proponía que el acercamiento a las metodologías de enseñanza fuera a través de la revisión teórica “tradicional y parcial”, lo que no permitía su comprensión y apropiación real. Y aunque se proponía realizar el diseño y la planificación de las actividades en la Escuela Normal para aplicarlas en un grupo de preescolar la realidad era que como formadora de docentes tampoco tenía experiencia previa, ni vivencias sobre éste tipo de trabajo con niños lo que dificultaba en mayor medida guiar su formación.

Por tanto, con la aplicación de este Plan de estudios me di cuenta de dos retos más respecto a la formación inicial de docentes y a las metodologías de enseñanza; identifiqué la necesidad de una formación distinta que permita a las y los estudiantes vivenciar las modalidades de trabajo antes de aplicarlas con los niños y niñas; en este sentido, me pareció necesario que los maestros en formación cuenten con un modelo sobre cómo enseñar a través de las diferentes modalidades de trabajo. Por otra parte, como formadora reconocí que al igual que las y los estudiantes en formación, solo contaba con un acercamiento teórico sobre dichas metodologías de enseñanza, lo que sinceramente me difi-

⁵ En México, nos referimos a las educadoras, como a las maestras que se dedican a atender el nivel educativo de preescolar –niños y niñas menores de seis años- porque casi el 100 % del profesorado tanto en formación como en servicio son mujeres; denominación aceptada, sin que se considere sexista.





cultaba darles a las estudiantes una verdadera asesoría. Por tanto, me di cuenta que los formadores de docentes necesitamos tener una formación específica sobre el nivel educativo en el que laboramos, pero no solo teóricamente, sino de manera práctica y vivencial.

Para finalizar con este punto, comparto que al realizar estas reflexiones sobre la formación inicial del profesorado, vino a mi mente mi experiencia formativa; y justamente recordé la sensación de insatisfacción, molestia y frustración que me generaba la culminación de cada curso, taller, diplomado y hasta maestrías porque en muy contadas ocasiones me brindaron herramientas útiles para el trabajo frente a grupo. Todo ello, debido a la constante idea de los coordinadores de presentar los aspectos teóricos para que posteriormente los estudiantes los transfieran en acciones concretas en el aula.

Dicha circunstancia en realidad se convierte en un gran reto, muchas veces imposible de enfrentar debido a la falta de orientación, guía y modelado por parte del docente formador. Pero lo más lamentable es que se percibe en muchas ocasiones que los propios coordinadores tampoco tienen claro cómo transferir esos conocimientos teóricos en planteamientos prácticos en el aula. En este sentido, es pertinente recordar y reconocer que es común encontrar en la formación docente un vacío en la formación práctica y vivencial; pues regularmente una vez que se ha comprendido lo teórico generalmente nunca queda tiempo para la experimentación y la aplicación; recurrentemente el tiempo se agota y queda como tarea para el aprendiz hacer lo propio.

Por ello, mi historia de formación profesional me ha servido como medio para identificar qué tipo de formación aspiro brindar y desarrollar en mis estudiantes; aunque reconozco que no es fácil identificar qué modelo podría ser el más pertinente. Sin embargo, parto de la idea que debo perseguir brindar una formación alternativa que promueva la vivencia, experimentación, vinculación estrecha y equilibrada entre la teoría y la práctica; por tanto, me parece que el reto está en encontrar el modelo formativo acorde con la cultura escolar de las instituciones formadoras y de las instituciones donde el estudiante realiza sus prácticas.

Es así, como este marco de debilidades, de retos y de insatisfacción personal lo conecto con el clamor que desde hace varias décadas se manifiesta a través de diversos medios sobre la necesidad de una revisión profunda de la formación profesional que ponga en cuestión la manera en cómo los docentes enseñan en la escuela. Enseñanza que por cierto, se le tilda de ser escasamente relevante para la vida cotidiana y profesional. Circunstancia que a mi entender ha llevado de manera explícita a la descalificación constante de los egresados de las diferentes profesiones; de tal manera, que se ha perdido la credibilidad tanto en los profesionistas como en las instituciones encargadas de su formación. De ahí que no se tenga confianza de los servicios que pueda prestar un novel y preferimos ser atendidos por un profesional con experiencia.

El ámbito educativo no se escapa de esta realidad, y al parecer la crítica es mayor en la medida que la educación es considerado como un bien público y los resultados de la misma están a la luz de la ciudadanía; además dado que de alguna u otra manera los ciudadanos han tenido contacto en algún momento de su vida con el sistema escolar, se sienten lo suficientemente informados para poder hacer críticas,





emitir juicios y dar opiniones sobre el sistema educativo en general y sobre las prácticas docentes en particular. Por lo que, en la última década los profesores han estado en el ojo del huracán como responsables de la baja calidad educativa.

En respuesta a esto, tal como lo describí, se han realizado esfuerzos tanto en mi país como en muchos otros para poder revertir la baja calidad educativa a través de **reformas curriculares** tanto de la educación básica como de la formación inicial de los profesores; además de poner mayor énfasis en la formación continua y permanente del colectivo docente. Centrados además, en los últimos tiempos en que las *competencias* que se adquirieran en la escuela realmente sean de utilidad para responder a las demandas y problemáticas actuales y futuras de la sociedad.

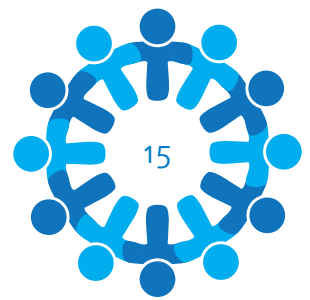
Aunque desgraciadamente, como lo señalé los resultados no han sido del todo alentadores, porque al parecer las estrategias planteadas continúan siendo insuficientes o no pertinentes; y la descalificación y descrédito hacia los docentes crece cada vez más con mayor fuerza entre los ciudadanos. Juicio fuertemente alimentado por los medios masivos de comunicación el cual podría tener tintes políticos; pero sobre todo económicos tendientes a la privatización.

En este caso, no se puede desconocer que también hay descalificación hacia las instituciones formadoras de docentes, dado que tanto estudiantes, egresados y profesores no universitarios identifican que los conocimientos obtenidos durante su formación inicial no son útiles para responder a las problemáticas de la práctica; situación originada en gran medida por una fuerte desarticulación entre teoría y práctica, así como por una fuerte desvinculación entre los aprendizajes que se obtienen en las instituciones formadoras con respecto a las herramientas que se requieren para enfrentarse al trabajo en condiciones reales en las escuelas de educación básica.

Si esto es así, tal como lo describí, entonces me surgen varios interrogantes, ¿Cuáles son los conocimientos y procedimientos útiles para la formación del profesorado? ¿Cómo se puede adquirir la “experiencia” para ser un profesional competente? ¿Cómo se obtiene la experiencia profesional?, ¿Existe alguna manera de propiciar que los y las profesionales de la educación sean competentes desde que egresan de su formación inicial?, o en su defecto ¿Se puede propiciar el desarrollo de un profesional competente que ya se encuentra en servicio? ¿Qué se está haciendo o dejando de hacer en las instituciones formadoras de docentes que dificulta egresar profesionales competentes capaces de enfrentarse a las condiciones reales de trabajo y resolver problemas? ¿Los contenidos que se abordan y las formas de enseñanza que se utilizan en la formación inicial y continua son las pertinentes?

Destaco que estos cuestionamientos no son infundados, pues al parecer un número importante de profesores y profesoras tanto recién egresados como en servicio, a pesar de que se supone tienen una formación específica para su labor y asisten a cursos de actualización desarrollan prácticas con sesgo mayormente academicista; y que tal como evidencian las distintas evaluaciones no parecen tener como resultado un aprendizaje escolar útil para la cotidianidad.





En este sentido, creo que el tipo de conocimiento que se aprende en la escuela y su utilidad para la vida, no solo es un problema de la educación básica, media y media superior, sino también de la educación superior; aquella que se encarga de la formación de los profesionistas. Por ello, no es difícil comprender por qué a pesar de que a lo largo de la formación inicial se proporcionan ciertos principios pedagógicos para que los egresados guíen su práctica docente –de acuerdo a determinados enfoques y teorías de enseñanza y aprendizaje- en la realidad, estos hacen caso omiso y parecieran actuar por sentido común, e incluso da la impresión de que reproducen sin reflexión alguna las prácticas de enseñanza con las que fueron formados o en su caso hasta las que criticaron.

Derivado de lo expuesto, identifico que uno de los problemas de la **formación inicial y permanente del profesorado** estriba precisamente en las decisiones sobre el qué y cómo enseñar; es decir, respecto a la selección de los referentes teóricos y la manera en cómo se abordan que permitan verdaderamente el desarrollo de las competencias profesionales esperadas. Problemática que se manifiesta en las acciones que emprenden los maestros durante sus tareas cotidianas porque advierto que es frecuente que se encuentren alejadas del deber ser. De acuerdo a esto, pareciera que una cosa es lo que se sabe, se piensa y se dice, y otra diferente es lo que en realidad se hace; pero, *¿a qué se debe esto?*

Bajo este escenario y desde mi experiencia como formadora de docentes observo que durante las jornadas de práctica los estudiantes –sobre todo en los primeros semestres- parecen jugar a la “escuelita”, porque realizan acciones que podrían considerarse como prácticas no adecuadas, de sentido común a partir de su experiencia escolar a pesar de ya contar con elementos para el desarrollo de una intervención pedagógica. En este sentido, creo, que lo que en realidad se pone de manifiesto, es que los saberes propiciados en su formación no se han asentado o interiorizado lo suficiente, pues da la impresión que **“les entran por un lado y les salen por otro”**.

En este caso, lo que me preocupa, no es que hagan uso del sentido común, que podría resultar apropiado cuando surge de una base sólida y experimentada de saberes docentes; mi preocupación radica en que utilicen “el saber acumulado y vivido” a lo largo de su trayectoria académica **sin reflexión alguna**, ya que muchas veces no es el pertinente en los tiempos de hoy o en determinados contextos o realidades. Dicha situación en muchos casos los lleva a adoptar y defender prácticas que han observado en sus tutores o sus propios docentes; prácticas que reproducen a pesar de ser criticadas como no adecuadas. No obstante, reitero que mi preocupación aumenta cuando me percató que estas prácticas no solo las reproducen los estudiantes, sino también los recién egresados y los maestros en servicio; pues al parecer se han interiorizado del tal manera que suelen tener más peso y forman parte de su actuar docente.

Como ejemplo de prácticas no adecuadas en el nivel de infantil, es posible identificar la presencia de actividades sin sentido pedagógico como las actividades de rutina de manera rutinaria – el saludo, el pase de lista, el clima,

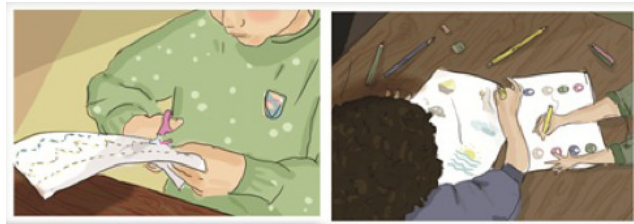


Figura 1: Prácticas no adecuadas en la educación infantil. Elaboración propia.





etc.-, las cuáles no propician aprendizajes significativos y relevantes. El uso excesivo de las fichas y el libro de texto como ejes para la enseñanza; cuyas actividades propuestas se centran en el coloreado, repasado o recortado de figuras, letras y líneas como respuesta a la obsesión de centrar la enseñanza en la lectura y la escritura a través de actividades y ejercicios de repetición.

Por otra parte, no quiero dejar de mencionar como práctica no adecuada la presencia del “juego libre”, pues se ha convertido en una práctica común a la que se le otorga un tiempo importante en la mañana de trabajo. Dicha actividad se justifica por la importancia y relevancia del juego en el desarrollo del niño, lo cual no está a discusión. Sin embargo, cuando el juego no tiene una finalidad en el aula, desde mi punto de vista se convierte en libertinaje porque el niño simplemente deambula en el aula de un sitio a otro; en consecuencia, no tiene claro qué hacer, las reglas para el uso de los diferentes espacios y materiales; ni sobre la forma en cómo deben relacionarse entre iguales. En suma, dichas experiencias, me generan por un lado, la necesidad de indagar los conocimientos, concepciones, habilidades ideas, apreciaciones, valores que los docentes tienen y le confieren a las metodologías de enseñanza en el nivel de infantil, para así intentar comprender su forma de actuar; y por el otro, la inquietud de buscar alternativas de formación que realmente contribuyan a mejorar a la práctica docente.

Derivado de lo anterior, me gustaría destacar que la motivación de esta investigación se relaciona básicamente con la insatisfacción generalizada en la formación inicial y permanente del profesorado -nacional e internacional- específicamente el descontento es con los programas y planes de estudio sobre todo por su intenso sesgo academicista. Situación que dificulta la formación del pensamiento reflexivo, el que considero eje de las competencias profesionales de los docentes; con dicha ausencia identifico que se ahonda el abismo entre la teoría y la práctica; es decir, entre las teorías proclamadas y las teorías en uso de cada estudiante o docente; así como el conocimiento y las estrategias que ponen en acción cuando el profesorado se encuentra en el escenario del aula (Zeichner, 2010; Pérez Gómez, 2010 y Hammerness, et al., 2005). Aspectos que pretendo indagar como punto de inicio en el estado de la cuestión.

Por tanto, como eje de mi investigación, planteo la necesidad de enriquecer y fortalecer los procesos de formación del profesorado abordando una dimensión que no suele estar atendida en su complejidad; aquella que se sitúa en los intersticios entre la formación teórica y la formación práctica. Me refiero a reconocer e incorporar en la formación docente el estudio del conocimiento práctico y su impacto en el trabajo docente cotidiano. Mi interés conecta con las investigaciones del grupo donde desarrollo mi estudio; lo anterior, porque pretendemos enriquecer la formación de maestras y maestros, nutriéndola de aquellos contenidos y procesos que no quedan del todo recogidos en las formalizaciones tradicionales del conocimiento disciplinar, pero que son saberes necesarios y válidos para la formación.

En otras palabras, mi interés surge de la necesidad de propiciar un tipo de saber docente que vincule la teoría con la práctica, que le permita a las y a los docentes adquirir saberes de manera consciente y fundamentada. Es decir, un tipo de saber que no tiene las mismas cualidades, ni características del conocimiento teórico y que se caracteriza por recoger el saber hacer el cual es de difícil formalización en





los términos del conocimiento disciplinar académico (Tardif, 2004), que no parece pertenecer a ninguna disciplina, y que no se deja captar, ni comunicar bien como los conocimientos proposicionales (Contreras Domingo, Ser y saber en la formación didáctica del profesorado: una visión personal, 2010b). En definitiva, necesito encontrar y experimentar estrategias, mecanismos, procesos y vías para que tanto el profesorado en formación como en servicio sea capaz de convertir, transformar, usar y transferir los aprendizajes relevantes en acciones acordes a las circunstancias educativas actuales; pero... ¿Cómo?, ¿A través de qué?

No obstante, la problemática se complejiza al enfrentarme a la diversidad de aristas, lo que me obliga a delimitarla por lo que decidido centrarme en comprender ¿de qué manera y fundamentados en qué, el profesorado toma decisiones para resolver los problemas prácticos que acontecen en el aula? Mi preocupación primordial es tratar de comprender la enseñanza tal como la observan, viven y experimentan las y los docentes; tratar de entender lo que piensan, dicen y hacen; y encontrar los medios para identificar lo que los lleva a tomar las decisiones que les permiten resolver problemas cotidianos o inesperados en el aula.

De este modo, mi foco de investigación se sitúa en el seno de un proyecto de investigación titulado “Dimensiones y procesos en la formación del conocimiento práctico de los docentes, y sus implicaciones en la formación del profesorado. Estudios de casos e investigación – acción cooperativa” desarrollado el grupo de investigación HUM - 311⁶ dirigido por el Dr. Ángel Pérez Gómez, grupo que pertenece al PAI (PAIDI⁷) Andaluz dentro del Plan I + D + I⁸, con el propósito de profundizar en el conocimiento práctico para indagar tanto su naturaleza como los procesos que ayudan a su identificación y reconstrucción; a partir de lo que se conoce como las Lesson Studies –una modalidad de investigación acción cooperativa–, con las que se busca entender y estimular los procesos de comprensión y reconstrucción del CP de un grupo de docentes de educación infantil, indagando las distancias habituales entre sus teorías proclamadas y sus teorías en uso.

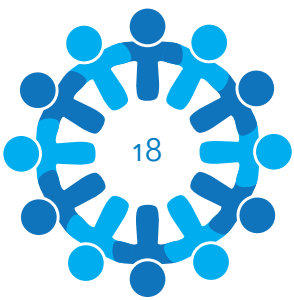
Cabe destacar que este trabajo se centra en dos estudios de caso que dan seguimiento a la práctica docente de dos maestras de infantil; una novel y una experimentada del contexto español; y cuyo foco singular está dirigido en las metodologías de enseñanza – formas de trabajo- de la educación infantil. Dicho trabajo está orientado a realizar una revisión teórica sobre el estado de la cuestión, para posteriormente realizar el análisis de la información recabada en la investigación empírica encaminado a indagar y comprender las concepciones, uso y valor que le dan las maestras de infantil a las metodologías a través de acercamiento a su conocimiento y pensamiento práctico.

⁶ Grupo de investigación HUM-311: Innovación y Evaluación Educativa Andaluza, se creó en el año 1985 bajo la dirección del Dr. Ángel Pérez Gómez. Desde un primer momento agrupó personal de varias universidades, aunque la dirección y el núcleo principal de investigadores estaba en Málaga, pero dado el aumento de integrantes se aconsejó su división formal, quedando involucradas dentro del equipo otras cedes como la Universidad de Almería, Barcelona, Cádiz, Granada, Córdoba y Valencia.

⁷ Plan Andaluz de Investigación, Desarrollo e Innovación, viene a sustituir al Plan Andaluz de Investigación (PAI); constituye el principal instrumento de programación, coordinación, dinamización y evaluación de la política de desarrollo científico y tecnológico de la Junta de Andalucía y, como tal, asume y resalta la importancia del fomento de la I + D + I como motor del cambio social y la modernización de Andalucía.

⁸ I + D + I (Investigación, Desarrollo e Innovación) es un concepto de reciente aparición, en el contexto de los estudios de ciencia, tecnología y sociedad; como superación del anterior concepto de I + D (Investigación y Desarrollo).





1.2. Preguntas de investigación

- ¿Cuál es la naturaleza del conocimiento práctico de una maestra novel y el de una experimentada?
- Se puede transformar el conocimiento práctico referente a las formas de trabajo o metodologías de enseñanza a través de las Lesson Studies?
- ¿Cuál es el proceso que se sigue para la transformación del CP?
- ¿Existen diferencias en la reconstrucción del conocimiento práctico entre una maestra novel y una experimentada?

1.3. Objetivos generales y específicos

Objetivos generales:

- Comprender los procesos de reconstrucción del conocimiento práctico de una maestra novel y una maestra experimentada de educación infantil indagando las posibles distancias entre sus teorías proclamadas y sus teorías en uso tras participar en procesos de investigación acción cooperativa: Lesson Studies, de reflexión sobre la práctica. Comprendiendo sus posibilidades y limitaciones.
- Contribuir al saber pedagógico mediante la difusión de los conocimientos profesionales de los docentes y mediante las reconstrucciones realizadas para incorporarlas en los saberes disciplinares de la formación del profesorado.

Objetivos específicos :

- Estudiar la naturaleza del conocimiento práctico de dos docentes de educación infantil, una novel y una experimentada en relación a sus comprensiones subjetivas y personales sobre las metodologías de enseñanza con la finalidad de comprender el sentido e impacto en sus prácticas docentes cotidianas antes y después de su participación en un proceso de Lesson Study.
- Comprender los procesos de reconstrucción de algunas dimensiones del conocimiento práctico de las docentes estudiadas, en particular identificando la distancia que existe entre sus teorías pedagógicas proclamadas y sus teorías en uso sobre las metodologías de enseñanza en la educación infantil, mediante procesos de reflexión sobre la práctica a través de investigación acción cooperativa.
- Identificar las posibilidades y limitaciones de la investigación acción cooperativa, desarrollada con la estrategia de Lesson Study, para la reconstrucción del conocimiento práctico de las docentes de infantil, una novel y una experimentada del contexto español.
- Establecer relaciones entre el contexto de formación del profesorado y el conocimiento práctico sobre las metodologías de enseñanza que estas docentes utilizan y construyen.



SEGUNDA PARTE

**RECORRIDO CONCEPTUAL
Y RESIGNIFICACIÓN DE LOS
FUNDAMENTOS TEÓRICOS**



CAPÍTULO II.

El conocimiento práctico y la práctica reflexiva en los profesionales de la educación. Contexto histórico y conceptualización actual

2. Introducción	22
2.1. Algunos antecedentes históricos y concepción actual del conocimiento práctico y pensamiento práctico.	24
2.1.1. Contribuciones históricas relevantes para la construcción y comprensión conceptual del conocimiento práctico	24
2.1.1.1. Jonh Dewey. El pensamiento reflexivo	25
2.1.1.2. Michael Polanyi. El conocimiento tácito	26
2.1.1.3. Elizabeth Anscombe. La intención y la acción	31
2.1.1.4. Donald Schön. El profesional reflexivo	32
2.1.1.5. Chris Argyris. La teoría de la acción	39
2.1.2. Aportes recientes para conceptualización y comprensión del conocimiento práctico	41
2.1.2.1. Ángel Pérez Gómez. El conocimiento práctico y el trabajo docente	41
2.1.2.2. Fred Korthagen. El enfoque realista para la formación del profesorado	44
2.1.2.3. Maurice Tardif. Los saberes docentes y el desarrollo profesional	46
2.1.3. ¿Qué podemos entender los profesionales de la educación por conocimiento práctico y pensamiento práctico?	49
2.2. Del conocimiento práctico al pensamiento práctico. Los procesos reflexivos un medio para la mejora de la práctica docente	56
2.2.1. Las dimensiones del conocimiento práctico	65



2. Introducción

"Toda reflexión sobre la práctica pone en marcha una teoría de la práctica y del actor".
(Perrenoud P., 2001, p. 66).

En los últimos años los cambios, las innovaciones y las reformas educativas que se están presentando y desarrollando en algunos países de Europa, Norteamérica y Latinoamérica dirigen su atención hacia *la formación continua* del profesorado; aunque es de reconocerse que en algunos casos tanto las reformas educativas como la formación profesional del profesorado han sido mal entendidas y se han implementado descontextualizadas de las necesidades y la realidad docente; y peor aún en algunos países como en México, aplicadas de forma coercitiva. A pesar de ello, me parece que el desarrollo profesional de los docentes se constituye como el eje vertebrador que cimienta y soporta la puesta en marcha de los diversos programas de mejora en los diferentes sistemas educativos en cada país.

En este sentido, es importante tener en cuenta que el conocimiento profesional de las profesoras y los profesores no es únicamente teórico, sino que su carácter es complementario y simultáneamente práctico, tal como reconoce Elbaz (1983). Es decir, el saber del profesorado tiene una doble dimensión: teórica y práctica lo que en su conjunto algunos estudiosos han tenido a bien designar como **conocimiento profesional**. Dicho de otro modo, algunos autores (Shulman, 1987); Bromme, 1988; Porlán Ariza & Martín Toscano, 1994) coinciden en que el saber de las profesoras y los profesores está configurado tanto por un conjunto de elementos teóricos como por una serie de reglas, principios y pautas prácticas que se originaron y cimentaron a lo largo de su experiencia personal y social; es decir a lo largo de su historia de vida personal, escolar y profesional y en relación con los otros. Por lo tanto...

No puede interpretarse el conocimiento de los profesores como un problema exclusivamente científico que puede ser resuelto con la comprensión docente de la disciplina que se imparte y de los principios psicopedagógicos que han de orientar su práctica; ni como una cuestión únicamente de maestría que se reduce a la inherente naturaleza artística de la práctica educativa. (López Ruiz, 2000, p. 247)

En este sentido, según López Ruiz (2000), el conocimiento profesional del profesorado no se puede reducir solo a un tipo de saber artístico que demuestra competencia práctica, sino que el saber profesional de las profesoras y los profesores integra o debiera integrar tanto proposiciones teóricas como procedimientos técnicos, ya que son los que debieran dirigir y pueden optimizar su actuación en el aula. **El conocimiento de la disciplina y el conocimiento de los fundamentos psicopedagógicos**, tienen mucho que aportar a la mejora de la práctica de la enseñanza de una materia escolar concreta o de un ámbito de experiencia particular.

De este modo, según McDiarmid (1990), el saber del profesorado está conformado por una red interactiva de diferentes tipos de conocimiento que se interrelacionan y retroalimentan mutuamente e





integran un destacable componente de saber hacer en la acción; por ello, "...el saber teórico-práctico que poseen y utilizan los enseñantes puede ser explicado como un sistema cognitivo de conocimientos, creencias, destrezas, habilidades, actitudes y disposiciones" (López Ruiz, 2000, p. 248).

Por otra parte, no se puede dejar de reconocer que el nivel de competencia de las y los docentes está mediado por procesos deliberativos y reflexivos, regulados por el razonamiento pedagógico envuelto en un marco emotivo que incluye relevantes componentes afectivos, actitudinales, cargados de valores, ideología, estereotipos sociales y predisposiciones hacia determinadas concepciones psicopedagógicas (Marrero Acosta, 1993 & Pérez Gómez, 1993). En suma, se advierte la presencia dentro del conocimiento profesional de los enseñantes, tanto conocimientos teóricos como prácticos.

Es preciso señalar, que mi interés está en el conocimiento práctico (en adelante CP) del que hacen uso los profesores en la enseñanza. Tipo de conocimiento que ha sido identificado y en consecuencia objeto de un creciente número de estudios sobre enseñanza. Es de destacarse que elementos y rasgos de este tipo de conocimiento han sido referidos con diversidad de nombres y connotaciones (Clandinin, 1989; Connelly & Clandinin, 1990 & Elbaz, 1981); sin embargo, para fines de nuestro estudio haré uso del término CP.

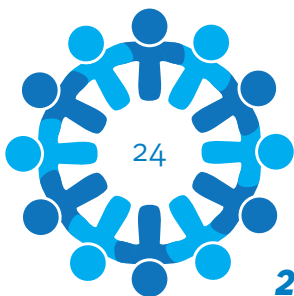
No obstante, en este momento lo relevante que quiero destacar sobre este tipo de conocimiento, es que solo recientemente se ha establecido una relación más estrecha entre el CP y el desempeño o competencia profesional. Por ello, el propósito de este capítulo es tratar de definir al CP de tal manera que tanto maestros en formación, como maestros en servicio y formadores de docentes seamos capaces de comprender la importancia que reviste el CP, de tal manera que podamos orientarnos conceptualmente con la definición planteada y se nos clarifique su utilidad en nuestro trabajo docente. (Tardif, 2004; López Ruiz, 2000 & Marrero Acosta, 1993)

Como punto de partida abordo la evolución histórica del CP a través de un breve recorrido para llegar a su conceptualización actual la cual estará presente a lo largo de este trabajo la cual permitirá identificar la vinculación que existe entre el CP y el pensamiento práctico (en adelante PP); y la manera en cómo su reconstrucción posibilita o no la transformación de la práctica docente. Para ello, he organizado el capítulo en dos grandes apartados:

El primero lo titulo: *"Algunos antecedentes históricos y concepción actual del conocimiento práctico y pensamiento práctico"* en donde intento hacer un breve recorrido histórico de las aportaciones más relevantes de los teóricos representativos que permita tener una mirada histórica y contextual en donde se evidencie lo polisémico del término a través de sus múltiples conceptualizaciones y a partir de las cuáles podamos comprender su concepción actual.

En el segundo apartado que titulo: *"Del conocimiento práctico al pensamiento práctico. Los procesos reflexivos un medio para la mejora de la práctica"*, intento reconstruir, organizar y plantear una aproximación conceptual tanto del conocimiento práctico como del pensamiento práctico cuya orientación de los planteamientos está determinada por los fines de esta investigación y mi interés sobre la formación profesional del profesorado.





2.1. *Algunos antecedentes históricos y concepción actual del conocimiento práctico y el pensamiento práctico*

Desde mucho tiempo atrás, se ha reconocido por parte de los estudiosos que el saber humano está compuesto por un saber declarativo y un saber práctico. Así tenemos que autores clásicos como Platón y Sócrates en sus análisis sobre el conocimiento denominaron al saber proposicional como el “saber qué” y al saber práctico, “saber cómo” (Lorenzano, 2004). No obstante, al hacer la revisión de diversos textos se hace evidente la dedicación diferenciada que le otorgan los autores a cada uno de estos saberes. A decir, son pocas páginas las que se le dedican al saber cómo o al conocimiento como habilidad; ya que evidentemente a lo que se le dedica mayor espacio es al conocimiento proposicional – conocimiento teórico-.

Según Lorenzano (2004) Sócrates en el Menón (documento que pertenece a la línea de la tradición platónica) engrandece el saber declarativo y menosprecia el saber práctico. Desde entonces, el conocimiento en general se ha asumido, estudiado y justificado como declarativo o proposicional. En consecuencia, los estudios enfocados en determinar las contribuciones que los saberes prácticos aportan al reconocimiento del saber previo de los estudiantes, son escasos.

Así, tomando como marco los antecedentes mencionados, pero en otro orden de ideas; encuentro que desde hace algunas décadas se ha empezado a reconocer que las profesoras y los profesores poseen un conjunto de conocimientos complejos orientados a la práctica, que utilizan activamente para conformar, organizar y dirigir el trabajo de la enseñanza. No obstante, dichos conocimientos no necesariamente están relacionados con los referentes teóricos abordados y “transmitidos” en su paso por la Universidad; sino más bien parecen conocimientos relacionados con la práctica –“saber cómo” –.

Lo anterior me lleva a reconocer las dificultades que presentan las y los docentes en formación inicial al momento de insertarse al practicum⁹ y reflexionar sobre los obstáculos que muestran las maestras y los maestros en servicio al tratar de mejorar su práctica. Además, coincido con otros investigadores en identificar una marcada brecha entre el conocimiento teórico construido, sobre el qué enseñar y cómo enseñar en el ámbito académico; y los saberes y conocimientos que el profesorado ha construido en contextos prácticos. En consecuencia, reitero como necesidad comprender los problemas prácticos que los enseñantes enfrentan, así como la urgencia de transformar los procesos de formación inicial y permanente.

2.1.1. *Contribuciones históricas relevantes para la construcción y comprensión conceptual del conocimiento práctico*

Centrándonos en un recuento histórico, reconozco que siempre ha existido la inquietud de explorar, comprender y explicar la construcción del pensamiento y el conocimiento. Por lo tanto, varios son los investigadores que de una u otra manera han contribuido desde diferentes ópticas y áreas del conocimiento a ello. Así, en este primer apartado abordo aquellos teóricos que considero permiten comprender la evolución histórica de la conceptualización del CP como marco de esta investigación. A decir, abordo aquellos que coinciden en hacer el CP visible, consciente, explícito, de tal forma que

⁹ Jornadas de práctica de los maestros en formación en las escuelas de educación básica.





los sujetos seamos capaces de transferir el conocimiento en acción o en su caso vincular el conocimiento teórico y experiencial con la práctica; para garantizar en cierta medida que los profesionales actúen de manera competente ante situaciones contingentes.

2.1.1.1 John Dewey. El pensamiento reflexivo

Dewey fue el filósofo norteamericano más importante de la primera mitad del siglo XX; su compromiso fue con la democracia y con la integración de teoría y práctica evidente en su carrera de reformador de la educación. Pugnó por la enseñanza como actividad práctica, lo que me lleva a recordar su famoso principio pedagógico de *“aprender mediante la acción”*. No menos importante es su contribución sobre la necesidad de **formar a un profesional reflexivo que incorpore capacidades de búsqueda e indagación**; profesional que por cierto, considera debe poseer tres actitudes básicas: *mente abierta, honestidad y responsabilidad*.

De lo anterior, puedo recuperar como relevante que la reflexión es vista como un medio de liberación de la rutina a través de la búsqueda de acciones inteligentes (no impulsivas), el enriquecimiento de los significados del individuo y la capacidad de valorar orientaciones adecuadas a la coexistencia de los sujetos. Por tanto, se sostiene que “el cultivo de la reflexión en lucha contra la rutina es la introducción del ‘yo’ como agente y fuente del pensamiento” (Dewey, 1989, p. 52).

Es de destacar que *Dewey fue un hombre de acción que aspiraba a la unificación del pensamiento y la acción, de la teoría y la práctica*. Fue el pedagogo más original, renombrado e influyente de los Estados Unidos, uno de los educadores más perspicaces y geniales de la época contemporánea; influyó en el curso de tres generaciones. Se le considera el padre de la psicología progresista y un autor clásico que contribuye entre otras cosas a fundamentar la relevancia de la **formación reflexiva en el ámbito educativo**.

De este modo, la importancia de su obra *Cómo pensamos*, radica en que se advierte como una redefinición de la relación entre el pensamiento reflexivo y el proceso educativo. De tal suerte que para Dewey el «pensamiento reflexivo» es concebido como función principal de la inteligencia y su poder se deriva de la posibilidad de que a través de él se puede lograr la innovación, el cambio y el progreso; en otras palabras el pensamiento reflexivo es el medio para derrotar el statu quo.

Por lo anterior, es de entenderse porque para Dewey el «método científico» y el «pensamiento reflexivo» eran la expresión de la conjetura, selección de hipótesis, comprobación, crítica, experimentación, búsqueda imaginativa de lo nuevo; a decir, curiosidad permanente. De ahí que la educación, aunque acto complejo en formas y contenidos, haya de ser un proceso que apunte al logro de la que es condición y al mismo tiempo resultado de todo aprendizaje: pensamiento reflexivo. Al respecto, reconoce que las raíces de la actitud reflexiva y dicho hábito ya se encuentran implantadas en la evolución de la propia actividad infantil, por lo que al maestro solo le toca educarla y moldearla.

Por último, no esta por demás destacar que su obra *Cómo pensamos presentada por primera vez en 1910 aún* es un referente que orienta sobre cómo propiciar un pensamiento reflexivo; pensamiento





que es entendido como el escrutinio de aquello en lo que se cimentan nuestras propias creencias y producciones. Para lograr dicho pensamiento reflexivo es necesario poner en duda nuestras propias ideas preconcebidas. Por tanto, es posible generar un pensamiento reflexivo, en la medida que trabajemos nuestros prejuicios entendidos en sentido amplio; es decir, con los juicios iniciales que poseemos sobre un tema, y los juicios que nos impiden conocer nuevos objetos de la realidad.

El pensamiento reflexivo pertenece al hombre de la calle y al científico. El pensamiento reflexivo es el tipo de pensamiento que permite darle vueltas a un tema en la cabeza y tomárselo en serio con todas sus consecuencias. (Dewey, 1989, p. 22)

2.1.1.2. Michael Polanyi. El conocimiento tácito

Y precisamente hablando de juicios, abordo ahora las aportaciones del húngaro **Michael Polanyi**, investigador pionero en poner en cuestión al conocimiento producto de la ciencia. Transitó profesionalmente por diferentes áreas del conocimiento; su formación inicial fue en **Medicina**, posteriormente realizó el doctorado en físico – química lo que lo llevó a desempeñarse en el instituto Kaiser Wilhelm como **investigador químico** en Berlín. Más adelante, su interés y campo de estudio da un giro significativo incursionando al área de las Ciencias Sociales y Filosofía.

Su desplazamiento de intereses transitó de la química a la economía y finalmente a la filosofía, al grado que **se convirtió en profesor de Ciencias Sociales**; circunstancia que he llegado a pensar pudo haber sido el detonante para que considerara: “que la objetividad de la ciencia exacta es una falsa ilusión y un falso ideal que no permite desarrollar el conocimiento “puro” y no sesgado” (Polanyi, 1966, p. 53).

Lo expuesto se contextualiza dentro de la tarea de investigador, en tanto considera que la habilidad de éste no solo depende de sus tareas propias (percibir patrones y conexiones), sino también de sus intereses y predisposiciones. Predisposiciones que además alimentan su voluntad de arriesgarse o no, a realizar ciertos planteamientos o acciones. En este sentido, una de las características de su filosofía más interesante para mi propósito es el hecho de que plantea que *el conocimiento es personal*, en el sentido de que todo el proceso de investigación y de creación de una teoría está fuertemente teñida por las características personales de los investigadores (Polanyi, 1958 & 1966).

En dicha filosofía, también pone de manifiesto la importancia de las **creencias**, las cuales considera están ancladas en nosotros mismos, se refiere a ellas como a un conjunto de presuposiciones que no podemos comprender claramente y mucho menos expresarlas. Creencias que hemos asimilado a través de la experiencia y del uso específico del lenguaje, así como por el hecho de pertenecer a determinados grupos sociales o de situaciones en particular.

Polanyi empieza a introducir la idea de que las *conjeturas informadas, corazonadas y expectativas* que forman parte de las acciones de las personas están motivadas por **las pasiones** –emociones–; las cuales no pueden traducirse en términos proposicionales o formales; de ahí la relevancia de su famosa frase: “Podemos saber más de lo que podemos decir” (Polanyi, 1966, p. 4). En otras palabras, **existe**





un tipo de conocimiento que permanece “escondido” o “tácito” frente a la mirada superficial de un observador. Dicho conocimiento estaría escondido en el sentido de que el sujeto, a pesar de realizar una acción hábil, y que tras ser analizada hace uso de ese conocimiento no está consciente de éste. Es decir, estamos hablando de un tipo de conocimiento que se encuentra bajo el umbral de la conciencia y que actúa como base de una serie de otros conocimientos.

De las aportaciones de Polanyi (1966) me interesa resaltar la que está dirigida a restablecer la convicción de que la ciencia se orienta hacia el conocimiento de la realidad; pero en particular la novedad que él aporta es el haber colocado al conocimiento tácito como fundamento de todo proceso cognoscitivo. En este sentido *el conocimiento tácito es concebido como un saber pre- lingüístico*, porque precede a las palabras y al lenguaje; es un modo de conocimiento similar a la comprensión intuitiva, a la premonición de una realidad que el investigador no es capaz de especificar plenamente, porque antecede del todo a la formalización, a la articulación completa.

De este modo, Polanyi (1966) expresa que el conocimiento tácito tiene cierto relativismo personal; porque cree que es nuestra *conciencia tácita* la que nos conecta con realidades objetivas debido a que dicha conciencia confía en los supuestos que hemos adquirido en un contexto local. Dicho de otro modo, la conciencia tácita confía en el significado que le hemos dado a las cosas; el que por cierto está basado en nuestra experiencia. Sin embargo, nos advierte en que no debemos asumir que este tipo de conocimiento –tácito- tienen una validez universal. Nos invita a plantearnos la necesidad de buscar la verdad y aceptar la **posibilidad del error**. Al respecto, es de destacar la especial consideración que le atribuye a la experiencia acumulada en un contexto determinado; en particular, el papel que tienen las *prácticas heredadas* (tradición, artesanía, etc.). Dicha consideración nos permite comprender dos rasgos distintivos del conocimiento tácito: *sabemos más de lo que claramente podemos articular y procede del pasado*.



Figura 2: Las características y elementos que conforman el conocimiento tácito según Polanyi (1958, 1966). Elaboración propia.

Entonces, cuando se habla de *conocimiento tácito* desde la mirada de Polanyi tal como podemos observar en la Figura 2, se puede identificar que tiene que ver con cierto *conocimiento personal* que no se expresa o se dice, pero se supone o sobre entiende. Además varía según la situación y funciona como marco o trasfondo, para efectuar las operaciones de observación de lo que esta en el foco de





atención; de tal manera que el conocimiento no se puede hacer totalmente explícito (Polanyi, 1958).

En torno a lo expuesto y de acuerdo a mi interés, resalto que cuando se argumenta que el conocimiento tácito *es personal*, es por la relación que guarda con las creencias, intereses y pasiones de cada sujeto. *La creencia es considerada como la fuente de todo conocimiento; y que requiere el consentimiento tácito, la pasión intelectual, idiomas compartidos, el patrimonio cultural, la afiliación de ideas de la comunidad, etc.* Por otro lado, aunado a la creencia está el lenguaje, dada la estrecha relación que guarda en la comunicación del conocimiento; el que además es distintivo y forma parte de determinados grupos sociales. De esta forma, *el lenguaje es una herramienta vital* que se puede utilizar para compartir el conocimiento; aunque se reconoce que muchas veces podemos saber cómo hacer las cosas sin conocer o ser capaces de articular por qué lo hacemos o cómo lo hacemos (Polanyi, 1958).

La capacidad o habilidad para resolver un problema se basa en parte de las propias experiencias y aprendizajes del sujeto; esto quiere decir que realmente conocemos algo cuando somos capaces de realizar una acción que nos involucra personalmente. (Polanyi, 1966, p. 13)

Derivado de lo anterior, entiendo que Polanyi reconoce y distingue dos tipos de conocimiento; *el conocimiento teórico* producto de la ciencia y *el conocimiento tácito* que procede del pasado por medios no explícitos y que puede aprenderse. Así, el conocimiento tácito lo relaciona y ejemplifica con la manera en como aprendían los antiguos artesanos el arte de la alfarería; por ello observa y advierte que dicho conocimiento tiene **capacidad limitada** para la transferencia.

En consecuencia, se da cuenta que dicho arte *no puede ser transmitido por prescripción*, ya que no existe receta para ello. Por tanto, considera que se *requiere de un proceso de tutorización entre maestro y aprendiz* para que se pueda transitar del conocimiento teórico al tácito o del tácito al teórico. Lo anterior implica la necesidad de mediación de la dimensión personal, ya sea por las creencias, valores, etc. de cada sujeto (tácito – teórico) o por medio de un experto que fungirá de tutor (teórico – tácito). De este modo, debemos tener presente que el **conocimiento tácito** normalmente no puede ser hablado, **sino demostrado e imitado**, pues incluye información conceptual y sensorial, además de imágenes que se utilizan para dar sentido a algo.

Ahora bien, para mí, es de gran importancia la precisión que hace Polanyi (1966) sobre el *conocimiento tácito, porque aunque señala que no puede ser convertido a conocimiento explícito; refiere que éste si puede ser transferido; la clave está en encontrar cómo.* Aunado a ello, sostiene que todo conocimiento tiene un componente tácito en la medida que se relaciona con algo personal. Por tanto, sugiere que la capacidad o habilidad para hacer algo o resolver un problema se basa en parte en las experiencias y aprendizajes del propio sujeto. Dicha circunstancia me lleva a pensar, que realmente conocemos algo cuando somos capaces de realizar una acción que nos involucra personalmente y que hace evidente nuestra pericia; conocimiento que quizá con un lenguaje apropiado pueda ser compartido entre los individuos.





La capacidad o habilidad para resolver un problema se basa en parte de las propias experiencias y aprendizajes del sujeto; esto quiere decir que realmente conocemos algo cuando somos capaces de realizar una acción que nos involucra personalmente. (Polanyi, 1966, p. 13)

Por otra parte, al tratar de comprender la concepción que Polanyi plantea sobre el conocimiento tácito, me parece necesario prestar atención sobre el sentido y el lugar que ocupa *la intuición y las corazonadas en la práctica*; lo anterior con la finalidad de identificar la forma en cómo podríamos llegar a comprender mejor lo que está sucediendo en diferentes situaciones pedagógicas y en qué medida uno podría tener dominio del conocimiento tácito.

En este sentido, las aportaciones de Polanyi orientan a distinguir por un lado, al **conocimiento tácito (saber cómo)**, el cual se caracteriza por ser personal, dependiente del contexto y de la experiencia aunque difícil de formalizar y comunicar; pero se reconoce que puede ser transferible a través de la demostración e imitación con la mediación de un experto. Por otro lado, tenemos al **conocimiento explícito (saber qué)** —teórico— cuyos rasgos lo ubican como transmisible en lenguaje formal y sistemático. No obstante, a pesar de dichas distinciones, que en realidad él no se refiere a dos tipos de conocimiento separados, sino más bien un conocimiento con la presencia de dos dimensiones: una tácita y otra explícita, tal como tratamos de representar en la **Figura 3**.



Figura 3: El conocimiento tácito y explícito; y su relación con la dimensión personal, según Polanyi (1966). Elaboración propia.

Dicho de otro modo, me parece que lo que Polanyi (1966) propone es que *todo conocimiento tiene una dimensión tácita y una dimensión explícita*. Es decir, que el conocimiento tácito y explícito son dos caras de la misma moneda, uno y otro se complementan y juntos constituyen el conocimiento que utilizamos para cualquier actividad. Al parecer, lo tácito y lo explícito son dimensiones entrelazadas e indistinguibles del conocimiento global que utilizamos para vivir.

Avanzando un poco más en la comprensión del conocimiento tácito, debemos tener en cuenta el poder de integración porque es el que posibilita que al observar un determinado fenómeno, éste pueda ser integrado ajustándose a un patrón; de esta

manera las partes se transforman en un todo relacionado internamente entre sí. De esta forma, el “saber cómo” y el “saber qué” se vuelven complementarios, ya que surgen naturalmente del descubrimiento del patrón que permite “conocer” el fenómeno estudiado. Sin embargo, es inevitable preguntarnos: *¿de dónde viene este poder de integración?, ¿qué interviene y se pone en funcionamiento*





en el ser humano cuando integra diferentes elementos presentes en un fenómeno de manera tal que puede conocer?

Para responder estas preguntas Polanyi (1966) plantea la existencia de **dos tipos de conciencia** las que se manifiestan en una acción hábil por parte del sujeto: La **conciencia subsidiaria** y **conciencia focal**; para explicarlo pone el ejemplo de una persona utilizando un martillo para introducir un clavo dentro de un trozo de madera. Entonces, lo que nos explica es que al parecer cuando golpeamos el clavo; atendemos al clavo y al martillo de maneras distintas. Nos advierte que en realidad el martillo no es el objeto de nuestra atención. De este modo, en el ejemplo nos encontramos por un lado, con que la **conciencia subsidiaria** son las sensaciones entre el mango del martillo y la mano; sensaciones de las que por cierto no estamos conscientes. Por otro lado, tenemos la **conciencia focal** que se relaciona con el hecho de estar clavando; y que al parecer es de lo que verdaderamente estamos conscientes, independientemente de la relación que exista entre ambas conciencias.

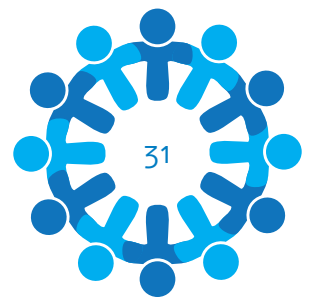
Lo señalado fue necesario explicitarlo, porque el conocimiento que tenemos de estas “cosas no focalizadas” corresponde a la idea de **conocimiento tácito**, ya que en el contexto de llevar a cabo una tarea podemos conocer un conjunto de particulares, sin ser capaces en principio de identificarlos ya que somos conscientes de ellos solo subsidiariamente. Así, podemos decir que ningún conocimiento es posible sin la integración de los elementos subsidiarios al objetivo focal realizado por una persona; y que de acuerdo a este proceso un sujeto es capaz de saber algo inconscientemente a través de un proceso de aprendizaje que involucra esencialmente la experiencia (Polanyi, 1966).

Entonces, lo curioso de todo esto es que cuando actuamos o realizamos una tarea no tenemos un conocimiento claro de cuáles son **nuestras presuposiciones**, y cuando intentamos formularlas aparecen poco convincentes. Dichas presuposiciones, actúan entonces como los elementos subsidiarios de nuestro conocimiento; es decir, forman parte del conocimiento tácito. Así, según Polanyi (1958) “Cuando aceptamos un cierto conjunto de presuposiciones las usamos como nuestro marco interpretativo” (p.5).

Termino de presentar las aportaciones de Polanyi (1966) con su frase ya señalada: “podemos saber más de lo que podemos decir” (p. 4), idea central que utiliza para referirse a ese conocimiento que poseemos los sujetos y que no somos conscientes de su existencia y al que denomina conocimiento tácito. Reitero que dicho conocimiento se caracteriza por ser experiencial, contextual, heredado y personal; permeado por creencias, pasiones, intereses, predisposiciones e intuiciones. En consecuencia, al parecer no puede verbalizarse, ni transmitirse de **manera sistemática y formal**.

De este modo, lo relevante de los planteamientos de Polanyi de acuerdo a mi interés, es que reconoce que este tipo de conocimiento; el conocimiento tácito puede ser transferible a través de la mediación de un experto por medio de la demostración e imitación. Además, su planteamiento también me hace pensar en la necesidad de su posible reconstrucción en la medida que se nos ha advertido que no tiene una validez universal. Dicha circunstancia me parece necesaria tomarla en cuenta en la formación docente, entre otras cosas porque nos ayuda a comprender que posiblemente muchas de las decisiones que tomamos como maestros frente a grupo para resolver problemas





de la práctica cotidiana se fundamentan en conocimientos de naturaleza tácita; de ahí que frecuentemente no podemos verbalizar el porqué de nuestro actuar.

2.1.1.3. **Elizabeth Anscombe. La intención y la acción**

En este recorrido histórico no podía faltar **Elizabeth Anscombe**, británica a la que se le atribuye transformar los puntos de referencia de la filosofía moral y de la teoría filosófica de la acción. En “*Intention*”, su obra señera publicada por primera vez en 1958, replanteó completamente las bases de la comprensión de la acción humana y suscitó la recuperación de la teoría aristotélica del silogismo práctico, es decir, de la razón y de la verdad en la praxis.

Entre sus numerosos méritos cabe atribuirle haber dado nuevos bríos a los estudios sobre la acción humana y la racionalidad práctica, en el pasado siglo XX. Para ello, según Torralba & Llano (2010) aprovechó los mejores hallazgos de la filosofía antigua y medieval y aplicó el poderoso análisis lingüístico aprendido de su maestro, Ludwig Wittgenstein. De este modo, su libro “*Intention*” se convirtió enseguida en el clásico de la teoría contemporánea de la acción, referente imprescindible para cualquier estudio sobre el actuar humano que se haya escrito desde entonces. En tal sentido, Donald Davidson sostiene de él, que es el estudio más importante acerca de la acción que se ha escrito desde Aristóteles.

De las aportaciones de Anscombe me parece relevante de acuerdo a mi interés el hecho de que se refiera por primera vez “... conocimiento práctico como el conocimiento que el agente tiene de su acción” (Torralba & Llano, 2010, p. 437) centrándose en distinguir principalmente lo voluntario de lo intencional; así como las causas mentales de los motivos prospectivos (o intenciones). En este sentido, intenta justificar por qué la respuesta adecuada a la pregunta “¿Por qué haces esto?”, que se plantea al agente o actor consiste en una “descripción de la acción”. Por tanto, “si la acción es praxis, el único modo adecuado de conocerla es mediante una representación que sea, a su vez acto” (Torralba & Llano, 2010, p. 459); en otras al parecer se refiere a la descripción de la acción.

En consecuencia, tal como lo mencionan Torralba & Llano (2010) considero que el estudio e interpretación del CP desde los planteamientos de Elizabeth Anscombe propician cuestionarnos o dilucidar más allá; porque sostiene que las causas de nuestras acciones tienen dos componentes: *el mental y el intencional*. Por este motivo, no debemos conformarnos con solo pensar que el ¿por qué? de determinada acción se relaciona con una *respuesta mental* en particular explorando y cuestionando únicamente sobre ¿qué nos lleva a realizar determinada acción, pensamiento o sentimiento? o tratando de dar respuesta a ¿qué vimos, oímos o sentimos, o qué ideas o imágenes surgieron en nuestra mente que nos indujeron a determinada acción?

Dicho de otro modo, nos invita a pensar en las intenciones, que al igual que los conocimientos, no se refieren al posible contenido mental asociado con ellos (un recuerdo, una imagen, una sensación, etc.), sino que se refieren a algo que tiene lugar en el mundo. Así pues, desde el punto de vista de la intención, el agente no capta algo distinto de los sucesos en los que se encuentra inmerso, sino que los conoce de manera distinta de como lo haría; no de modo teórico o contemplativo para describirlos, sino como parte de su acción, es decir, los conoce de un modo práctico. En suma, puedo decir que la intención no forma parte de la acción, sino que es la consecuencia buscada y esperada (Torralba & Llano, 2010).





En otro orden de ideas, me interesa resaltar que según Anscombe solo hay un objeto de conocimiento; porque señala que entre la intención y la acción no hay ningún elemento intermedio. En este caso, el mismo sujeto que conoce es quien actúa por medio de su cuerpo. Entonces, destaca que la pregunta “¿Por qué?” es la que permite descubrir *la ordenación de acciones*; aunque, como es lógico, habitualmente –en la vida ordinaria de personas que no se dediquen a la filosofía– no sea necesario hacerlo explícito. De tal suerte que la pregunta ¿Por qué? permite establecer la ordenación de medios a fines que tienen los diversos elementos que conforman la acción (Torralba & Llano, 2010).

Derivado de lo anterior, puedo sostener según los planteamiento de Anscombe que *el CP entendido como el conocimiento que el agente tiene de su acción consiste en captar el orden característico de los elementos de toda acción intencional*. Por tanto, la caracterización del CP como causa formal de la acción permite comprender en sus justos términos la sentencia tomista varias veces citada por Anscombe: “... el conocimiento práctico es la causa de lo que éste entiende, mientras que el conocimiento teórico deriva de los objetos conocidos” (Torralba & Llano, 2010, p. 460).

En este punto, existe algo importante que precisar en la medida que se sostiene que el CP no es el conocimiento de algo distinto de lo que se conoce teóricamente, sino es un modo diferente de conocer lo mismo. Por tanto, puede afirmarse que **no hay dos objetos de conocimiento, sino dos conocimientos distintos a cerca del mismo objeto**. En este sentido, no está por demás recordar que una conclusión o planteamiento similar lo hace Polanyi al tratar de dilucidar sobre el conocimiento tácito.

Sin perder de vista los antecedentes planteados hasta ahora, a continuación presento a **Donald Schön y Chris Argyris**, dos investigadores, referentes obligados para el estudio del **CP y PP**. Se autodenominan seguidores de la escuela pragmatista norteamericana encabezada por John Dewey. En sus planteamientos también se identifica la influencia de las ideas de Michael Polanyi respecto al conocimiento tácito. Es de destacarse que Donald Schön junto con Chris Argyris desarrollaron **la teoría sobre el aprendizaje individual y organizacional**, en la cual el razonamiento humano – no solo el comportamiento – es la base para el diagnóstico y la acción (Argyris & Schön, 1974; 1978). El foco principal de Argyris ha sido el reto de *transformar el conocimiento en acción*, en este sentido su trabajo se ha orientado en *comprender cómo razonan los individuos, cómo toman decisiones y cambian de comportamiento dentro de las organizaciones*.

2.1.1.4. Donald Schön. El profesional reflexivo

Investigador americano considerado como un pensador influyente en el *desarrollo de la teoría y práctica del aprendizaje profesional reflexivo*; actualmente un auténtico referente sobre la temática de la profesionalización. Su formación inicia con la **Licenciatura en Filosofía** en la Universidad de Yale (1951), más tarde continuó sus estudios en la Universidad de Harvard, donde obtuvo la maestría y el doctorado en filosofía. El foco de investigación de su tesis doctoral (1955) fue la teoría de la indagación de John Dewey, a la que tituló: “Racionalidad en la toma de decisiones prácticas”– lo que consideramos le proporcionó el marco pragmático que corre a través de su obra posterior (Schön, 1983).





Por otra parte, al parecer de manera fortuita en 1957 ingresó a trabajar como filósofo social en la compañía Arthur B. Little. Ahí se llevaba a cabo una investigación en Cambridge y Massachusetts sobre la interrelación entre tecnología y organización; experiencia de trabajo que lo puso en una encrucijada que cambió su vida profesional¹⁰. Donald Schön se convirtió en profesor visitante en el MIT (Massachusetts Institute of Technology). Su estancia en el MIT fue muy productiva, pues le brindó un clima propicio para el estudio, el pensamiento y la investigación. Pero lo más relevante, es que allí comenzó una fructífera relación y colaboración con **Chris Argyris**, que los llevó a involucrarse en la docencia, la investigación y la consultoría.

Donald Schön, es el autor del concepto de **profesional reflexivo**, el que se fundamenta en la crítica que realiza al pensamiento positivista que ha venido orientando la formación de los profesionales a lo largo del siglo XX. En sus dos libros: *“El profesional reflexivo y La formación de profesionales reflexivos”*, explica a través de distintas profesiones, como cada profesional (arquitecto, ingeniero, planificador, etc.) utiliza sus conocimientos mientras trabajan para realizar sus actividades, y para aprender de ellas. *Desarrolla conceptos claves para la transformación de conocimientos tácitos en explícitos y para la renovación de los marcos conceptuales; arguye que la praxis profesional se caracteriza por la complejidad, la incertidumbre, la inestabilidad, la singularidad y el conflicto de valores y que la perspectiva técnica no es la adecuada para la gestión de la problemática. En consecuencia, sostiene que las profesiones deben entenderse como una actividad reflexiva y artística.*

La racionalidad técnica es la herencia del positivismo del siglo XIX, como resultado del surgimiento de la ciencia y tecnología, y como un movimiento social que aspiraba a la aplicación de sus logros al bienestar de la humanidad; la racionalidad técnica es la epistemología positivista de la práctica. (Schön, 1983, p. 89)

De acuerdo a lo anterior, Schön (1987) propone la búsqueda de una **nueva epistemología de la práctica implícita en los procesos intuitivos y artísticos** que algunos profesionales llevan a cabo en las situaciones contingentes. Ideas que lo llevaron a plantearse que *los mejores profesionales son aquellos cuya inteligencia y sabiduría van mucho más allá de lo que pueden expresar con palabras. Explica que para afrontar los desafíos que provoca el trabajo, los profesionales no basan sus conclusiones – acciones – tanto en formulas preconcebidas como en ese tipo de improvisación que solo se aprende en la práctica. Entendemos, que ese tipo de improvisación a la que se refiere Schön indudablemente esta permeado por el CP; pero que además, se refiere a un tipo de improvisación basada en conocimientos de naturalezas diversas.*

Por otra parte, Schön (1983) cuestiona la existencia actual de profesionales e investigadores que continúan defendiendo el modelo de la racionalidad técnica; lo anterior, porque conciben al conocimiento académico producto de la ciencia como la verdad. Lamenta sobre todo que dicho conocimiento continúe siendo dominante en las universidades hasta nuestros días porque genera la idea de que el conocimiento profesional consiste en la aplicación de teorías y técnicas a los problemas instrumentales de

¹⁰ Entrevista realizada por Juana María Sancho y Fernando Hernández a Donald Schön, publicada en Cuadernos de Pedagogía en febrero de 1994, número 222.





la práctica. En este sentido, los positivistas se esforzaron por explicar y justificar la exclusividad del conocimiento científico y *empezaron a ver las leyes de la naturaleza como construcciones creadas para explicar los fenómenos observados; la ciencia se convirtió para ellos en un sistema hipotético.*

Lo anterior, evidencia el problema porque la práctica aparecía como una anomalía incomprensible. Se reconocía la presencia del CP; pero éste, no encajaba en las categorías positivistas. Es decir, no podía ser tratado fácilmente como una forma de conocimiento descriptivo del mundo, ni podía reducirse a esquemas analíticos de la lógica y las matemáticas. Entonces, **el positivismo resolvió el rompecabezas del CP** de un modo que había sido prefigurado por el programa tecnológico y por el programa de Comte¹¹ para aplicar la ciencia a la moralidad y a la política. El CP había de ser construido como un conocimiento de la relación de los medios con los fines –los medios más adecuados para lograr los fines-. De tal suerte, que el CP se relacionó con aquel profesional capaz de seleccionar y aplicar el método más adecuado para lograr determinado fin a partir de lo que científicamente está probado (Schön, 1983).

Los planteamientos positivistas alcanzaron gran éxito sobre todo en el campo de la medicina y de la ingeniería; dichos **preceptos e ideas llevaron a desplazar y suplantarse la destreza y el talento artístico**; ya que éstos no tenían un lugar en el CP “riguroso”. **¿Pero, qué pasaba con las otras ciencias?** Desde la perspectiva de la racionalidad técnica **la práctica profesional** es un proceso de resolución de problemas; en donde los problemas de elección son resueltos, con los medios disponibles y más adecuados para los fines establecidos. Sin embargo, en el mundo real los problemas no se presentan claros y evidentes para el profesional; deben ser construidos a partir de los materiales, de las situaciones problemáticas que son incomprensibles, preocupantes e inciertas (Schön, 1983).

Ante esta realidad Schön (1998) **rechaza a la racionalidad técnica como epistemología de la práctica** y plantea la epistemología de la práctica desde lo implícito en lo artístico, en los procesos intuitivos que algunos profesionales aportan *a las situaciones de incertidumbre, inestabilidad, carácter único, conflicto de valores, etc.* No obstante, el punto interesante de su contribución para mi investigación es que plantea, que si hemos rechazado la racionalidad técnica, debemos de reconocer que existe un tipo de conocimiento, un tipo de **saber cómo, que va desde la acción**; en tanto, no hay nada en el sentido común que nos haga decir que el saber cómo, consiste en reglas o planes que nosotros consideramos en la mente antes de la acción.

En este sentido, el saber cómo desde la acción, lo plantea Schön (1983) como un saber que simplemente sabemos cómo y no tenemos que pensar en ello para su ejecución. Es un saber, del que **no somos conscientes** haber aprendido para hacer ciertas cosas; aunque de repente nos encontramos haciéndolas. También es un saber, que en algún momento **fuiamos conscientes** de que fue internalizado, pero no somos capaces de describir el saber que nuestra acción revela.

Cuando emprendemos las actuaciones espontáneas e intuitivas en las acciones propias de la vida diaria, a menudo no podemos decir qué es lo que sabemos y cuando tratamos de describirlo no sabemos qué decir o hacemos descripciones que obviamente son inapropiadas. (Schön, 1983, p. 55)

¹¹ Auguste Comte (1798 – 1857), Filósofo francés considerado como el creador del positivismo y la disciplina de la sociología.





Esta situación de ser consciente o no sobre ciertas sensaciones que están presentes cuando ejecutamos una acción, también se hace evidente cuando por ejemplo una persona al mirar a otra, es capaz de reconocer un estado de ánimo, una situación de conflicto, etc., que para cualquier otra persona pudiera pasar desapercibido; tiene que ver con la habilidad de observar, lo que a partir de las sensaciones de los sentidos es capaz de identificar.

Lo anterior me lleva a reconocer que para poder desempeñarse con arte profesional se requiere desarrollar la **capacidad de la observación entre otras cosas**, es decir, ser capaces de poner en alerta todos nuestros sentidos para que a partir de la situación que se presente podamos ser sensibles de percibir lo que se requiera y responder de manera adecuada. Poder identificar las cualidades de las cosas, situaciones, sujetos y describir sus desviaciones de la norma mucho más claramente de lo que somos capaces de describir la propia norma, indudablemente todo se relaciona con la forma en que aprendemos y desarrollamos nuestras destrezas.

No obstante, algunas veces es posible, mediante la observación y la reflexión sobre nuestras acciones, realizar una descripción del conocimiento tácito que está implícito en ellas. (Schön, 1987, p. 43)



Figura 4: Conocimiento tácito en acción –Polanyi– frente al saber cómo desde la acción –Schön–. Elaboración propia.

En el ámbito docente se presentan un sinfín de ejemplos; uno de ellos puede ser la circunstancia a la que se enfrenta un profesor cuando identifica por alguna razón que no podemos explicar, que cierto alumno está pasando por una situación conflictiva en el hogar o en la propia escuela; y que requiere ayuda. Y aunque el profesor no sabe con exactitud el origen de la problemática del estudiante, su percepción le impulsa como profesional competente a indagar y actuar en consecuencia; tal como podemos apreciar en la **Figura 4**.

De ahí que Schön (1987) sostenga, que sabemos hacer muchas cosas que no somos capaces de describir de manera congruente como montar en bici, jugar tenis, hacer malabares, etc. Lo anterior se advierte, porque si las hiciéramos como decimos que lo hacemos, nos

daríamos cuenta realmente del rotundo fracaso que tendríamos al tratar de seguir nuestras propias indicaciones, ya que no son congruentes con lo que en realidad hacemos. Por suerte, el **conocimiento implícito** en nuestras acciones es incongruente con la descripción que hacemos de ellas y podemos resolver cotidianamente los retos o las dificultades a las que nos enfrentamos.

Entonces, con la finalidad de tratar de comprender el sentido y significado que tiene el **CP** y el **PP** desde la perspectiva de Schön (1987) y la relación que guardan con la formación profesional se hace necesario detenernos en el término de **arte profesional**. El **Arte profesional** es concebido como el **saber cómo desde la acción** que se presenta en situaciones de la práctica que resultan singulares, inciertas y





conflictivas; que no depende de la capacidad para describir lo que sabemos, de cómo hacer o incluso de albergar conscientemente en nuestra mente el conocimiento que revelan nuestras acciones, sino de ciertas habilidades, valores, creencias, experiencias, etc. que el sujeto ha adquirido a lo largo de su vida. En este punto, es importante identificar que lo expresado respecto al Arte profesional, recupera en gran medida los elementos planteados por Polanyi al referirse conocimiento tácito.

Entiendo que Schön emplea **Arte profesional** para referirse a un tipo de competencia que muestran los prácticos algunas veces en situaciones de la práctica; pero que se distingue de otro tipo de competencia que todos manifestamos a diario en un sinfín de actos de reconocimiento, enjuiciamiento y ejecución en la práctica de nuestras habilidades. Dicha distinción tiene que ver con el hecho de que la competencia que manifiesta el sujeto cuando muestra su **arte profesional** está relacionado con lo que Michael Polanyi (1966) llama **conocimiento tácito**; conocimiento que tiene que ver con ciertas habilidades, valores, experiencias que los sujetos adquirimos a lo largo de nuestra vida a través de las sensaciones y las percepciones que recibimos a partir de nuestros sentidos y que nos pueden llevar a ser hábiles.

Es decir, llegar a convertirse en alguien hábil en el uso de una herramienta, significa aprender a apreciar de manera directa o sin un razonamiento intermedio las cualidades de los materiales, sujetos o situaciones que percibimos a través de las **sensaciones tácitas** de la herramienta que está en nuestras manos; aunque también es cierto que están presentes algunas sensaciones que no somos capaces de comunicar porque no somos conscientes de ellas (Schön, 1987).

Un ejemplo de lo expresado puede ser el de un médico competente que dice ser capaz de reconocer en ocasiones una determinada enfermedad, en el mismo instante en que la persona afectada entra al consultorio. El reconocimiento se produce de inmediato y de manera global; más tarde el médico puede confirmar su diagnóstico con un examen más detenido del paciente. Sin embargo, le resulta imposible decir con precisión cuáles fueron los indicios que desencadenaron su juicio inmediato, esto está evidenciando la presencia de arte profesional (Schön, 1987).

Para tratar de explicar lo planteado, Schön (1983) introduce el término **conocimiento en la acción**, que se refiere al tipo de conocimiento que revelamos en nuestras acciones inteligentes, ya sean observables al exterior – ejecuciones físicas, como el acto de montar una bicicleta – o se trate de operaciones privadas, como es el caso de un análisis instantáneo de un paciente, en ambos casos, el conocimiento está en la acción. Lo revelamos a través de nuestra ejecución espontánea y hábil; y paradójicamente somos incapaces de hacerlo explícito verbalmente.

Conocimiento en la acción, es el tipo de conocimiento que revelamos en nuestras acciones inteligentes, ya sean observable al exterior o en operaciones privadas; el conocimiento está en la acción. (Schön, 1987, p. 37)

No obstante, algunas veces es posible verbalizar nuestro conocimiento a partir de **la observación y la reflexión sobre nuestras acciones**. Dicho de otro modo, es posible realizar una descripción del conocimiento tácito que está implícito en nuestras acciones, y estas pueden ser de distintas clases





en función de nuestros propósitos y de los sistemas lingüísticos de descripción a nuestro alcance. Por ejemplo, podemos hacer referencia a las secuencias de las operaciones y los procedimientos que ejecutamos; a los indicios que observamos y a las reglas que seguimos; o a los valores, estrategias y supuestos que constituyen nuestras <<teorías>> de la acción.

De este modo, Schön (1983) señala que dependiendo del interés, foco de atención o el propósito que tenga la reflexión sobre las acciones es lo que se intentará describir. Pero, independientemente del lenguaje que se utilice en las descripciones del conocimiento en la acción, estas son siempre construcciones que intentan poner de forma explícita y simbólica un tipo de inteligencia que comienza siendo **tácita y espontánea**. Porque dichas descripciones son conjeturas que precisan ser puestas a prueba ante las observaciones de sus originales; los que al menos en algún aspecto serán distorsionados. La actividad de conocer sugiere la cualidad dinámica del conocer en la acción que, cuando la describimos se convierte en **conocimiento en la acción**.

Quando hemos aprendido cómo hacer algo, podemos llevar a cabo secuencias fáciles de actividad, reconocimiento, decisión y ajuste, **sin como solemos decir** <<pensar sobre ello>>. Nuestro conocimiento espontáneo en la acción suele acompañarnos a lo largo del día. (Schön, 1983, p. 36)

Sin embargo, no siempre es así, pues cuando de manera inesperada una sorpresa, un problema o una situación nos pone en conflicto altera la rutina que siempre hacemos. De tal modo, que este “conocimiento espontáneo” no garantiza resultados satisfactorios porque al parecer no se ajusta a esta nueva circunstancia y por alguna razón comenzamos a ver de forma distinta la situación inesperada, pues algo falla a la hora de satisfacer nuestras expectativas.

Así, en un intento por mantener la constancia de nuestros <<patrones>> usuales de conocimiento en la acción, podemos dar respuesta a la sorpresa o al problema dejándolos de lado; es decir haciendo caso omiso de ellos, o **podemos hacerles frente mediante la reflexión**. En este sentido, Schön (1983, 1987) plantea que podemos hacerlo de dos maneras: por una parte podemos *reflexionar sobre la acción*, retomando nuestro pensamiento sobre lo que hemos hecho para descubrir como nuestro conocimiento en la acción puede haber contribuido a un resultado inesperado. Es decir, la *reflexión sobre la acción*, la que podremos hacer tranquilamente una vez que se haya producido el hecho, después de la acción.

Y la otra, es *realizar una pausa en medio de la acción*, para que de manera alterna reflexionemos en medio de la acción, sin llegar a interrumpirla; en una acción presente, en un periodo de tiempo variable según el contexto y la situación que tenemos entre manos. En este caso, la acción de pensar sirve para reorganizar lo que estamos haciendo mientras lo estamos haciendo; a esto Schön (1983) le llama **reflexión en la acción**.

Por su parte, Schön (1983) sostiene que la **reflexión en la acción** posee una **función crítica** que **pone en cuestión** al conocimiento en la acción lo que permite volver a pensar en él y contribuye a la **posibilidad de poder reestructurar estrategias de acción**, la comprensión de los fenómenos o las maneras de formular el problema. Así mismo, la reflexión en la acción propicia la **experimentación in situ**, idear y





pensar nuevas acciones que pretendan explorar los fenómenos recién observados; en otras palabras propicia pensar más allá. Esto afecta a lo que hacemos, tanto en la situación inmediata como quizás también en otras que juzguemos similares.

De este modo, se nos advierte que la distinción o diferencia entre la reflexión y el conocimiento en la acción puede resultar muy sutil porque el **conocimiento en la acción** se manifiesta en un sujeto cuando ajusta su respuesta a las variaciones que producen los fenómenos, desplegando un repertorio de imágenes y acciones. En este sentido, puedo decir que el práctico responde a la variación más que a la sorpresa, ya que los cambios en el contexto y el nivel de respuesta nunca sobrepasan los límites de lo familiar. Sin embargo, un buen práctico puede integrar la reflexión en la acción de ser necesario –ante lo imprevisto, la sorpresa o lo inédito- en simultáneo bajo una tranquila ejecución de una tarea en curso (Schön, 1983).

Un ejemplo que nos puede ser de utilidad para comprender los procesos de la reflexión en la acción son los buenos músicos de Jazz; ya que improvisan juntos, mostrando una forma de reflexión en la acción integrada suavemente en la interpretación en curso. Escuchándose unos a otros, escuchándose a sí mismos <<sienten>> por dónde va la música y en función de ello ajustan su propia forma de interpretar tal como lo podemos imaginar a través de la **Figura 5**. En este caso, cada músico realiza invenciones sobre la marcha y da respuesta a las sorpresas provocadas por las invenciones de otros músicos.



Figura 5: *La improvisación de los músicos de Jazz, ¿será manifestación de la reflexión en la acción? Elaboración propia.*

La reflexión de un profesional puede servir de correctivo del sobre-aprendizaje. A través de la reflexión puede hacer emerger y criticar las comprensiones tácitas que han madurado en torno a las experiencias repetitivas de una práctica especializada, y puede dar nuevo sentido a las situaciones de incertidumbre o únicas que él pueda permitirse experimentar. (Schön, 1983, p. 66)

Para comprender mejor el ejemplo de los músicos de Jazz, debemos tener en cuenta que su proceso de invención musical se organiza en torno a **una estructura subyacente**; existe una estructura común de métrica, melodía y desarrollo armónico que proporciona a la pieza un orden predecible. Además de que cada músico **dispone de un repertorio de ideas** musicales en torno a las cuales puede ir entrelazando variaciones a medida que lo pide el momento. Entonces, **la improvisación** consiste en variar, combinar y volver a combinar un conjunto de ideas dentro de un **esquema que proporcionan coherencia** al conjunto de la obra musical. A medida que los músicos sienten en qué dirección se va desarrollando la música le van dando un nuevo sentido. En este caso, reflexionan en la acción sobre la música que están produciendo de modo colectivo, aunque por supuesto no por medio de palabras (Schön, 1987).





El ejemplo de los músicos de jazz me parece bastante ilustrativo porque en él se incorporan elementos que nos ayudan a comprender la reflexión en la acción; se nos recuerda que consiste en una reflexión que se presenta cuando se encuentra en curso la ejecución de una tarea, donde es necesario escuchar, sentir, etc., y se pone de manifiesto la importancia de las sensaciones, percepciones y nuestros sentidos, pero **esta reflexión se hace a partir de ciertos repertorios de ideas que ya se tienen** – conocimiento en la acción- y con base a una estructura ya existente que da coherencia; podemos decir que la reflexión en la acción es una conversación reflexiva (Schön,1987).

En este sentido, cuando el práctico experimenta una sorpresa o una situación problemática que le lleva a replantearse su conocimiento en la acción más allá de las reglas, los hechos, las teorías y las operaciones disponibles, podemos decir que está evidenciando su reflexión en la acción. Entonces, lo que podemos observar en el práctico, ante lo inesperado o lo extraño, es la reestructuración de algunas de sus estrategias de acción, teorías de los fenómenos o modos de configurar el problema. Además, de ser necesario, también podrá experimentar sobre la marcha para poner a prueba su nueva comprensión. Digamos, que se comportará más como un investigador que trata de modelar un sistema, que como el <<experto>> cuyo comportamiento esta modelado (Schön,1987).

2.1.1.5. Chris Argyris. La teoría de la acción

Profesor emérito en Harvard Business School y líder de pensamiento en grupo monitor. Su formación profesional inicia en la Universidad de Clark Worcester, Massachusetts donde estudió **Psicología** y se graduó en el año de 1947, ahí contactó con **Kurt Lewin**¹². Más tarde realizó una **Maestría en Psicología y Economía** en la Universidad de Kansas (1949) y enseguida inició un Doctorado en comportamiento organizacional por la Universidad de Cornell (1951), para integrarse como miembro de la facultad de Yale de 1951 a 1971, posteriormente se desempeñó como director de la Monitor Company en Cambridge, Massachusetts.

Durante cinco décadas **Chris Argyris** ha planteado y defendido vigorosamente originales teorías y estrategias para el desarrollo individual y organizacional. En particular ha estudiado los efectos de las prácticas administrativas sobre el comportamiento individual y el desarrollo personal. Actualmente a sus 94 años de edad, continúa retando a los administradores a que generen ambientes organizacionales donde cada persona pueda crecer y madurar, así como satisfacer sus propias necesidades, mientras trabaja para el éxito de la organización.

No obstante, de las diferentes contribuciones de Chris Argyris lo relevante que quiero rescatar en este momento es el planteamiento en el que sostiene que el comportamiento que tenemos las personas a través de nuestra vida es un aprendizaje que se expresa en la “teoría de la acción”. Esta teoría analiza las estrategias y valores que empleamos para producir acciones que originen las consecuencias deseadas. Lo destacable es que nos advierte que en las personas se observan incongruencias entre las explicaciones que dan y las acciones que llevan a cabo en la práctica; pero sobre todo, el hecho de que muchos ni siquiera son conscientes de ello. Según Chris Argyris “...lo que más me interesa es el modo en el que las personas generan acciones que son efectivas” (Christensen, 2008, p. 4).

¹² Formó el Centro de investigación de la dinámica de grupo en el MIT (Massachusetts Institute of Technology).





En otras palabras, nos invita a identificar que existen brechas o cierta distancia entre la teoría y la acción, lo que se lo atribuye a la existencia de dos teorías de la acción: la teoría adoptada —declarada— y la teoría en uso. En este sentido, Argyris señala que entiende como teoría adoptada al conjunto de explicaciones que la gente da cuando se le pregunta qué piensa, en qué cree o qué hace; y a lo que realmente hace lo llama teoría en uso.

TEORÍAS DE LA ACCIÓN

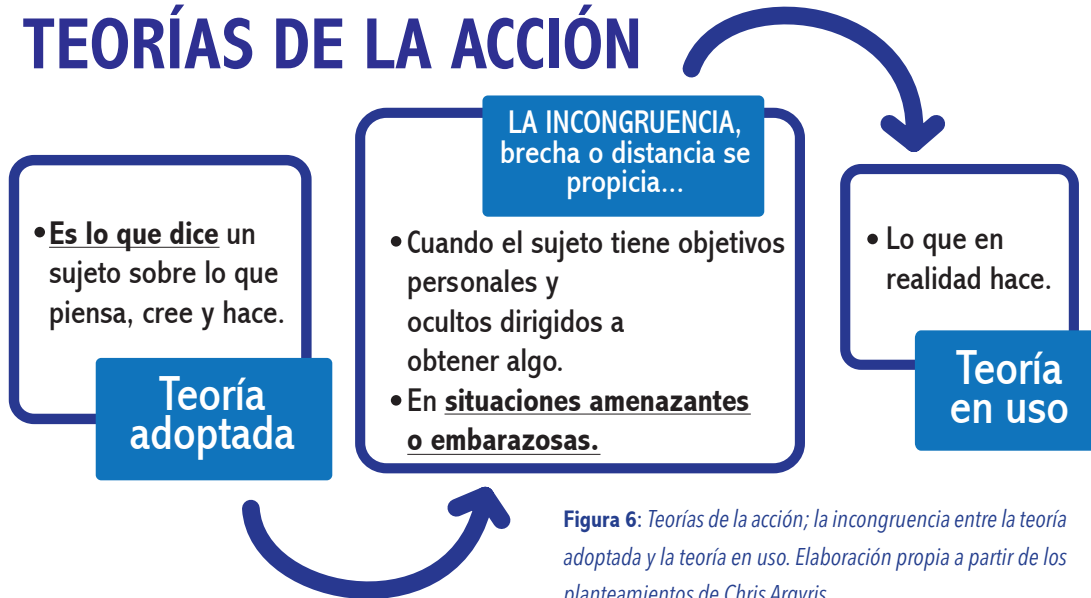


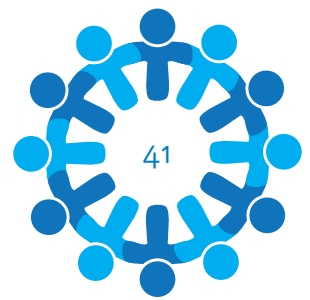
Figura 6: Teorías de la acción; la incongruencia entre la teoría adoptada y la teoría en uso. Elaboración propia a partir de los planteamientos de Chris Argyris.

En la **Figura 6** podemos ver que esto no ocurre siempre, sino principalmente en dos situaciones generales. Una es cuando el sujeto está persiguiendo objetivos personales y ocultos que no conviene que se sepan y la otra se presenta ante situaciones amenazantes o embarazosas que tratamos de ocultarlas suponiendo consecuencias no deseables si se divulgan. Un ejemplo podría ser la tendencia a ocultar el error por la creencia irracional de origen cultural de que no nos debemos equivocar.

Derivado de lo expuesto y con la finalidad de hacer más explícitas las teorías de la acción, pongo a continuación un ejemplo que considero hace evidente la distinción entre la teoría adoptada y teoría en uso. Así, tenemos que un candidato a un cargo público o un político en funciones tal como se muestra en la **Figura 7**, evidentemente no es congruente entre lo que proclama y sus actos. En este caso, existen claras evidencias de que en los últimos tiempos los gobernantes han realizado un claro llamado hacia la austeridad, igualdad y equidad justificándolo con la falta de recursos y las crisis económicas internacionales. No obstante, la austeridad es solicitada claramente hacia los otros, hacia el pueblo; porque mientras realizan dicho llamado en su vida real no se restringen a una vida modesta.

En suma, lo que no debemos olvidar del planteamiento de Argyris es el hecho de que existe una distancia entre lo que decimos y hacemos desde políticos, maestros, comerciantes hasta los propios padres de familia; en muchos casos de manera inconsciente pero derivado de las intenciones o propósitos personales o ante situaciones amenazantes.





2.1.2. Aportes recientes para la conceptualización y comprensión del conocimiento práctico



Figura 7: Las teorías de la acción. Teoría adoptada vs teoría en uso; según Argyris.
Elaboración propia.

Hasta aquí, he intentado compartir algunos antecedentes que de acuerdo a mi interés considero relevantes; sin embargo, a continuación iré centrando aún más los aportes teóricos al foco de la investigación, para ello me acercaré a algunos investigadores que actualmente indagan sobre la relación que guarda el conocimiento práctico, el pensamiento práctico y los procesos reflexivos con la formación inicial y permanente del profesorado.

2.1.2.1. Ángel Ignacio Pérez Gómez. El conocimiento práctico y el trabajo docente

Catedrático de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Málaga que centra su preocupación en la formación del profesorado debido a que advierte insatisfacción generalizada en los Planes y Programas de estudio derivado de su intenso sesgo academicista, pues desde su punto de vista dificultan la formación del PP, al que considera eje de las competencias profesionales de los docentes. Así, su planteamiento cobra sentido cuando se reconoce la hendidura que separa la teoría de la práctica, pues nos lleva a identificar y entender la distancia que existe entre lo que se dice y se hace en el ámbito educativo; pero además, hace comprensible la brecha que separa al conocimiento de las acciones que se emprenden ante una situación problemática inédita en la práctica docente cotidiana (Pérez Gómez, 2010b).

Cabe destacar que Pérez Gómez (1988) retoma a Schön y coincide con él en la crítica que realiza en torno a la racionalidad técnica. Considera que una de las problemáticas que tiene la formación de profesores es precisamente la adopción de dicho modelo, el cual se hace evidente en los diseños curriculares. Por un lado, por el peso que se le da a la teoría con respecto a la práctica y por el otro, dada la organización y la asignación de tiempos para el desarrollo de actividades de observación y práctica en condiciones reales de trabajo – practicum –. Al respecto, sostiene que casi es una tendencia generalizada dar al estudiante primero la teoría y luego someterle a las actividades prácticas, de modo que la práctica parece una aplicación mecánica de la teoría (Pérez Gómez, 2010a).

De este modo, es importante tener en cuenta que la preocupación y apogeo sobre la formación del profesorado se dan en un momento histórico y crítico en el que se ha centrado la mirada en la calidad de la enseñanza y en el profesorado. La actuación del profesorado es considerada clave en los procesos que acontecen en el aula y en la escuela; y como consecuencia en la formación de las nuevas generaciones; además de que la formación de éste profesional se ha convertido actualmente en un eje de controversia. No obstante, dicha preocupación se hace mayor porque en las últimas décadas se ha reconocido que la formación inicial de los profesores no es pertinente; planteamiento que se sostiene porque se ha evidenciado que algunos maestros tanto en formación inicial como en servicio, se tornan incapaces de resolver los problemas prácticos del aula. Situación que se le atribuye a que aún se continúa e





insiste en el uso de los modelos formativos que separan a la teoría de la práctica y/o se minimiza la importancia de la práctica.

Lo expresado es preocupante, porque cuando empezamos a introducirnos en la comprensión del PP del docente, con lo primero que nos topamos, como afirman Conelly y Clandinin (1984), es con la práctica de la enseñanza, la que a la vez es considerada la expresión y el origen del CP del profesor. De este modo, se justifica considerar al *practicum* –las jornadas de práctica– como eje de la formación, porque es ahí donde a través de la acción se propicia el desarrollo del PP. Por lo tanto, podemos sostener que el conocimiento profesional del profesor se genera en la acción y se proyecta en la acción; planteamiento que nos lleva a poner sobre la mesa la sabiduría popular que dice que: «la práctica hace al maestro»; dicho popular que tiene gran carga de verdad.

En este mismo tenor, Pérez Gómez y Gimeno Sacristán (1988) precisan que el CP hunde sus raíces en las teorías formales, en las experiencias escolares y en la historia personal; consideran que es el único tipo de conocimiento que puede abarcar la complejidad del arte de enseñar. Así mismo, consideran que el CP puede abarcar determinantes afectivos y aspectos no racionales del comportamiento docente. Ahora bien, al ayudarnos a conceptualizar y comprender la naturaleza del CP –personal del profesor– Pérez Gómez y Gimeno Sacristán (1988), señalan que es de naturaleza tan compleja como la propia situación de enseñanza. Retoman los planteamientos de Conelly y Clandinin (1984); y sostienen que el CP se compone de filosofías personales, ritos, imágenes, unidades narrativas y ritmos. De este modo, entienden al CP como un conocimiento tácito, poco articulado y organizado con una lógica peculiar que responde más a las prioridades afectivas establecidas en la historia personal y profesional, que a los requerimientos de las teorías científicas.

Así mismo, Pérez Gómez y Gimeno Sacristán (1988) señalan que el CP del profesorado al igual que la práctica didáctica son tanto una actividad racional semi-espontánea como una **actividad rutinaria**; aunque deban considerarse siempre como una invención personal o una experimentación particular. Por su parte, **las rutinas** las conciben como el resultado de un prolongado proceso de aprendizaje con el objeto de establecer una abreviación gradual de los puntos de control conscientes en la complicada actividad de enseñanza. En consecuencia, la consolidación de rutinas tanto en la planificación como en la enseñanza interactiva pueden considerarse como una forma de agrupación de procesos que garantizan mayor espacio de libertad al pensamiento reflexivo e innovador –pensamiento práctico-. Por su parte, Lowyck (1984) señala que las rutinas son respuestas estereotipadas, procedimientos ya establecidos, cuya función principal es controlar y coordinar secuencias concretas de comportamiento docente.

Entonces, puedo entender que el CP está gobernado por teorías y creencias de carácter idiosincrático, a pesar de que puedan tener rasgos comunes con otros profesionales; así las rutinas a pesar de ser comportamientos o respuestas estereotipadas, son elaboradas por el propio sujeto en función de las exigencias del aula y pueden significar comportamientos adaptados a la realidad cambiante del grupo de alumnos y de las exigencias curriculares o suponer un obstáculo, determinante de una actuación fosilizada e insatisfactoria (Pérez Gómez y Gimeno Sacristán, 1988).





Sin embargo, aunque creo que se debe reconocer que posiblemente la presencia de las rutinas en la práctica docente se debe a la abreviación de ciertas tareas que brindan la oportunidad de un espacio para el pensamiento reflexivo; me parece que es importante ser cuidadoso para no confundir la presencia de la rutinas con el trabajo rutinario en el aula; pues éste último, le apuesta a una forma de trabajo en donde se proponen las mismas actividades para que se realicen de la misma manera todos los días; situación que por desgracia conduce a la pérdida inevitable del sentido pedagógico.

Por otra parte, es importante tener en cuenta que en la realidad de la práctica educativa no es posible tener un conocimiento profesional para cada situación o problema que se nos presente en el aula, ni tampoco se cuentan con soluciones correctas tal como reconocen que Schön (1987) y Pérez Gómez (1988). De ahí que, consideren relevante la importancia que revisten los procesos reflexivos, pues desde este punto de vista se reconoce que el profesional competente debe de actuar reflexionando en la acción, creando una nueva realidad, experimentando, corrigiendo, inventando en el rico diálogo que proporciona la realidad misma. En otras palabras, el conocimiento que debe de adquirir el nuevo profesor va más allá de las reglas, procedimientos y teorías establecidas por la investigación científica (Pérez Gómez, 1988).

En este mismo orden de ideas, Pérez Gómez (2010a, 2012) plantea otro aspecto clave en su pensamiento, nos referimos a la relevancia que le concede a la dimensión inconsciente del CP del profesional en general y del docente en particular; tal y como se está poniendo de manifiesto en las últimas investigaciones de neurociencia cognitiva. Es así que, ante este escenario se presenta la necesidad de considerar al pensamiento del profesor como una variable relevante en la vida del aula; sin perder de vista el carácter intencional de la actividad docente y el significado diverso e implícito de las manifestaciones externas del comportamiento.

Frecuentemente éste carácter inconsciente y tácito del CP del profesor no controla las peculiaridades de su comportamiento, siendo con frecuencia esclavo de determinantes que se escapan a su reflexión y a su decisión consciente. Sin embargo, **la posibilidad de reflexionar sobre la acción permite que el profesor descubra el sustrato ideológico de su PP**, que determina la lógica y el sentido de su actuación; solamente así, observando y reflexionando sobre la práctica pueden descubrirse las verdaderas raíces y características del CP que realmente condicionan la acción (Pérez Gómez y Gimeno Sacristán, 1988). En este sentido, intuyo que la relevancia del descubrimiento del sustrato ideológico de los docentes es necesario que se haga dentro de su proceso de formación.

Por su parte, Pérez Gómez y Gimeno Sacristán, (1988) me llevan a identificar lo que pareciera obvio creer; que la actuación del profesor se encuentra en gran medida condicionada únicamente por su pensamiento. Sin embargo, les parece que éste no es reflejo objetivo y automático de la complejidad real. Dicha circunstancia, provoca la aparición de <<enfoques alternativos>> al modelo cognitivo de análisis de los procesos del pensamiento del profesor, precisamente porque consideran insuficiente, parcial y sesgada toda interpretación exclusivamente cognitiva de la intervención docente, que inevitablemente disocia al pensamiento de la acción, a lo racional de lo irracional y al conocimiento de la afectividad.





Por lo anterior, consideran relevante «calar en la red ideológica de teorías y creencias» durante la formación del profesorado, ya que consideran son el sustrato que orienta el modo en cómo el profesor da sentido a su mundo en general y a su práctica docente en particular; pues precisamente este tipo de teorías (con t minúscula) son las que determinan la peculiar percepción del profesor sobre las causas del comportamiento de los alumnos y las atribuciones de los profesores sobre los éxitos y fracasos de los mismos, etc. Estas teorías y creencias poco articuladas están arraigadas en la experiencia biográfica; pero tiñen y subjetivan singularmente cada percepción, interpretación, decisión, actuación y valoración por parte del profesor. A esto le llaman **teorías implícitas** que a la vez se pueden concebir como el **contexto ideológico del profesor** que está constituido por una mezcla de valores, creencias y teorías, etc. (Pérez Gómez y Gimeno Sacristán, 1988).

En suma, de acuerdo a la expuesto hasta aquí, entiendo que el CP es idiosincrático, propio de cada profesional, producto de su complejo y particular desarrollo histórico. Por lo tanto, **no puede prescribirse como modelo válido a imitar y aprender por el resto de los profesionales**. Además es un conocimiento cuajado de prejuicios, mitos, creencias e ideologías personales; lo que nos lleva a darnos cuenta de la importancia de su reconocimiento por parte de cada actor.

2.1.2.2. **Fred Korthagen. El enfoque realista para la formación del profesorado**

En esta línea argumental, destaco que el profesor emérito de la Universidad de Utrecht **Fred Korthagen**, se encuentra **interesado en el desarrollo profesional de los maestros** y el protagonismo que juegan éstos en su propio proceso formativo. Identifica que los paradigmas principales y actuales sobre la formación del profesorado no son los pertinentes; percepción coincidente con Pérez Gómez y Gimeno Sacristán. Su propuesta se deriva de un nuevo enfoque al que le denomina “**enfoque realista**”. Dicho enfoque, está fundamentado en los resultados obtenidos en diferentes investigaciones que muestran cómo **gran parte del comportamiento de un profesor tiene orígenes “irracionales” e inconscientes** lo que limita el valor de la teoría como base para la enseñanza.

Dentro de este enfoque, otro aspecto al que le da mucho valor, es a la reflexión; y considera como prioridad estimularla en los futuros profesores en cada una de **las dimensiones del pensamiento, sentimiento, deseo y actuación**; y sus interrelaciones, pues considera que lo anterior conducirá a una ampliación del *conocimiento tácito o implícito* (Korthagen, 2010).

De este modo, para comprender por qué sus esfuerzos están centrados en la formación de profesionales de la educación, me parece necesario acercarnos en primer termino al análisis que hace sobre las diferentes perspectivas de cómo han sido formados los profesores; perspectivas que sostiene y argumenta no han sido adecuadas. Inicia por poner en cuestión tanto el aprendizaje a partir de la aplicación del conocimiento teórico en la práctica (**aprendizaje deductivo**), como el aprendizaje basado en la práctica (**aprendizaje del ensayo y el error**). Tipos de aprendizajes, que considera no idóneos para la formación profesional de los profesores, por lo que propone un tercer tipo, al que denomina *aprendizaje realista*; que es aquel que se propicia en la conexión entre las experiencias de los futuros profesores en la práctica y el conocimiento teórico.





En este enfoque se reconoce en mayor medida la teoría con “t minúscula”, entendida como materia a crear específicamente por los propios profesores en contraste a la “Teoría con T”, un tema creado por los investigadores. En este sentido, Korthagen (2010) considera necesario hacer la distinción entre Teoría (con T mayúscula) y teoría (con t minúscula) a partir de la diferencia clásica de Aristóteles entre lo que denominó *episteme* y *phronesis*.

La episteme (Teorías con T mayúscula) se caracteriza por estar dirigida al conocimiento de varias situaciones, utiliza conceptos generales, se basa en la investigación científica, es conceptual y nos ayuda a entender varias circunstancias. Por su parte, *la phronesis (teorías con t minúscula)* se orienta a la acción concreta, a una situación específica; centra su atención en aspectos específicos del evento (ciertos “indicios”). Se basa en las experiencias propias de cada uno, es perceptual; es decir, forma nuestra percepción a cerca de sucesos específicos. Así, la importancia de la phronesis radica en que al parecer son este tipo de teorías, normas, rutinas, etc. las que en gran parte gobiernan nuestras acciones (Korthagen, 2010).

Por tanto, es necesario comprender la esencia del comportamiento del profesor; en este sentido Korthagen (2010) retoma en su planteamiento a Shalvenson & Stern (1981) y Yinger (1986) por lo que sostiene que **gran parte de las rutinas del profesorado se basan en la formación de hábitos**. Por su parte, Dolk (1997), también mencionado por Korthagen (2010), denominó *comportamiento inmediato en la práctica* al tipo de comportamiento del profesor que tiene lugar sin mucha reflexión y sin una elección deliberada.

En otras palabras, en el comportamiento del profesor en condiciones reales de trabajo se pueden advertir gran cantidad de rutinas las que han sido construidas por la presencia de ciertos hábitos en el trabajo docente; lo que probablemente posibilita al profesorado a actuar sin mucha reflexión y sin decisiones deliberadas. No obstante, lo importante para los fines de mi investigación es que en el planteamiento de Korthagen se reconoce que este tipo de comportamiento es el resultado de un proceso interno en donde el conjunto de **necesidades, valores, sentimientos, conocimiento tácito, significados e inclinaciones conductuales** desempeñan todos juntos un papel; y que a esta conglomeración le llama *Gestalt*.

Es de destacar que la preocupación de Korthagen (2010) por conocer el comportamiento del profesor coincide con nuestro interés y es afín con la inquietud de otros investigadores como; Argirys, Schön, Pérez Gómez y Gimeno Sacristán; entre otros. En este sentido, los estudios de Korthagen a su vez, permiten entender la naturaleza de los procesos de enseñanza–aprendizaje de los maestros en formación, sin dejar de reconocer la complejidad de la vida en el aula, la ambigüedad frecuente y la polisemia inevitable de las manifestaciones externas del comportamiento, tanto del profesor como de los alumnos.

También, brinda la oportunidad de comprender, la incertidumbre en las reacciones de los estudiantes ante las estrategias didácticas; así como de darnos cuenta de la realidad y de la imperiosa necesidad de actuar en el aula de forma inmediata, sin espacio de tiempo para la reflexión racional. Dejaré hasta aquí sus interesantes aportaciones sobre el enfoque realista y en el capítulo siguiente describiré su propuesta concreta de formación. De este modo, las aportaciones de Korthagen se relacionan con reconocer el papel que juega la *episteme* y la *phronesis* en la tarea docente; así como la presencia de la Gestalt, porque cuyo conglomerado advierto se relacionan directamente con el CP en la medida que determinan el comportamiento de los profesores





2.1.2.3. *Maurice Tardif. Los saberes docentes y el desarrollo profesional*

Por su parte, los planteamientos de Maurice Tardif –filósofo, sociólogo e investigador de la Universidad de Montreal; y líder del centro canadiense más importante de investigaciones sobre la profesión docente– me parece coadyuvan a una mayor y mejor comprensión del tema que me ocupa. Es decir, complementa el recorrido de investigadores preocupados por comprender tanto el CP de los docentes como el proceso de construcción del mismo; ejes de mi foco de investigación. En este sentido, advierto que Tardif centra su preocupación específicamente en la construcción y desarrollo de lo que él llama los saberes docentes. Se interesa en identificar los saberes docentes que poseen y la forma en cómo les son útiles en su actividad cotidiana. Saberes y planteamiento que desde mi entender de alguna forma se relacionan con el CP.

A colación de lo mencionado, comparto con especial énfasis una de sus obras que en castellano se titula: “**los saberes del docente y su desarrollo profesional**” (publicada en el 2004); porque en ella plantea una serie de interrogantes sobre **la naturaleza de los saberes que posee el maestro** y también una serie de cuestionamientos e hipótesis en torno a si esos saberes, son conocimientos científicos, o saberes eruditos y codificados como los que tienen las distintas disciplinas. En otras palabras, intenta desentrañar, si dichos saberes son saberes técnicos, saberes de acción, de habilidades, o si son estrictamente cognitivos o discursivos. Discusión que por cierto se ha evidenciado a lo largo de este capítulo al intentar hacer una revisión de las diferentes aportaciones que permiten nutrir la conceptualización del CP.

Por tanto, nos parece que la aportación más relevante de Tardif a mi investigación es su planteamiento de la “Epistemología de la práctica profesional” la que concibe como el estudio del conjunto de saberes utilizados realmente por los profesionales en su espacio de trabajo cotidiano, para desempeñar todas sus tareas. En concreto, la idea que él plantea de saber en un sentido amplio, engloba los conocimientos, las competencias, las habilidades (o aptitudes) y las actitudes; es decir, lo que se ha llamado saber, saber hacer y saber ser (Tardif, 2004). Y es precisamente a través de esta forma de entender el saber y los saberes docentes, lo que se relaciona con lo que he estado tratando de entender por CP.

Así, la finalidad de una **epistemología de la práctica profesional** desde su punto de vista, es **revelar los saberes de los docentes**, comprender como se integran en concreto en las tareas de los profesionales y cómo los saberes profesionales se incorporan, producen, utilizan, aplican y transforman en función de los límites y de los recursos inherentes a sus actividades de trabajo. También se orienta a comprender la naturaleza de esos saberes, así como el papel que desempeñan tanto en el proceso de trabajo docente como en relación con la identidad profesional de los profesores. Este planteamiento de la Epistemología de la práctica profesional, afirma Tardif (2004), puede impactar en algunas concepciones actuales sobre la investigación universitaria respecto a la enseñanza.

Lo anterior, porque entre otras cosas, propone que se deje de considerar a los maestros como técnicos que aplican conocimientos producidos por otros (por ejemplo: investigadores universitarios, expertos en currículum, etc.) y como agentes sociales cuya actividad está determinada exclusivamen-





te por fuerzas o mecanismos sociológicos (por ejemplo: la lucha de clases, la transmisión de la cultura dominante, la reproducción de hábitos, etc.). Y que para comprender la naturaleza de la enseñanza, considera que es necesario tener en cuenta la subjetividad de los enseñantes. Pues sostiene que un profesional no es solo una persona que aplica conocimientos producidos por otros, no es un profesional determinado por agentes sociales: es un actor en el sentido fuerte de la palabra, es decir un sujeto que asume su práctica a partir de los significados que él mismo le da. Es decir, en realidad el docente es un sujeto que posee conocimientos y un saber hacer proveniente de su propia actividad y a partir de los cuales la estructura y orienta (Tardif, 2004).

Por otra parte, identificamos algunos planteamientos en común entre Kortaguen (2010) y Tardif (2004), por ejemplo Korthagen (2010) menciona que es imposible comprender la naturaleza del saber de los educadores sin ponerlo en íntima relación con lo que son, hacen, piensan y dicen en los espacios cotidianos de trabajo. En su caso, Tardif (2004) sostiene que el saber de los docentes es profundamente social, aunque al mismo tiempo, es el saber de los actores individuales que lo poseen y lo incorporan a su práctica profesional para adaptarlo a ella y para transformarlo. En tanto, el saber del profesorado no es el “foro íntimo” poblado de representaciones mentales, sino un saber siempre ligado a una situación de trabajo con otros (alumnos, colegas, padres, etc.), un saber anclado en una tarea compleja (enseñar), situado en un espacio de trabajo (aula, escuela), enraizado en una institución y una sociedad.

Con respecto a los planteamientos de Tardif (2004) cabe aclarar que si bien no se refieren de manera explícita al CP y PP, si distingue de entre los conocimientos que posee el profesional de la educación, un conjunto de saberes al que le llama saberes docentes, que son saberes que van más allá de lo teórico y cognitivo. De este modo, Tardif (2004) señala que **el saber profesional docente**, es de interacción humana; por tanto, es esencialmente heterogéneo, es un saber plural formado por diversos saberes provenientes de las instituciones de formación, de la formación profesional, del currículum y de la práctica cotidiana. Pero advierte que dicha heterogeneidad no solo se debe a la naturaleza de los saberes presentes; sino que se deriva también de la situación del cuerpo docente ante los demás grupos productores y portadores de saberes y de las instituciones de formación.

En este sentido, el autor destaca que la enseñanza no es un saber de producción en serie de objetos, sino que demanda una especial interacción entre seres humanos. Plantea que «los saberes movilizados» por los profesionales en la interacción, no pueden pensarse a partir de los modelos dominantes del trabajo material, por eso se muestra en desacuerdo con los enfoques tecnológicos de la enseñanza, tal como lo han hecho Pérez Gómez & Gimeno Sacristán (1988), Pérez Gómez (1997, 2012), Schön (1998), Korthagen (2004); entre otros.

Desde la perspectiva de Tardif (2004), el saber del profesor se sitúa en la interfaz entre lo individual y lo social, tratando de integrar estos dos aspectos en un todo. Así pues, el saber del profesor se relaciona con: su saber individual, las situaciones de trabajo con los otros, y los espacios de trabajo en una institución y en una sociedad; en este sentido el trabajo colaborativo cobra especial relevancia. Por tanto, Tardif (2004), con base en las investigaciones y declaraciones de los docentes, contempla como componentes del saber de los profesores:





- Los saberes provenientes de la formación profesional.
- Los saberes disciplinares específicos.
- Los saberes curriculares.
- Los saberes experienciales.

Dichos componentes, según el autor, tienen fundamentalmente un origen social. Considera que son fuente de los diferentes saberes que confluyen en el saber profesional: la familia del profesor, la escuela en que se educó, la institución en que trabaja (en la que se establecen normas, objetivos, finalidades, enfoques pedagógicos, etc.), la cultura personal del profesor, etc.

Por ejemplo, los saberes provenientes de la formación profesional son aquellos obtenidos a partir de la educación formal en las instituciones formadoras del profesorado. Comprende saberes de las Ciencias y de la educación (como la Pedagogía). Los saberes curriculares hacen referencia a los contenidos, objetivos y métodos, mediante los cuales la institución escolar presenta los saberes. Aunque dichos saberes, al igual que los disciplinares, no están determinados por los profesores; porque tampoco controlan, ni la definición, ni la selección de los saberes pedagógicos que se imparten en las instituciones formadoras del profesorado.

En este orden de ideas, es de destacarse que otro aspecto que Tardif (2004) tiene muy presente como fuente de saber profesional es la experiencia de los profesores: tanto la laboral, como la de estudiante por la prolongada vida escolar de los docentes. Le llama particularmente la atención, aunque es de entenderse, que los profesores investigados según Tardif ponen de manifiesto como el **principal saber docente** a la experiencia, por considerar que:

- Constituye el fundamento de la práctica y de la competencia profesional.
- Es producido por los propios profesores, mientras que el resto de los saberes están determinados externamente.
- Sirve para juzgar la formación docente.
- Es práctico.
- Constituye “representaciones a partir de las cuales los educadores interpretan, comprenden y orientan su profesión y su práctica cotidiana en todas sus dimensiones” .
- Se manifiesta en un saber ser, y un saber hacer, personales y profesionales que son validados por el trabajo cotidiano.

Así, el saber experiencial se basa en los saberes procedentes de la experiencia cotidiana en el trabajo, como condición para la producción de sus propios saberes. Es en la experiencia laboral donde se aplican, reflexionan, transforman e integran los saberes. Este saber se refleja en las capacidades de los profesores para comportarse como sujetos, entre sujetos, dado que la actividad educadora se da mediante la interacción entre humanos, mediando los valores, los sentimientos, las actitudes, etc. Por otra parte, éste tipo de saber posibilita realizar ejercicios de retroalimentación de los saberes adquiridos antes o fuera de la práctica profesional. Además, les permite a los profesores evaluar y objetivar su saber profesional mediante la validación en la práctica cotidiana.





Por otro lado, Tardif (2004) sostiene que el saber de los docentes depende tanto de las condiciones concretas en las que realiza su trabajo como de la personalidad y su experiencia profesional; bajo esta perspectiva el saber de los maestros parece estar basado en constantes transacciones entre lo que son (incluyendo las emociones, la cognición, las expectativas, su historia personal, etc.) y lo que hacen. El ser y el hacer o, mejor lo que yo soy y lo que yo hago al enseñar no deben verse como dos polos separados, sino como resultados dinámicos de las propias transacciones insertas en el proceso del trabajo escolar.

Ahora bien, al recapitular brevemente el recorrido realizado hasta ahora, identifico que los antecedentes y aportaciones más relevantes sobre el CP y el PP me han permitido poner en común conceptualizaciones que evidentemente se han ido construyendo con las aportaciones de diversos teóricos. Así mismo, no está por demás mencionar que la tarea realizada se justifica aún más porque cuando intento indagar sobre el CP del docente me encuentro que no existe gran número de estudios al respecto; lo que advierto más bien es gran variedad de términos que de alguna u otra manera se relacionan y contribuyen en definir el concepto en estudio; entre ellos destacan: conocimiento personal, conocimiento en acción, conocimiento basado en la experiencia, reflexión en y sobre la práctica, interrelación entre teoría y práctica, conocimiento tácito, saberes docentes, entre otros. No obstante, para evitar tal carácter polisémico del CP a continuación intentaré realizar algunas precisiones.

2.1.3. *¿Qué podemos entender los profesionales de la educación por conocimiento práctico y pensamiento práctico?*

Esta pregunta esta planteada a modo, con la finalidad de que al responderla pueda lograr clarificar lo que en el contexto de mi investigación entiendo por CP; así ante el cuestionamiento: **¿qué podemos entender los profesionales de la educación por CP?** En primer lugar, puedo decir que parto de considerar algunos de los planteamientos de Schön (1998) en los que sostiene que el CP es un **saber cómo** desde la acción, un saber que simplemente sabemos cómo, pero **no somos conscientes de que lo poseemos** y no tenemos que pensar en él durante la ejecución de una tarea. En otras palabras, entiendo que el CP, es tipo de saber que no somos conscientes de haber aprendido y que de repente nos encontramos usándolo; aunque a la vez, puede ser un saber que en algún momento fuimos conscientes de que fue internalizado, pero no somos capaces de describirlo.

También lo concibo como un conocimiento de tipo **implícito** que orienta nuestras acciones, pero que generalmente es incongruente con lo que logramos verbalizar; planteamiento que puede sustentarse a través de las teorías de la acción de Argyris. Así mismo, coincido con Torralba & Llano (2010) cuando sostiene que el CP no es el conocimiento de algo distinto de lo que se conoce teóricamente, sino un modo diferente de conocer lo mismo; por tanto, puede afirmarse que no existen dos objetos de conocimiento; sino dos conocimientos distintos acerca de un mismo objeto. Este último planteamiento me parece que puede fundamentar con las dos dimensiones del conocimiento tácito de las que nos habla Polanyi (1966): la dimensión tácita y la dimensión explícita; dimensiones ejemplificadas como las dos caras de una misma moneda, tal como le hemos mencionado.





En este orden de ideas, puedo entender que el CP tal como se intenta representar en la Figura 8, es un tipo de conocimiento **experiencial**, que se adquiere a lo largo de la vida personal, escolar y profesional; motivo por el cual no se termina de generar y de aprender. Al ser **experiencial** no puede ser prescriptivo, ni transmitido porque es un conocimiento personal e idiosincrático que está conformado por una serie de experiencias, valores, sentimientos, mapas, imágenes, esquemas, rutinas, teorías, normas, necesidades, convicciones, tendencias, etc., llamadas *Gestalt* por Korthagen (2010).



Figura 8: Representación esquemática de la conceptualización del conocimiento práctico a partir de las aportaciones de los teóricos revisados. Elaboración propia.

Dichos elementos, el sujeto los ha ido incorporando a lo largo de su vida en situaciones concretas, de tal suerte que forman parte de su repertorio de CP y a partir de ellas el sujeto toma decisiones. En este sentido, Tardif (2004) añade que la integración de este repertorio tiene un carácter eminentemente **social**, pues afirma que el sujeto lo construye, incorpora, transforma y utiliza en la interacción con otras personas o grupos sociales (la familia, la escuela, la institución laboral, etc.).

Tenemos entonces, que tanto en el ámbito educativo, como en otros, la tradición transfiere sus modelos de acción, reglas y normas; esto crea un orden social donde las personas pueden prever las acciones de otros y sus expectativas implícitas. De este modo, puedo decir que el CP se transfiere lo-





calmente mediante la relación maestro/aprendiz y en un contexto más grande a través de los cuerpos profesionales. Con el paso del tiempo, algunos de los valores se validan y se transforman cognoscitivamente en las ideas de cómo son las cosas, por lo que ya no hay necesidad de probarlos y se convierten en un **CP compartido** (conocimiento tácito) por los miembros del grupo.

Por lo anterior, he insistido en la necesidad de clarificar lo que los profesionales de la educación podemos comprender por CP; es decir, qué es y cómo se construye. Al respecto, entiendo que la construcción del CP en las personas, y en particular en los maestros se inicia desde el nacimiento; se adquiere y modifica a largo de toda la vida personal, familiar, escolar, de formación profesional y laboral a través de los diferentes contextos en los que circunstancialmente el sujeto se haya encontrado (Ver Figura 8).

Aunado a la idea anterior, recupero a Tardif (2004) cuando habla sobre los saberes docentes, porque los identifico directamente relacionados con el concepto de CP que vengo estudiando; pero lo que me interesa recuperar son las características que les atribuye a dichos saberes docentes: **plural, compuestos y heterogéneo**. Características que justifica porque advierte que en el ejercicio del trabajo cotidiano se envuelven en él conocimientos diversos provenientes de fuentes variadas y probablemente de naturaleza diferente.

De ahí que, reconozca que el CP del profesorado es plural, porque el saber profesional pone de manifiesto la incorporación de las experiencias familiares y escolares anteriores a la formación inicial en la adquisición del saber enseñar. Del tal suerte, que se advierte que incluso, antes de comenzar oficialmente a enseñar a los docentes ya saben o han interiorizado formas de enseñanza, por su historia escolar anterior (Tardif, 2004).

Por otra parte, se sostiene que el CP es temporal porque se adquiere en el contexto de una historia de vida en particular. Sin embargo, no debemos perder de vista que esta idea de temporalidad no se limita a la historia escolar o familiar de los maestros y las maestras, también se aplica directamente a su carrera comprendida como un proceso temporal marcado por la construcción de su conocimiento a lo largo de su vida profesional lo que a su vez tiene un impacto importante en su formación.

Además, el CP es heterogéneo, si admitimos que el conocimiento de los docentes proviene de fuentes varias; así como de diferentes momentos de la historia vital y de la carrera profesional. Por tanto, dicha diversidad genera la necesidad de comprender cómo unifica y recompone el docente esos saberes en la práctica cotidiana; pregunta que intentaremos desentrañar más adelante al abordar la relación que guarda el CP y el PP.

Entonces, entiendo que es precisamente la relación entre los contextos, las vivencias y las experiencias con el sujeto, las que dan lugar a la adquisición de determinados conocimientos, habilidades, actitudes, valores, sentimientos, emociones, creencias, hábitos, teorías, imágenes, intuiciones, inclinaciones etc.; elementos que no debemos perder de vista porque ciertamente constituyen el CP; pero además, determinan la forma en cómo el sujeto percibe al mundo. Es decir, todos esos componentes sirven de sustrato y filtro al docente para la toma de decisiones; así mismo, dan lugar a los repertorios que el





sujeto construye para determinar sus actuaciones futuras. Por tanto, puedo entender que el CP se relaciona con el ser, saber y saber hacer del sujeto.

En este punto, se puede advertir que el CP está relacionado con el concepto y enfoque en competencias dada la naturaleza de sus componentes; pero sobre todo porque a través de la acción y movilización de dichos componentes se busca garantizar un adecuado desempeño docente. Dicho de otro modo, se reconoce que para actuar, el sujeto pone en marcha una serie de recursos que le permiten responder a las demandas complejas de la práctica según lo señala Pérez Gómez (2011) y en concordancia con la idea anterior, se sostiene que las competencias son un conjunto de habilidades prácticas, conocimientos, motivaciones, valores, actitudes, emociones y otros componentes sociales y de comportamiento que se movilizan conjuntamente para lograr una acción eficaz.

Así, derivado de lo analizado y expuesto con fines de mi investigación entiendo al **CP como el conjunto de conocimientos, habilidades, emociones, actitudes y valores que el sujeto posee como parte de su repertorio y que le permiten tomar decisiones para resolver problemas cotidianos**. Preciado lo anterior, lo que me queda por intentar comprender es cómo o a través de qué se logran tomar las mejores decisiones. Para responder este último cuestionamiento retomo lo expuesto por los diversos teóricos y planteo a manera de hipótesis que es a través del pensamiento práctico –procesos reflexivos- que los sujetos tomamos las mejores decisiones.

Dicho planteamiento lo sostengo porque cuando nos enfrentamos a situaciones complejas, problemáticas, inciertas e inesperadas la movilización del PP nos permite tomar conciencia y reconstruir nuestro CP. En otras palabras, a mi entender el PP es un proceso reflexivo que comienza con la acción y le permite al docente resolver problemas de la práctica cotidiana. Es decir, en PP nos permite revisar nuestro CP cuando éste no puede responder a las demandas de la práctica en un momento concreto –problema, sorpresa, situación emergente-. Otro escenario también podría ser cuando el docente persigue la mejora de la práctica.

Dando un paso más con la finalidad de comprender dichos procesos, puedo decir que para activar el PP se requiere **hacer uso de diferentes habilidades del pensamiento** que le permitan al sujeto llegar a la reflexión; es decir, el PP no se detona, ni se desarrolla per se. Todo esto, porque en los procesos reflexivos se movilizan los mecanismos senso-perceptivos que le permiten al profesional identificar entre otras cosas rasgos, elementos o situaciones distintas que ponen en peligro la estabilidad de su tarea.

Por tanto, la tarea reflexiva inicia en primer término a través de la observación; a partir de la que el sujeto simultáneamente, casi de manera automática, es capaz de **comparar, clasificar, relacionar y describir** el suceso problemático y ponerlo en relación con sus experiencias, repertorios de saberes para así, tomar las decisiones pertinentes ante la situación no prevista, o revisar esta acción con posterioridad contrastando con otros aportes.

De este modo, las habilidades básicas del pensamiento (en adelante HBP) ponen en relación al sujeto con la situación problemática; es decir, con su experiencia personal. Entonces, una vez que el sujeto





ha identificado ciertos rasgos en la situación problemática a partir de la observación; compara y relaciona con los repertorios de saberes de su CP. Simultáneamente es capaz de clasificar esta situación y la respuesta dada se presenta en función del éxito o no que ha tenido con otros hechos similares. Este proceso de revisión y contraste de su práctica y en definitiva de su CP a su vez genera un nuevo CP; CP informado que le permite identificar una serie de cualidades y características de alguna otra situación en otro momento o contexto.

Lo anterior lo expongo con el propósito de argumentar que, para desarrollar el PP, la voluntad de reflexionar no es suficiente; sino que es necesario desarrollar las habilidades básicas del pensamiento (HBP)¹³ lo que posibilita potenciar de manera consciente y sistemática los procesos reflexivos en el profesorado. En este sentido, he sostenido que **el PP es un proceso reflexivo** en el que se involucran el pensamiento y la reflexión; y que a su vez, la reflexión es una habilidad del pensamiento. Esto me lleva a considerar que la reflexión de acuerdo con Schön (1987), es una habilidad que potencialmente podemos desarrollar todos los sujetos.

Según Sánchez & Aguilar (2009) las HBP de acuerdo con Guevara (2000) son la observación, comparación, relación, clasificación y descripción. Las que de ninguna manera pueden verse lineales o separadas, sino reconocerlas en su conjunto; y que para realizar procesos meta-cognitivos de las habilidades del pensamiento se debe preguntar ¿de qué te das cuenta? De este modo, tenemos que **la observación** permite centrar la mirada, fijar la atención en una persona, cosa, evento o situación problemática a través de todos nuestros sentidos a fin de identificar sus características; y se da en dos momentos. Uno es el momento concreto, que tiene que ver con el uso de los sentidos para captar las características de la persona, objeto, evento o situación; y el otro, es el momento abstracto, que tiene que ver con la reconstrucción de los datos en la mente. Sobre estos momentos me parece necesario insistir porque es importante tomar conciencia del momento concreto y del momento abstracto para lograr una mejor observación; pues el primer momento permite que se usen todos los sentidos, da una perspectiva más amplia y completa de la observación. El segundo momento, se relaciona con la reconstrucción mental que se hace del objeto de observación. De este modo, podemos decir que la observación es el medio por el cual se entra en contacto con el mundo real, en donde los sentidos juegan un papel esencial (Sánchez & Aguilar, 2009).

La comparación es una extensión de la observación, puede realizarse entre dos o más personas, objetos, eventos o situaciones, entre la persona con el objeto, evento o situación misma y el aprendizaje previo; en ambos casos el proceso es similar. Cuando se pretende comparar, se identifican primero los elementos comunes o los elementos únicos que puede haber entre las personas, objetos, eventos o situaciones.

El proceso de comparar consiste en el establecimiento de diferencias y semejanzas entre personas, objetos, eventos o situaciones; el establecimiento de semejanzas permite generalizar, el de diferencias particularizar, y como consecuencia de ambos comparar. (De Sánchez, 1995, p. 57)

¹³ Las (HBP) como señala Guevara, G. 2000 son aquellas que sirven para sobrevivir en el mundo cotidiano, tienen una función social y visto de esta manera es importante que el sujeto no las haga a un lado. Lo que debe quedar claro es que no son suficientes para sobrevivir en la academia, sobre todo, en el nivel universitario. Las habilidades básicas de pensamiento se ven como un puente o un trampolín para las habilidades analíticas del pensamiento.





Por su parte, **la relación** se da una vez que se obtienen datos; producto de la observación y de la comparación. Nuestra mente realiza abstracciones de esa información y establece nexos entre los datos: los informes, las experiencias previas y las teorías. En la relación se llega un paso más allá en el procesamiento de la información; es decir, se consideran pares de características de una misma variable provenientes de la comparación y se conectan mediante un nexo entre ellas, por ejemplo, “El libro tiene un precio más alto que el cuaderno”.

Establecer relaciones es conectar los resultados de la exploración, vincular información y por lo tanto, realizar una habilidad de pensamiento un poco más compleja que las anteriores. (De Sánchez, 1995, p. 64)

Poder identificar semejanzas y diferencias constituye una habilidad previa, requerida para comprender y aplicar el proceso de clasificación. De este modo, **la clasificación** es un proceso mental que permite agrupar personas, objetos, eventos o situaciones con base en sus semejanzas y diferencias, es una operación epistemológica fundamental. La clasificación permite identificar personas, objetos, eventos o situaciones que jamás se han visto, identificar o definir conceptos y plantear hipótesis.

La clasificación permite realizar dos tipos de operaciones mentales: agrupar conjuntos de personas, objetos, eventos o situaciones en categorías denominadas clases y establecer categorías conceptuales; es decir, denominaciones abstractas que se refieren a un número limitado de características de las personas, objetos, eventos o situaciones y no a las personas, objetos, eventos o situaciones directamente. (De Sánchez, 1995, p. 64)

Finalmente, dentro de las HBP tenemos **la descripción**, la cual es una habilidad que consiste en dar cuenta de lo que se observa, se compara, se conoce y se analiza, etc. En un primer nivel de pensamiento –pre-reflexivo–, describir consiste en dar cuenta de las características de una persona, objeto, evento o situación. En el nivel reflexivo de pensamiento (analítico), se da un paso más porque también se describen las relaciones, las causas y sus efectos, los cambios que se presentan en esos objetos, situaciones y fenómenos.

La descripción es el proceso mediante el cual se informa de manera clara, precisa y ordenada las características del objeto de la observación. Se puede describir: de lo general a lo particular, de lo inmediato a lo mediato, etc. dependiendo del propósito de la descripción. (De Sánchez, 1995, p. 64)

En otro orden de ideas, pero dada la importancia de la observación como HBP, quiero destacar que frecuentemente el producto que se obtiene de ella se expresa de manera oral o escrita; en ese sentido la calidad de la información que se comparte depende de la claridad del lenguaje utilizado y de cómo se presentan los datos. Por tanto, para comunicar la información observada de manera pertinente se propone seguir un orden, utilizar un lenguaje claro y concreto; es decir, describir las características observadas en forma ordenada, clara y precisa. De acuerdo a lo señalado, es importante reconocer la relevancia que tiene propiciar las HBP de manera consciente en todos los sujetos y en particular en el profesorado, si es que realmente queremos desarrollar su pensamiento reflexivo y potenciar su PP.

Por otra parte, reitero que desde mi entender el PP implica un proceso reflexivo que de acuerdo con





Schön (1987) tiene tres componentes, que son: el conocimiento en la acción, la reflexión en la acción y la reflexión sobre la reflexión en la acción. De este modo, puedo decir que el **PP** se puede activar en diferentes momentos: **durante y después de la acción**. Reflexionar durante la acción; puede implicar **la reflexión en la acción** en la que se nos permite reorientar o reorganizar nuestras acciones para dar respuesta a la situación en el momento de la acción, es decir experimentar in situ durante la acción.

Así mismo, se puede **reflexionar sobre la acción y reflexionar sobre la reflexión en la acción**; procesos reflexivos se realizan después de la acción. De este modo, **la reflexión sobre la acción** nos permite hacer una valoración sobre la acción emprendida para identificar si fue pertinente o no para enfrentarse a la situación. Por su parte, **la reflexión sobre la reflexión en la acción**, nos da la oportunidad de valorar si la reflexión que realizamos en el momento de la acción fue adecuada para las decisiones tomadas. Esta última reflexión nos queda como “experiencia”, la podemos entender como una meta reflexión que nos sirve para tener en cuenta en actuaciones futuras, ya sea para tareas cotidianas o para dar respuesta a situaciones inéditas.

Con lo dicho hasta aquí, y retomando los planteamientos de la epistemología de la práctica desde la reflexión que plantea Schön (1987); puedo señalar que dada la naturaleza del trabajo docente es necesario incorporar en el pensamiento un momento más que permita al docente anticiparse a alguna situación determinada de su aula a través de procesos reflexivos. Por tanto, me parece que los docentes pueden y deben **reflexionar también antes de la acción**.

Para explicitar lo señalado, puedo decir que los momentos de la reflexión docente están relacionados con algunas tareas concretas; por ejemplo, **la reflexión antes de la acción** le implica planificar su tarea; es decir, pensar en las intencionalidades, materiales, espacio, tiempo, rol, tipo de actividades etc., que le sean más idóneas para lograr los propósitos educativos y/o competencias que se ha planteado para una clase en particular, a raíz de una realidad concreta contextual como son las características y necesidades de su grupo. Dicho de otro modo, es el momento en el que el docente se plantea hipótesis de trabajo; porque la planeación es eso, una hipótesis que puede o no funcionar de acuerdo a lo que se ha previsto.

La reflexión durante la acción es lo que Schön (1987) llama reflexión en la acción; y consiste en ponerse a pensar en el momento de la acción la pertinencia o no de lo que se está realizando para atender o resolver la situación problemática, sorpresiva o inédita que se haya presentado. Por tanto, se habla de una **experimentación in situ**, porque se tienen que tomar decisiones en el momento para realizar los cambios, ajustes o acciones que sean necesarias para atender la situación en cuestión y, tras la cadena de acontecimientos que se están presentando en el aula, el docente debe ir tomando decisiones y calibrando sus acciones teniendo siempre en mente el qué, el por qué y para qué de lo que está haciendo.

Por otra parte, con la finalidad de distanciarse de la acción podemos **reflexionar después de la acción**; es decir, una vez que ha pasado la acción es posible hacerlo de dos maneras: **reflexionar sobre la acción**, que permite valorar la propia acción en cuanto a su pertinencia o no para resolver de forma adecuada una situación problemática y **reflexionar sobre la reflexión en la acción** que permite darnos cuenta y valorar las características de nuestra propia reflexión y si la forma en cómo lo hacemos es la





adecuada para llegar a la toma de decisiones apropiadas ante una situación problemática; es decir, estaríamos hablando de una meta-reflexión y una meta-evaluación de la acción. En este sentido, no debemos olvidar que el CP es el sustrato que se pone en juego para detonar el PP (procesos pre-reflexivos y reflexivos); en otras palabras es el recurso de que echamos mano los sujetos cuando intentamos responder de manera adecuada ante una situación llosa de la práctica; tanto para decidir, intervenir, replantear y evaluar.

En suma, entiendo tal como lo plantea Pérez Gómez (2010a) que el CP es la movilización de conocimientos, creencias, habilidades, valores, actitudes y emociones a través de un repertorio de imágenes, mapas o artefactos que traen consigo informaciones, asociaciones lógicas y connotaciones emotivas. Por ello. El CP se caracteriza; entro otras cosas por ser holístico, emergente, funcional, inconsciente, emocional, intuitivo, implícito y automático.

Al respecto, cabe destacar que su carácter implícito y automático no se entiende como irracional, incoherente o ineficaz, sino como plural y desorganizado; rasgo que contribuye a que el sujeto manifieste sus multiples yoes y diversas orientaciones que no siempre son convergentes. Por su parte, el PP se detona ante situaciones llosas, sorpresivas o inéditas; lo que le implica al sujeto activar sus procesos reflexivos –de forma consciente-. Procesos que se aspira y se espera sean puestos en acción cada vez con mayor frecuencia de manera automática, de tal manera que sea capaz el docente de tomar las decisiones pertinentes para enfrentarse a determinada realidad en su aula como un profesional competente.

De lo dicho hasta aquí, quiero enfatizar entre otras cosas; la relevancia que tiene reconocer la naturaleza del CP de manera consciente, debido a que es este tipo de conocimiento según se ha expuesto es el que determina en mayor medida nuestro actuar cotidiano e inédito. Pero además, su importancia radica justamente en que dicha falta de consciencia sobre su naturaleza dificulta comprender o explicar el por qué de nuestro actuar; sobre todo aquel incongruente con nuestros pensamientos e ideales. En este sentido, quiero resaltar el papel del PP dado que este tipo de pensamiento nos brinda la posibilidad de activar procesos reflexivos que nos permiten tomar las mejores decisiones de manera consciente; pero además, el PP nos permite poner en cuestión a nuestro propio CP para así transformarlo o eleminarlo en caso de ya no ser pertinente. De este modo, en el siguiente apartado abordaré la manera en como considero podemos transitar de un actuar basado únicamente en el CP a un actuar basado en el PP.

2.2. *Del conocimiento práctico al pensamiento práctico. Los procesos reflexivos un medio para la mejora de la práctica docente*

Una vez que he intentado abordar con cierta profundidad algunas ideas respecto al CP y al PP intentando comprenderles y conceptualizarles; este apartado ahora estará centrado en tratar de desentrañar la manera en cómo un sujeto puede hacer uso de su conocimiento práctico de manera informada; en otras palabras cómo un profesional puede activar su PP para la toma de decisiones. Para ello, no está por de más recordar que el CP lo concibo como un saber procedimental que emerge en la acción educativa generalmente con un carácter inconsciente. Dicho de otra manera, es un saber que no somos conscientes





de haber aprendido y que de repente nos encontramos usándolo; y que además, no somos capaces de describirlo. Sin embargo, puedo decir que es un conocimiento implícito que orienta nuestras acciones, aunque generalmente es incongruente tanto con lo que pensamos como con lo que logramos verbalizar.

Así, el CP es un tipo de conocimiento experiencial, que se adquiere a lo largo de la vida personal, escolar y profesional, que no se termina de generar y aprender; no puede ser prescriptivo, ni transmitido, ya que es un conocimiento personal e idiosincrático. Es importante advertir como ha quedado asentado que diversos autores coinciden en sostener que el CP está conformado por una serie de experiencias, valores, sentimientos, mapas, imágenes, esquemas, rutinas, teorías, normas, necesidades, convicciones, tendencias etc. que el sujeto ha ido incorporando a lo largo de su vida en situaciones concretas que forman parte de su repertorio a partir del cual interpreta y toma decisiones.

Por otro lado, el PP lo entiendo como un proceso reflexivo y como tal, en él se ponen en juego las diferentes habilidades básicas del pensamiento—observación, comparación, relación, clasificación y descripción—; de ahí que el PP se activa cuando la práctica nos cuestiona nuestro CP. En este sentido, me parece que la potencialidad del PP radica en ayudar al sujeto a hacerse consciente del sustrato de su CP; aquel que le lleva a tomar determinadas decisiones y no otras para la resolución de problemas.

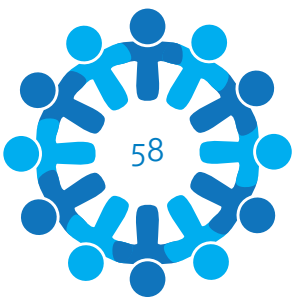
De acuerdo a lo señalado, lo que parece evidente según Parker (1997) es que la práctica reflexiva va más allá del mero **pensamiento sobre la práctica**; porque a pesar de la insistencia teórica actual de que los educadores deben de tener una formación más crítica; aún no se tiene claridad sobre la manera en cómo los profesores se benefician de los procesos reflexivos para construir nuevos conocimientos que permitan mejorar su propia enseñanza; por tanto, parece que no solo la conciencia crítica es suficiente para cambiar las prácticas docentes (Mena Marcos & García Rodríguez, 2013).

Por su parte, Pérez Gómez (2010) sostiene que el PP “orienta y gobierna la interpretación y los modos de intervenir sobre la realidad” (p. 39); planteamiento que me lleva a entender al PP como el eje central de la intervención educativa. Además, reconoce en cierta medida el carácter efímero del conocimiento académico que los estudiantes adquieren en la institución escolar a lo largo de los diferentes niveles educativos, como consecuencia de la escasa relevancia que tiene para contribuir a formar el PP, los modos de entender, sentir y actuar de cada individuo en la vida cotidiana.

De este modo, Pérez Gómez (2010) pone sobre la mesa que los planteamientos teóricos de Dewey, Piaget, Vygotsky; como los de Schön y Argyris abonan a reconocer la importancia del PP vistos como una forma de enseñanza a partir de la indagación y creación. Dichos planteamientos se consolidan en una alternativa epistemológica que entiende la formación de los ciudadanos y de los docentes como un proceso permanente de reconstrucción conceptual, reestructuración continua de los modos de representación, comprensión y actuación, al calor de las experiencias y reflexiones que cada uno vive con los objetos, personas, ideas y contextos que rodean su existencia personal y profesional.

Así, dando un pasito más, nos encontramos en el punto de saber cómo o a través de qué el sujeto es capaz de transformar el CP en PP. En este sentido, se reconoce a la formación como un factor que actúa





en la transformación de los sujetos (Berbier, 1993). Sin embargo, identificamos que el concepto de la formación es diferente al de educación aún cuando ambos están interconectados por estar en el camino del cambio, en suma son distintos.

Entonces, de acuerdo a lo señalado se considera que **la educación** se ubica en la perspectiva de proporcionar, facilitar o desarrollar de parte de un experto hacia otro un dominio que no tiene; en tanto en **la formación**, existe una tendencia muy fuerte en considerar la experiencia (Honoré, 1980). Por ello, vislumbro que en el trayecto de la formación inicial y permanente de docentes sería necesario tener en cuenta e incluir otros aspectos que evidentemente parecen influir, tales como la biografía personal, los procesos de socialización en las instituciones de trabajo, así como también la formación de grado. Lo anterior, me lleva a pensar en la necesidad de acercarme a diferentes modelos de formación según tendencias pedagógicas actuales de acuerdo al conocimiento que se produce (Porlán Ariza & Rivero, 1998).

Por tanto, la inquietud expresada está encaminada a la búsqueda de nuevas alternativas para la formación docente, dirigidas inherentemente a la reconstrucción del CP. Dicha reconstrucción se vería favorecida por la puesta en juego de procesos meta cognitivos orientados sobre todo hacia el conocimiento y desarrollo conceptual de los procesos educativos, lo que permitiría facilitar la mejora de la práctica docente en tareas sustantivas como la planificación, aplicación y evaluación de las actividades. Empresa que me parece permitiría propiciar importantes cambios.

En este orden de ideas, se entiende que los procesos de meta cognición favorecen la toma de contacto con ideas, imágenes, representaciones que guían el conocimiento profesional, la manera de percibir, interpretar y resolver los problemas prácticos profesionales, así como la toma de conciencia de contradicciones que surgen a partir de la confrontación tal como lo expone Viscaíno (2008). En este sentido, entiendo que la importancia de los procesos metacognitivos relacionados a su vez con los diferentes momentos reflexivos llevarían al docente a exigirle la revisión, reelaboración y resignificación, no solo de los conocimientos construidos, sino sobre todo de los procesos cognitivos involucrados en el desarrollo conceptual y en el aprendizaje de la práctica profesional.

Al tratar de desentrañar las acciones específicas que el docente debe operar para poder desempeñarse de manera competente en el aula teniendo como base un PP, encuentro a **la metacognición** una alternativa, pues constituye un tipo de reflexión específica, en este caso, sobre la propia cognición, que posibilita al docente la formulación y explicitación de los fundamentos de sus proyectos, acciones y proposiciones, así como su reformulación ante la presencia de contradicciones, imprevistos o incomprensión de la situación. De este modo, me parece que la reconstrucción del CP, a través de este proceso, facilitaría el surgimiento de una práctica significativa y la necesaria articulación de diferentes tipos de saberes; pero sobre todo la toma de conciencia del papel mediador que las instituciones y discursos imperantes tienen sobre la acción y el pensamiento (Feldman, 1999) .

Puedo advertir, que en lo expresado se marca la tendencia de poner sobre la mesa al docente como actor principal; en otras palabras, se revalora el rol del docente en el proceso de transformación de su propia práctica. Es decir, hay un cambio mirada porque sus interpretaciones se toman como punto





de partida en las sistematizaciones teóricas y de reflexión consciente. Por tanto, desde esta posición el docente es interpelado a cuestionarse sobre su práctica, sobre los condicionantes que la atraviesan, los discursos dominantes que la moldean, el sentido sociopolítico de la educación y el que él mismo tiene como actor político.

Es importante que el docente reconozca el sentido e impacto social que su práctica profesional tiene y los condicionantes a los que se ve expuesta, de tal manera que la reflexión sobre la misma atienda, como parte del problema, al análisis de los propósitos que se persiguen en el marco de decisiones cargadas valorativamente. Por tanto, atender tanto a los condicionantes como a las consecuencias de sus acciones ubica a los docentes como agentes capaces de tomar decisiones, "...como clase involucrada en la dinámica social" (Feldman, 1999, p. 64).

Por consiguiente, tal como he venido sosteniendo, la reflexión se pone al servicio de la toma de conciencia en la construcción del CP, sobre todo cuando se reconoce la implicancia afectiva que tiene un problema y su actuación docente ante el mismo. Así, la reflexión sobre la reflexión en acción se vincula con la construcción del CP cuando se hace referencia a pensamientos, sentimientos sobre los acontecimientos del aula y el conflicto que se hace presente ante el desencuentro de modelos de enseñanza y de autoridad internalizados en diferentes momentos de su experiencia vital. Por su parte, la evaluación que se realiza articula los condicionantes del contexto y personales, que la conducen a pensar y a pensarse como sujeto en construcción y, al CP, como producto de una compleja articulación que involucra aspectos biográficos (familiares y escolares), de la formación inicial (teóricos y prácticos) y la socialización profesional (Viscaíno, 2008).

Sobre esta línea de investigación educativa, según Mena & García (2013) en las últimas décadas se ha defendido a la reflexión docente como un proceso de análisis, elaboración y cuestionamiento de las propias experiencias; proceso que ayuda a los profesores a construir nuevas representaciones situacionales de su práctica. Dicha circunstancia, permite que los docentes tomen conciencia de sus creencias, conocimientos y valores implícitos. Además, les proporciona una "disposición para teorizar" (Eraut, 1994, p. 71) lo que les permite revelar el conocimiento tácito que subyace en su acción (Schön, 1983).

Por tanto, el cúmulo de conocimientos que van construyendo los docentes, una vez explicitados les posibilita generar un conjunto amplio y estructurado de ejemplos reales, cercanos a la práctica que les permiten responder a sus necesidades docentes. En este orden de ideas, Schön (1983) sostiene que el sentido último de la reflexión; digamos que su promesa final es la de generar un CP, contextual, informado y genuino que permita resolver los problemas que se presentan en las aulas y que hasta la fecha la investigación tradicional no puede resolver completamente. No obstante, es importante tener presente tal como lo he advertido que no sólo la conciencia crítica parece ser suficiente para cambiar las prácticas docentes (Mena & García, 2013); pero lo que sí observo en los planteamientos de los diferentes autores es que los procesos reflexivos de diferente orden e intensidad son los que posiblemente permiten transitar a los docentes en la toma de decisiones, de las basadas únicamente en el CP a aquellas en las que detonan su PP.





Bajo estas mismas ideas Contreras (1985) señala que Wegner y Vallacher (1981) han apostado por comprender hasta qué punto puede tener una persona conocimiento explícito de los rasgos de sus teorías implícitas; pero lo relevante para mí es que están interesados por identificar si tal conocimiento explícito puede hacer que cambie o controlen su conocimiento implícito. Al respecto sus conclusiones más importantes hacen referencia a cierto proceso reflexivo al que denominan auto –observación; y a través del cual sostienen que las teorías se pueden hacer explícitas cuando la auto – observación se produce sobre los efectos de la aplicación práctica de las teorías implícitas, sobre todo si hay proximidad temporal entre actuación y observación, y si se manifiesta, por parte de la audiencia, un interés y valoración sociales, destacando el protagonismo de la persona y la importancia de sus teorías implícitas.

De este modo, se destaca la importancia de disponer de un vocabulario usual y de términos descriptivos adecuados; y sostienen que el conocimiento explícito y el conocimiento implícito son la base del autoconocimiento. De tal suerte que el conocimiento explícito de nuestras capacidades y de nuestros deseos y preferencias puede conducir a la modificación de las teorías implícitas ya sea mejorando el aprovechamiento de las capacidades, adaptándose a las limitaciones y posibilidades personales, o en su caso revisando los deseos y preferencias. En suma, reconocen que la revisión de las teorías implícitas a partir del conocimiento explícito de sus consecuencias, es la base del autocontrol.

Así mismo, encontramos que Elliott (1976) comparte preocupaciones similares que lo llevan a cuestionarse sobre cómo motivar a los profesores para que adopten una actitud reflexiva sobre su práctica que les permita hacerse conscientes del trasfondo que guía a su práctica profesional al que él llama teorías implícitas. Lo anterior lo motivó a desarrollar la idea del profesor auto-dirigido (self-monitoring) cuya finalidad se orienta a que una persona o en su caso particular el profesor llegue a ser consciente de su situación y de su papel como agente en ella. Para ello, se propone la auto-observación a través de grabaciones y su posterior análisis de las sesiones de clase; también se propone la utilización de observadores externos con los que se puedan intercambiar puntos de vista, etc. Estrategias que de seguirse permiten a los profesores tomar consciencia de su actuación con la finalidad de identificar fortalezas y debilidades; y así determinar sus necesidades de formación orientada a mejorar su práctica docente. Por tanto, identifico a la auto – observación y la presencia de observadores externos como factores adicionales para el tránsito de actuaciones cuyo sustrato únicamente se basa en el CP.

Por otra parte, parece importante recordar y enfatizar que la construcción de saberes que el profesor hace sobre la práctica docente no se realiza de un modo mecánico, ni de transmisión directa del conocimiento académico –teórico- a su uso aplicativo – práctico-, sino que se adquiere de manera peculiar y distintiva tal y como se ha venido señalando. En este sentido, el conocimiento del profesor, según lo expresado por Elbaz (1983) es un conocimiento de amplio espectro que abarca tanto el mundo experiencial como el teórico en el que se integran valores y creencias personales con una clara orientación hacia situaciones prácticas. Por ello, se sostiene que no solo son importantes los ingredientes de ese conocimiento, sino también la forma en que se configura, ya que el **trabajo del profesor no es teórico, sino práctico, personal y artístico**. En consecuencia, construye sus proposiciones a través de la acción (Contreras Domingo, 1985) .





Así, teniendo en cuenta lo anterior, es preciso tener presente que en este momento mi interés se centra en reconocer las acciones y procesos implicados en la reconstrucción del CP, que desde mi entender consiste en un proceso reflexivo que le permite al docente hacerse consciente de él; y en consecuencia valorar y decidir qué es lo que puede permanecer y qué es lo que se necesita transformar o en su caso desechar del cúmulo de creencias, conocimientos, habilidades, actitudes, valores y emociones que integran su CP. En otras palabras, la reconstrucción del CP es un proceso que entiendo implica que los docentes revisen y cuestionen su propia práctica; que valoren de manera consciente las imágenes, ideas y prácticas que desarrollan en la cotidianidad.

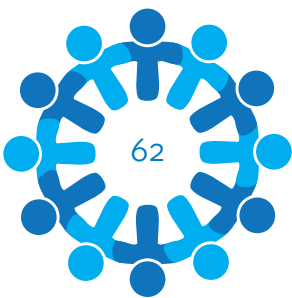
Al respecto, cabe destacar que Hagger & McIntyre (2006) hacen alusión a este proceso y lo denominan teorización práctica, “practical theorizing”; que no es otra cosa que la reflexión docente sobre su propia práctica. Es decir, la reflexión sobre su propia forma de actuar, a la luz de sus experiencias educativas más relevantes y de los resultados de las últimas investigaciones del ámbito educativo (Pérez Gómez, 2010b).

Es necesario recalcar que entiendo a la reflexión docente como una estrategia privilegiada para la formación de docentes que ha de consistir en implicar a los profesores en formación en procesos de teorizaciones prácticas, disciplinadas e informadas sobre su propia práctica. Es decir, los formadores de formadores deben propiciar procesos y programas de investigación-acción cooperativas en los contextos profesionales en los que los docentes en formación recopilen evidencias sobre el desarrollo de su propia enseñanza en un contexto concreto; en donde el docente puede problematizar las teorías implícitas, creencias, valores, y artefactos que configuran su práctica –CP-. Todo lo anterior, con la finalidad de comprender su sentido y desarrollar procesos sistemáticos de generación y comprobación de hipótesis de acción sobre cómo desarrollar cambios e innovaciones valiosas (Elliott, 1993, 2004; Stenhouse, 1975).

Entonces, considero que la reflexión es el medio idóneo para cuestionar la práctica; pero no podemos perder de vista que Pérez Gómez (2010b) nos advierte que cuando el docente en formación pone en cuestión las ideas y valores que definen su identidad se genera un proceso de tensión emocional, independientemente que se encuentre en status de estudiante o de maestro en servicio. Esto es importante tenerlo en cuenta, dado que reconoce que generalmente no se le proporciona al docente en formación la mejor situación, ni las mejores condiciones para cuestionar sus prácticas, ideas y valores establecidos en la comunidad escolar; y mucho menos para desnudar sus incertidumbres y deficiencias. Por ello, se torna necesario el acompañamiento de un experto –mentor- que tutorice los procesos reflexivos o de teorización de la práctica con miras al planteamiento y desarrollo de propuestas innovadoras que permitan la mejora de la práctica docente.

En este sentido, debemos recordar que Argyris (1993) sostiene que la teorización práctica es una actividad social, compartida, liderada por el mentor, que se internaliza gradualmente por el docente en formación para convertirla en un recurso, propio y habitual; es decir, en un meta recurso de reflexión sobre la acción. De este modo, podemos decir que si el CP es el resultado de largos procesos de socialización como estudiante y como docente en contextos escolares cuya cultura se difunde en imágenes,





artefactos, relaciones, etc., y se incorporan inconscientemente a lo largo de su vida personal y escolar; es por tanto, la cultura escolar la que debe analizarse de manera detallada y consciente en el marco de las finalidades explícitas y consensuadas por la comunidad, para comprender su sentido, sus congruencias y sus contradicciones.

Para dar un paso más, es necesario precisar que coincido con Pérez Gómez, Soto Gómez, & Serván Nuñez (2015) en la impotencia que reviste identificar la distinción pero a la vez la relación existente entre el CP -generalmente inconsciente- y el PP que utilizamos para describir y justificar la práctica. Circunstancia que hace propicio recordar que cuando nos referimos al término de cualidades, competencias o PP según Pérez Gómez (2010c) se está aludiendo a sistemas de comprensión y actuación; por tanto, tienen relación directa e incluyen al saber pensar, saber decir, saber hacer y querer hacer. De este modo, se entiende que el compromiso y la implicación activa del docente es clave en el desarrollo profesional e incluye evidentemente aspectos racionales y emotivos, conocimiento explícito y conocimiento tácito, técnicas, habilidades concretas, estrategias y modelos teóricos.

Así, entiendo que los planteamientos de Schön (1998) respecto a la «reflexión sobre la acción» y «conocimiento en la acción», las aportaciones de Korthagen sobre la formación de las Gestalt informadas (2010), así como los descubrimientos más recientes en las investigaciones de la neurociencia (Damasio, 2010) han permitido identificar la presencia de ciertas **dimensiones conscientes e inconscientes** —conocimientos, habilidades, emociones, actitudes y valores— implicadas en el CP y PP. Dimensiones que considero impactan directamente en la forma en cómo los sujetos perciben, interpretan, toman decisiones y actúan ante situaciones complejas de la práctica cotidiana (Pérez Gómez, et al., 2015).

En consecuencia, considero que dado el carácter polisémico y la similitud conceptual del CP y PP, tal como he podido advertir; es necesario explicitarlos de tal modo que nos permitan clarificar su sentido, límites e interacciones; ya que parece que frecuentemente se confunden. Entonces, en el marco de este trabajo de investigación defino por un lado al CP como el conjunto de creencias, habilidades, valores, actitudes y emociones que operan de manera automática, implícita, sin necesidad de la conciencia, y que condicionan nuestra percepción, interpretación, toma de decisiones y actuación. Y por otro lado, al PP lo entiendo como aquel que incluye al CP más el conocimiento reflexivo sobre la acción. Es decir, el PP como un proceso reflexivo sobre la acción que utilizamos los seres humanos cuando intentamos comprender, diseñar e intervenir en una situación concreta de la vida personal o profesional (Pérez Gómez et al., 2015).

Ahora bien, me parece que para poder vivenciar y construir una experiencia educativa se requiere transitar permanente y cíclicamente del CP al PP (ver **Figura 9**); y es precisamente en este recorrer donde encontramos la relación de ambos procesos en los que se permite teorizar la práctica y experimentar la teoría (Soto Gómez, et al., 2015). Por ello, como veremos más adelante, para la formación docente vislumbro la necesidad de programas y estrategias que permitan crear la integración más flexible, abierta y potente entre el CP y PP en donde la reflexión sea entendida como medio para generar la consciencia informada, la cual será clave para que el CP se constituya y/o transforme en PP.





Figura 9: *Proceso de transformación del conocimiento práctico al pensamiento práctico al interpretar a Pérez Gómez et al., 2015 & Soto Gómez et al., 2015. Elaboración propia.*

De este modo, Pérez Gómez et al., (2015) señala que la formación del PP de los docentes requiere reconocer- nos, es decir, conocernos a nosotros mismos; lo que nos llevará a identificar y comprender los recursos explícitos e implícitos que alimentan y condicionan nuestro actuar; para ello, es importante; pero además, se requiere entender nuestros propios modelos, marcos, teorías implícitas y personales de interpretación de la realidad. De no ser así, nuestras teorías se pueden convertir en meros adornos que solo serán útiles para la justificación discursiva de nuestro actuar o en su caso para la superación de exámenes, pero estériles para orientar nuestro actuar ante las situaciones complejas, cambiantes, inciertas y urgentes del aula.

Por tanto, los procesos de reflexión sobre la acción que plantea Schön (1998) y la teorización de la práctica de Hagger & McIntyre (2006) están dirigidas a que los docentes identifiquen, analicen y reformulen no solo las teorías proclamadas, sino también las teorías en uso que gobiernan la práctica. Es decir, se requiere de ciertas habilidades del pensamiento que en la medida que las vayamos vivenciando y experimentando con más frecuencia y conciencia se potencien de tal manera que formen parte de un saber hacer necesario para desarrollar nuestro trabajo cotidiano orientado a revisar, analizar y cuestionar los hábitos, las actitudes, los valores y las emociones que se activan y condicionan en la compleja experiencia profesional en contraste con otros profesionales y con otras prácticas (Franke & Chan, 2007). En consecuencia, entiendo que teorizar la práctica debería implicar la reflexión del docente sobre su propia práctica, sobre su propia forma de actuar, a la luz de las experiencias educativas más relevantes y de los resultados de la investigación educativa más consistentes; proceso que creo implicaría el tránsito del CP al PP y como consecuencia el docente generaría un CP informado y consciente.





Con base en lo anterior, es muy importante precisar que la “simple” reflexión sobre la acción o teorizar la práctica, no hace referencia directa como tal al PP. Por tanto, para hablar de PP es necesario introducirse en los planteamientos de Korthagen, Loughran y Russell (2006); así como de Schön (1998) dado que hablan de la relevancia de un proceso que va más allá en la medida que está encaminado a convertir las nuevas teorías personales en modos concretos, sostenibles y ágiles de interpretación y actuación; es decir, **la experimentación de la teoría**. Lo que implica la construcción o en su caso la reconstrucción de las competencias docentes, aquellas que se activan automáticamente cuando los sujetos se enfrentan a nuevas acciones y nuevos contextos.

Lo expresado es de gran importancia porque implica darle relevancia a la experiencia y a la práctica; por tanto, se brinda la oportunidad de experimentar nuevas formas de percibir, diseñar, tomar decisiones y relacionarse, lo que a su vez promueve propuestas innovadoras de actuación. Dicho de otro modo, no basta que cada sujeto se quede en el análisis de su CP, es necesaria su reconstrucción; entendida esta como la transformación de sus representaciones, de las dimensiones que lo integran y de las peculiaridades que cimentan sus acciones. En consecuencia, el PP requiere, sin duda, la convergencia de diferentes secuencias de acciones que impliquen tanto teorizar la práctica como experimentar la nueva teoría que de manera inherente deben llevar al docente a nuevas formas de actuar.

Unos párrafos atrás, señalé que tanto el CP como el PP están constituidos por ciertas dimensiones; tal como lo señalan Soto Gómez, et al. (2013) y Pérez Gómez, et al. (2015); dimensiones que si bien las he venido mencionando no me he detenido a explicitarlas. Así que, para entenderlas, me parece preciso recordar en Pérez Gómez & Soto (2009) que según Lave y Wenger (1991) “la adquisición eficaz de habilidades, actitudes, valores y conocimientos, es decir, competencias, tiene lugar como parte de un proceso de familiaridad con formas de ser, pensar, sentir y ver que caracterizan al grupo y al entorno en el que se desenvuelve nuestra vida; planteamiento en el que nuevamente se evidencia la confluencia de las dimensiones del CP y PP con el concepto de competencias.

En otras palabras, puedo darme cuenta que el CP y el PP están relacionados con el concepto y enfoque en competencias dada la naturaleza de sus componentes y además porque a través de la acción y movilización de éstos se busca garantizar un adecuado desempeño docente. En suma, se reconoce que para actuar, el sujeto pone en marcha una serie de recursos que le permiten responder a demandas complejas de la práctica. Además, para sustentar dicho planteamiento de acuerdo con Pérez Gómez (2011) las competencias son definidas como un conjunto de habilidades prácticas, conocimientos, motivaciones, valores, actitudes, emociones y otros componentes sociales y de comportamiento que se movilizan conjuntamente para lograr una acción eficaz.





2.2.1. Las dimensiones del conocimiento práctico

De este modo, coincido con el marco teórico que presentan Pérez Gómez, et al., (2010); Soto Gómez, et al., (2013) y Pérez Gómez, et al., (2015); referentes que utilizo para explicitar y analizar **las cinco dimensiones que constituyen el CP y el PP que a saber son: conocimientos, habilidades, valores, actitudes y emociones**. Las que cabe destacar, solo se separan con fines de estudio, ya que tanto en la vida diaria como en la cotidianidad del trabajo docente dichas dimensiones se caracterizan por presentarse en continuidad e interacción permanente. En la **Figura 10** podemos verlas representadas, de tal forma que cualquiera de ellas –solas o en conjunto- puede emerger como sustrato del CP, gobernar la manifestación del PP y en consecuencia determinar la manera de actuar.

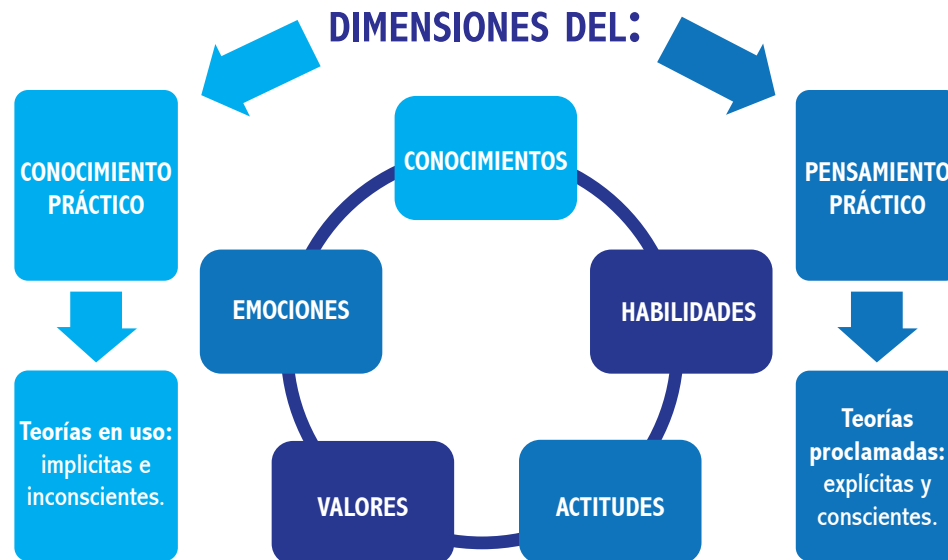


Figura 10: Dimensiones del conocimiento práctico y pensamiento práctico; según la interpretación de Pérez Gómez et al., 2015. Elaboración propia.

Así, dada la importancia que reviste el CP en sí y sus dimensiones no está por demás clarificarlas un poco más. Entonces puedo decir que el CP tiene un conjunto de componentes que lo conforman y definen, que son los mismos que integran y definen a una competencia en términos educativos, pero que en el marco del estudio del CP y PP coincido con Pérez Gómez, et al., (2015); en llamarles dimensiones para referirme a sus componentes tal como se pueden observar en la figura 10 y las cuales describo brevemente a continuación :

- **Conocimientos:** Son un conjunto de significados, representaciones de la realidad de diferentes ámbitos que pasan de lo físico a lo abstracto a través de una construcción subjetiva; por ello, hablamos de que *el conocimiento es una representación de la realidad*. Así, entendemos que los conocimientos – hechos, conceptos, datos, información, procedimientos, proposiciones – son invenciones, razón por la cual se les consideran parciales, contingentes e incompletas (Pérez Gómez, 1988). Por tanto, su importancia radica en reconocer que no es suficiente poseer conocimientos, sino que es necesario poseerlos; pero además, saber movilizarlos para resolver problemas o situaciones a las que nos enfrentemos.





Por tanto, queda claro que sin conocimientos no habría pensamiento, ni capacidad de intervención eficaz, porque independientemente de la información que proporcionan, el conocimiento se entiende como **la integración de la información en esquemas, modelos, mapas, guiones que dicen algo de la realidad exterior o interior**. Entonces, podemos decir que los conocimientos son sistemas de asociaciones que nos ayudan a leer el mundo que nos rodea, a diseñar nuestra intervención y a prever las consecuencias de determinadas formas de actuar (Pérez Gómez, 2012). Además, no debemos olvidar que dentro de los conocimientos se encuentran las creencias. En su caso, las creencias son un tipo de conocimientos menos conscientes; son asociaciones menos explícitas, contrastadas y cuestionadas que, sin embargo, son especialmente relevantes para el individuo o el grupo. Se caracterizan por manifestar fuerte resistencia al cambio y a la reconstrucción.

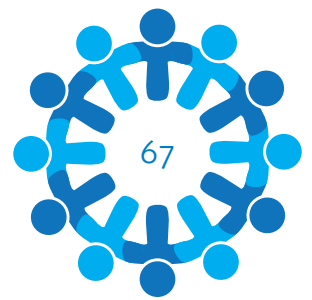
Finalmente, de acuerdo a mi interés puedo precisar que dichas representaciones subjetivas – conocimientos- cuando se exponen al debate y al contraste; y una vez que han sido sometidas y expuestas al escrutinio constituyen **la episteme o conocimiento teórico**. En cambio, los conocimientos que han sido adquiridos a lo largo de la vida cotidiana a través de experiencias y vivencias, y que se encuentran impregnados de intereses, emociones, sentimientos, valores, etc. se les denomina *phronesis*¹⁴ (Korthagen, 2010) los que en su caso pasan a constituir de manera importante al CP.

- **Habilidades y destrezas:** Se relacionan con el saber hacer; se dice que son las que optimizan las capacidades. Existen habilidades de diferente naturaleza: heurísticas, semi-heurísticas, algorítmicas; relacionadas con ámbitos cognitivos, comunicativos, sensoriales y motores a las que se les suele denominar **conocimiento procedimental**. Las habilidades son concebidas como construcciones adquiridas en distintos momentos del desarrollo evolutivo, con diferente nivel de consciencia y tienden a automatizarse para garantizar la economía funcional del cerebro (Pozo, 2014). Por su parte, Gaskins y Elliot (1999) afirman que las habilidades sobrevienen de procedimientos aprendidos y automatizados que posteriormente se aplican inconscientemente, produciendo rutinas cognitivas que facilitan la adquisición y asimilación del conocimiento; rutinas que si se utilizan con eficacia, entonces hablaremos de destrezas como lo dice Riera (1989), Ruiz Pérez (1994) & Blanco Pere, (2009).

Así, los modos habituales, rutinarios, de percepción, toma de decisiones e intervención les podemos denominar hábitos o habitus y son recursos de naturaleza automática y fundamentalmente inconsciente. En este sentido, me parece relevante reconocer que todo pensamiento consciente, repetido en el tiempo, puede convertirse en un programa mental invisible, en una creencia que ya no es cuestionada y que condiciona la percepción, la toma de decisiones y la actuación. Pero, además se nos advierte que fijarse solo en el desarrollo de habilidades es tan miope como fijarse exclusivamente en los conocimientos, porque la persona competente y autónoma necesita y utiliza tanto conocimientos como habilidades (Perez, et al., 2015).

¹⁴ Phronesis está dirigida a una acción concreta, centra su atención en aspectos específicos, es perceptual genera las teorías con t minúscula con base a normas, rutinas, etc. y al parecer son las que gobiernan gran parte de nuestras acciones" (Korthagen, 2010).





De este modo, entiendo que la habilidad es el resultado de una acción aprendida – que a menudo requiere mucho tiempo para dominarla- y condicionada a un conjunto de recursos necesarios para escoger una respuesta. Las habilidades tienen que ver con la capacidad de aplicar los conocimientos que se poseen para la solución de problemas. Destacamos que para ser hábil no es suficiente con conocer técnicas e instrumentos, sino que es preciso saber aplicarlos a la situación de trabajo particular. Así, la cantidad y calidad de las habilidades que uno dispone, determinará el grado de eficacia y éxito de las metas fijadas previamente; porque una cosa es ser capaz de hacer algo, otra es ser hábil y otra más, es ser competente.

- **Valores:** Constituyen los principios, ejes de sentido, de comprensión y de acción que consideramos valiosos en nuestra vida personal o profesional. Nos proporcionan pautas para formular metas y propósitos personales o colectivos. Son recursos que condicionan de forma poderosa nuestras maneras de entender, de percibir, de interpretar, de actuar, etc. y por ello reflejan nuestros intereses, sentimientos y convicciones más importantes (Jiménez, 2008). Obviamente, los valores, tanto reactivos como proactivos (Wells y Claxton, 2002), implican conocimientos y están estrechamente relacionados con las emociones.
- **Actitudes:** Están relacionadas con el saber ser, es lo que la persona piensa, valora, hace o está interesada en hacer; las actitudes se traducen en un determinado desempeño. Sin embargo, no basta con hacer eficaz y eficientemente las tareas, sino que es preciso que sus comportamientos se ajusten a las normas y reglas en el contexto donde realice sus tareas. Las actitudes incluyen a **la motivación**; la que es concebida como la necesidad o forma de pensar del sujeto que impulsan u orientan su conducta. Es preciso tener presente que para que una persona manifieste ciertos comportamientos es necesario tenga la intención y quiera hacerlo (Torralba & Llano, 2010).

Por su parte, Pérez Gómez (2007) nos precisa que las disposiciones o **actitudes** son predisposiciones subjetivas para actuar en un determinado sentido; y coincide también en que están estrechamente relacionadas con las intenciones y emociones, así como con el territorio de los valores. Lo anterior, dado que entre el pensamiento y la acción, entre los discursos y las prácticas, entre el procesador y el ejecutor humano existe un hiato complejo, una constelación de factores, conscientes o no, que tienen que ver con las emociones, los deseos, los valores e intenciones del sujeto y los hábitos adquiridos en su biografía personal. Así, las necesidades, impulsos, valores e intenciones mueven la conducta y el quehacer humano, pero sin duda, mediatizado por las ideas e interpretaciones subjetivas; así como por el efecto de las experiencias previas de cada individuo, grupo o comunidad.

Por último, entiendo que las actitudes son reguladores de las operaciones o las tareas a realizar, son comportamientos estables basados en valores asumidos; por ejemplo la actitud reflexiva ante una situación problemática podríamos pensarla como una actitud de crítica, racional, de respeto, de constancia, de colaboración, de solidaridad, etc. La actitud es moduladora de la propia acción operativa.





- **Emociones:** Son considerados sentimientos breves, de aparición normalmente abrupta que se acompañan de alteraciones físicas perceptibles (agitación, palpitations, palidez, rubor...) (Collell & Escudé, 2003). Advertimos que Damasio (2010) y Tizón (2011) distinguen a las emociones de los sentimientos. Así tenemos, que las emociones son concebidas como las tendencias primitivas y/o evolucionadas de aceptación o rechazo, de acercamiento, paralización o huida ante estímulos y contextos. Se manifiestan como reacciones corporales, reflejas, inconscientes, provocadas por la percepción de un estímulo; son reconocidas seis emociones básicas: miedo, ira, tristeza, asco, sorpresa y alegría

En su caso, **los sentimientos:** vergüenza, amor, culpa, celos, orgullo, etc. son las percepciones que experimentamos cuando el organismo es ya consciente de las emociones; es decir, el sentimiento es el término designado a las experiencias que integran múltiples informaciones, evaluaciones positivas y negativas que implican al sujeto. Proporcionan un balance de la situación y provocan una predisposición a actuar; y dichos sentimientos pueden ser duraderos y estables. Entonces, mientras las emociones son inconscientes, sistemáticas y reflejas, los sentimientos son las percepciones conscientes de tales emociones inconscientes. De este modo, podemos decir que las emociones se encuentran al principio y al final de todos los proyectos y todos los mecanismos de decisión.

Sobre las emociones, destacamos que se ha demostrado que para que se produzca un comportamiento no son suficientes los conocimientos, sino que se requiere de una **motivación**. Es de tenerse en cuenta, que se sostiene que la emoción y motivación son el anverso y reverso de la misma moneda. Motivación proviene del latín “movere”; y emoción procede de la misma raíz latina que significa “ex movere” (sacar hacia fuera). Al respecto, se ha observado que cuando una persona ha experimentado una emoción intensa, necesita sacarla fuera de alguna forma, ya sea comunicándola a otras personas, gritando, riendo, llorando, etc. Así, podemos decir que la persona que experimenta una emoción está motivada para actuar en algún sentido; y en consecuencia podemos advertir que la relación entre emoción y motivación, es evidente (Bisquerra Alzina, 2009).

En este orden de ideas, me parece preciso mencionar que estudios recientes han puesto de manifiesto la importancia de las emociones en el proceso de **toma de decisiones**. Hoy en día sería ingenuo pensar que las decisiones se toman solamente con base a factores racionales. Las emociones juegan un papel decisivo en el momento de elegir. De hecho, los intereses, las actitudes y las motivaciones son eminentemente emocionales. Esto es solo un ejemplo de cómo la dimensión emocional afecta a diversos aspectos de la orientación personal y de la educación en general (Bisquerra Alzina, 2009).

Enfatizo la relevancia de las emociones porque me parece que es necesario no solo considerarlas como una dimensión más del CP, dado que su importancia se potencia por el impacto que ejercen en las demás dimensiones. En suma, entiendo que las emociones predisponen al sujeto a comportarse o reaccionar de un modo determinado, ya que son reacciones psicológicas y fisiológicas relacionadas con la auto-regulación, gestión de las emociones, auto-conocimiento, espíritu de superación, tolerancia a la frustración y asunción de la responsabilidad. Por tanto, me parece que son la base de referencia que sirve o bien de plataforma o bien de filtro de todas las demás dimensiones.





Dicho lo anterior, me parece que la identificación y descripción de las dimensiones del CP son sin duda relevantes en la medida que éste conocimiento se expresa en la acción; y que según **Argyris** (1974) el comportamiento que tenemos las personas en las tareas que realizamos es un aprendizaje que se expresa en la “*teoría de la acción*”, la cual analiza las estrategias y los valores que se emplean para producir acciones que originen consecuencias deseadas.

Así, según **Perez Gómez, et al. (2015)** **los conocimientos** son asociaciones entre estímulos, entre ideas, etc., más simples o más complejas; **las habilidades** son asociaciones de procedimientos; **los valores** son las finalidades, los ejes de sentido que destacamos de los dos componentes anteriores; **las actitudes** son predisposiciones a actuar en función de los valores y las situaciones; y **las emociones** son reacciones somáticas personales ante las situaciones.

En este orden de ideas, no quiero dejar de puntualizar que en las últimas décadas la investigación educativa ha defendido a la reflexión como un proceso de análisis, elaboración y cuestionamiento de las propias experiencias; circunstancia que se considera ayuda a los profesores a construir nuevas representaciones situacionales de su práctica (Day, 2004; Hargreaves, 2003; Kaur, 2012). En otras palabras, la reflexión contribuye a que los docentes tomen conciencia de las creencias, conocimientos y valores implícitos. Además, proporciona disposición para teorizar lo que permite revelar el conocimiento tácito que subyace a la acción (Schön, 1983). Del tal suerte, que el conjunto de conocimientos explicitados puede, finalmente, generar un corpus teórico más cercano a la práctica que permita responder a las necesidades docentes.

Entonces, la reflexión se convierte en el proceso central que permite concretar el tránsito del CP al PP. Es decir, la reflexión posibilita la reconstrucción del CP en los docentes en sus diferentes dimensiones que lo componen; ya sea durante la formación inicial o en servicio. Por tanto, para afirmar que de alguna manera existe el tránsito del CP al PP, es necesario advertir el proceso complejo y dinámico de teorizar la práctica y experimentar la teoría; de tal suerte que el sujeto modifique en alguna medida y en el sentido deseado todos o algunos de sus componentes: conocimientos, habilidades, actitudes, valores y emociones.

De este modo, se revalora el rol del docente en el proceso de transformación de la práctica porque se toman sus interpretaciones como punto de partida para las sistematizaciones teóricas y la reflexión consciente; para ello, desde mi entender, el docente necesita cuestionar su práctica, tomando en cuenta los condicionantes que la atraviesan, los discursos dominantes que la moldean, el sentido socio-político de la educación y el que él mismo tiene como actor político.

En síntesis, el PP lo concibo como un proceso reflexivo que se activa ante situaciones problemáticas e inéditas y que permite tomar decisiones a partir del repertorio de saberes con los que cuenta el docente. A este repertorio de saberes lo hemos llamado CP, que dada su naturaleza eminentemente social, experiencial e inconsciente. Así, dada su construcción a partir de diferentes fuentes se considera necesario ponerlo en cuestión para afrontar las situaciones actuales en el quehacer educativo; por lo que me parece fundamental estudiarlo y analizarlo para comprender el actuar del profesorado.





Sin embargo, además de la naturaleza del CP que hemos señalado debemos reconocer y enfatizar que **no todo el CP es inválido**, se debe desechar o reconstruir. Lo anterior debido a que he sostenido que las experiencias, valores, hábitos, rituales, creencias, sentimientos, saberes, necesidades, convicciones, tendencias, etc. que se han adquirido a lo largo de la vida regulan y determinan las percepciones y acciones sobre el mundo y la realidad. Por tanto, el CP que poseemos tiene un gran valor y puede tener vigencia en nuestra vida cotidiana y profesional. En consecuencia no todo el CP puede o debe ser inhabilitado.

Por otra parte, también he señalado que el CP es adquirido en un contexto determinado, circunstancia que me lleva a sostener que es muy probable que gran parte del **CP que posee el futuro docente o el docente en ejercicio no necesariamente responde a las necesidades y características contextuales de sus estudiantes; ya que, muy probablemente se encuentran insertos en otra realidad contextual y temporal**. Aún así, es común que como docentes tratemos de reproducir prácticas con las que fuimos formados en otro espacio, tiempo, realidad y contexto; y que aunque pudieron ser pertinentes y adecuadas para aquel momento, seguramente ya no son vigentes para el momento y contexto actual.

De todo esto, lo que me parece relevante es tener conciencia de la importancia que tiene **poner en cuestión al CP y a las teorías de la acción** con la finalidad de analizar, replantear, modificar, eliminar o en su caso confirmar la vigencia de dicho CP teniendo para ello como referente su pertinencia en función de las demandas educativas y formativas de hoy. En suma, parece que poner en cuestión al CP posibilita la mejora de la práctica docente; pero necesariamente implica que el profesorado incorpore en su hacer procesos reflexivos que le permitan generar un PP. Dicho lo anterior, sostengo que es imprescindible encontrar los medios y las estrategias formativas para activar los procesos reflexivos y aprender de los otros a partir de acciones concretas o de recortes de la realidad.

De este modo, lo que debe quedar claro, es que la posibilidad de transformación del CP está mediada por procesos reflexivos; pero deben ser de tal naturaleza que provoquen verdaderamente un cambio en la cultura escolar, porque solo así, según Cochran - Smith, Shakman, Jong, Terrell, Bernatt, & McQuillan, (2009) se producirán cambios verdaderos en el currículum, en el papel docente o en las tareas burocráticas; porque los cambios profundos, auténticos y sostenibles dependen de las creencias y modos de entender, como de los comportamientos de las personas y profesionales.

Entonces, para poder hablar de la vivencia y construcción de una experiencia educativa se requiere según Pérez Gómez, et al. (2015) de la transición permanente y cíclica del CP al PP. Para ello, serán necesarios como he anunciado programas y estrategias que ayuden a crear la integración más flexible, abierta y potente entre el CP y el PP, donde la reflexión sea entendida como consciencia informada; proceso que será clave para que el CP se constituya en PP.

Así, desde mi entender para que sea posible transformar el CP de los docentes en PP se requiere formarnos en re-conocer- nos; es decir, comprender qué recursos explícitos e implícitos nos alimentan y condicionan. Para lograrlo es indispensable identificar y entender nuestros propios modelos, marcos y teorías implícitas y personales de interpretación de la realidad tal como lo han señalado





Polanyi & Prosh, Meaning, (1975) y Pozo Municio (2014) con la finalidad de poner al descubierto lo más profundo de nuestras creencias y de su compleja identidad (Korthagen, 2005). No hacerlo así, evidentemente nos llevará a convertir nuestras teorías en mero discurso para justificar nuestra práctica; más no serán útiles para orientar nuestra práctica y mucho menos para afrontar las situaciones complejas, cambiantes, inciertas y urgentes del aula (Perez Gómez, et al., 2015).

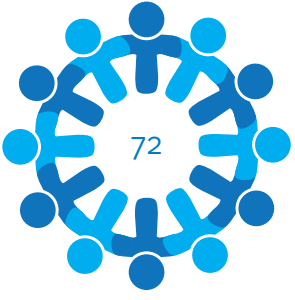
Dicho de otro modo, lo relevante es reconocer que se llame como se llame el proceso de transformación del CP en PP; para lograrlo se requiere de procesos reflexivos; que por su parte Schön (1983) los denomina reflexión sobre la acción o de teorizar la práctica como lo señala Hagger y Hazel (2006). Procesos reflexivos que intentan provocar, estimular y propiciar en los docentes habilidades del pensamiento que nos permitan identificar, analizar y reformular no solo las teorías proclamadas con las que justificamos nuestra práctica; sino aquellas que orientan y determinan nuestra práctica. Así, lo que se pretende con dichos procesos es revisar, analizar y cuestionar los componentes que integran nuestro CP –hábitos, las actitudes, los valores y las emociones- y que se activan, condicionan y determinan las acciones que emprendemos en la compleja tarea docente.

Por tanto, dichos procesos reflexivos contribuyen a construir y reconstruir permanentemente los significados personales y profesionales desde las propias experiencias personales y se validan mediante la discusión con los otros. De este modo, según Pérez, et al. (2015) teorizar la práctica debería implicar la reflexión del docente sobre su propia práctica, sobre su propia forma de actuar, a la luz de las experiencias educativas más relevantes y de los resultados de la investigación educativa más consistentes.

No obstante, tal como se he advertido para transformar el CP en PP no es suficiente la reflexión «sobre» la acción, ni únicamente teorizar la práctica; por tanto, el PP va más allá. El punto clave según Pérez, et al. (2015) es el que introduce Korthagen, Loughran y Russell (2006) sobre el pensamiento de Schön (1998) ya que dan un paso más otorgando relevancia a un proceso complementario de convertir las nuevas teorías personales en modos concretos, sostenibles y ágiles de interpretación y actuación, es decir, **la experimentación de la teoría**. En otras palabras, implica pasar del discurso a la acción reflexionada y fundamentada; lo que da lugar a la construcción o, mejor, a la reconstrucción de nuestras competencias docentes, aquellas que activamos automáticamente cuando nos enfrentamos a nuevas acciones y nuevos contextos.

En consecuencia, para poder concretar este proceso de reconstrucción del CP se requiere necesariamente que el profesorado cuente con mayores posibilidades para experimentar, para vivenciar la práctica en tareas de diseño, toma de decisiones; así como en nuevas formas de relacionarse y actuar. Finalmente reitero, que la transformación del CP a PP requiere, sin duda, la convergencia de ambos movimientos complementarios: **teorizar la práctica y experimentar la nueva teoría** (Pérez, et al, 2015) aunado con la formación permanente de las propias experiencias personales que se validan mediante el debate y el diálogo con los otros.





CAPÍTULO III.

La necesidad de formar un profesional competente a través de modelos reflexivos

3.	Introducción	74
3.1.	Los retos actuales de la formación inicial y permanente del profesorado.	76
3.2.	Modelos reflexivos de formación docente	81
3.2.1.	Modelo del profesional reflexivo de Schön	82
3.2.2.	Enfoque realista para la formación docente de Korthagen	86
3.2.3.	La formación de los saberes profesionales y la investigación para la enseñanza de Tardif	93
3.2.4.	Las Lesson Studies como alternativa de Investigación-Acción cooperativa para la formación profesional docente	95
3.2.4.1.	La investigación acción en educación	96
3.2.4.2.	Las Lesson Study (LS)	101



3. Introducción

"La función del docente y los procesos de su formación deben considerarse en relación con los diferentes modos de concebir la práctica educativa"

(Pérez Gómez, 2008, p. 398).

El punto nodal de esta investigación está en la posible transformación del CP, justificado por la necesidad de mejorar la práctica educativa; pero de acuerdo con lo abordado en el capítulo anterior, para lograrlo es necesario que la y el docente se someta a procesos reflexivos que lo hagan consciente de las motivaciones de sus decisiones y de su actuar en el aula. No obstante, también he aludido que los procesos reflexivos y la toma de conciencia no son suficientes; sino que se requiere de modelos formativos que sometan a la futura o al futuro docente, o docentes en servicio, a la teorización de la práctica y a la experimentación de la teoría; es decir, llevar el replanteamiento del pensamiento y el discurso a la acción.

Aunque lo planteado es lo deseable, en la realidad, la formación de los docentes tiene una tradición bien conocida que poco comulga con las características que debieran tener los modelos formativos actuales, tal y como exponían los distintos autores que aparecían en el capítulo anterior. Con lo expresado, quiero reconocer que la formación inicial del profesorado perfila su identidad, pero su modelación definitiva va unida al desarrollo del ejercicio profesional y a la propia personalidad del profesorado.

Por este motivo, los cambios que no tienen en cuenta **la dimensión personal del profesorado** en las reformas educativas pudieran explicar el fracaso de las mismas. De este modo, hablar de fracaso o éxito de la formación del profesorado es muy relativo. Lo anterior, porque las distintas reformas acontecidas aportan más cambios cosméticos y formales, que reales como la incorporación de la formación docente al ámbito universitario; ya que estos cambios no implican en su diseño a los propios docentes formadores.

Es de destacarse que la formación inicial del magisterio en España se ha ido transformando paralelamente a las reformas educativas de la Enseñanza Primaria y a la integración de las Escuelas de Magisterio en la Universidad. No obstante, el rol del maestro al parecer ha permanecido inalterable. Circunstancia ocasionada repetidas veces por la precipitación en la implementación de las leyes educativas, pues generalmente se publican en verano y la fecha de aplicación es al inicio del curso siguiente; es decir, tan solo uno o dos meses más tarde de su publicación, por lo que no da tiempo para que el profesorado asimile los nuevos criterios pedagógicos y educativos, ni prepare los recursos curriculares. Experiencias que por cierto, actualmente están tratando de ser replicadas en México.

En este orden de ideas, es preciso destacar que en la práctica se da por sentado que el profesorado se amolda con suma facilidad a los planteamientos de los teóricos educativos y asume las decisiones políticas a través de las reformas educativas. Sin embargo, el profesorado va adquiriendo con el tiempo un hábitus profesional que al mismo tiempo que le capacita para el ejercicio de su profesión; pero cada vez le hace más inmune a las propuestas de transformación curricular que se le imponen sin tener en cuenta sus criterios y competencias profesionales.





Puedo sintetizar lo anterior sosteniendo que hasta ahora no ha existido un modelo estable y sobre todo congruente de maestro y de profesorado que oriente tanto su formación inicial como la permanente; y también puedo decir, que las necesidades escolares y del profesorado no siempre han sintonizado con los propósitos de la Administración. Pero además, en un contexto totalitario y centralista, el profesorado se ha sido considerado como un elemento pasivo, sin nada que aportar a las reformas educativas, por lo que la propia Administración frena su participación en la formación permanente. De tal suerte, que el magisterio, ha ido asimilando y transmitiendo una forma de ser y actuar profesional que permanece en el tiempo y que no ha merecido su inclusión ni aprendizaje en los planes de estudios ni en los de formación permanente.

Con lo expresado hasta aquí, queda claro, que existe la necesidad de la formación de un profesional competente, por lo que se insiste en que las y los educadores deben de tener una formación más crítica, aunque aún no queda del todo claro cómo el profesorado se beneficia de la misma para construir nuevos conocimientos que permitan mejorar su propia enseñanza. De igual manera, algunos teóricos coinciden en sostener que los docentes manifiestan distintos grados de reflexión en tareas requeridas; aunque a veces dicha reflexión no es del grado necesario para generar la mejora de su práctica. Por tanto, destaco que Schön (1983) señala que el sentido último de la reflexión – su promesa final – es la de generar un CP, contextual y genuino que permita resolver los problemas que se presentan en las aulas y que la investigación tradicional no puede acometer completamente.

Con esto en mente, me parece que el siguiente paso es encontrar modelos formativos que permitan analizar el CP de manera sistemática y que propicien verdaderamente su transformación; ya que como se ha señalado, es necesario poner en cuestión lo que se ha ido asimilando y transmitiendo de generación en generación en torno a las formas de ser y el actuar profesional, que me parece advertir permanecen en el tiempo. Por ello, en este capítulo me centraré en presentar algunas alternativas que puedan ser útiles para la formación de profesionales competentes; señalando entre otras cosas los rasgos más característicos de la propuesta de Schön (1983, 1987) para el desarrollo el modelo de profesional práctico – reflexivo –, los planteamientos más relevantes del enfoque realista para la formación docente de Korthagen (2010), y las ideas que plantea Tardif (2004) sobre la relación de los saberes profesionales con la formación y la investigación para la enseñanza.

Por último y de acuerdo a mi interés y a uno de los focos de la investigación abordaré a las Lesson Studies, ya que prometen ser una alternativa para la formación profesional, en la medida que atiende la necesidad y pertinencia de formarse a través de procesos reflexivos junto con otras y otros, de manera sistemática y cooperativa. En consecuencia nos acercaremos a conocer sus características metodológicas centrales con la pretensión de identificar su potencialidad para la transformación del CP. Sin más preámbulo, empiezo por esbozar los retos actuales de la formación inicial y permanente del profesorado; para cerrar con el acercamiento de diferentes alternativas de formación docente; haciendo especial énfasis en las LS por ser uno de los focos de la investigación.





3.1. *Los retos actuales de la formación inicial y permanente del profesorado*

Los que trabajamos en el ámbito educativo reconocemos que son grandes los desafíos y retos que enfrenta la educación actual y el profesorado; pero, también reconocemos que mucho ha impactado la difusión de las problemáticas – sean ciertas o no – por parte de los medios de comunicación. Tan es así, que la sociedad ha llegado a tomar conciencia de las exigencias y presiones que actualmente padece la profesión docente. Sin embargo, queda la duda de hasta qué punto son auténticas o fruto de cierta exageración, las problemáticas y desafíos que recaen sobre el ámbito educativo, pero sobre todo en el profesorado. Lo que es verdad, es que se ha creado la sensación de un malestar profundo, pero difuso, entre quienes nos dedicamos a la enseñanza, que no favorece al diagnóstico, ni a la solución de los problemas.

Los retos justamente están relacionados tal como lo señala Pérez Gómez (2010) con la insatisfacción generalizada sobre la calidad de los sistemas educativos para hacer frente a los complejos e inciertos escenarios actuales, lo que está generando la búsqueda de alternativas y reformas; que hasta la fecha no consiguen los efectos deseados. Por tanto, se sostiene que la escuela contemporánea parece más una institución acomodada a las exigencias del siglo XIX que a los retos del siglo XXI.

Cuando me refiero a “retos”, entiendo que implica hablar de las dificultades y obstáculos; pero también a la existencia del valor y la energía necesarios para hacerles frente. Asumir los desafíos educativos – tanto los de siempre, como los que emergen con fuerza debido a los cambios sociales – requiere, conocimiento preciso que permita centrarse en la problemática y que solo pueden proporcionarlo quienes tienen experiencia directa, capacidad profesional y formación para reflexionar sobre su propia tarea.

Al respecto, parece que nadie puede cerrar los ojos ante la presencia de ciertos indicadores de insatisfacción que se hacen evidentes a través de: a) El alto índice de abandono y fracaso escolar; pues un tercio de la población no acaba la etapa obligatoria. b) El fracaso parcial de la función compensatoria. c) La irrelevancia de gran parte del conocimiento que se aprende en la escuela; pues se sostiene que la escuela tiene dificultades para el desarrollo del pensamiento aplicado, del conocimiento crítico, de las capacidades creativas, del conocimiento que organiza los modos de sentir, de pensar y de actuar de los ciudadanos (Pérez Gómez, 2010).

Por tanto, reconozco que existe la insatisfacción social por la calidad de los sistemas educativos y se intensifica la preocupación nacional e internacional por la reforma de los mismos, por la búsqueda de nuevas formas de concebir el currículum, nuevos modos de entender los procesos de enseñanza y aprendizaje, nuevas formas de pensar la función y la formación de las y los docentes y en definitiva nuevos modelos de escolarización; y aunque, los sistemas educativos han sufrido reformas continuas, en la práctica resultan escasamente satisfactorias.

En consecuencia, la formación del profesorado se constituye o debe constituirse como un aspecto esencial de todas las políticas de renovación educativa, al menos en los discursos y en los lengua-





jes de los reformadores, tal como puede fácilmente constatarse en una rápida revisión de los textos en que se han codificado los proyectos de cambio pedagógico. Otros parámetros de la modernización de la enseñanza, como los recursos, los programas, las tecnologías y la organización sistémica de la escuela, aun siendo imprescindibles, siempre se han valorado en función de los usos que de ellos han hecho los profesores, agentes centrales de todo proceso innovador (Escolano, 1997).

La historia de las Escuelas Normales en España no es otra que la que vivió la escuela obligatoria; es el reflejo de la función asignada a la educación formal elemental a lo largo de los dos últimos siglos. Por tanto, una escuela marginal y relegada en el sistema social como consecuencia, tenía que corresponder a un oficio docente también precarizado y unos centros de formación sin pulso institucional y con identidad sometida a continuas contradicciones y vaivenes. Tres décadas, desde el final de la guerra civil española de 1936-39 hasta la reforma de 1970, han tardado las normales en recuperar el nivel de centros de educación superior que vivieron en otros momentos. Y otro cuarto de siglo (1970-1996) llevan consumidos en la búsqueda de una identidad académica plenamente integrada en las exigencias de una formación universitaria de calidad.

Al observar el devenir de los procesos de formación de las maestras y los maestros en España, puedo deducir que éstos se han caracterizado por estar centrados en la enseñanza más que en el aprendizaje; la tendencia que ha seguido la educación en su evolución ha sido otorgar cada vez mayor protagonismo al alumnado en su proceso de formación. El hecho de pretender que el estudiantado conozca el medio y se conozca a sí mismo, conozca los conocimientos y la manera más adecuada para llegar a ellos, implica un proceso de aprendizaje autónomo en el que cobra vida la concepción de aprender a aprender; siendo éste un requisito básico para la formación por competencias.

Por tanto, según Baelo & Arias (2011) la adaptación al Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) conllevó a reorganizar los idearios educativos de las universidades españolas, cambiando de una educación centrada en contenidos a una educación que se orienta hacia el aprendizaje de competencias y que conlleva un nuevo modelo de formación; otorgando una gran responsabilidad a las universidades para que formulen criterios académicos, competenciales y de cualificación profesional que respondan a la demanda del mercado laboral europeo y que permitan responder a los retos educativos, laborales y sociales actuales.

Uno de los objetivos del proceso de convergencia europea es promover un cambio metodológico en la enseñanza superior; transformación que conlleva un cambio de paradigma, una renovación de como se estaba llevando a cabo la formación. Así, encontramos un modelo que promueve el logro de aprendizajes partiendo de que es el propio alumno es quien asume la responsabilidad de su proceso de formación, el centro del escenario ahora es ocupado por el estudiantado y no por el profesorado; aunque para ello, las instituciones deben contar con lo necesario para este cambio.

Dicho cambio está sustentado por lo que se ha denominado “sociedad del conocimiento”, y las implicaciones que conlleva se reflejan en aspectos formativos fundamentados en el paradigma crítico. Estamos ante una nueva organización social, que exige una adaptación continuada a los nuevos cono-





cimientos, avances tecnológicos, valores y patrones culturales, etc.; vivimos dentro de un orden social que requiere de una capacitación personal crítica adaptativa, que nos permita generar conocimientos propios extraídos de la amalgama informativa que nos rodea (Baelo & Arias, 2011).

De las aportaciones de Baelo & Arias (2011) lo que me gustaría significar es que sostienen que hablar de la formación del magisterio en términos de competencias profesionales puede caer en el error de relacionarlo con modelos artesanales de formación, pero en realidad de lo que se está hablando es de un modelo de formación por competencias; y que desde EEES la formación del docente no es considerada como un proceso ajeno a la voluntad, intereses y necesidades del individuo, sino como un proceso en el que conocimientos, habilidades, destrezas deben integrarse en cada sujeto según sus características – capacidades, rasgos de personalidad, valores –, con la finalidad de que él alcance el dominio de su profesión.

En suma, el Real Decreto 1393/2007 – en España – resalta la importancia de la **adquisición de competencias** por parte del alumnado universitario, concediendo gran importancia al desarrollo de competencias profesionales y señalando la necesidad de que los estudios capaciten y habiliten para el desempeño de actividades de carácter profesional. No está por demás, hacer mención que justamente el término competencia, ha sido considerado de carácter ambiguo, ya que tal y como reconoce Perrenoud (2005) existe una falta de consenso en la definición de competencia, derivado de su carácter polisémico.

De cualquier manera, sin entrar en mayor debate; lo importante es reiterar que coincidimos con Zabalza (2003), Perrenoud (2004) y Pérez Gómez (2007, 2008, 2012) en que las competencias integran conocimientos, destrezas o habilidades, actitudes, valores y emociones que se han de desarrollar en un contexto determinado, desde una dimensión práctica de ejecución, ya que no solo importa la adquisición sino su utilización, que con un carácter global han de permitir dar una respuesta a las situaciones problemáticas; recursos y saberes para resolver problemas con estándares y criterios de calidad.

Me parece significativo identificar que a lo largo de la historia se ha luchado por elevar la calidad educativa de las instituciones formadoras; así como que la formación del profesorado eleve su estatus académico al nivel superior. Sin embargo, la historia de las instituciones de formación de maestros está llena de accidentes administrativos, que incluyen varios intentos de supresión, avances y regresiones y diversas formas de postergación y marginación. A pesar de las innovaciones que se han introducido en los últimos años en las escuelas, muchos problemas han sido transmitidos por la tradición y continúan gravitando aún sobre ellas.

Según Escolano (1997) la controversia entre cultura y profesionalismo no se ha extinguido en la realidad. La estructura curricular se ha renovado formalmente, pero el staff docente que la desarrolla sigue siendo en buena parte el mismo. El estatuto universitario de los centros es periférico y marginal. Los contingentes de alumnado son de extracción popular o media-baja, sin exigírseles pruebas específicas de aptitud. Parte de este colectivo accede a estos estudios por rebote de otras carreras a las que no han podido acceder o en las que han fracasado. Los graduados, finalmente, continúan engro-





sando las listas de desempleo juvenil o se inscriben en otros estudios superiores. Mientras tanto, como hemos dicho, la regresión demográfica contrae la demanda de maestros primarios y los gobiernos optan por invertir en la formación de los que ya están en el sistema. El futuro, pues, de estas escuelas está lleno de incertidumbres, difíciles de despejar desde las perspectivas actuales.

Así es como esta realidad alimenta una insatisfacción generalizada ante la calidad de los sistemas educativos para hacer frente a los complejos e inciertos escenarios actuales donde se buscan alternativas y reformas que no consiguen los efectos deseados. La escuela contemporánea parece una institución acomodada más a las exigencias del siglo XIX que a los retos del siglo XXI.

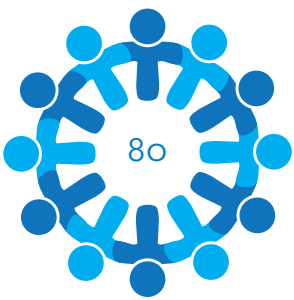
Por tanto, independientemente de que el escenario no sea provisorio, sino más bien incierto y nada alentador; estoy convencida de que lo que se requiere es un cambio de mirada en la formación de los profesionales de la educación; de tal suerte que **se le devuelva al profesorado su protagonismo formativo**. El profesorado debe personalizar y adaptar su práctica a la realidad en la que está inmerso, manteniendo la convicción de que sigue siendo un referente constante para la calidad de la educación, meta que se puede alcanzar a través de modelos formativos que contribuyan a la transformación del CP y el desarrollo del PP.

Lo cierto es, que la problemática que motiva mi estudio está relacionada con las dificultades que presentan tanto los profesores al momento de insertarse en el espacio de la práctica como de los propios profesores en servicio para comprender la utilidad de las teorías formales en las situaciones que acontecen en el aula. En otras palabras, advierto una marcada brecha entre el conocimiento teórico construido sobre el enseñar y aprender en el ámbito académico, y los saberes y conocimientos que el docente ha elaborado en contextos prácticos – a través de su biografía escolar y experiencia laboral –. Si bien el marco teórico suele tomarse como insumo para la confección del diagnóstico institucional y áulico en la práctica real, luego éste no se traduce en el diseño de las programaciones didácticas, en la evaluación de su puesta en marcha o en la comprensión de situaciones emergentes (Viscaíno, 2008).

Al mismo tiempo, dicha problemática invita a cuestionarse sobre la construcción del conocimiento profesional del docente, los condicionantes que determinan su constitución y desarrollo; así como el papel que tiene la formación inicial y permanente en el mismo. En otras palabras, pensar en los problemas prácticos detectados por los docentes. De ahí que, el escenario y la importancia que representa el CP y en particular el de los maestros, se relaciona con el impacto que tiene en la toma de decisiones de la práctica; porque tal como menciona Feldman (1999) combina, en diferente proporción, aspectos tácitos y explícitos, en uso y proposicionales.

En resumidas cuentas, según Contreras Domingo, (1985) en el CP se conjugan desde esquemas prácticos de acción, hasta principios sostenidos proposicionalmente, que no sólo se han visto conformados a través de la experiencia personal como alumno, sino también con el aporte de la formación académica y teniendo en cuenta las tendencias pedagógicas de actualidad. Construcciones que con diferente nivel de elaboración consciente permiten dar sentido, significar y orientar la acción del profesor en la práctica. En definitiva, el CP es el que le permite o no al docente reconocer que cada clase es una combinación única de personalidad, limitaciones y posibilidades; en otras palabras, me parece que el CP es el que guía





al docente a intervenir de manera adecuada o no. Dicho de otro modo, el CP es el medio que “obliga a cada profesor” a interpretar la situación en que se encuentra y a decidir cuál es la actuación oportuna; por tanto, la singularidad de las situaciones escolares requiere de la capacidad del profesor para analizarlas y decidir la forma de responder a ellas. Derivado de lo anterior, Contreras Domingo (1985) sostiene que los profesores son profesionales que realizan juicios y toman decisiones en un entorno complejo e incierto; y que la complejidad los obliga a “redefinir” el ambiente de tareas en el que se desenvuelve su actuación.

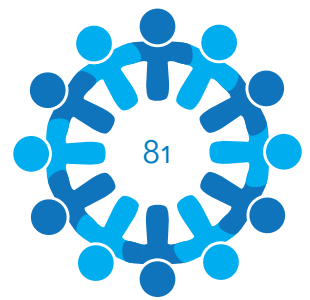
Bajo este escenario, identifico como impostergable en la formación del profesorado un cambio profundo en los planes de estudio, programas, métodos e instituciones en todas las etapas de su larga vida profesional con la finalidad de que sean capaces de responder a las exigencias de los escenarios actuales a partir de analizar y evaluar las posibilidades educativas. De este modo, lo ideal es que los docentes vivan y se enfrenten desde la etapa de formación inicial, a la complejidad, la incertidumbre y la tensión de la vida real del aula, del centro escolar y de la comunidad educativa; pero arropados por una efectiva y activa cooperación entre iguales, docentes de las escuelas de práctica, profesores de las instituciones formadoras, y cuando sea necesario por profesionales expertos. De tal manera que acompañen y orienten su formación y actuación, provocando en los estudiantes en formación la reflexión sobre la situación, sobre ellos mismos, sobre su actuación, y sobre las consecuencias de la acción (Pérez Gómez, 2010a).

Pero por otra parte, no podemos perder de vista la formación continua del profesorado por la importancia del carácter cooperativo en los procesos de actualización y profesionalización; pero además porque se encuentra estrechamente ligada a las situaciones, problemas y escenarios reales, así como a las prácticas concretas que cada uno desarrolla. Se destaca además que la formación continua del profesorado es una exigencia de la naturaleza misma de la profesión docente, vinculada al desarrollo y construcción personal del conocimiento en todos y cada uno de los individuos de cada generación y a la utilización personal y colectiva del conocimiento para construir las formas de vida y relaciones que constituyen la sociedad que deseamos (Pérez Gómez, 2010a).

Todo esto me conduce a pensar que la vida profesional de los docentes es un proceso permanente de aprendizaje en comunidad, en comunidades de aprendizaje, en organizaciones que aprenden. De tal suerte, que es una prioridad que las organizaciones que aprenden tengan flexibilidad para el cambio, permeabilidad con el medio, racionalidad en el funcionamiento, colegialidad en las actuaciones y reflexividad sobre la acción.

Por ello, no está por demás insistir en la necesidad de plantear nuevos modelos y estrategias a los docentes en formación, ya que se ha demostrado que la transmisión de teorías didácticas no ha tenido el impacto deseado para orientar convenientemente las acciones del aula. Es decir, el conocimiento académico, en la práctica, no ha demostrado ser más válido que el conocimiento que existe en la mente de los profesores, ya que no cumple su promesa de cambiar las prácticas rutinarias (Fenstermacher, 1994). Y eso se debe a que este conocimiento académico o conocimiento codificado – el amparado por los estudios de investigación académicos – difiere según Eraut (2007) del conocimiento personal – aquel que surge de la experiencia directa –.





Es por ello que, al parecer para elevar la calidad educativa en la formación docente es necesario partir de poner en cuestión al CP de los estudiantes y de los docentes en ejercicio; además de abatir la fragmentación e irrelevancia práctica del currículum. Lo anterior, porque se hace evidente que se espera que de manera natural la habilidad de cada estudiante consiga unir y vincular los fragmentos disciplinares, aprendidos de manera abstracta y memorística, en teorías y estrategias de acción unitarias, en lo que hoy se denominan competencias.

Afortunadamente, tal como lo señala Pérez Gómez (1988) la investigación ya ha cuestionado severamente la extendida creencia de que las competencias o el PP del docente se pueden desarrollar de forma eficaz mediante una aplicación directa del conocimiento teórico a la práctica del aula. Creencia que me parece evidentemente falsa porque sin los referentes del contexto real del aula es muy difícil que el conocimiento teórico adquiera la significación y el sentido necesarios para provocar aprendizaje relevante y duradero. Por otra parte, el dominio suficiente de los conocimientos y habilidades no garantiza una adecuada actuación en las situaciones profesionales complejas.

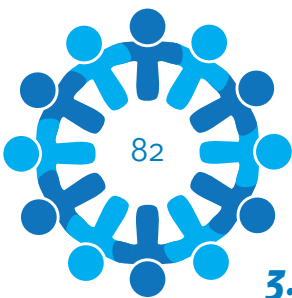
En consecuencia, dado que la vida del aula es tan compleja y cambiante, al parecer ha de aprenderse en el mismo escenario donde se produce la complejidad de interacciones y cambios; y son los docentes expertos los que mejor pueden enseñar dicha complejidad y acompañar el aprendizaje de las competencias requeridas para intervenir en ella. Todo ello, porque tanto los aprendices de docente como los docentes en servicio han aprendido y consolidado a lo largo de su prolongada experiencia escolar y su vida laboral respectivamente, un importante repertorio de imágenes, mapas y artefactos sobre la escuela y el quehacer docente; y dicho aprendizaje experiencial ha calado de tal modo que solamente nuevas, relevantes y consistentes experiencias en el contexto escolar pueden ayudar a reformularlo (Pérez Gómez, 1988).

Entonces, dados los retos actuales que enfrenta tanto la formación inicial como permanente solo queda por sostener la necesidad de un cambio de paradigma sustentados en los análisis y propuestas de los autores señalados en el Capítulo II entre otros. Planes y programas de estudios, de metodologías y estrategias que sometan al docente en formación a procesos reflexivos que le permitan identificar la naturaleza de su CP; es decir, que sean capaces de reconocer la motivación de su actuación de tal manera que valoren la pertinencia y vigencia de su CP y en consecuencia de su actuar. Además, dichas herramientas formativas deben apoyarse en el trabajo cooperativo y colaborativo, pues se ha demostrado que los procesos reflexivos y la reconstrucción del CP se potencia cuando se realiza en colegiado.

3.2. Modelos reflexivos de formación docente

Tal como lo he anunciado, la necesidad de transformación en la formación del profesorado es evidente; pero tenemos que considerar que el núcleo del cambio reside en gran medida en las condiciones internas de cada sujeto y centro educativo; porque no habrá modificación sin convencimiento del docente y de su comunidad; y sin que las propuestas que surgen de la misma comunidad sean interiorizadas por esta. Por ello, dado que considero necesario un cambio de mirada en la formación docente es que a continuación presento algunas alternativas derivadas de los postulados ya expuestos que permitan retomar de cada uno, sus mejores contribuciones.





3.2.1. *El modelo del profesional práctico o reflexivo de Schön*

Recordemos que la idea del profesional reflexivo parte de la “nueva” epistemología de la práctica, a la que Schön (1983) le llama “epistemología de la práctica desde la reflexión en la acción”. De esta, se derivan diferentes ideas que considero debemos tener presente porque impactan en la forma cómo se mira o se concibe la formación profesional. Por ejemplo, su planteamiento se encamina en que los docentes más que centrarse en la <<resolución de problemas>> se enfoquen en la atención de una <<situación problemática>>. Lo que a mi entender, le da a dicho planteamiento una connotación de conjunto distinta, en la medida de que en lugar de focalizar y atender “el problema”, se le reconoce como una situación, en un contexto más amplio, concibiéndolo con sus diversas relaciones, interacciones, participantes, antecedentes, consecuencias, etcétera; circunstancia que le permite al docente elegir la posibilidad que mejor se ajuste a los fines a los que se dirigen y a los medios por los que son logrados.

Bajo este enfoque de reflexión en la acción se pretende romper con las dicotomías heredadas de la racionalidad técnica que se dan entre la teoría y la práctica, la investigación y la acción; y entre el saber y el hacer. Para Schön (1983) una manera de saber cómo el conocimiento se relaciona con la acción, es observar cómo se da esa relación en quienes la realizan; por ejemplo, entre el estudiantado en formación y el profesorado en servicio, al reconocer en la práctica que las actuaciones sobre situaciones como ocurre en la realidad, son inciertas inestables, singulares y en las que hay conflictos de valor.

Por otra parte, el práctico y el profesional deben tener presente la respuesta a los <<eventos sorpresa y/o embarazosos>>, pues es precisamente cuando se detona la reflexión en la acción y se hace uso del CP, no así cuando el profesional se encuentra en situaciones repetitivas, estables y rutinarias. En consecuencia, Schön (1987) ofrece una propuesta para una <<investigación reflexiva>>; propuesta que incluye el examen de la situación problema, y el desarrollo de vías para ayudar a los prácticos a llegar a ser conscientes de los marcos tácitos (CP, Gestalt) para la toma de decisiones.

El modelo del profesional práctico – o profesional reflexivo – propuesto por Schön tiene su base en la integración del PP en el proceso de formación inicial y continua del profesional; por lo que Schön (1983) defiende la idea de que la formación eficiente del profesional práctico, aquel cuyo quehacer diario es eminentemente práctico no puede basarse en una formación científico técnica, sino que debe de partir de la práctica situada en el centro del proceso de aprendizaje, para ligar la teoría a la práctica de forma significativa a posteriori, y la clave para conseguir este vínculo, a mi entender es el PP.



Figura 11: Modelo de Profesional reflexivo de Schön (1987).
Elaboración propia.





Entonces, para describir *el modelo de Profesional reflexivo de Schön* (1987) considero de gran ayuda, tener como base al PP, del que se plantean los siguientes componentes:

1. Conocimiento en la acción. Elemento inteligente que guía toda actividad humana, se manifiesta en el saber hacer (Ver **Figura 11**). Es un conocimiento fruto de la experiencia y reflexión pasadas que se estructura en esquemas semiautomáticos o rutinas. Se trata de una rica acumulación de conocimiento tácito personal que se encuentra vinculado a la percepción en las acciones espontáneas del individuo. Es decir, un conocimiento implícito inherente a la actividad de la práctica que acompaña permanentemente a la persona que actúa, lo que para nosotros podría ser el CP. “El conocimiento en la acción es tácito, formulado espontáneamente sin una reflexión consciente y además funciona produciendo los resultados esperados en tanto la situación se mantenga dentro de los límites de aquello que hemos aprendido en considerar normal” (Schön, 1987, p. 38).

2. Reflexión en la acción. Es un proceso que va más allá del conocimiento tácito o implícito, supone un meta-análisis de la situación, una confrontación de las propias teorías y creencias con la situación problemática. Se trata del pensamiento producido por el individuo sobre lo que hace según actúa, es decir simultáneo al momento de la acción. Schön (1987) explica este momento como una conversación reflexiva con la situación problemática concreta; está marcado por la inmediatez del momento y la captación in situ de las diversas variables y matices que se está viviendo en la situación, carece de la sistematización y el distanciamiento requerido para el análisis y la reflexión racional (Ver **figura 11**).

Sobre este momento del proceso reflexivo y con la intención de una mejor comprensión a continuación intento representar y ejemplificar la manera en cómo se integran o interrelacionan el conocimiento en la acción y la reflexión –pensamiento- en la acción en condiciones reales de la práctica, como parte de una secuencia de momentos dentro de dicho proceso:

- I. Nos encontramos en la acción, en la práctica cotidiana, donde regularmente actuamos y respondemos de manera espontánea y rutinaria; tras las respuestas se encuentra el conocimiento en la acción¹⁵ (CP), que aparece bajo la forma de estrategias, comprensión de los fenómenos y maneras de definir una tarea o problemática asociada a la situación.
- II. De momento, las respuestas rutinarias no responden de manera satisfactoria a la situación “sorpresa e inédita” que se presenta; es decir, se produce un resultado inesperado. Por tanto, la situación sorpresiva, inesperada e inédita obliga al docente a captar su atención¹⁶. En este caso, la sorpresa debe interpretarse en este contexto como una variación respecto de lo esperado y como detonante de la atención.

¹⁵ No olvidar que el conocimiento está en la acción independiente de que se pueda dar una explicación verbal del procedimiento que utilizó para la resolución de un problema determinado.

¹⁶ Cabe la posibilidad que el docente pasara por alto esta situación y no fuera detectada por el individuo como una situación a la que se debiera prestar atención.





- III. Tras la sorpresa, se establece la reflexión en la acción, en el momento, in situ; y aunque no se verbalice se produce de forma consciente, por lo menos en cierta medida. Dicho pensamiento reflexivo se genera gracias a la situación o respuesta inesperada y al conocimiento en la acción; y que motivará y permitirá al docente tomar una decisión.

Es en este momento de la reflexión cuando se producen preguntas como las siguientes:

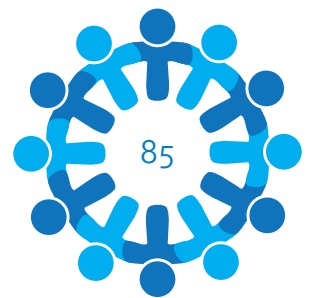
- a) ¿Qué está sucediendo?
- b) ¿Está ocurriendo algo que me sorprende, fuera de lo habitual?
- c) ¿Es adecuado en este momento lo que estoy haciendo?
- d) ¿Debo modificar, enmendar, cambiar lo que estoy haciendo y siendo para ajustarlo a las circunstancias cambiantes, recuperar el equilibrio, prestar atención con precisión, etc.?
- e) ¿Debo ponerme a prueba conmigo mismo, es decir debo poner en cuestión las acciones que estoy ejecutando, valorar si estoy en el camino correcto?
- f) ¿Y..., si no estoy en el camino, debo plantearme si hay una mejor forma de hacer lo que estoy haciendo, es decir, encontrar si hay una mejor forma de proceder?

De este modo, puedo decir que:

- ❁ La reflexión en la acción cuestiona al conocimiento en la acción, es decir valora los conocimientos, procedimientos, valores, sentimientos, etc. surgidos durante la acción, cuyas respuestas se detonaron por la situación inesperada, lo que lleva y conduce ágilmente a buscar nuevas estrategias de acción o a la reestructuración de las ya utilizadas, a la vez que ayuda a la comprensión de la situación o a replantearse la situación problemática.
- ❁ La reflexión conduce a la experimentación in situ, y sobre la marcha se idean y prueban nuevas acciones, se comprueban las nuevas hipótesis acabadas de establecer provisionalmente, así como también se verifica la nueva comprensión de la situación, también formulada de forma provisional. Y puedo decir que la experimentación in situ posiblemente se lleva a cabo con el objetivo de llegar a resultados esperados, o en otros casos con la intención de producir sorpresas que conduzcan a nuevas reflexiones y experimentaciones. Todo esto se produce en espacios de tiempo muy reducidos, de manera que habitualmente el momento de la sorpresa casi se traslapa con el de su interpretación.

Con lo descrito hasta aquí, se evidencia la interrelación directa e indisoluble entre el conocimiento en la acción (CP) y la reflexión en la acción (PP); ambos son inherentes al mismo proceso. Sobre el proceso de reflexión en la acción, cabe señalar que puede verse limitado





por presiones espacio–temporales y demandas psicológicas y sociales del escenario en que tiene lugar la acción. Pero aún así, resulta ser un proceso extraordinariamente rico en la formación del docente, ya que la reflexión tiene un carácter crítico respecto del conocimiento en la acción; entre otras cosas porque permite corregir, reorientar o mejorar sobre la marcha los planteamientos previos y la propia acción. Además, es especialmente útil para aquellos profesionales flexibles y abiertos a la complejidad de las situaciones de interacción de la práctica, ya que deviene de un aprendizaje significativo.

Es oportuno recordar que la reflexión en la acción, es un proceso que contribuye a la formación de un profesional competente, pero que al igual que el conocimiento en la acción – CP – es de difícil verbalización por lo que se puede no ser capaz de explicar dicho proceso.

Igual que el conocimiento en la acción, la reflexión en la acción es un proceso que podemos llevar adelante sin ser capaces de decir lo que estamos haciendo. Aquellos que son buenos improvisadores con frecuencia se quedan sin saber qué decir o dan respuestas totalmente inadecuadas cuando se les pide que digan lo que hacen. Claramente una cosa es ser capaz de reflexionar sobre nuestra reflexión y otra muy distinta es ser capaz de reflexionar sobre nuestra reflexión en la acción, de manera que produzcamos una buena descripción verbal de ella; e incluso, otra cosa es ser capaz de reflexionar a cerca de la descripción resultante (Schön, 1987).

3. Reflexión sobre la acción y 4. sobre la reflexión en la acción. Es el proceso reflexivo a posteriori que realiza el profesional sobre las características y procesos de su acción, ver figura 11. La reflexión sobre la acción es un componente esencial del proceso de aprendizaje permanente que constituye la formación profesional. Es a través de la reflexión que se analiza el conocimiento en la acción y la reflexión en la acción en relación con la situación problemática y su contexto (Pérez Gómez & Gimeno Sacristán, 1988).

Los procesos reflexivos sobre la acción y sobre la reflexión en la acción, se llevan a cabo después de la acción. Schön (1983) explica este proceso como el análisis a posteriori que realiza el profesional sobre las características y procesos de su propia acción. La reflexión constituye el componente esencial del proceso de aprendizaje permanente por parte del profesor, que en su interacción con la situación, elabora un diseño flexible de enfoque progresivo que experimenta y reconduce de forma continua como resultado de esta reflexión.

En consecuencia, este proceso resulta imprescindible en la formación permanente del profesional práctico, ya que permite cuestionar y poner en consideración de manera personal y en colectivo el conocimiento en la acción a partir de analizar:

- Las características de la situación problemática considerada.
- Los procedimientos que han entrado en juego en el diagnóstico y definición del problema.
- La determinación de metas, la elección de medios y la propia intervención que pone en acción las decisiones tomadas.
- Los esquemas de pensamiento, las teorías implícitas, creencias y formas de representar la realidad vivida por el profesional práctico.





No está por demás insistir que el PP es la vía para lograr profesionales competentes y es eje de la formación permanente del docente; dado que en la realidad el docente se enfrenta a problemas con marcada orientación práctica y con la presencia innegable de la complejidad, inmediatez y contextualización que le exigen una reflexión ágil, intuitiva, holística, global, etc. Por tanto, considero importante mencionar que es a través de la reflexión sobre la reflexión en la acción, ya sea de manera individual y cuanto mejor colectiva, cuando se afianza el nuevo CP mismo que se podrá poner en juego ante las contingencias venideras reiniciando constantemente este ciclo reflexivo para el desempeño de una práctica docente cada vez más competente.

Entonces, **del modelo de formación de Schön recupero el énfasis que hace sobre los procesos reflexivos, y la distinción que plantea de los tipos de reflexión;** pero sobre todo del sentido de cada uno de ellos. Por ejemplo, la reflexión antes de la acción la relaciono con procesos de diagnóstico y planificación, en cambio la reflexión después de la acción me parece vincularse con la evaluación; ya sea de la propia práctica, de la actividad o de los aprendizajes del alumnado, dependiendo del foco que determinemos. Por otro lado, la reflexión en la acción, es aquella que realizamos los docentes para resolver los problemas inéditos.

Tampoco pierdo de vista **la importancia que le atribuye a vincular la teoría con la práctica;** y su propuesta de **investigación reflexiva** en la que se nos invita a cuestionar nuestras acciones pero también a examinar la problemática que detonó nuestro actuar. En suma, nos invita a “diagnosticar” y definir el problema para que nuestras acciones sean reflexionadas. Por tanto, la reflexión que propone, es una reflexión del sujeto, una habilidad personal a desarrollar para resolver las problemáticas que a cada uno le acontecen.

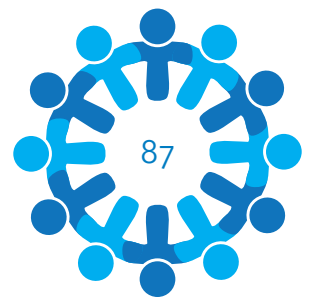
3.2.2. El enfoque realista para la formación docente de Korthagen

El planteamiento de Korthagen está dirigido básicamente a la formación inicial; sin embargo, sus principios básicos se pueden utilizar para la formación permanente. El eje central de este enfoque es la continua interrelación de teoría y práctica. Y como ya avancé los pilares en los que se sustenta; ahora intentaré presentar la propuesta de formación y sus características principales:

- Trabajar sobre la base de situaciones reales surgidas durante la formación y que han suscitado inquietudes en el futuro profesor.
- Utilizar la reflexión por parte de la interacción entre los futuros profesores.
- Intervenir de manera guiada.
- Comprender y reaprender que no hay Teoría con T mayúscula (un tema creado por los investigadores) sino teoría con t minúscula (como materia a crear específicamente por los propios futuros profesores).

En este sentido, Korthagen (2010) plantea la necesidad de contraste entre Teoría (con T mayúscula) y teoría (con t minúscula). Es decir, relacionar la episteme (teorías declaradas) con la phronesis (teorías en uso). En el enfoque realista Korthagen (2010) fundamenta la exigencia de un cambio de visión sobre la formación profesional de los docentes a partir de dos aspectos centrales en los procesos de





enseñanza - aprendizaje: el rol del docente y la forma de construir aprendizajes.

Es de destacarse que la Episteme se caracteriza por estar orientada al conocimiento de diferentes situaciones y utiliza conceptos generales; por tanto, se basa en la investigación científica, es conceptual y orientada a entender las diversas situaciones. En cambio, la Phronesis está dirigida a la acción concreta en una situación específica; por tanto, centra su atención en aspectos específicos de la situación (ciertos “indicios”), se basa en las experiencias propias de cada persona. Es perceptual, de modo que contribuye a formar nuestra percepción a cerca de situaciones específicas (Korthagen, 2010).

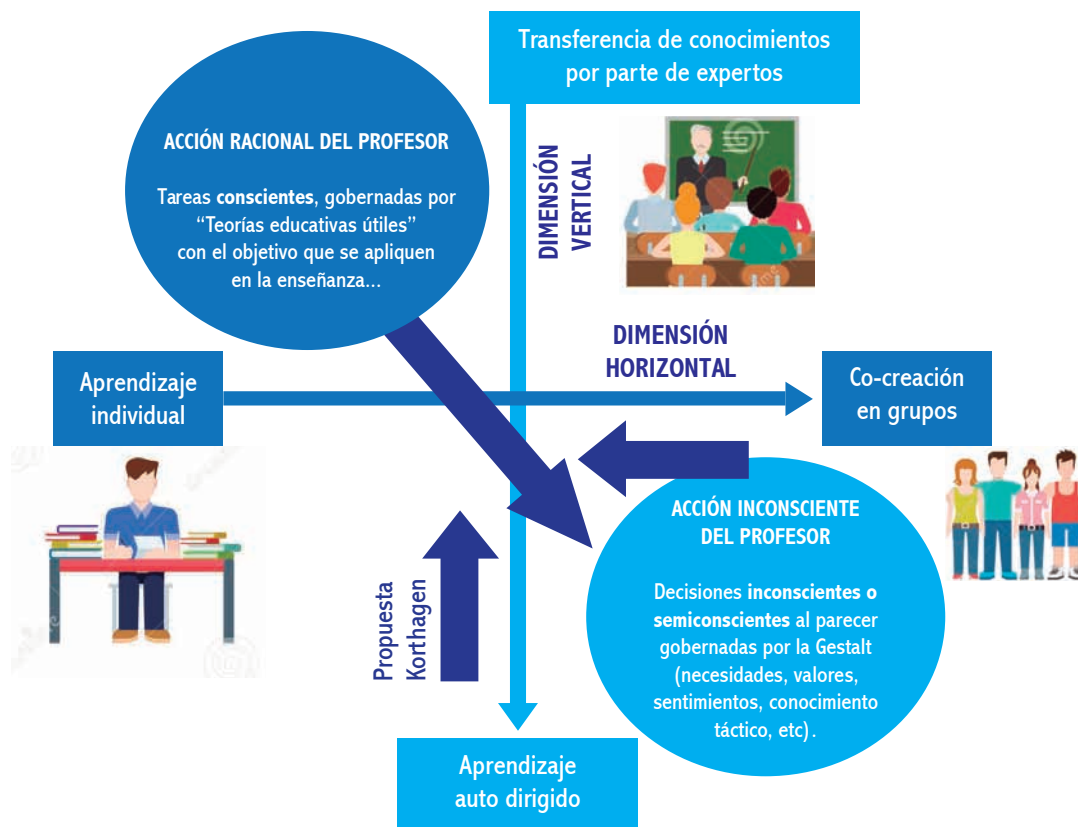


Figura 12: Propuesta de formación bajo el enfoque realista de Korthagen (2010). Elaboración propia.

Para tratar de ilustrar la propuesta, veamos la figura 12 en la que se pueden identificar dos dimensiones: una vertical y una horizontal que explican cambios importantes de concepción de los procesos formativos. La **dimensión vertical**, que se relaciona con quien está a cargo y coordina el aprendizaje (profesor); donde el constructivismo nos lleva a caminar de la transferencia de conocimientos por parte de expertos hacia el aprendizaje auto-dirigido; sin embargo, si queremos potenciar el aprendizaje permanente del profesorado, Korthagen (2010) sugiere invertir el sentido del aprendizaje, para que permita al sujeto en formación desarrollar sus competencias profesionales; es decir, se responsabilice de dirigir su propio aprendizaje y caminar de abajo hacia arriba estructurando sus propias experiencias y construyendo sus propias teorías en y sobre la práctica.





Veamos ahora la dimensión horizontal, en ella se muestra la importancia del aprendizaje cooperativo y la co-creación del conocimiento, tanto para alumnos como para educadores. Por tanto, si queremos que las escuelas se conviertan en comunidades de práctica debemos ayudar a alumnos y profesionales en formación a interiorizar y comprender como formas de aprendizaje la colaboración y a cooperación.

Un segundo nivel de análisis nos lleva a identificar según el cuadrante superior izquierdo que desde el paradigma racionalista el comportamiento de los profesores está dirigido especialmente por su pensamiento consciente sobre las teorías de la enseñanza y aprendizaje, y el cuadrante inferior derecho nos invita a los profesores a reconocer que gran número de nuestras decisiones instantáneas de la enseñanza se toman de manera inconsciente o semiconsciente. De este modo, nuestras acciones parecen estar gobernadas, en gran medida, por normas y rutinas; rutinas del profesorado que en gran medida se basan en la formación de hábitos (CP). Así, se torna necesario caminar junto con los otros hacia el trabajo colaborativo y auto-dirigir nuestro aprendizaje a partir de poner en cuestión el CP a través del PP.

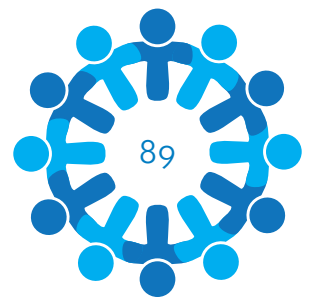
Por muchas décadas se ha investigado los orígenes intrapersonales del comportamiento del profesorado respecto a lo racional y lo consciente. No obstante, los estudios de Korthagen (2010) proponen a mi entender una visión más amplia sobre la indagación del comportamiento del profesorado porque se reconoce y relaciona lo consciente, inconsciente, lo racional y lo irracional.

Como consecuencia de esta mirada, se deja de buscar el origen del comportamiento del profesor únicamente en la Episteme: conocimiento teórico, para indagar y explorar en la Phronesis: la sabiduría práctica, el CP; lo que nos lleva a reflexionar sobre la importancia de reconocer el papel que tienen los aspectos menos conscientes e irracionales en la formación del profesorado y la relevancia de hacer énfasis en reflexionar sobre las dimensiones del pensamiento: sentimiento, deseo y actuación, y sus interrelaciones. Para poder lograrlo propone la potenciación de la reflexión en el ámbito de la formación del profesorado porque sostiene que los orígenes intrapersonales del comportamiento del profesorado son mucho más amplios, la noción de enseñanza cambia completamente y la reflexión sobre el papel que tienen los aspectos menos conscientes e irracionales en la formación se les concede mayor importancia (Korthagen, 2010).





De este modo, el aprendizaje realista pretende superar las limitaciones que han caracterizado el aprendizaje teórico (academicista) y el aprendizaje en la práctica; la propuesta supone una integración de práctica – teoría. De ahí que los profesores en formación deben establecer una conexión entre las experiencias prácticas y el conocimiento teórico que reciben. En esta conexión resulta imprescindible enriquecer y profundizar las Gestalt¹⁸ propias con ciertos conocimientos teóricos, ya que si bien su anulación no es posible por formar parte de los comportamientos, sí resulta viable la incorporación de conocimientos teóricos como elementos de las Gestalt. En este sentido, la práctica reflexiva sistemática permite que un sujeto identifique o encuentre múltiples maneras de actuar en situaciones reales; diversidad guiada por criterios sobre la conveniencia del cómo, el cuándo, el qué y el por qué de las actuaciones a partir de su propio CP (Gestalt).

¹⁸ Conjunto de necesidades, valores, sentimientos, conocimiento tácito, significados e inclinaciones conductuales...





Derivado de lo anterior, se justifica la necesidad de un programa de formación realista del profesorado, que estimule a los futuros profesores a que reflexionen para orientar la mirada hacia la conciencia de los orígenes irracionales del comportamiento educativo. En otras palabras, se requiere un cambio de énfasis; de uno centrado en la episteme a uno con mayor atención en la phronesis. Así, por medio de la reflexión de la práctica se establece el vínculo entre la práctica, la teoría y la propia personalidad del profesor, provocando la integración de tres elementos: sujeto, experiencias del aula y conocimientos teóricos. Cabe señalar que en este tipo de formación realista, subyacen ciertos principios (Korthagen & Lagerwerf, 2001) en los que se destaca que:

-  *El aprendizaje parte de los interrogantes surgidos de la propia práctica dentro de un contexto escolar real. Principio que permite reconocer la importancia de la práctica como detonante del aprendizaje, pues surge de ella, de experiencias reales y subjetivas; es decir del CP y no del conocimiento teórico.*
-  La formación realista pretende consolidar en el profesor en formación la *reflexión sistemática*, la cual se realiza bajo la supervisión de expertos, de manera, que se produce una dinámica en espiral que parte de las experiencias concretas, seguida de observaciones reflexivas, conceptualizaciones abstractas y experimentaciones activas. Esta forma de hacer, corresponde a un proceso natural y prácticamente *autónomo* que se aleja de forma clara del *aprendizaje dirigido*.
-  *El aprendizaje se construye a partir de un proceso social interactivo, principio que plantea la necesidad absoluta de discutir dentro de un grupo, como motor de promoción de reflexión, nutriéndose del contacto entre individuos con expectativas diversas y perfiles de aprendizajes variados. Esta forma de enfocar el aprendizaje, obliga a los profesores en formación a estructurar sus experiencias, percepciones y conclusiones para poder transmitir las de forma clara y **provocar un aumento del nivel de conciencia** del aprendizaje y de la intencionalidad del mismo.*
-  La Formación realista considera el *factor personal del individuo como un elemento de gran peso*, de manera que los profesores en formación son considerados personas con identidad propia – la cual se forma en relación con el otro –. Por lo que es de especial relevancia hacer germinar en el profesorado en formación, el interés por el propio conocimiento personal. De esta forma, los encuentros de discusión con los otros permitirán no solo el autoconocimiento y reafirmación de la propia identidad, sino el reconocimiento valioso de que no somos individuos inconexos, sino que formamos parte de un grupo social. **El reconocimiento de los lazos que nos unen a los demás es la única vía que otorga auto-comprensión al individuo y, por ende, la vía de comprensión de los otros.**

Es de destacar que una característica notable que distingue la propuesta de Korthagen de otros enfoques formativos, es precisamente la visión holística del profesor donde los aspectos profesionales y personales se observan desde una perspectiva integrada. En este sentido, llama particularmente la atención que señala que cuando él solicita que nombren una característica esencial del profesor a los estudiantes en formación o a los docentes en servicio; reiteradamente la mayor parte de las respuestas son características personales y no específicas de la profesión docente; tales como cariño, sensibilidad, humor, confianza, el coraje, la flexibilidad, la franqueza, etc. Por tanto, es sorprendente que estas cua-





lidades esenciales según Ofman (2000) no hayan sido debatidas en la literatura sobre la enseñanza y la formación del profesorado, pues se presta mucho más atención a las competencias profesionales.

No obstante, dada la lógica e importancia que Korthagen (2004) le da a los aspectos personales de la enseñanza, es que propone el modelo de cebolla para incorporar la reflexión sobre aspectos personales. La idea de este modelo es que todos los niveles estén interrelacionados y que la reflexión profesional se haga más profunda en la búsqueda de estas relaciones.

Así, lo que deriva de los principios mencionados es un planteamiento que se basa en las propias observaciones de los docentes en formación, en sus pensamientos, sus sentimientos, en su relación con situaciones concretas. De tal modo que, este enfoque toma forma y se concreta con base a las experiencias de la práctica del profesor en formación y se desarrolla en dos entornos: la escuela de práctica (contexto escolar) y el centro de formación de profesorado, llámese Universidad o Escuelas Normales (Contexto formativo).

Así, para atender la necesidad de contrastar la Teoría con T mayúscula (Episteme) de la teoría con t minúscula (Phronesis) Korthagen (2001) planteó el modelo **ALACT**¹⁹ como soporte de los procesos reflexivos de los profesores en formación, donde se parte de la acción o la experiencia; enseguida se centra la mirada en la acción realizada; se toma de conciencia sobre aspectos esenciales de actuación a través de la verbalización – esta fase es el núcleo del proceso de reflexión y; a partir de aquí, se está en posibilidad de formular métodos alternativos de actuación con base al desarrollo del conocimiento consciente sobre el propio comportamiento en una situación educativa concreta:

1. **Acción (ACTION):** Momento en el que se identifica un comportamiento (conducta o actuación particular) generado por una Gestalt –Conjunto de necesidades, valores, sentimientos, conocimiento tácito, significados e inclinaciones conductuales, etc.- .
2. **Revisando la acción (LOOKING BACK ON ACTION):** Es la fase que se orienta a que el profesor en formación reflexione sobre sus pensamientos, sentimientos, deseos y actuación; y en los mismos aspectos sobre sus alumnos. Lo anterior con la finalidad de que tome conciencia de que su actuar está determinado en gran medida por lo que proviene de su interior; debido a que en muchas ocasiones no se es consciente ni de las necesidades y sentimientos propios; y mucho menos de las necesidades y sentimientos de sus alumnos. Así, el objetivo de esta fase es ser más conscientes de cómo los docentes nos guiamos por ciertos indicios durante la enseñanza, como por ejemplo sentimientos de irritación y precipitación. Proceso de conscientización que a menudo resulta difícil sobre todo para los profesores principiantes, pues mientras enseñan, generalmente no son conscientes de sus sentimientos y necesidades, ni de los sentimientos y necesidades de sus estudiantes.
3. **Toma de conciencia sobre aspectos esenciales (AWARENESS OF ESSENTIALS ASPECTS):** La idea central de esta fase es que el docente en formación o en servicio reflexione sobre alguno de los tipos de discrepancia que ocurren con frecuencia; por ejemplo aquella que tiene lugar entre las creencias de una

¹⁹ El modelo **ALACT**, cuyo nombre procede de las primeras letras de las cinco fases en inglés (Action, Looking back on action, Awareness of Essentials aspects, Creating alternative methods of actions, Trial)





persona y su comportamiento. En este sentido, se advierte que los profesores, a menudo, actúan contrariamente a lo que creen que es correcto. Por ello, Korthagen (2010) sostiene que cuando el profesorado comiencen a darse cuenta de esto y al reflexionar sobre situaciones particulares, llegarán a ser conscientes más fácilmente de la influencia de los aspectos emocionales y volitivos de sus acciones. Por tanto, La reflexión intenta estimular el desarrollo de la conciencia respecto a estos aspectos implícitos (Gestalt) pues tal como se ha sostenido, parece que las teorías implícitas son las que tienen mayor impacto en el actuar docente que las teorías que se ha intentado sean incorporadas en el proceso de formación de los profesores.

4. **Creando métodos de acción alternativos (CREATING ALTERNATIVE METHODS OF ACTIONS):** La búsqueda y preparación de comportamientos alternativos de actuación. Esta fase puede conllevar consultar e integrar elementos teóricos extensos partiendo de la ayuda de un experto.

5. **Ensayo (TRIAL):** La comprobación o prueba en una nueva situación práctica.



Figura 13: Proceso del modelo ALACT para la formación docente (Korthagen, 2010). Elaboración propia.

No es de olvidar, que para la formación del profesorado, el modelo de cebolla presentado por Korthagen es una aportación relevante que tiene la finalidad de acompañar y guiar los procesos reflexivos de los docentes. En dicho modelo, se distinguen los distintos niveles de profundización de los procesos reflexivos; profundización a la que deberíamos aspirar, porque al parecer en la medida que la logremos, seremos más conscientes de nuestros comportamientos, y a la vez nos brinda mayor posibilidad de gobernarlos. Cada nivel reflexivo se relaciona con un ámbito o contexto sobre el que hay que reflexionar; y para guiar tal proceso reflexivo se acompaña de una pregunta como detonante. Lo descrito lo podemos encontrar representado en la figura 14.



Figura 14: El modelo de Cebolla, representa los niveles de reflexión; idea tomada de Korthagen (2010).





Entonces, la propuesta consiste en que las y los profesores puedan reflexionar sobre el entorno (primer nivel), sobre su comportamiento educativo (segundo nivel) o sobre sus competencias (tercer nivel); pero la reflexión se torna más profunda cuando se centra en las creencias que subyacen en el hacer de cada sujeto (cuarto nivel), y se relacionen con la manera en que cada persona tiene para describir su propia identidad (profesional o personal) (quinto nivel); finalmente se puede reflexionar sobre el lugar que cada uno tiene en el mundo, es decir la misión de cada uno como profesor (sexto nivel). Este último nivel, el más profundo pues hace referencia a la inspiración personal del profesor, sus ideales y sus objetivos morales. En este último nivel es donde precisamente emergen las cualidades esenciales de las personas; y su importancia radica en el nivel de consciencia que se puede alcanzar respecto a las cualidades esenciales propias con la finalidad de poder utilizarlas de forma más intencionada y sistemática.

Sin embargo, es preciso señalar que es común la disonancia entre los niveles, por ejemplo la distancia o tensión que puede existir entre las creencias y el comportamiento; es decir, entre lo que se piensa se dice y se hace o en otras palabras, entre las teorías declaradas y teorías en uso. Así, dichas disonancias pueden estar presentes entre los diferentes ámbitos de reflexión; por ello, también podemos encontrar una marcada distancia entre la misión y el entorno del trabajo de un individuo, lo cual origina problemas.

No obstante, lo positivo es que éstos grados de reflexión pueden ayudar a alinear los niveles, del tal suerte que los podamos experimentar con armonía interior y sentimiento de “fluir”. De este modo, cuando se reflexiona sobre el nivel de identidad y misión, se habla de que se está reflexionando de lo esencial. Lo anterior porque estos niveles yacen más cerca de la esencia de la persona y porque este tipo de reflexión hace que las personas lleguen a sus cualidades esenciales. En este sentido se insiste que *la formación profesional no puede reducirse a las técnicas; sino que la buena formación viene de la identidad e integridad del profesor.*

De dichos procesos reflexivos, Korthagen (2010) nos advierte que el centrarse en los orígenes *irracionales del comportamiento* puede causar incomodidad en las personas, pues a menudo es más seguro ceñirse a aspectos más racionales de nuestro funcionamiento de los que ya somos conscientes. Lo anterior, debido a que dicho planteamiento está basado en procesos reflexivos que fuerzan de cierta manera a las personas a traspasar los límites actuales de su zona de bienestar (la zona con la que se siente familiarizado y se siente a salvo). De hecho nunca se sabe lo que va a aflorar si se profundiza en las razones del comportamiento; por lo que es necesario hacer consciente a los profesores de que el **verdadero crecimiento y desarrollo profesional incluye asumir riesgos. En este sentido, coincide con Korthagen (2010)** cuando señala que el uso de los procesos reflexivos bajo la mirada de este modelo es beneficioso:

- Si se estimula a los profesores a reflexionar sobre las propias experiencias de su clase con base a sus preocupaciones personales.
- Es beneficiosa si se incluye la reflexión sobre los orígenes irracionales del comportamiento.
- Si la reflexión sigue una estructura sistemática y si esta estructura se hace explícita, a través del modelo ALACT.





- Si se introduce gradualmente; ya que el aprendizaje profesional eficaz se basa en la experiencia personal de situaciones prácticas concretas, por lo que conviene esperar para introducir el modelo ALACT hasta que haya una base experimental; incluso entonces se debe tener cuidado de no ofrecer tantas pautas para la reflexión sistemática al mismo tiempo.
- Si se estimula la meta-reflexión; en la que los futuros profesores reflexionen sobre sus propias formas de reflexionar (meta-reflexión) y que comparen sus formas de reflexión habituales con el modelo ALACT; lo cual puede ser de gran ayuda para llegar a ser conscientes de tendencias ineficaces como permanecer demasiado tiempo en la revisión de la acción o saltar demasiado rápido a las soluciones.
- Si se estimula el aprendizaje reflexivo en pares; en este caso el apoyo de los compañeros es a menudo más efectivo que los intentos del profesor formador por estimular la reflexión de los estudiantes. Todos los implicados en el programa de formación del profesorado deben de estar familiarizados con el modelo ALACT.

En suma, me doy cuenta que la reflexión eleva el aprendizaje profesional a un nivel superior, además prepara a los profesores para el aprendizaje profesional continuo con colegas, restándole importancia a la cultura de la enseñanza altamente individualista y no colaborativa. La esencia de la reflexión es transformar los aspectos inconscientes de la enseñanza en conscientes, para que las personas sean más sensibles a aspectos importantes de las situaciones educativas. Es decir, la idea es ser capaces de reconstruir el CP a través del PP. Lo anterior, sin perder de vista el componente personal, en donde se reconoce que los niños, futuros profesores, profesores y formadores de profesores son seres humanos con miedos, esperanzas, necesidades, valores y misiones específicas e individuales; lo cual no sólo influye en su comportamiento y aprendizaje, sino que a menudo será el origen principal del mismo.

Identifico, que en la propuesta del enfoque realista de Kortaguen se le brinda al igual que Schön gran importancia a los procesos reflexivos. Sin embargo, advierto que Korthagen da algunos pasos adelante al considerar otros elementos que orientan la reflexión hacia la mejora de la práctica. En principio, porque la reflexión se plantea entre pares y a partir de una situación problemática de la realidad de la práctica. Pero además, los procesos reflexivos también van dirigidos a que los sujetos identifiquen su misión, creencias, competencias, comportamientos y entorno; todo ello con la finalidad de que se hagan conscientes de quiénes son, sean capaces de comprender su actuar y en su caso puedan dominar sus acciones.

3.2.3. La formación de los saberes profesionales y la investigación para la enseñanza de Tardif

Si bien es cierto que Tardif (2004) no plantea una propuesta concreta para la formación profesional docente, si expone una serie de ideas y principios a tener en cuenta sobre los saberes del profesorado y las realidades específicas de su trabajo cotidiano. Su preocupación se centra en encontrar en los cursos de formación de los docentes un equilibrio entre los conocimientos producidos en las universidades con respecto a la enseñanza y los saberes desarrollados por los docentes en sus prácticas cotidianas. Sostiene que hasta ahora la formación del profesorado ha estado dominado por una visión disciplinar y aplicacionista. Con esto en mente, a continuación presento algunas de sus sugerencias a tener en cuenta para la profesionalización de la enseñanza en torno a los siguientes aspectos:





1. La investigación universitaria

- Debe considerar el trabajo del profesorado como un espacio práctico específico de producción, transformación y movilización de saberes; por tanto, de teorías y saber hacer específicos del oficio docente. Esta perspectiva equivale a hacer del maestro – al igual que el profesor universitario o el investigador de la educación – un sujeto de conocimiento, un actor que desarrolla y posee teorías, y saberes de su propia acción.
- Debe dejar de ver al profesorado como objeto de investigación para que pasen a considerarse como sujetos de conocimiento. Esto significa, que la producción de los saberes sobre la enseñanza no puede ser privilegio exclusivo de los investigadores, quienes deben de reconocer que los docentes también poseen saberes, que son diferentes de los conocimientos universitarios y obedecen a otros condicionantes prácticos y a otras lógicas de acción.
- Se deben introducir y elaborar nuevas formas de investigación que no considere a los docentes profesionales como cobayas, sino como colaboradores e incluso, como co-investigadores. Porque, si en realidad el enseñante es sujeto de conocimiento y un productor de saberes, es preciso reconocerlo como tal y darle un espacio dentro de los procesos de investigación (investigación-acción, investigación colaborativa, investigación en equipo, etc.).
- Se debe evitar producir solo en beneficio de los propios investigadores universitarios, y mucho menos con miras únicas para la producción de conocimiento editorial. En consecuencia, no debiera ser modelada para y por los investigadores universitarios, y enunciada con un lenguaje académico en función de las lógicas disciplinarias y de las lógicas de la carrera en la Universidad; porque de ser así, esta situación tiende a excluir al profesorado o solo se dirige a ellos por medio de formas devaluadas, como la divulgación científica o la transmisión de conocimientos de segunda mano.

Se debe invitar y propiciar que los docentes no universitarios hagan el esfuerzo por apropiarse de la investigación y aprendan a reformular sus propios discursos, perspectivas, intereses y necesidades individuales o colectivas en lenguajes susceptibles de una cierta objetivación. Porque, si bien es cierto que la experiencia de los docentes profesionales es importante, es necesario que sean capaces de traducirla en discurso público susceptible de ser discutida; en otras palabras deben de hacer el esfuerzo de actuar como tales, o sea, convertirse en actores capaces de nombrar, objetivar y compartir su propia práctica y su vivencia profesional.

2. La formación del profesorado

- Debe partir de reconocer que el profesorado no universitario es sujeto de conocimiento, por lo que deberían tener derecho a decir algo respecto a su propia formación profesional y reconocerse con competencias para ello. Además de considerarles de hecho y de derecho, como parte esencial en la formación de los futuros docentes, dando un espacio cada vez mayor al magisterio no universitario, para convertirse en colaboradores de los universitarios en la formación de sus futuros colegas.





- Requiere abrir un espacio mayor para los conocimientos de los profesionales en el currículo, evitando en cierta medida que la formación profesional esté centrada por contenidos y lógicas disciplinarias que no tienen relación o no se establece relación entre ellas y constituyen unidades autónomas, cerradas sobre sí mismas, de corta duración y, por tanto de poco impacto para la formación.
- Debe reconocer al estudiantado como sujetos de conocimiento y no como meros espíritus vírgenes cuya formación se limita a proporcionar conocimientos teóricos e informaciones procedimentales, sin realizar un trabajo profundo relativo a las creencias, expectativas cognitivas, sociales y afectivas a través de las cuales los futuros enseñantes reciben y procesan esos conocimientos e informaciones. Por tanto, la formación profesional debe basarse en el análisis de las prácticas, las tareas y los conocimientos de los profesores no universitarios, mediante un enfoque reflexivo, teniendo en cuenta los condicionantes reales del trabajo docente y las estrategias para eliminar esos condicionantes en la acción.

3. Las consecuencias políticas

Deben concederle al profesorado no universitario dentro del sistema escolar y los centros educativos, el estatus de verdaderos actores y no de meros técnicos y ejecutores de las reformas de la educación, concebidas sobre la base de una lógica burocrática de “arriba abajo”.

- Deben reconocer que la devaluación de los saberes de los docentes no es un problema epistemológico o cognitivo, sino político; ya que históricamente los docentes han estado subordinados primero al cuerpo eclesiástico y posteriormente al cuerpo del estado. Por lo que, con mucha frecuencia se encuentran en el último lugar de la larga sucesión de los mecanismos de decisión y de las estructuras de poder que rigen la vida escolar.

De este modo, en los planteamientos de Tardif (2004) advierto que se hace evidente la defensa de la unidad de la profesión docente, desde la escuela infantil hasta la universidad; y considera que seremos reconocidos socialmente como sujetos de conocimiento y verdaderos actores sociales cuando comencemos a reconocernos unos a otros como personas competentes, colegas que pueden aprender unos de otros. Por ello, podría decir que su propuesta formativa en cierta medida está orientada básicamente en reconocer que el profesorado es capaz de producir saberes y que dichos saberes deben ser reconocidos en la formación de las maestras y los maestros.

3.2.4. *Las Lesson Studies como alternativa de investigación-acción cooperativa para la formación profesional docente*

Como se pudo advertir, las propuestas descritas para la formación de un profesional competente, coinciden en darle un papel transcendental a la reflexión como parte vertebradora de dicha formación. Pero además, identifico que las propuestas se complementan, pues entre otras cosas, resaltan la importancia de que dichos procesos reflexivos sean realizados junto con otros colegas. Esta circunstancia pone sobre la mesa la relevancia de la colaboración y la cooperación como medios que contribuyen en la toma de consciencia de la realidad de la práctica docente y de sus posibilidades de mejora.





Así, teniendo como marco las ideas planteadas, este apartado se centra en proponer a la Lesson Study (LS) como una herramienta que permite la formación de un profesional competente a través de la transformación del CP y el desarrollo del PP. No obstante, antes de entrar de lleno en dicha temática, me parece necesario tener un acercamiento a la investigación-acción metodología muy flexible que responde a características propias, con independencia de la diversidad tipológica de enfoques que pueda presentar; dicho aproximación se justifica por la relación y el origen que tiene la LS.

Entonces, sobre la investigación- acción puedo decir, entre otras cosas que es la investigación de los profesionales en servicio que les permite resolver sus propios problemas y mejorar su práctica. Es un tipo de investigación, evaluativa, situacional, centrada en la acción, vinculada a un proceso de desarrollo personal y profesional; la cual que se vuelve más rica cuando se hace en colaboración. No obstante, lo que me interesa destacar es que la investigación – acción es un potente medio para la profesionalización docente; cualidad central que me permite identificar su relación con la LS que presentaré más adelante

3.2.4.1. La Investigación-acción en educación

La investigación-acción, es la investigación de los profesionales en ejercicio que sirve para resolver sus propios problemas y mejorar su práctica. Sobre esta metodología es preciso tener presente que existen diversidad de concepciones, interpretaciones y formas de aplicación; por ello, nunca está por demás saber cómo empiezan las cosas o cuáles son algunas de sus concepciones. Como acotación, cabe hacer mención de que la investigación-acción en su medio siglo de existencia, se ha enfocado básicamente en dos vertientes: una sociológica –desarrollada principalmente a partir de los trabajos de Kurt Lewin, Sol Tax y Fals Borda– y otra más específicamente educativa, inspirada en las ideas y prácticas de Paulo Freire, Hilda Taba, L. Stenhouse, John Elliott, entre otros. Ambas vertientes han sido ampliamente exitosas en sus aplicaciones. Ahora bien, si tuviéramos que señalar algunos de los hitos más significativos en la historia de la investigación – acción destacaría los siguientes:

- a) El trabajo desarrollado por Kurt Lewin (1946, 1952) quien en los años 40, en Estados Unidos, quien le dio entidad al intentar establecer una forma de investigación que no se limitara, según su propia expresión, a producir libros, sino que integrara la experimentación científica con la acción social; por lo que definió el trabajo de investigación – acción como un proceso cíclico de exploración, actuación y valoración de resultados.

De este modo, el inicio de este modelo se asocia con los Estados Unidos, con el final de la Segunda Guerra Mundial (1945) y con el investigador Kurt Lewin. Fue tal su impacto en la época que se le designó “padre de la investigación-acción”; término que utilizó por primera vez en 1944. Aunque se sabe que algunos teóricos previamente ya habían hecho uso de este término.

El modelo que consistía en una forma de investigar que podía relacionar el enfoque experimental de la ciencia social con programas de acción social, en la búsqueda de un actuar que atendiera los principales problemas sociales del momento. Su protagonista sostenía que utilizando dicho modelo de investigación se podían lograr paralelamente avances teóricos y cambios sociales, conocimiento práctico y teórico.





Por tanto, la investigación acción para Lewin (1946), se centraba en el análisis-diagnóstico, la recolección de la información, la conceptualización, la planeación, la ejecución y la evaluación; pasos que luego se repetían en forma cíclica. Es decir, el manejo de los problemas se da a partir de una espiral constituida por etapas, cada una precede a otra en cuanto al proceso de planificación, acción y, obtención de información sobre el resultado de la acción.



Figura 15: Ciclo de la investigación - acción adaptado de Kurt Lewin (1946). Elaboración propia.

Lewin (1946) compara esta investigación y acción con la función que desarrolla el médico; en efecto, a través del diálogo con el paciente, elabora un diagnóstico de la enfermedad; basándose en este diagnóstico, prescribe un tratamiento; luego, observando la posible mejoría del paciente y otros efectos del tratamiento, reelabora y afina el diagnóstico, y reestructura el tratamiento; y así hasta lograr el pleno restablecimiento y salud general del paciente.

- b) Años más tarde, a inicios de los setenta, en Gran Bretaña, **Lawrence Stenhouse** y **John Elliott** retoman los planteamientos de Lewin, pero ahora enfocados al ámbito educativo; en donde se encuentra nueva vitalidad entre las comunidades de profesores que están interesados en participar activamente en las decisiones y en las acciones. No obstante para ellos la investigación – acción ya no significa una técnica de investigación para generar cambios, sino la convicción de que las ideas educativas sólo pueden expresar su auténtico valor cuando se intenta traducirlas a la práctica, y esto





sólo pueden hacerlo los enseñantes investigando con su práctica y con las ideas con las que intentan guiarse (Stenhouse, 1984).

De acuerdo a mi interés encuentro como aportación trascendente la distinción que hace Stenhouse (1996) entre investigar sobre la acción y en la acción; idea que al parecer contribuyó al origen de la investigación del docente sobre su práctica en la que se plantea una relación directamente proporcional entre el cambio pedagógico y la capacidad de reflexión de los profesores. En este sentido, según Stenhouse (1996) la investigación – acción perfecciona la enseñanza bajo tres condiciones: a) comprueba las hipótesis del profesor en el aula, b) Permite describir detalladamente casos para proporcionar contextos comparativos con los casos propios; y c) describe la investigación en la acción y sobre la acción como indagación sistemática y conscientemente autocrítica de la práctica de la práctica.

Otra de las características fundamentales es la posibilidad de implicación que se le brinda al docente; acciones significativas y profesionales de las que él puede dar cuenta y fundamentación a partir de un análisis situacional y no probabilístico. En suma, el aporte y movimiento de Stenhouse que comenzó en Gran Bretaña se convirtió en un movimiento internacional de transformación de la práctica desde la investigación de la práctica misma y no a partir de investigadores externos, de gabinete ajenos al trabajo escolar cotidiano.

No obstante, debo destacar que fue **John Elliot**, colaborador de Stenhouse, quien formaliza las ideas que se han planteado sobre la investigación - acción; y fue a partir de su trabajo en el que orienta la investigación – acción hacia el currículo que dicho planteamiento tiene mayor repercusión y alcance. En este sentido, me llama la atención su insistencia en cuanto a que la investigación – acción generalmente se encuentra dirigida al proceso formativo del estudiante. Pero además, subraya la importancia de la investigación en la acción y no sobre la acción; ya que sostiene que es el proceso en el que el acto de indagar es necesariamente un acto sustantivo, entendido como un movimiento que posee sentido en un área específica de acción y se hace siempre tomando en consideración el aprendizaje de los estudiantes (Elliot, 1996).

En este orden de ideas y de acuerdo con el foco de esta investigación, lo que me interesa señalar es que a John Elliot se le reconoce como el principal representante de la investigación acción desde un enfoque interpretativo; en donde el propósito de la investigación – acción consiste en que el profesor profundice sobre la comprensión de su problema (diagnóstico). Por tanto, el profesor adopta una postura exploratoria frente a cualesquiera de las definiciones iniciales de su propia situación. De este modo, el papel de la investigación-acción es interpretar lo que ocurre desde el punto de vista de quienes actúan e interactúan en la situación problema, por ejemplo: profesores y alumnos, profesores y director, etc. (Elliot, 1993).

De acuerdo a lo descrito, puedo entender a la investigación – acción como una práctica para la transformación social que por cierto, no tiene su origen en el ámbito educativo; y cuya intencionalidad está centrada en la comprensión y en la emancipación. Por tanto, es de entenderse porque





Elliot (1996) determina que en educación los actos sustantivos se hallan concebidos para ayudar a las personas a aprender; y es precisamente esta condición la que distingue de manera definitiva el anterior proceso de investigación social y educativa.

En 1985 Elliot publica sus experiencias de investigación en la enseñanza, con lo que alimentó desde esta perspectiva al movimiento de reforma del currículo en las escuelas. Dentro de este marco entiende a la investigación como una “actividad sistemática y autocrítica” (Elliot, 1996, p. 28) en la que el profesor interpreta su práctica cotidiana a través de un proceso auto-reflexivo en búsqueda de su desarrollo, ya que la tarea del profesional de la educación en ejercicio es mejorar la calidad de vida en una situación institucional educativa.

Entonces, su propuesta está dirigida a desarrollar una comprensión interpretativa personal de los problemas prácticos de un grupo que investiga la práctica. Está constituida por una serie de hipótesis que no son otra cosa que conclusiones provisionales; pero lo relevante es que este tipo de indagación se define como “el estudio de una situación social para tratar de mejorar la práctica, por lo que la validez de la teoría depende de su utilidad para ayudar a las personas a actuar de modo pertinente.

Por tanto, el proceso de investigación- acción opera mediante el desarrollo reflexivo de la práctica educativa; en este caso, el grupo de profesores modifica algún aspecto de la práctica docente como respuesta a cierto problema práctico, revisando después su eficacia al resolverlo. El aspecto relevante de este proceso es que mediante la investigación modifican la comprensión inicial del problema y la decisión de adoptar determinada estrategia de cambio precede al desarrollo de la comprensión del producto de la investigación. En otras palabras, la acción detona la reflexión y no existe la separación entre la investigación y la práctica; pues la práctica misma es la forma de investigación porque la búsqueda de la comprensión se desarrolla a través de la modificación de la práctica y no antes de tales cambios. Por tanto, desde mi entender a través de este proceso de investigación acción los profesores pueden modificar su práctica, aprender sobre ella y generar CP; siempre de manera más pertinente que la que se produce desde la investigación ajena a la realidad cotidiana del aula. Lo anterior debido a que el educador percibe estas tendencias como más cercanas a la realidad de su práctica, lo que le permite mejorar su trabajo docente sin reproducir de manera prescriptiva las tan codiciadas o a veces odiadas “recetas” propuestas acríticamente.

- c) Finalmente presentaré las aportaciones de Stephen Kemmis junto con Wilfred Carr y el equipo de la Universidad de Deakin, en Australia. En este caso no obviaré mencionar que Schön ha sido fuente teórica y de inspiración para diversos autores importantes preocupados por la transformación de la práctica educativa como es el caso de Carr y Kemmis; pero éstos no sólo utilizaron el entramado teórico de Schön sino que también articularon la teoría filosófica y social crítica de la acción comunicativa de Habermas que reitera la necesidad de la reflexión y la conciencia para lograr la emancipación de los sujetos, en este caso de los educadores.

Bajo este marco, nuestros protagonistas desde comienzos de los años ochenta, buscan una reconceptualización de la investigación – acción, porque consideran que ésta no puede entenderse como





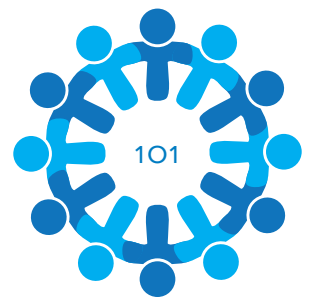
un proceso de transformación de las prácticas individuales del profesorado, sino como un proceso de cambio social que se emprende colectivamente. En este sentido, cabe destacar que tanto los trabajos de Carr (1996) del Reino Unido como los de Kemmis (1996) el australiano; se inscriben en la tendencia inglesa de la investigación acción. No obstante, posteriormente sistematizan sus planteamientos a los que denominaron «teoría crítica de la educación» con la intención de poner las bases de una teoría fundada en el conocimiento práctico de los educadores. Por tanto, entienden que la práctica es el constitutivo funcional de la educación y su indagación la manera de conocerla y dinamizarla.

De sus planteamientos, lo relevante para mi investigación es que su orientación crítica se caracteriza por ser democrática, dialéctica, emancipadora; y aunque social y políticamente se determina la práctica, ésta se puede mejorar y reformular mediante la reflexión y la deliberación crítica sobre ella y el educador es el protagonista de la transformación del hecho educativo. Sus planteamientos tienen un enfoque crítico – interpretativo – activista en el que a través de la investigación se produce CP que, sistematizado puede constituir un proceso de teorización educativa.

Dicho proceso de teorización educativa, permite descubrir a los profesores las acciones educativas y posteriormente reorganizarlas para modificar su práctica. En otras palabras se basa en las categorías críticas de los profesionales de la educación en servicio y a partir de ahí se da prioridad a la crítica de la práctica a través de comunidades de comprensión auto- reflexiva. Esta basada en bucles recursivos de acción humana que oponen a la experiencia anterior frente a un plan progresivo de acción que incluye: observación – acción – reflexión, articuladas a las acciones institucionales y sociales en las que se trabaja y se vive. Con lo expuesto hasta aquí con relación a la evolución y diferentes concepciones de la investigación – acción, puedo sostener que las presentadas coinciden en la tendencia de la práctica reflexiva para transformar el hacer cotidiano del educador lo que indudablemente constituye una alternativa para la formación docente. Pero además, podemos identificar como advertiremos más adelante la relación tan estrecha que existe con las Lesson Studies.

Con lo expuesto hasta aquí con relación a la evolución y diferentes concepciones de la investigación – acción, puedo sostener que las presentadas coinciden en la tendencia de la práctica reflexiva para transformar el hacer cotidiano del educador lo que indudablemente constituye una alternativa para la formación docente. Pero además, podemos identificar como advertiremos más adelante la relación tan estrecha que existe con las Lesson Studies.





3.2.4.2. *Las Lesson Studies (LS)*

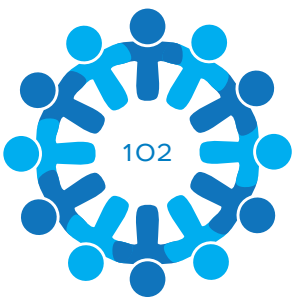
Para encontrar el sentido e importancia de las LS, es necesario reconocer que actualmente los sistemas educativos señalan que el desarrollo profesional de alta calidad de los profesores es el componente principal de cualquier esfuerzo de mejora de la educación; por tanto, la pieza clave del proceso de mejoramiento de la educación al parecer consiste en gran medida en investigar las rutinas culturales que rigen la vida del aula, cuestionar los supuestos que subyacen en estas rutinas con la finalidad de mejorar con el tiempo las formas de trabajo. Sin embargo, tal como he sostenido modificar o transformar el CP al igual que cultura escolar lleva tiempo y se requiere fuerza de voluntad, compromiso y liderazgo escolar para proporcionar las condiciones que promuevan la colaboración entre maestros en comunidades de aprendizaje profesional. Por este motivo, tanto investigadores como docentes siempre estamos en búsqueda de las mejores estrategias que permitan transformar y mejorar la práctica docente; y en este sentido me parece que hoy por hoy son las LS una alternativa potente y viable para alcanzar dichas aspiraciones (Pérez Gómez, Soto Gómez, & Serván Nuñez, 2010).

No obstante, al acercarse de manera inicial a las LS, puede parecer una idea simple y hasta obvia. Lo anterior porque si se quiere mejorar la enseñanza, ¿qué podría ser más obvio que colaborar con maestros del mismo centro para planear la enseñanza y valorar su impacto en los estudiantes? No obstante, aunque la idea pueda parecer simple y obvia, en realidad el desarrollo de la LS es un proceso complejo. En una primera aproximación, puedo decir que en la LS los maestros trabajan juntos de formas diversas y a veces poco familiares como por ejemplo, retando y construyendo el conocimiento del otro sobre una materia y sobre el pensamiento del alumno y observando al otro en su aula. La idea central es que los maestros se enfoquen en el pensamiento del alumnado en lugar de los movimientos de la enseñanza; es decir, se cuestiona e investiga el impacto de tales lecciones –actividades o situaciones de aprendizaje propuestas- en lugar de asumir que las lecciones funcionan porque son de los programas “probados” o impuestos.

Bajo esta idea es que las LS aparecen como estrategia para la mejora de la enseñanza y el aprendizaje en los centros educativos, y desde hace algunos años también atraen la mirada de algunos investigadores como herramienta potente para mejorar la práctica docente. Ahora bien, en este apartado trataré de desvelar qué son, cómo se organizan y desarrollan las LS; pero antes de ponerme a ello, considero importante tener presente que al igual que la investigación – acción, las LS tienen un origen y una evolución que ha generado múltiples interpretaciones y en consecuencia diversas formas de aplicación en los diferentes países. Todo ello, de acuerdo a su realidad contextual; pero sobre todo a su cultura escolar. De este modo, iniciaré haciendo un breve recuento histórico del origen y evolución de las LS, posteriormente presentaré algunas experiencias de su aplicación en diferentes partes del mundo y finalmente describiré las fases y el desarrollo de la LS que de manera particular se adoptó en esta investigación.

Dicho lo anterior, podemos entender que las LS como las conocemos ahora comenzaron a aplicarse después del movimiento de desarrollo del currículo privado en la década de los sesentas. Sin embargo, esta propuesta no se inicia repentinamente, debemos considerar que las LS han tomado la forma actual durante el proceso en que el sector de la educación en Japón ha venido aceptando la educación moderna. Por tanto, lo que se sostiene es que el origen de las LS se identifica en Japón y se remonta a finales del siglo XIX (Isoda & Olfos, 2007).





Sin embargo, al indagar un poco más, se advierte que existen aportes que contribuyeron a la consolidación de esta propuesta. Históricamente se habla de que en el año 1868 dio comienzo **la era de Meiji en Japón**; una época de apertura en varias direcciones de su cultura, en particular, a lo que ofrecía el Occidente en ese tiempo. El período anterior se había caracterizado por una política de aislamiento y, además, por un marcado sistema de clases sociales, que comportaba una fuerte restricción en la educación, tanto en los métodos como en el acceso a ella; los trabajadores calificados debían formarse en instituciones asociadas a los templos, que no tenían una estrategia general definida (Isoda, Arcavi, & Mena, 2007).

Fue así como, el gobierno Meiji promulgó prontamente el Código de Educación y estableció una escuela Normal en Tokio; invitó a docentes extranjeros a enseñar materias occidentales. Los futuros profesores aprendieron así no solo los nuevos contenidos, sino también los métodos pedagógicos, incluyendo la modalidad de enseñanza de toda la clase. Se sabe que en la década de los 80 comenzaron las clases abiertas, inspiradas en un libro acerca del **método de Pestalozzi** que incluía instrucciones para hacer observación de clases y luego sesiones de crítica. Este método introduce un cambio significativo en la enseñanza pues pone en el centro de atención al niño; la Escuela Normal se comprometió a difundir el nuevo método de enseñanza a través de la formación de profesores y con la edición y publicación de manuales y libros de texto (Murata, 2005).

Hacia 1920, se impulsó que los profesores de algunas escuelas propusieran sus propios métodos de enseñanza; ello comportó otorgar un acentuado protagonismo a los alumnos en las clases. A su vez, esto sirvió de base para la aparición de nuevos métodos de enseñanza, que se enfocaron en la resolución de problemas. Esta dinámica provocó resistencia en actores del sistema educacional, pero, debido justamente a que las clases se podían observar, los detractores quedaron impresionados al ver que los alumnos aprendían por sí mismos por medio de la resolución de problemas. De este modo, en el proceso, la crítica de la lección fue introducida como un método de formación del profesorado con el propósito de examinar el quehacer pedagógico y mejorar su efectividad. Por tanto, las LS han sido utilizadas sistemáticamente en Japón para examinar la eficacia de la educación en torno al logro de las metas de aprendizajes deseados. Posteriormente, esta metodología fue llevada, de manera exitosa, a países como Australia, Malasia y Estados Unidos (Murata, 2005; Stella López & Toro Alvarez, 2008).

Por otra parte, parece oportuno precisar que el término de Lesson Study deriva de la palabra japonesa Jyugyo-Kenkyu, “estudio de la lección”; término que fue acuñado por Makoto Yoshida y que también puede ser traducido como “lección de la investigación” [acuñado por Catherine Lewis]. El propio nombre evidencia el nivel de escrutinio aplicado a las clases individuales. Los objetivos planteados y la dinámica propuesta en el sistema educacional japonés requieren de alto grado de desarrollo de las capacidades de los profesores. Ello supone especial atención en la formación pedagógica y en la necesidad de un programa de capacitación continua y permanente, cuidadosamente estructurado. (Isoda & Olfos, 2009).

Por tanto, como era deseable, según Murata (2005) los programas de pedagogía japoneses incluyen a las LS para que se aprenda a pensar desde la perspectiva de un investigador; así mismo, la forma-





ción incluye internados de enseñanza de más o menos un mes durante los cuales los futuros profesores obtienen capacitación in situ en una escuela real. Al final, los estudiantes invitan a su consejero universitario a participar en su propio proyecto de LS en la escuela. No está por demás mencionar, que la maestría en Pedagogía que cursan muchos profesores titulados contempla también la formación a través de las LS. Lo anterior, porque se espera que el profesor siga actualizando sus competencias a lo largo de su carrera, aún después de haber obtenido una plaza de trabajo. Por tanto, se plantea que el docente debe profundizar sobre el conocimiento del desarrollo del alumno y la manera de cultivarle un aprendizaje fructífero a través de su propia práctica y de su participación en las LS.

De este modo, la capacitación del profesor en ejercicio contempla estancias obligatorias en el primer año de labor – que se requieren aprobar para continuar trabajando como profesor – en el quinto y en el décimo; para ello, hay establecimientos especiales, en las prefecturas. En cada caso, se contemplan a las LS como herramienta para la formación docente. Por tanto, el profesor japonés tiene la expectativa de participar en actividades de LS en todas las etapas de su carrera y de contribuir al estudio en tanto se va haciendo más experimentado o va tomando mayores responsabilidades en su escuela. Además, reconoce que aunque no necesariamente escriba trabajos científicos, debería ser un investigador pedagógico de su propia práctica en aspectos tales como materias, métodos pedagógicos y la evaluación de su capacidad para el desarrollo de los alumnos de tal manera que contribuya así a la investigación educacional de su país a través de las LS (Murata, 2005).

Entonces, según lo planteado por Mena Lorca (2009) la LS o el Estudio de Clases (Jyugyo-Kenkyu en romaji), es un medio de capacitar a los profesores para que desarrollen sus propias prácticas pedagógicas. Consta de tres aspectos bien definidos, que se realizan de manera reiterada con la finalidad de mejorar progresivamente su diseño y ejecución: un grupo de profesores prepara una clase (o conjunto de clases), luego uno de ellos la enseña públicamente –asisten no sólo quienes la prepararon– y finalmente se hace una sesión de revisión y crítica.

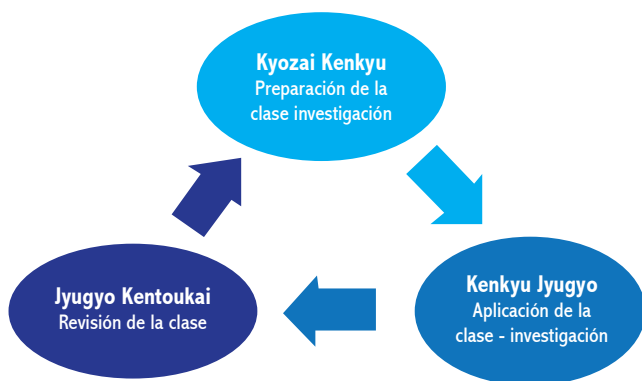


Figura 16: Ciclo original (japonés) del Estudio de Clase -Lesson Study- tomado de Mena Lorca (2009). Elaboración propia

Como decía, el proceso consta de tres aspectos bien definidos, el primero es *kyozai kenkyu*, que se puede expresar –de un modo vago– como “preparación”: transformar un planteamiento curricular de determinado nivel educativo de los que aparecen en la Guía de Orientaciones para la Enseñanza o los que se encuentra en unos libros de texto; en un planteamiento que pueda implementarse en el aula que permita generar aprendizajes significativos. Esto se logra trabajando en colaboración ya que los profesores buscan y seleccionan materiales re-

levantes para el propósito de la clase, refinan un primer diseño de acuerdo a las necesidades efectivas de los alumnos, y reúnen todo ello en un plan de clase (Baba, 2005) .





Enseguida la siguiente fase es la *kenkyu jyugyo*, que según Baba (2005) es también llamada *koukai jyugyo*: una clase de estudio o de investigación, que se enseña, y a la cual asiste una cantidad variable de profesores, a quienes a menudo se suman instructores universitarios y supervisores. Finalmente, hay la *jyugyo kentoukai*, sesión de revisión, con los observadores. Esta comienza con un breve preámbulo en que el profesor que impartió la clase explica su propósito. Sobre la base del plan de enseñanza distribuido de antemano, se explicitan conceptos acerca de los materiales pedagógicos y características o estatus de los alumnos, de acuerdo a cada etapa de la clase, y los propósitos de cada problema y actividad realizados en ella. Luego, cada participante expresa opiniones y pregunta acerca de los problemas dados en la clase y el rol formativo del profesor, así como acerca de las expresiones y actividades de aprendizaje de los alumnos (Mena Lorca, 2009).

Teniendo en mente las fases descritas, considero importante compartir en este momento que el desarrollo de la metodología de LS según Stella y Toro (2008) se orienta en los siguientes *principios*:

- Es un modelo de mejoramiento continuo basado en los procesos incrementales de cambio.
- Utiliza un contexto escolar y se orienta al aprendizaje de los estudiantes.
- Se enfoca directamente al mejoramiento de la enseñanza y no del docente.
- El proceso es de naturaleza colaborativa, busca el mejoramiento del trabajo del docente.
- El docente percibe que está contribuyendo al desarrollo del conocimiento, al igual que a su propio desarrollo profesional.
- El proceso construye un sistema en el cual los docentes pueden aprender de sus propias experiencias.

Hasta aquí el breve recuento del origen de las LS y sus características centrales; enseguida les comparto que al realizar la búsqueda de experiencias de aplicación de las LS, pude identificar y darme cuenta que desde hace más de una década algunos países han comenzado estudios y prácticas con las LS; entre ellos, puedo nombrar como pioneros a USA, cuya aplicación ha sido impulsada por Catherine Lewis; así mismo en Suecia hay presencia de las LS con sus propios matices a través de la investigación conjunta que realizan con Ference Marton en China.

No obstante llama la atención también la presencia de las LS en países de diferentes continentes como es el caso de Camboya, Canadá, Egipto, El Salvador, Filipinas, Ghana, Guatemala, Honduras, Indonesia, Kenia, Laos, Nicaragua, República Dominicana, Sudáfrica, Tailandia, y, el más reciente, Chile, México y España. En muchos casos, estos estudios y prácticas se realizan con apoyo de la Agencia Japonesa de Cooperación Internacional (JICA) y como parte de políticas generales de educación de los países, que pueden incluir estrategias de formación de profesores, diseño de textos y capacitación de personal en Japón. En otros casos, las LS surgen como iniciativas de carácter local que luego se reúnen – en 2003 había 130 grupos de LS en Estados Unidos- y Según Isoda (2007) y Mena (2009) el buen éxito de estas iniciativas es fácil de comprobar en las declaraciones de los propios actores.

Derivado del hallazgo anterior, puedo decir que las LS son una metodología que en las últimas décadas ha tomado fuerza como modelo de formación profesional; sin embargo también se reconoce que:





"*nadie es monedita de oro*", pues aunque sus principios están basados en la ya ampliamente conocida y reconocida investigación–acción, es probable que su nombre no le ayude en atraer simpatizantes, pues en nuestro ámbito denota un carácter que pudiera ir en contra de principios profesionales y pedagógicos que de entrada pudieran descalificarla.

Por tanto, dicha circunstancia impone un reto mayor para quienes intentan su aplicación por lo menos en algunos países, ya que de acuerdo a la traducción de su propia denominación, que por cierto ha sido diversa –Lecciones de estudio, estudio de la lección, estudio de la clase, lección de la investigación, etc. –, pudiera generar la idea de que es una actividad o propuesta muy simplista y sin mayor contribución. Sin embargo, lejos de ello, aunque es una metodología aparentemente simple, guarda una complejidad, riqueza y potencia para detonar procesos reflexivos y contribuir al perfeccionamiento profesional de la tarea docente tal y como su larga y profunda tradición muestra.

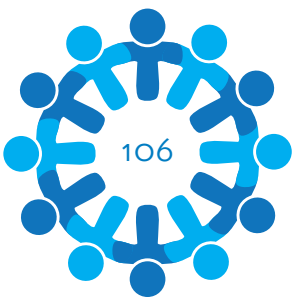
Entonces, las LS se basan en un modelo a largo plazo, de formación y perfeccionamiento; mantienen un foco permanente en el aprendizaje de los estudiantes; mejora la enseñanza en su contexto real; es colaborativa, y la investigación está presente como eje fundamental del aprendizaje de los docentes (Pérez Gómez & Soto Gómez, 2011). Así, las LS con tantas virtudes era evidente y casi natural esperar su expansión; aunque es importante tener en cuenta que su aplicación original fue dirigida al tratamiento de las matemáticas. No obstante, los aportes y la información resultante manifiestan claramente que esta metodología es fácilmente asequible para cualquier área de conocimiento.

Así por ejemplo, tenemos la experiencia con las LS en **Malasia**, la que es reseñada como exitosa; se desarrolló por un periodo de un año, con reuniones semanales después de la jornada de clases. Los reportes de los líderes escogidos por los mismos participantes resaltan un cambio de actitud por parte de los docentes entre el primero y el segundo ciclo de la metodología; en el último se mostraron más positivos, al percatarse de los beneficios de tal práctica (López & Toro-Álvarez, 2008).

En **Estados Unidos**, se realizó la Lesson Study por un periodo de tres años (1999-2002), con el propósito de formar a los docentes en los conocimientos de contenido pedagógico relevantes para la implementación de una didáctica específica. El proceso se llevó a cabo con treinta docentes de matemáticas de tercer grado, a quienes se les proporcionó información relevante de la didáctica, y materiales para facilitar su implementación. Se organizaron grupos de cuatro a seis docentes, que se reunían por periodos de ocho horas, cada uno con un rol particular (moderadores, relatores, etc.). El proceso se inició con una clase modelo en la cual los docentes interactuaban. Los participantes tuvieron la oportunidad de dialogar con los investigadores para aclarar aspectos significativos sobre la implementación de la didáctica y de la LS. En este proceso, se reportaron importantes logros en torno al diseño de objetos de aprendizaje, el uso de la pregunta y el razonamiento matemático infantil (Fernández, 2005).

Otra investigación y aplicación exitosa, la encontramos en Latinoamérica la han realizado las profesoras **López y Toro-Álvarez** (2008), catedráticas de la Universidad del Norte en Barranquilla, **Colombia**; quienes describen y analizan el proceso de desarrollo de las LS. El proceso de seguimiento, posterior a la capacitación, buscó la formación de una red virtual, a partir de la integración de una comunidad de





profesores aprendices. Esta red virtual tuvo como propósito facilitar que los docentes crearan lazos de interacción que les permitieran aprender juntos a desarrollar clases para pensar. Así, el seguimiento del proceso de formación empleado en la Red CCyM²⁰ inició con la conformación de grupos de docentes, quienes se organizaron, según sus intereses, en mini-redes, estructuradas cada una con un logo y un lema. Estos grupos de trabajo, apoyados por un moderador experto, se reunieron presencial y virtualmente, de manera regular, por un periodo de siete meses para llevar a cabo micro investigaciones relacionadas con su práctica pedagógica, adaptando la metodología de LS, según las necesidades del grupo.

Por otra parte **Takahashi Akihiko** (2006), también describe a las LS dentro el marco de la APEC²¹, como un programa de desarrollo profesional docente que busca mejorar las prácticas pedagógicas de la escuela primaria de Japón a través del trabajo colaborativo. Se centra en la enseñanza de las matemáticas y las ciencias en el estudiante y estimula el trabajo en equipo entre los profesores para mejorar progresivamente sus métodos pedagógicos, a través del examen y crítica mutua de las técnicas de enseñanza.

Isoday Olfos (2009) también abordan las LS, y las sugieren como guía para una mejor formación inicial y continua del profesorado; el propósito de su obra es la de presentar un manual para profesores entusiastas que valoran el aprendizaje colaborativo, así como para aquellos colectivos docentes autodidactas; que con un énfasis en particular se preocupan por la enseñanza–aprendizaje de las matemáticas, objetivo nodal para uso de su propuesta. Cabe hacer la mención que uno de estos investigadores, Masami Isoda junto con Maitree Inprasitha participan dentro del marco de la APEC en un amplio proyecto de expansión de las LS en el mundo.

No menos importante son las experiencias de LS que presenta Dudley (2015) en el **Reino Unido**; nos habla de una serie de experiencias exitosas; pero también de las limitaciones y dificultades a las que se ha enfrentado para su implementación y desarrollo. El recorrido del desarrollo de las LS lo divide en tres etapas que fueron desarrolladas de 2000-2005; 2005-2011 y 2011- 2015 en el contexto principalmente de Inglaterra y, en cierta medida, Irlanda del Norte. Como aportación de este investigador compartiré la visión actual que tiene en torno a la realidad del desarrollo de las LS en Inglaterra; pues refiere que desde principios de 2015 se encuentra en una situación complicada y ciertamente inédita.

Dudley (2015) nos señala que durante los últimos cinco años en el Reino Unido se han hecho los mayores recortes en el gasto público desde la década de los 30, se han destruido los recursos educativos que el ex gobierno introdujo por primera vez en relación a la LS a nivel nacional y la ruptura del currículo, la evaluación, la financiación, la gobernanza y el aparato político que había prevalecido durante 20 años. Pero, aun así, paradójicamente, las LS parece gozar de algún tipo de renacimiento.

²⁰ Red CCyM. Red para el reforzamiento de la Comprensión Lectora y Matemáticas, Proyecto que llevan a cabo las investigadoras Luz Stella López y Catalina Toro Álvarez, de la Universidad del Norte de Barranquilla; Colombia.

²¹ APEC (Cooperación Económica Asia – Pacífico, que bajo el proyecto educativo (Human Resources Development Working Group). Desarrollo de Recursos Humanos del Grupo de Trabajo; emplea el sistema de las Lesson study.





Por ello, en este contexto me parece de especial interés compartir los cinco pasos que plantea Dudley (2015) para crear una red de escuelas y colegios activos en LS en su sistema escolar, sin importar si su sistema es nacional, regional, local o internacional, pues considera que existen algunos pasos comunes que sugiere a partir de su experiencia, de su investigación y que pueden ayudar a construir una red de este tipo (p. 73.):

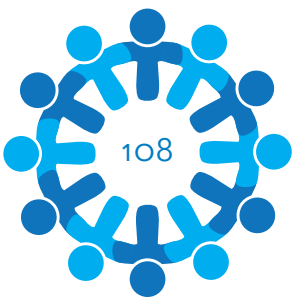
1. *Empieza a montar sistemas piloto ya.*
2. *Planifica para que cada docente se implique en una LS de tres ciclos en el próximo año académico.*
3. *Consigue que los líderes se involucren en LS.*
4. *Busca conocimiento especializado y probado de alta calidad y aplícalo.*
5. *Propicia que la práctica y el éxito sean visibles y públicos.*

No obstante, a pesar de todas las dificultades que se pudieran enfrentar, Dudley (2015) sostiene que en el Reino Unido, y sobre todo en Inglaterra, las LS parecen estar a punto de convertirse en una práctica convencional de desarrollo docente generalizada. Eso no quiere decir que sea fiel al tipo de práctica que se ha esbozado aquí. Reconoce que hay versiones que se merecen el nombre de LS y otras que sencillamente son una observación conjunta de la lección, que ni se acercan a lo que significa LS. Pero lo que sigue siendo verdaderamente importante es que la literatura de las LS demuestran claramente que los docentes encuentran la participación en las LS profesionalmente satisfactoria, útil y amena. De tal manera que se ha llegado a sugerir que las LS contribuyen al bienestar docente.

Antes de cerrar este breve acercamiento a experiencias de aplicación de las LS en diferente partes del mundo, no puedo dejar de mencionar la experiencia en **España**, la que según Pérez Gómez, Soto Gómez, & Serván Nuñez (2010) se generó a partir de los trabajos y experiencias con Bridget Somekh²² a partir de 1985 en los que se buscaba identificar la relación teórica entre la LS, la investigación-acción y el CP en la formación de profesores. Lo anterior inspirado en la filosofía pedagógica de la investigación - acción y la reflexión central desde el enfoque de Korthagen. Con este marco, se desarrolló un proyecto de innovación educativa y de investigación en un máster sobre innovación educativa; específicamente en España del sur. En particular, se analizó la potencialidad de la LS como un modelo de investigación-acción en el que la observación, la acción, la reflexión y la cooperación entre los participantes permitiera reconstruir las teorías en uso con las que cuentan los profesores en su práctica escolar.

Derivado precisamente de esa experiencia inicial y demás aportaciones ahora puedo sostener que la metodología de las LS examina la práctica pedagógica del docente mediante la observación directa y empleando instrumentos de registro como las grabadoras o diarios de campo; así como el estudio de caso. Con la LS se persigue la sistematización y evaluación colectiva del quehacer pedagógico mediante la observación y reflexión continua entre varios docentes, haciendo que el aprendizaje del docente sea significativo y eficaz, al ser respaldado con su trabajo diario.

²² Red CCyM. Red para el reforzamiento de la Comprensión Lectora y Matemáticas, Proyecto que llevan a cabo las investigadoras Luz Stella López y Catalina Toro Álvarez, de la Universidad del Norte de Barranquilla; Colombia.



Sin duda, éste es un proceso complejo, puesto que requiere de un trabajo colaborativo basado en objetivos comunes entre los diferentes docentes, una minuciosa recolección de datos concernientes a los procesos de aprendizaje del estudiante y, además, la utilización de protocolos que permitan discusiones productivas en torno a situaciones difíciles. En este sentido, mediante la utilización de las LS, los docentes toman un rol activo como investigadores dentro del escenario escolar (López & Toro-Alvarez, 2008).

Y si aún con lo descrito hasta ahora sobre las LS, se sigue pensando que el planteamiento metodológico es simple porque únicamente consiste en que un reducido grupo de docentes planifique una clase experimental, uno o dos docentes implementen la clase con sus alumnos, la clase sea observada y analizada en público por el resto de los docentes que forman el grupo. Sin embargo, no cabe duda que el proceso es más que eso pues en la preparación de la clase a estudiar, los profesores deben diseñar en detalle las actividades de la clase: preparar preguntas para orientar a sus alumnos en la búsqueda de regularidades, la formular de conjeturas y lo que se determine como relevante en el fluir de la clase a implementar: vincular contenidos, justificar procedimientos, encontrar caminos de solución a problemas.

Por tanto, la clase – actividad, situación didáctica, etc.-, lejos de obedecer a una improvisación, constituyen un escenario de trabajo colectivo en el que los alumnos participan espontáneamente y el profesor conduce sigilosamente hacia el logro de los aprendizajes previstos para la sesión. En el intertanto de la preparación y la reflexión tras la implementación de la clase, el docente vivencia una oportunidad de desarrollo profesional desafiante que le incita y le da oportunidades para su desarrollo profesional docente (Isoda y Olfos, 2009).

Ahora bien, en esta investigación entiendo a las LS tal como lo señalan Soto & Pérez (2015) en el sentido que conciben a la LS no solo como una estrategia de mejora de la enseñanza, sino como aquella estrategia que promueve la figura del profesor como investigador de su propia práctica, pero ahora desde un punto de vista más social y cooperativo con la finalidad de repensar los procesos habituales de planificación docente, sobre todo ante los desafíos tan complejos a los que se enfrenta la educación.

En este tenor, lo relevante es que las LS o lecciones experimentales parten de la idea de que el docente es tan bueno como lo son los métodos de enseñanza que utiliza para provocar el aprendizaje de su alumnado; aunado a que dentro de su enfoque práctico se presentan como fortaleza el compromiso con el cambio y la mejora, el carácter cooperativo y solidario; así como la exigencia y rigor en el sistema de indagación y reflexión. Todo esto, basado en la tradición del aprendizaje basado en problemas que permite provocar el desarrollo del PP en los docentes.

Así mismo, me parece importante enfatizar que las LS son una estrategia que permite el perfeccionamiento del equipo docente y sus frutos están orientados a los procesos de enseñanza y aprendizaje. De esta forma se utiliza la investigación como instrumento para conseguir una educación innovadora y de calidad en la medida que brinda la oportunidad de que los docentes investiguen su propia práctica, comprueben cómo funciona su conocimiento y cómo los estudiantes aprenden lo importante.





Por tanto, las LS suponen el perfeccionamiento del profesorado basado en la reflexión sobre la propia práctica, el contraste externo y en el análisis apoyado en evidencias recogidas en el contexto real, complejo y vivo del aula. Los docentes aprenden a conocer sus propios presupuestos, explícitos o tácitos, sobre la enseñanza y las diferentes concepciones que se producen al respecto. Puesto que la observación y la crítica de los propios presupuestos, decisiones y propuestas forman parte explícita del proceso de análisis y mejora en un clima de confianza y actitud autocrítica; en cuyo caso los docentes, generalmente, no se sienten bajo un proceso de escrutinio y control (Soto & Pérez, 2015). A continuación presento las fases o pasos de la LS y la manera en que se desarrollan según Pérez Gómez y Soto Gómez, (2011) & Soto Gómez y Pérez Gómez (2015). Proceso en el que se advierte que el desarrollo completo de la LS consiste en dos ciclos, los cuáles se recomienda sean operados por un grupo reducido de maestros –de tres a ocho–:



Figura 17: Fases de la LS, adaptación en el contexto español, según Pérez Gómez y Soto Gómez (2011). Elaboración propia.

PRIMER CICLO:

Fase 1: Definir el problema

En esta fase partimos de recordar que las LS son fundamentalmente procesos de resolución de problemas; con esto mente, la definición del problema en sí mismo motiva y orienta el trabajo en grupo que deberán realizar los participantes dentro del proceso de LS. Así que, definir el problema al parecer genera conexión entre la práctica cotidiana y los fines de la educación, uno de los problemas sustantivos que se evidencian en las reformas educativas y que con la LS se resuelve de manera prioritaria.





Como acotación, destaco que los procesos de LS en Japón, siempre comienzan con una pregunta general: ¿qué tipo de persona espero que mis estudiantes lleguen a ser? ¿Qué aprendizaje puede considerarse valioso para ayudar a que cada aprendiz construya su propio proyecto vital? En este sentido, las preguntas de manera inherente propician la reflexión en los docentes sobre el camino que deben seguir para alcanzar las metas, objetivos o fines que se han propuesto.

Por tanto, se advierte que esta primera fase del proceso de LS se centra en debatir y formular un grupo los objetivos de aprendizaje a largo plazo de los estudiantes en relación con la propuesta concreta que se quiere trabajar partiendo de las experiencias de la propia práctica. No está por demás reiterar que es evidente que sin finalidades claras, debatidas y apropiadas por los agentes implicados la práctica se desenfoca y desorienta. En suma, formular los objetivos para el aprendizaje y desarrollo a largo plazo de los estudiantes orientarán, en la segunda fase el diseño de prácticas concretas que contribuya a acercarnos a esos objetivos.

Fase 2: Diseñar un plan de lección experimental y de estudio de la lección.

De acuerdo con la metodología propuesta por las LS, en esta fase se traslapan dos tareas importantes; una de ellas es el diseño de una lección – actividad, situación o propuesta didáctica– según los propósitos y finalidades señalados. Finalidades no solo orientadas a la mejora de la lección, sino en comprender cómo y por qué el desarrollo de la lección permite la comprensión e implicación de los estudiantes. Y la otra tareas, de gran relevancia es el diseño de un proceso de estudio y observación del desarrollo de la lección –propuesta didáctica–.



Figura 18: Trabajo cooperativo en el desarrollo de la LS. Elaboración propia.

Entonces, la **planificación de la lección experimental** se realiza en coherencia con las finalidades y principios que previamente se establecieron. En consecuencia, se diseña conjuntamente un plan de acción para producir una propuesta didáctica que puede abarcar intervalos diversos de contenido; que pueden ir desde objetos de aprendizaje muy concretos, como la regla de tres, a propuestas didácticas más complejas, como el diseño de microambientes para facilitar la experimentación y el juego infantil.

Cabe destacar que preparar la lección experimental implica elaborar un esquema detallado que incluya anotaciones y comentarios del docentes; es decir debe ser descrita con gran detalle pensando en que otro docente pudiera utilizarla por tanto debería incluir la secuencia completa de actividades, el material que el docente utilizará en el aula, las preguntas del docente e incluso las posibles respuestas de los estudiantes que permitan tomar previsiones.

Por otra parte, con base a la propuesta didáctica planificada; también se diseña el **estudio de la lección**; es decir, se planifica el proceso de investigación y seguimiento de la lección o propues-





ta didáctica con la finalidad de identificar y comprender la pertinencia de la propuesta en función del impacto generado en los estudiantes. Para ello, el equipo de LS diseña un plan y guía de observación precisando lo que se va observar; en cuyo caso los indicadores están centrados en el pensamiento de los aprendices para comprender qué y cómo aprenden los estudiantes; en este sentido lo que habría que observar es: cómo responden a la actividad, cómo interpretan los contenidos, qué aspectos de la propuestas facilitan o impiden el aprendizaje; por tanto, el aspecto central a investigar es cómo los estudiantes progresan con relación a un objetivo o problema de aprendizaje.

Parece oportuno señalar que esta tarea implica determinar los tipos de evidencia a recoger y los procedimientos de recogida de información; de este modo la estrategia a seguir debía dejar claro: 1. A quién observar –individuos, grupos o gran grupo–, 2. ¿Qué observar, 3. Cómo recoger la información –diario de campo detallado de toda la clase, diario de campo centrado a partes concretas de la LS, registros de aspectos específicos del comportamiento del estudiante, etc.–. Así mismo se debe decidir si se graba la lección en audio o video; ya que dichos recursos pueden mejorar la calidad de las observaciones; no obstante, no deben ser utilizados como sustituto de la observación en “vivo”.

En suma, se selecciona el tipo de evidencias que se deben recoger; por tanto, dicha guía de observación u otras herramientas ayudan al docente investigador a mirar más allá de lo convencional. En otras palabras, le sirve como una lente que le provee de una visión más aguda que a la vez le brinda la posibilidad de realizar un análisis más profundo del proceso vivido. De tal suerte, que pueda dar seguimiento al pensamiento de los estudiantes y la relación que establecen con las actividades, materiales y estrategias propuestas.

No se debe perder de vista que el foco principal de la LS; no es tanto centrarse en lo que aprenden los estudiantes, sino en cómo lo aprenden, cómo es de significativo el material y los recursos utilizados, qué dificultades han encontrado, cómo responden a las preguntas y si se hacen preguntas, cómo cambian sus pensamientos y cómo se promueven procesos de comunicación con las herramientas disponibles. Por tanto, el propio proceso implica una serie de principios pedagógicos donde el cuestionamiento, la

investigación y la participación activa del estudiante se convierten en ejes básicos del diseño metodológico.

Fase 3: Enseñar y observar la lección

La presencia de la lección – propuesta didáctica- es concebida como una parte esencial de una materia o asignatura, pues no nos referimos en este momento a una acción educativa independiente. Por tanto, en esta fase igual que en la anterior se presentan dos tareas de manera simultánea. En principio, el grupo pone en marcha su lección a través de una docentes



Figura 19: Trabajo cooperativo en el desarrollo de la LS. Elaboración propia.





seleccionada del grupo; es el momento en que se pone en acción lo pensado y expresado por el equipo en un aula determinada. En otras palabras, es el punto en que la docente que aplica, desarrolla el plan diseñado por el grupo y acata las sugerencias respecto al rol docente que debe asumir en la intervención.

Mientras eso sucede, como parte de otra tarea que se traslapa, el resto del equipo de LS escucha, observa y registra evidencias sobre el aprendizaje de los estudiantes con relación a los objetivos propuestos (Ver figura 18). El profesorado que observa tiene en este momento la oportunidad de contrastar sus hipótesis iniciales sobre el pensamiento del alumnado a partir de la información recogida en las guías de observación; tarea que simultáneamente da lugar a procesos de retroalimentación y pone en cuestión los conocimientos y creencias del docente sobre lo que los estudiantes piensan. La observación y la documentación plural y diversificada son los ejes metodológicos privilegiados en esta fase.

De esta fase, merece la pena mencionar; que antes de la aplicación de la LS, es necesario que el grupo prevea y prepare los materiales y recursos necesarios para el desarrollo de la lección; así como todo lo necesario para la investigación de la lección como son las guías de observación, el equipo de grabación de audio y vídeo, la distribución de tareas y responsabilidades y lo que se precise necesario.

Fase 4: Discutir las evidencias recogidas

Una vez que se ha desarrollado en el aula la lección experimental, el grupo de LS se reúnen para hablar sobre cómo ha ido y analizarla. Se recomienda que esta fase se lleve a cabo lo más pronto posible – uno o dos días después- de la aplicación con la finalidad de que las vivencias y experiencias estén recientes. El propósito de esta fase es el de analizar, comprender y valorar con rigurosidad la propuesta didáctica aplicada con la finalidad de utilizar tal información para modificar lo que sea necesario.

Entonces, en esta fase se ponen en común y sobre la mesa las observaciones registradas para contrastarlas, evaluarlas y reflexionarlas con la finalidad de comprender la potencialidad pedagógica de la propuesta inicial, proponer su mejora y reformulación. Por lo tanto, en esta fase el foco principal es la propuesta didáctica y sus efectos en el aprendizaje de los estudiantes, no el docente que la desarrolla. En todo caso, esta fase supone una autocrítica a la propuesta diseñada por todo el grupo. Así, el análisis de las evidencias observadas y el contraste con las bases conceptuales propias y ajenas constituyen los ejes metodológicos privilegiados.

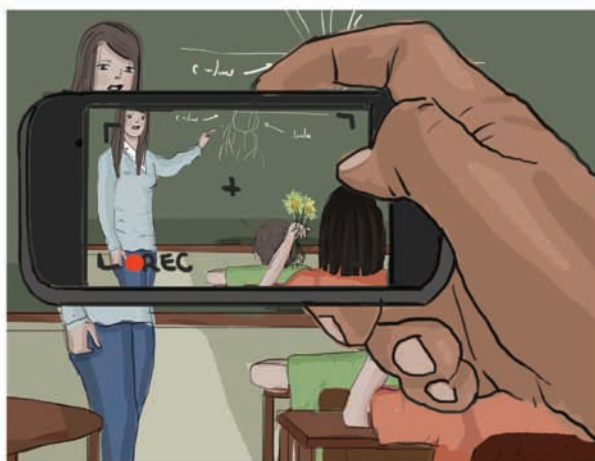


Figura 20: La grabación de video, evidencia útil para complementar los registros de la observación. Elaboración propia.





No está por demás señalar que para el desarrollo de esta fase es necesario preparar la sesión de puesta en común; para ello se le debe pedir a los observadores que traigan sus registros a la reunión, es útil solicitar a los miembros del grupo que planteen preguntas adicionales de aquellas que ya forman parte del protocolo de investigación; traer y compartir cualquier anotación, resumen, ejemplos que se considere relevante o útil para dicho fin. Por otra parte, es necesario tener en cuenta que es muy probable que una sola reunión no sea suficiente para analizar las evidencias recogidas por lo que seguramente será necesario programar reuniones adicionales.

Ahora bien, con la finalidad de no perderse en el mundo de información y de evidencias recogidas se sugiere sistematizarla; en este sentido se recomienda entre otras cosas: a) desarrollar rúbricas para organizar y analizar las diferencias a nivel cualitativo entre las respuestas y acciones de los estudiantes. b) centrarse en observaciones de los momentos de capital importancia de la lección experimental cuando el cambio en el pensamiento del estudiante tiene o no lugar tal y como se había previsto. c) examinar la secuencia completa de actividades para determinar como han contribuido al aprendizaje del estudiante. d) Examinar el resultado de los estudiantes, concretamente en dos extremos; comparando las respuestas de estudiantes que han presentado dificultad con las respuestas de aquellos quienes parecieron mostrar poca dificultad.

Así mismo, en esta fase al ir realizando el análisis seguramente se irán sugiriendo correcciones para mejorar la lección experimental; de hecho la expectativa de esta fase es que el análisis ayude al grupo a identificar las posibles correcciones de la lección; por ello, identifico una relación íntima de esta fase con la siguiente. No obstante, debido a que generalmente existe un espacio de tiempo entre ambas fases se recomienda dejar constancia sobre dichas sugerencias de corrección al final de este primer ciclo de la LS con la finalidad de evitar arriesgarse a olvidar lo planteamientos vertido en torno a las posibilidades de mejora.

SEGUNDO CICLO:

Fase 5: Revisar y reformular la lección

En esta fase se parte del análisis realizado de las evidencias de la observación del primer ciclo de la LS, en donde se identificaron de manera inicial las posibles formas en las que se puede mejorar la lección. No obstante, dependiendo de la distancia temporal entre la fase anterior y la reformulación de la lección, puede ser necesario realizar una nueva revisión de la lección experimental aplicada con la finalidad de generar un debate que contribuya a la introducción de mejoras tanto en la propuesta didáctica como en el plan de observación. La idea es ser capaces de identificar en la lección experimental o en propuesta pedagógica aplicada las fortalezas y debilidades en cuanto al diseño con la finalidad de someterse a un nuevo proceso creativo de diseño a la luz de nuevas aportaciones propias y ajenas. Es decir, esta fase de reformulación es una oportunidad para perfeccionar tanto el diseño didáctico de la actividad como la estrategia de recogida de información.





Fase 6: Desarrollar la lección revisada

En esta fase se pretende que sea aplicada la lección experimental revisada, pero ahora por otro docente del equipo de LS y en otra clase. Por tanto, implica repetir el proceso de observación, análisis y mejora de la propuesta revisada por el resto del grupo.

Entiendo que en esta fase con este proceso de repetición, es posible que los docentes tengan una idea más clara y precisa sobre cómo los estudiantes responden; y es más probable que centren su atención en ciertos tipos de comportamientos o partes de la lección experimental en donde se prevé un cambio en la forma de pensar de los estudiantes; es decir, sus habilidades de observación se agudizarán.

Fase 7: Evaluar, reflexionar de nuevo y difundir la experiencia en un contexto ampliado

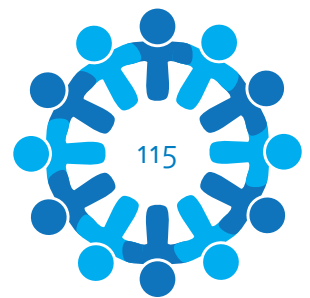
Esta fase se centra en describir, analizar y valorar la lección mejorada de modo que otros docentes puedan entender, aprender y utilizar la lección. Esto implica, en primer lugar, relatar el proceso del proyecto desarrollado, sus objetivos, su planificación, su cronograma y el material didáctico utilizado. En segundo lugar, se deben documentar los procesos que se han seguido para convertir en objeto de estudio y desarrollo profesional docente esa lección: los objetivos de la investigación; los retos, problemas y conceptos que se van a investigar, los métodos de recogida de datos y una explicación del análisis de esos datos y de las conclusiones obtenidas especialmente con respecto al aprendizaje de los estudiantes y los métodos utilizados para provocarlo.

En otras palabras, en la más pura tradición de las LS la propuesta final ha de incluir la reformulación precisa de sus dos pilares sustanciales:

- **La lección o propuesta didáctica**, cuya documentación incluye: los objetivos de aprendizaje, el plan de la lección, la fundamentación del tópico y del plan de trabajo, así como el material didáctico complementario.
- **El estudio de investigación**, incorpora los objetivos de aprendizaje del grupo de docentes, los retos, los problemas y los conceptos investigados, así como los efectos detectados en los estudiantes; también una descripción y explicación analítica de los datos recogidos, los métodos de indagación utilizados y una síntesis de las conclusiones; así como el material complementario: instrumentos de recogida, esquemas de observación y guiones de entrevista, de modo que los interesados puedan hacer sus propias transferencias y aprendizajes sobre el estudio.

Con este acercamiento a las LS, es posible que se tenga una idea más clara su la potencialidad; por un lado porque permite replantearse formas de hacer en el aula y en consecuencia mejorar la calidad de la educación de manera práctica y colectiva a través de la resolución de los problemas particulares de una institución concreta. De tal suerte, que en el corazón de la LS esta el desarrollo colaborativo de una propuesta didáctica, concebida no en términos de una sola unidad de tiempo, sino como una unidad de estudio que puede extenderse en un tiempo considerable. De este modo, tal como se puede





advertir, las LS al igual que la Investigación–acción son alternativas para formación de profesionales de la educación y la mejora de la práctica a través de procesos reflexivos.

Así, al adentrarnos en la comprensión de estas propuestas comparto la preocupación de Pérez Gómez (1988) cuando expresa que ante la incertidumbre y los resultados insatisfactorios que hoy aquejan a la educación en todo el mundo, es necesario contrarrestar la deficiente formación docente a través de procesos reflexivos que permitan conocer, comprender y reconstruir el CP y desarrollar el PP. Lo anterior, porque es precisamente en los docentes en quienes recae la mirada expectante y responsabilizadora de la sociedad que aspira a que su quehacer educativo sea garantía de una vida armónica, de desarrollo y bienestar de cada pueblo.

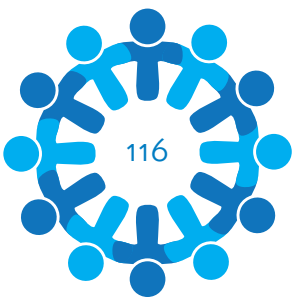
Por ello, me parece que las LS contrarrestan a las propuestas, metodologías o estrategias docentes producto de la racionalidad técnica; es así como las LS emergen como una alternativa de solución para la “descalificada” práctica docente. Así el valor de las LS está en superar precisamente el modelo de la “Racionalidad técnica” que crítica Schön (1983). Por tanto, la búsqueda constante de mecanismos para elevar la calidad educativa y responder a las exigencias actuales de la formación de las nuevas generaciones, ha llevado a identificar a las LS como una alternativa para la mejora de los procesos de enseñanza–aprendizaje de los estudiantes y de manera paralela para la formación profesional de los participantes, tal como menciona Ainscow (2005).

En este orden de ideas es prudente tener en cuenta algunas de las observaciones que realiza Ainscow (2005) sobre el desarrollo de la Lesson Study. Advierte que pueden haber ciertos rasgos de incomodidad debido a las propias características que tiene dicha propuesta para la mejora de la práctica, dado que por múltiples razones no es común que los docentes “exhibamos nuestros saberes y haceres” con los colegas; pero que cuando se hace, a menudo conduce a diversas formas de sensibilidad o “turbulencia” debido a que se ponen en juego diversos aspectos, que pueden ir desde lo organizacional, psicológico, técnico hasta lo micro político. Percepción con la que se puede coincidir teniendo en cuenta que en el contexto escolar de algunos países la evaluación y la observación del aula no forman parte de la cultura del profesorado.

Dichas turbulencias pueden llegar a generar disonancias, las que tendrá el docente que enfrentar con el reto de integrar nuevas ideas. Dicho de otro modo, las LS son un proceso que lleva al sujeto a poner en cuestión sus propios saberes y prácticas, lo cual le remueve conocimientos, habilidades, emociones, sentimientos, valores, actitudes, etc. para defender o no ideas anquilosadas. De igual manera, menciona Ainscow (2005), que hay estudios que sugieren que sin la presencia de un período de turbulencia, es poco probable que se consiga un cambio satisfactorio que dure mucho tiempo. Por tanto, puede verse a dicha turbulencia como un indicador útil de que la escuela está avanzando. Lo anterior, nos lleva a cuestionarnos sobre ¿cómo puede prestarse apoyo a los maestros a la hora de afrontar tales períodos de dificultad? ¿Qué disposiciones organizativas son útiles para alentar el desarrollo de la práctica?

Finalmente, durante el desarrollo de este capítulo pude advertir a través de los diferentes modelos formativos presentados que se complementan, pero que las LS, recuperan los planteamientos más re-





levantes de cada propuesta y convierte sus fases en un proceso sistemático de la formación docente en la medida que desde mi punto de vista:

- a) Parte de un recorte de la realidad y de una problemática concreta tal como lo sugiere Korthagen.
- b) El docente junto con otros se convierte en investigador de su propia práctica, tal como lo destaca Schön y Tardif; así como Kurt Lewin en su planteamiento de la investigación – acción.
- c) Se hace uso de la reflexión como medio de examinar al sujeto, valorar la práctica, identificar las necesidades de formación del alumnado y del profesorado del grupo de LS; es decir, se ponen en juego los procesos reflexivos tal como lo sugieren Schön y Korthagen.
- d) Los procesos reflexivos se desarrollan en grupo; por tanto se potencia la colaboración en la reflexión antes, durante, después y sobre la acción.
- e) Se vincula con la investigación acción en la medida que se realiza un diagnóstico, se identifica el problema y se toman decisiones para atenderlo; la singularidad de las LS es que se hace en grupo y de un problema de aprendizaje muy particular, lo que la potencia.
- f) Vincula la teoría con la práctica, tal como lo proponen los diferentes modelos; de tal suerte que la LS no queda en un plano discursivo; si de acción, de aplicación.
- g) El plus de la LS, es que se producen saberes sistemáticos, probados, que se ponen al servicio de los demás; otorgando reconocimiento al docente, tal cual es la aspiración de Tardif.

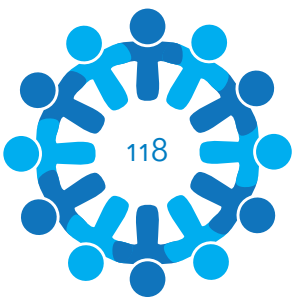
Por tanto, la incorporación de la LS en la formación de profesorado al parecer permitiría entre otras cosas, que fueran efectivas las reformas educativas curriculares en la medida que se busque la participación, colaboración e implicación del profesorado. De tal forma que se eliminen la planificación de arriba-abajo; y se encuentren alternativas para tomar en cuenta por un lado los problemas concretos del profesorado tal como lo señala Korthagen y por otro, se consideren y valoren sus saberes como lo sugiere Tardif porque resulta fundamental para reconstruir el pensamiento pedagógico, reflexionar sobre las propias preconcepciones, y en definitiva, provocar el desarrollo del PP. Lo anterior, teniendo como base la ética del conocimiento que todo lo cuestiona, todo lo critica, todo lo reformula, para repensar y reconstruir, en este caso la propia práctica docente.



CAPÍTULO IV.

La genealogía de las metodologías de enseñanza en la educación infantil. La institucionalización y evolución de la legislación en España para la educación de los más pequeños

4.	Introducción	118
4.1.	La Edad Antigua. El nacimiento del interés por el niño y su educación	120
4.2.	La Edad Media. El retroceso y la invisibilización de la infancia	132
4.3.	La Edad Moderna. La cuna de la Pedagogía infantil	136
4.4.	La Edad Contemporánea. El florecimiento de las bases pedagógicas y metodológicas de la educación infantil	165
4.4.1	Las aportaciones de Federico Fröebel para la atención de los más pequeños	166
4.4.1.1.	La concepción del hombre y de su desarrollo, pilares de su planteamiento pedagógico	166
4.4.1.2.	El proceso de desarrollo del niño y la metodología	169
4.4.1.3.	Principios generales que rigen su teoría de la actuación	172
4.4.1.4.	Principios básicos del sistema metodológico de Fröebel	174
4.4.1.5.	El juego y el trabajo como recursos educativos centrales. Propuesta pedagógica	176
4.5.	El impacto de la institucionalización y legislación de la educación infantil en las metodologías de enseñanza en España. Evolución histórica	183
4.5.1.	Antecedentes de la institucionalización de la educación infantil	183
4.5.2.	Las primeras escuelas de párvulos	188
4.5.3.	Pinceladas de la evolución de la legislación Educativa y su relación con la atención a los más pequeños	194



4. Introducción

*“... sólo teniendo presente tanto lo que permanece como aquello que cambia en cada momento, podremos identificar los distintos modelos de instituciones de atención a la infancia ya que, en cada época, se jerarquizan determinados rasgos, nuevos o tradicionales, en función de los valores, de las necesidades y de la concepción dominante acerca de los niños y niñas antes de los seis años”
(Sanchidrián Blanco & Ruiz Berrio, 2014, p. 24).*

Al retomar la importancia e impacto del CP en nuestro actuar considero relevante reconocer y comprender que nuestra práctica pedagógica responde a una historia, tan larga que probablemente nos sorprendería constatar, pero considero que es inherente a la naturaleza misma del CP. Precisamente, dicha historia alimenta nuestras creencias, ideas y concepciones que se fortalecen cuando se socializan y se reproducen de generación en generación. Tan es así, que me parece fundamental identificar algunos hitos trascendentes en el ámbito de la educación infantil, específicamente sobre el origen de las metodologías de enseñanza, su institucionalización y la evolución de la legislación; que de acuerdo a nuestro interés nos ayuden a comprender el CP de las maestras de infantil y su realidad educativa.

En este capítulo, titulado: “La genealogía de las metodologías de enseñanza en la educación infantil. La institucionalización y la evolución de la legislación en España”, pretendo describir y analizar en un primer momento cómo se fue generando y desarrollando el pensamiento educativo con relación a las formas de enseñar en la infancia con base en los aportes de los grandes pensadores; en cierto modo, por considerarles precursores de las metodologías de enseñanza y de los principios educativos. Así mismo, me interesa tener un acercamiento y comprender el proceso de institucionalización y la evolución de la legislación para la educación de los más pequeños en España con la finalidad de identificar si dichos procesos han tenido o tienen algún impacto en nuestras concepciones sobre la infancia y en las formas de enseñanza que desarrollamos hoy en día en el nivel educativo que conocemos como Educación Infantil.

El otras palabras el acercamiento al origen de metodologías de enseñanza, al proceso de institucionalización y a la evolución de la legislación en este nivel educativo, está centrado en construir un marco sobre las aportaciones metodológicas y propuestas educativas dirigidas a los niños y niñas entre 0 a 6 años -los más pequeños- aludiendo a este grupo de edad que arbitrariamente se le ha denominado como la primera infancia; pero que, dependiendo del momento histórico, de la región o país se le ha asignado otros nombres: educación de párvulos, educación preescolar, educación inicial o educación infantil como actualmente se conoce en España. En suma, intentaré identificar los momentos históricos en los que se fueron construyendo algunas ideas, concepciones y creencias al respecto porque posiblemente perviven en nuestras prácticas al formar parte de nuestro CP.

La presentación de la información la he organizado por medio de las diferentes etapas de la historia de la humanidad, así que el recorrido se inicia en la Edad Antigua donde me encuentro a grandes filósofos que vislumbraron la necesidad de atender y educar a los más pequeños por lo que les reconozco haber preparado el terreno y sembrado los fundamentos de la Educación infantil. En la Edad

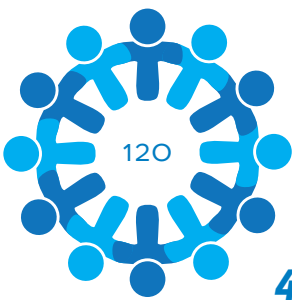




Media las concepciones y los avances sobre el interés del niño se desdibujan y se modifican bajo la presencia e influencia del cristianismo. En esta etapa se identifica cierto retroceso en cuanto a la visibilización y atención del niño; no obstante, en el ámbito educativo se prioriza la lectura y la escritura como necesidad para la evangelización.

Por fortuna, en la Edad Moderna, se vuelven a retomar las contribuciones de los filósofos de la antigüedad, cobrando especial relevancia las aportaciones de Quintiliano. Se hacen planteamientos más claros y sistemáticos sobre la atención y educación de los pequeños. Finalmente la Edad Contemporánea, se encuentra marcada por grandes sucesos históricos como lo fue la revolución industrial que detonó en el mundo y en España como nunca, el interés por brindar atención a la primera infancia debido en gran medida a las transformaciones sociales, laborales y económicas; situación que al parecer dio lugar al establecimiento de las primeras escuelas de párvulos y con ello al origen de la institucionalización y legislación de este nivel educativo. Todo esto marcado por las aportaciones de Federico Fröebel, ilustre pedagogo que es considerado como el padre de la educación infantil.





4.1. *La Edad Antigua. El nacimiento del interés por el niño y su educación*

Como sabemos, el inicio de la **Edad Antigua** está marcada por la invención de la escritura; pero se sabe que en periodos anteriores de la historia existen antecedentes y aportaciones sobre el ámbito educativo de gran interés e importancia. Algunos de estos hechos datan de la Prehistoria, y aunque se sabe poco, se cree que muy posiblemente la educación que se desarrollaba en las comunidades primitivas era una educación natural, espontánea, adquirida por la convivencia entre padres e hijos, adultos y menores donde se aprendían las técnicas elementales necesarias para su vida: la caza, la pesca, el pastoreo, la agricultura y las faenas domesticas. Por lo tanto, es probable que el tipo de educación que recibiera el hombre primitivo de aquella época fuera espontánea o imitativa, en la que el joven llegaba a la edad adulta intentando repetir en su propia vida lo que veía a su alrededor y lentamente se iba incorporando a los trabajos propios de su clan o tribu.

En este punto, me interesa precisar que uno de los sistemas de educación del Antiguo Oriente (India, China, Egipto) se basaba en la enseñanza de los principios de la escritura, y al parecer desde aquellos tiempos en las escuelas para la formación del escriba se utilizaban estrategias que pudiéramos relacionar con el origen de algunas prácticas actuales para la enseñanza de la escritura, pues según Marrou (2004):

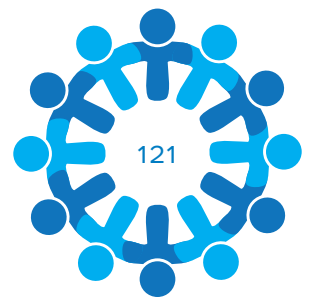
El maestro enseñaba ante todo la manera de coger el estilete o cálamo y de imprimir o trazar los signos elementales; después le daba un modelo para copiar y reproducir: en primer lugar signos simples, luego cada vez más complicados, palabras aisladas por ejemplo nombres propios, posteriormente y poco a poco frases enteras, textos más largos, especialmente algunas fórmulas de correspondencia. Hemos encontrado, en papiros o tablillas, modelos preparados por el maestro y deberes de los alumnos. (p.13)

Además, paralelamente a la enseñanza de la escritura, existía la enseñanza oral, que consistía en que el maestro leía un texto, lo comentaba e interrogaba al alumno sobre el tema, de ahí que Marrou (2004) explique que tenían una pedagogía muy elemental que partía del adoctrinamiento pasivo basada en la docilidad del alumno en la que el maestro podía recurrir con toda naturalidad a los castigos corporales más enérgicos, como se hace más tarde en la pedagogía clásica.

Centrados en esta edad histórica es importante tener en cuenta que se considera que en la **Grecia Antigua** se establecieron los principios pedagógicos de occidente y conceptos vitales como Pedagogía o Didáctica; circunstancias que han llevado a considerar a la cultura griega como una de las culturas más importantes e influyentes de toda la historia, pues ha dejado huella en el tiempo y muchos de sus aportes siguen siendo referencia obligada y universal hasta nuestros días.

En este contexto es de destacarse que en Grecia, como en la mayor parte del mundo antiguo, la educación estaba reservada únicamente para los niños; no para las niñas. *Hasta los 7 años era la nodriza quien se ocupaba de los niños y les proporcionaban las llamadas "primeras enseñanzas"*. Considero que en la mayor parte de la historia de Grecia **la educación fue privada**, salvo en Esparta, pues se sabe que durante el periodo helenístico algunas ciudades-estado construyeron escuelas públicas (Rodríguez Gómez, 1995).





Con la finalidad de no detenerme más de la cuenta presentamos algunas aportaciones de un grupo de filósofos conocidos como los pre – socráticos que de acuerdo a nuestro interés consideramos relevantes; y que Picardo Joao & Escobar Baños (2002) destacan para el ámbito educativo por relacionarse con el aprendizaje y la enseñanza:

De este modo tenemos que Heráclito (544 – 486 a de C.) sostenía que *el saber se adquiere por los sentidos*. En cambio, los seguidores de la **escuela Eleática (570 – 475 a de C.)** eran contrario a los principios de Heráclito y seguidores de Parménides; profesaban **las teorías circulares de estaticidad y afirmaban que toda realidad es objeto del pensamiento y no de los sentidos**. En otras palabras, desconfiaban de los sentidos y creía en la especulación.

Por otra parte, la escuela Atomista (460 – 370 a de C.) tiene como representantes a **Leucipo y Demócrito** los que dentro del campo de la epistemología sostienen que la percepción sensorial constituye la fuente básica del conocimiento, pero reconocen que proporciona un saber confuso; por lo que hay un saber “luminoso” y sutil dado por el intelecto que conduce al verdadero conocimiento.

Por último, dentro de las diferentes escuelas griegas tenemos a los **Sofistas (490-420 a de C.)**, los que tenían como principio **el arte de la persuasión** y sostienen que hay dos clases de individuos: **ignorantes y cultos**; los primeros no ofrecen razones que justifiquen nada, los segundos dominan el arte de la argumentación, y por esta vía encuentran el fundamento de lo último. Consideran que *la educación es un proceso con base en argumentaciones y raciocinios, en el que la persona que practica llega a un pensamiento reflexivo y racional; en este sentido la educación es un proceso que conforma el espíritu y la cultura. Como dato adicional, y dentro de esta escuela al parecer Protágoras fue el primer “maestro-privado” pagado por enseñar.*

Al parecer los Sofistas sintieron la necesidad de buscar hacer sabios a otros, circunstancia con la que según Picardo Joao & Escobar Baños (2002) quedaba demostrado **el carácter reproductor de la educación**. Su tarea se enmarcaba en la habilidad de persuadir con base a la palabra; de este modo **el aprendizaje oratorio se transformó en el método de culminación del acto de educar**. En este contexto los sofistas se convirtieron en negociantes de la educación, ya que la preparación que ofrecían tenía alto costo y, por ende, determinaba la calidad de su enseñanza.

De alguna manera puedo decir que los filósofos pre-socráticos como precursores de la ciencia de la educación aportaron cuatro aspectos fundamentales a tomar en cuenta: a) El asombro (ser sensible ante las cosas cotidianas); b) El problematizar (establecer un problema en torno a lo que te asombra); c) El solucionar (buscar soluciones ante los problemas); y d) El conceptualizar (sistematizar la experiencia y ponerla por escrito). Además, debatieron sobre la forma en cómo se adquiere el saber o los conocimientos; dentro de sus tesis más relevantes sostenían que:

- El saber se adquiere por los sentidos.
- La realidad es objeto del pensamiento y no de los sentidos.
- La percepción sensorial constituye la fuente básica del conocimiento, pero proporciona un saber





- confuso; hay un saber “luminoso” y sutil dado por el intelecto que conduce al verdadero conocimiento.
- La educación es un proceso con base en argumentaciones y raciocinios, en el que la persona que practica llega a un pensamiento reflexivo y racional; en este sentido la educación es un proceso que conforma el espíritu y la cultura.

Con lo dicho hasta aquí, puedo darme cuenta de que los antecedentes históricos de la Pedagogía provienen de manera evidente de la cultura griega, motivo por el que tan frecuentemente los encontramos en la literatura académica del ámbito educativo las aportaciones de **Sócrates, Platón, Aristóteles y Quintiliano**, a los que se les considera los filósofos precursores más representativos de la edad antigua. Por este motivo, me parece necesario presentar algunas pinceladas de sus contribuciones para comprender e identificar los gérmenes que considero más tarde da lugar a las metodologías de enseñanza para los más pequeños.

Por su parte, **Sócrates planteaba la necesidad de saber sobre todas las cosas en que residía el verdadero bien de la ciudad y de las personas que la componían** (Marrou, 2004). Además concebía que **no se puede enseñar desde afuera, no se puede transmitir con palabras, pero se puede suscitar en el ánimo de las personas, que lleva embrionariamente dentro de sí, mediante una oportuna acción educativa**. Acción que considera se desarrolla en dos momentos básicos: **la ironía y la mayéutica**; esto conduce al “**conócete a ti mismo**” clave fundamental que nos lleva a encontrar lo que hoy se denomina como la voz de la conciencia (Picardo Joao & Escobar Baños, 2002).

Entonces, dentro de las aportaciones más relevantes que se recogieron de Sócrates, tenemos **el método dialéctico o socrático, el cual es un método interrogativo** que se preocupa menos por transmitir que por hacer descubrir, ya que se considera que **las preguntas actúan como indicadores** de enunciados que construirá el alumno utilizando sus propios recursos. De este modo, el objeto de **la filosofía de Sócrates** era la búsqueda de la verdad a partir de poner en duda lo que creemos. **La duda socrática** es el punto de partida para reconocer los errores e intentar razonamientos a través de **la Mayéutica** – el arte de dialogar –. Por otra parte, **la oralidad** es utilizada como principal medio de transmisión y comunicación de las ideas. No obstante, se reconocía **al diálogo, la interrogación y la reflexión** como estrategias para generar aprendizajes.

Desde el punto de vista metodológico considero relevante compartir que en el proceso de sus enseñanzas, no se consideraba maestro y a sus interlocutores no los concebía como alumnos, sino como compañeros; en consecuencia hacía énfasis en la idea de un **aprendizaje mutuo**. Buscaba educar, forjar una **actitud crítica** capaz de encontrar respuestas a cuestionamientos que surgían de las preocupaciones de cada quien. Aspiraba a la democratización y la inclusión en la educación.

Continuando con este recorrido, nos encontramos con Platón quien plantea en su obra la forma de cómo **organizar un sistema político justo**, y es en torno a este problema se articulan las reflexiones de Platón sobre el conocimiento, la realidad, la educación y la moral. Sus diálogos reflejan esta preocupación, que acaba concretándose en el modelo ideal de Estado propuesto en su República; **un Estado que educará a sus gobernantes en la filosofía para que alcancen la idea del bien y sean capaces, por tanto, de gobernar con justicia** (Morla, 2007).





Bajo este contexto, dentro del ámbito educativo, se puede decir que Platón fue el primero en crear un **sistema pedagógico integral que partía desde los primeros años de la infancia**, construido sobre una amplia base filosófica en la que **se encuentra la pedagogía y la política como entes inseparables**. En este sentido para comprender sus planteamientos pedagógicos, partimos de su concepción de educación, en la que expresa que: “ (...) no es una formación cualquiera, sino **aquella que prepara al hombre desde su más tierna infancia para la virtud**, la que lo hace deseoso y amante de convertirse en un buen ciudadano que sabe gobernar y ser gobernado con justicia” (Chacón & Covarrubias, 2012).

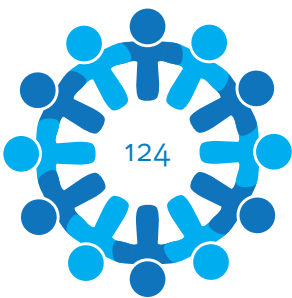
De acuerdo a nuestro interés, comparto los aportes fundamentales de Platón en torno a la educación en la primera infancia. En el **libro VII de las Leyes de Platón** que está centrado básicamente en la educación, según Lisi, (1999) **se puede identificar desde un plan de educación con recomendaciones metodológicas, organizativas de las escuelas y sobre los contenidos de enseñanza que consideró pertinentes**. En este plan distingue diferentes etapas de atención y educación en relación con lo que hoy entendemos como educación infantil:

- Una primera etapa, desde la concepción **hasta los tres años**, edad en la que recomienda que desde la más tierna infancia se controlen en los niños sus movimientos y se promueva un carácter que no busque sistemáticamente el placer y rehuya el dolor.
- Una segunda, **entre los tres y los seis años**, periodo en la que supone transcurre **la edad del juego** y en la que plantea que hay que evitar una complacencia excesiva con el pequeño. En esta etapa considera que los niños reunidos en un espacio determinado inventarán sus propios juegos bajo la supervisión de las nodrizas. Del mismo modo creía necesaria que las nodrizas debían ser controladas por las autoridades educativas.
- **A partir de los seis años** considera necesario separar a los niños de las niñas; los niños serán **entrenados en la lectoescritura** y en todos los ejercicios que fomentan sus capacidades guerreras; aunque señala que las mujeres también deben recibir esta educación. Finalmente la educación de **los adolescentes** se concreta entre los 20 y 22 años.

Como se puede observar en sus planteamientos, encontramos por primera vez visibilizada y organizada la atención y educación de los niños desde el nacimiento, además su propuesta de atención a los menores de seis años –etapa de nuestro interés-, se encuentra dividida en dos tramos de edad, que precisamente es análoga a la organización que se tiene actualmente en la educación infantil española – dos ciclos.

En este sentido, puedo decir tal como lo menciona Ballén Molina (2010) que desde las primeras páginas del **libro VII de las Leyes**, Platón las dedica a la educación del niño en las que destacamos como relevante que en la etapa que va desde el nacimiento a los tres años de edad, Platón distingue lo relativo a **la crianza y la educación**. Sobre **una buena crianza** menciona que: “debe poder producir claramente los más bellos y mejores cuerpos y almas (...)” (Lisi, 1999, p. 9); y enfatiza la necesidad de iniciar los cuidados del niño desde que se encuentra dentro de la madre, lo que implica procurar ciertos cuidados durante su embarazo –alimentación, ejercicios-.





En cuanto a la crianza Platón sugiere que se **moldee al recién nacido** como cera mientras es tierno, por lo que recomienda que **las madres o nodrizas** procuren envolver a los niños con pañales y cargarlos hasta los 2 años de edad por lo menos para que sus miembros inferiores alcancen la suficiente fuerza y no se les tuerzan; además aconseja los movimientos y el canto melodioso al arrullarles para que los niños alcancen el sueño. Por otra parte, insta a que dichas formas de crianza y educación sean reguladas por ley y se consideren como elementos básicos: la alimentación, el movimiento del cuerpo y del alma (Lisi, 1999, pp. 11-13). Asimismo, dentro **el libro VII de las Leyes**, cuando Platón habla sobre **la educación del niño de los tres a los seis años** señala que:

La forma de ser del alma de tres, cuatro, cinco y hasta seis años necesita de juegos, aunque es necesario ya aplicar correctivos para que no se vuelvan caprichosos, sin humillarlos. (Lisi, 1999, p. 19)

Al respecto conviene significar el reconocimiento que Platón hace sobre las necesidades del niño; en este sentido identifica **al juego** y hace mención tanto del juego espontáneo como el juego dirigido al aprendizaje. Sobre **el juego espontáneo** advierte que **los niños lo descubren prácticamente por sí mismos cuando se juntan**; circunstancia que posiblemente lo lleva a destacar la importancia de que todos los niños se reúnan en el templo de sus aldeas, enfatizando que a esta edad, aún las nodrizas deben de cuidar el orden en los niños para impedir malas conductas.

En esta obra, **Platón introduce principios metodológicos**, los que van dirigidos entre otras cosas a educar **sin coerción, con libertad, mediante el juego y el trabajo**. Sobre **la coerción y los castigos** señala que: “el hombre libre no debe de aprender ninguna disciplina a la manera de esclavo; pues los trabajos corporales que se practican bajo coerción es posible que producen daño al cuerpo, en tanto que en el alma no permanece nada que se aprenda coercitivamente” (Eggers Lan, 1988, p. 370).

Con respecto al uso del juego en **el libro I de las Leyes**, sostiene que: “el que ha de ser bueno en cualquier cosa, es conveniente que **desde la infancia jugando y actuando seriamente se ejercite** en cada una de las convenientes al asunto” (Ballén, 2010, p. 39). En consecuencia recomienda que cada niño de acuerdo con sus ideales y sus sueños puede **aprender jugando su futuro oficio** y para ello responsabiliza a quien lo cría de proveer ese juego y ese trabajo **dándole pequeños instrumentos**. Por tanto, para que el trabajo en el proceso de enseñanza sea más convincente, el maestro o instructor **debe intentar volver a los placeres y deseos de los niños a través de los juegos** que los lleven hacia la meta que ellos mismos alcanzarán cuando hayan madurado.

Por último, identificamos que el papel del docente desde la perspectiva de Platón es de guía, lo que concuerda con Chacón & Covarrubias (2012) cuando señalan que: “Enseñar es guiar por el camino de la reflexión para que el sujeto le dé forma a su alma” (p. 152). Por tanto, su idea de enseñanza parece ir más allá de un carácter técnico o metodológico, sino que se trata de conducir al estudiante al conocimiento de sí mismo. En consecuencia, “(…) no puede haber verdadera enseñanza si esta no se cimenta en el amor a la sabiduría, en el deseo de saber y en la necesidad de búsqueda de la verdad” (p. 152).





En suma, Platón en sus libros de las Leyes y la República profundiza sobre la educación en general y sobre la de los más pequeños en particular, dentro de lo más relevante rescatamos:

- Distingue una buena crianza de la educación, pero recomienda que inicien los cuidados de los niños desde que se encuentra dentro de la madre.
- Se identifica un Plan de Educación que organiza por etapas, desde el nacimiento hasta los 22 años en el que podemos encontrar desde recomendaciones organizativas hasta sugerencias metodológicas y de contenidos.
- Identifica como necesidades del niño al juego y su autorregulación. Por lo que propone aprender a través de juego y correctivos sin coerción, ni castigos.
- La estructura de la metodología se centra en la música y la gimnasia a través de las que se propicia una educación global y equilibrada de la mente, las emociones y el cuerpo haciendo que todas se desarrollen armónicamente pues considera que la educación debe tener en cuenta tanto el cuerpo como el espíritu.
- En consecuencia los contenidos que propone en su Plan educativo son la gimnasia, la cultura estética y moral; así como la formación científica y filosófica.
- Considera que no puede haber una verdadera enseñanza si esta no se cimenta en el amor a la sabiduría, en el deseo de saber y en la necesidad de búsqueda de la verdad.

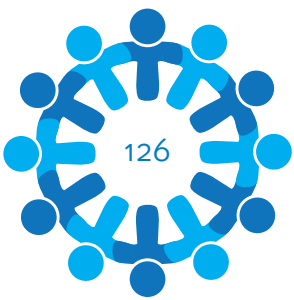
Por su parte **Aristóteles** (383 – 222 a. C.), **planteó que la educación, la genética y los hábitos son factores que influyen en la formación durante el desarrollo personal** por lo que buscó fundamentar el conocimiento humano en **la experiencia y propuso métodos para la observación** de los niños los cuáles son precursores de los que actualmente se utilizan en la investigación.

En sus **libros de Política**, este filósofo también hace planteamientos relevantes para la educación en los que podemos reconocer un **Plan Educativo organizado por etapas y distribuido por las edades de los estudiantes**; dichas etapas de 7 años cada una que inician desde el nacimiento y se prolongan hasta los 21 años –de 0 a 7, de 7 a 14 y de 14 a los 21 años-. También hace alusión a lo que se puede entender como **contenidos y metodologías de enseñanza** (Calvo Martínez, 2003; Calvo, 2003).

Así mismo, y dentro del tema que nos ocupa, es destacable mencionar que Aristóteles **sobresalió por su dedicación al periodo de los primeros años de la infancia**, etapa en la que considerase inicia la formación de la personalidad y fue él, quien al parecer formuló la idea del desarrollo armónico de la personalidad del niño en la que incluía la educación física, intelectual y moral. Aunque, no debemos olvidar que Platón ya hablaba en su momento de la necesidad de desarrollar armónicamente y de forma equilibrada la mente, las emociones y el cuerpo.

En cambio Aristóteles consideró la edad de los siete años como óptima para poder iniciar con el niño los aprendizajes formales; asimismo **indicó la necesidad de una educación basada en el juego**, como actividad física necesaria. Es decir, valoró la necesidad de movimiento de los niños y la importancia del juego para su desarrollo físico e intelectual en sus primeras etapas de formación. También planteó el principio educativo, que más tarde es reconoceremos en Pestalozzi, sobre la enseñanza intuitiva: “nada





hay en la inteligencia que no haya entrado por lo sentidos (Rodríguez Gómez, 1995).

Para Aristóteles la educación debía ser la principal tarea de los legisladores dejando entrever la necesidad, al igual que lo hizo Platón, de que alguien debía hacerse cargo de esta tarea. En el libro IV de Política revela y enfatiza la importancia que tiene la familia en la educación de los hijos, por lo menos en los primeros 7 años de vida (Ballesteros, 2009).

En relación a los hábitos, Aristóteles, enfatiza que deben empezar desde la más tierna edad, teniendo cuidado de **proceder por grados**, al respecto explica que en cuanto a la edad que sigue esta se extiende hasta **los cinco años** en la que no se puede exigir ni la aplicación intelectual, ni ciertas fatigas violentas que impedirían el crecimiento. Entre los cinco y siete años deben asistir a la escuela del maestro, pero sin mayores obligaciones, como una aproximación de lo que deberán aprender sistemáticamente a partir de los siete años (García Valdés, 1988).

Es decir, con respecto a **las actividades que se realizan con los niños**, explica que **tienen la finalidad de prepararles para los trabajos que más tarde les esperan a modo de ensayo**. Por otra parte, señala que “es un gran error comprimir los gritos y las lágrimas de los pequeños ya que considera son un medio de desarrollo y un género de ejercicio para el cuerpo” (García Valdés, 1988, p. 450).

Cambiando de escenario geográfico dentro de esta época Antigua es de destacar los aportes que Quintiliano (35-95d.C.) planteó a la aletargada educación romana. En este sentido observaba que en las tareas desempeñadas por los maestros existía excesiva monotonía tanto en las formas de enseñanza como en los contenidos, ya que la enseñanza estaba basada en la repetición; circunstancia que pensaba generaba apatía y aburrimiento en los alumnos (Moro Ipola, 2007).

En lo relativo a la educación de los más pequeños y a las formas de enseñanza es necesario recurrir a su obra *Institutiones oratoriae* publicada en el año 96 de la que se pueden extraer ideas precursoras de diversos pensamientos psicopedagógicos existentes hasta el día de hoy; especialmente los orientados al enfoque cognitivo de la educación. Para Quintiliano el fin último de la educación era enseñar -a los jóvenes- **a pensar por sí mismos**, pues se preguntaba: “¿por qué otra razón enseñamos a nuestros alumnos, si no es para que algún día dejen de necesitar ser enseñados?” (Soriano Sáncha, 2006, p. 119).

Por este motivo, según Soriano Sancha (2006) se consideraba necesario procurar que los alumnos tuvieran un buen maestro lo más pronto posible, pues pensaba que de no ser así podía suceder que “los jóvenes se hicieran tempranamente de mente raquítica” (p. 119). Por otra parte, (Barrios Castro, Barrios Castro, & Durán Fernández, 1999) advierten que Quintiliano consideraba que el objetivo de la enseñanza de los menores de siete años era el de continuar la formación recibida por los padres – educación familiar – y tenía en cuenta estos años como el inicio del educando –para el bien o para el mal- en la aceptación de su futura educación; aunque también concebía **a la escuela como un elemento “reparador” de las posibles deficiencias de la educación familiar**.





Me parece interesante destacar la importancia que Quintiliano le atribuía a la educación de los más pequeños, entre otras cosas porque sostenía **que los primeros aprendizajes que realiza el niño en edades muy tempranas son los más sólidos y duraderos, y los que le van a ayudar en las labores posteriores.** Bajo este argumento sustentó su idea de que los menores debían ser formados sobre todo en el aprendizaje de las letras; por lo que **propugnó por una educación temprana** (Moro Ipola, 2007).

Paralelamente defendía a la educación en la escuela frente a la particular -en el domicilio-, pues sostenía que no es en las aulas donde los alumnos adquieren sus defectos desde muy temprano, sino es el propio hogar (Soriano Sancha, 2006). Por tanto, pensaba que **el trabajo que se realice con los más pequeños ha de ser sistematizada, despertando en ellos interés hacia el entorno y actuando de forma positiva** (Colmenares, 1995). Asimismo remarca la impronta que dejan en el niño los primeros aprendizajes recibidos para su posterior desarrollo como adulto, de modo que reclama la atención de los padres sobre el talante personal de los cuidadores y educadores del infante (Barrios et al., 1999).

Por otra parte, **los objetivos educativos** que se pueden identificar en sus planteamientos según Barrios et al. (1999) son que el niño:

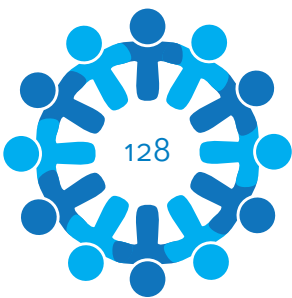
- Logre un **conocimiento más exacto posible de sus propios recursos** y sus propias capacidades.
- Sea capaz de **controlar no solo su voluntad, sino también su cuerpo**, de ahí la importancia de la danza.
- Debe **aprender a valerse por sí mismo** en sus actividades habituales, tanto extraescolares como escolares.
- Debe **aprender a apreciar y a establecer vínculos fluidos** con sus semejantes y con los adultos, así como poder actuar con grupos de iguales, aprendiendo a articular sus propios intereses de un modo progresivo.
- Debe **aprender a aprender**, de tal modo que se familiarice con aquellos modos educativos que le den la posibilidad por sí mismo de adquirir conocimientos, valores y actitudes.

Así, Quintiliano concebía a la educación como un **proceso armónico** que debe contar con la **participación activa del maestro y del alumno**, entre quienes debe haber **respeto y afecto**. De esta manera plantea un programa general de educación e instrucción basado en la **formación integral** -intelectual, corporal, anímica-, social y moral-, **completa y unitaria del hombre** donde se contempla al currículum con la realidad de la escuela, siempre bajo el control del profesor.

En este tipo de educación se establece **un lazo de unión entre el niño de hoy y el adulto de mañana**, conformando entre ambas etapas un proceso continuo de crecimiento; esto da lugar a la necesidad del establecimiento **de diferentes etapas o niveles de aprendizaje** por medio de un **sistema de educación progresiva**. Es así como a su propuesta educativa la organizó y le dio forma en tres niveles o escuelas: elemental, gramática y la de retórica (Lugraden, 1992); no obstante llama la atención que en la bibliografía revisada no se encuentran evidencias de la distribución de los estudiantes de acuerdo a una edad específica.

En síntesis, siguiendo a Moro Ipola (2007) y Barrios et al. (1999) *se pueden identificar una serie de principios pedagógicos orientadores en su obra:*



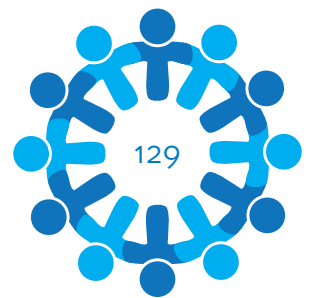


- **Graduar la enseñanza** siguiendo el periodo evolutivo del infante, evitando la sobre carga psico-emocional del educando; -de cada niño depende el ritmo y las posibilidades de aprendizaje-.
- **Impartir los contenidos de un modo gradual** de lo más fácil a lo más difícil.
- **El descanso** como medio de romper con la monotonía en el que se brinde un momento de expansión que les permita a los alumnos recuperar energías y encontrarse nuevamente frescos para aprender. Advierte que no se debe de brindar demasiado para evitar propiciar la holgazanería.
- **La variación de las actividades**, tomando en consideración que si el método no es agradable para el discípulo pronto se quedará sin auditorio. Lo anterior se ilustra diciendo que es necesario como el pescador ponga en el anzuelo el cebo más atractivo para atraer a los peces; por ello creía que era necesario incorporar más materias para huir del aburrimiento y la monotonía de estar haciendo día con día lo mismo.
- **La temporalización de la jornada**, es decir dividir la jornada en <<trozos de tiempo>> incorporando materias diferentes sin perjudicar la gramática y el estudio de los clásicos y sin que supusiera el agotamiento de los alumnos.
- **El uso del juego** como recurso didáctico, pues sostenía que la enseñanza debía ser como un juego en el que se debía felicitar al alumno por haber aprendido algo nuevo, además creía que la competitividad era un buen aliado contra la desgana y un premio siempre cautiva. Además le atribuía un valor agregado al juego al medio para conocer a los estudiantes – descubrir su carácter, su predisposiciones morales, etc.-
- **Hablar con el niño**, dar consejos para que aprendan a obrar correctamente y sin maldad y no castigar físicamente porque le parecía injusto teniendo en cuenta la edad del agresor y del agredido de los efectos terribles que ocasiona en los críos: -educar y enseñar con cariño-.
- **Distribuir a la clase** de forma ordenada de acuerdo con sus características y capacidades evitando estuvieran mezclados unos con otros.
- **Controlar frecuentemente el trabajo realizado** y antes de castigar averiguar por qué no realizaron tal o cual tarea.
- **Adaptar el método de aprendizaje** a las aptitudes y personalidades de los alumnos.
- **Conocer a los alumnos** para que el profesor los pueda distribuir en la clase y adaptar el método que más les convenga—observar a cada niño intentando descubrir sus aptitudes e inclinaciones-.
- **Individualizar la enseñanza**, entendida como la adaptación de la práctica didáctica a las necesidades individuales de los alumnos, es decir se aboga por una enseñanza de carácter individualizado y no individual (a un solo alumno). El niño aprende mejor con otros que en soledad.

Según Soriano Sancha (2006) *los métodos de enseñanza* para este autor, se basan fundamentalmente **en el trabajo y la práctica** siendo la adaptabilidad, una de las características básicas que deben tener los métodos, pues al parecer **en su pensamiento no existen métodos educativos lineales, estrictos o inflexibles, sino que considera son las circunstancias particulares las que dictan al buen maestro la forma correcta de enseñar; por tanto renuncia a los preceptos rígidos y trata de abandonar los principios universales o absolutos.** De este modo es constante su insistencia en la necesidad de tener muchas referencias y tomar lo mejor de cada una.

Sin embargo, es partidario del establecimiento de los métodos de enseñanza, por tanto es con-





trario a la improvisación y el desorden a la hora de enseñar, para ello no solo se preocupa de la selección de las materias docentes-como ya lo hiciera Platón-, sino también muestra interés por adaptar tales materias a la capacidad infantil. A la vez que prefiere los métodos positivos, utilizando instrucciones y la dirección previas, a los negativos y correctivos; planteándose dar los contenidos de un modo secuencial y asimilable por los alumnos (Barrios, et al., 1999).

Además consideraba que el **aprendizaje se genera a través de los sentidos**, de modo que se facilita la agilidad mental para lo cual aconseja **la multiplicidad y variedad en la enseñanza de materiales y recursos a emplear. Identifica la capacidad imitativa** que tienen los niños para captar los vicios y las virtudes de los mayores, y cómo este aprendizaje imitativo es superior incluso al aprendizaje instrumental. **Rechaza la necesidad** en los primeros años hacer uso de **una memorización de tipo repetitivo o mecánico. Identifica a la motivación como elemento dador del deseo de aprender**, por tanto es importante que desde pequeños se estimule dicha facultad (Moro Ipola, 2007).

Por último, Moro Ipola (2007) señala que Quintiliano hace una dura crítica al trabajo de los profesores debido a sus formas de enseñanza, pues alude que **tienen a los estudiantes como secuestrados en parte por la codicia de obtener honorarios, pero también por la ignorancia o falta de atención a la enseñanza**. Por esta razón encontraba necesario subrayar la importancia de encontrar buenos maestros y también de mostrar las virtudes de la correcta educación escolar, aunque también responsabilizaba de esta situación a la ignorancia de los padres.

Derivado de lo anterior, es de destacarse que la enseñanza era un negocio privado y los alumnos, clientes lo que se traducía en malos y escasos resultados alcanzados por los alumnos; por tanto la docencia raramente era una vocación y quien se dedicaba a ella era como un único remedio para poder subsistir sin tener la mayoría de ellos una formación adecuada. En consecuencia, Quintiliano en su obra intenta dar las pautas de lo que para él debe ser un buen profesor, al tiempo que denuncia las prácticas que debían ser erradicadas; asimismo trata con ello de satisfacer la creciente necesidad de formación del profesorado, aunque no fuera esta la finalidad última de la obra (Moro Ipola, 2007).

Finalmente se puede argumentar que el pensamiento educativo de Quintiliano es interesante no solo por sus procedimientos prácticos, sino también y sobre todo por sus elevados ideales. Es extraordinario pensar como desde hace dos mil años hubo profesionales de la enseñanza, aunque minoritarios, que se preocuparon de cómo enseñar y de cómo aprendían sus estudiantes; pero aún es más sorprendente reconocer que desde aquella época existían ciertas problemáticas que aún subsisten y a su vez se establecieron las bases de principios pedagógicos actualísimos por la utilización de recursos psicológicos perennes.

Con todo lo expuesto hasta aquí, no resulta difícil descubrir la relevancia de las aportaciones de estos grandes filósofos; sin embargo, me parece que no está por demás destacar a manera de cierre los aportes más significativos que estos autores me brindaron. En este sentido, me atrevo a decir que los aportes filosóficos de la Edad Antigua son los que de manera evidente cimentan los fundamentos pedagógicos de la educación para los más pequeños. Lo expresado no es una simple réplica de lo dicho





por otros autores o colegas, más bien son palabras sentidas y emitidas con plena conciencia a partir del acercamiento a su obra y del reconocimiento de su legado como precursores tanto de lo que hoy conocemos como Educación Infantil, así como de los métodos de enseñanza.

De este modo podemos recordar que los **filósofos pre-socráticos** nos aportaron cuatro aspectos fundamentales que son aplicables tanto a la ciencia como a las formas de enseñanza en los diferentes niveles educativos: **Asombrarse, problematizar, solucionar y conceptualizar**. Por otra parte debatieron sobre si **el saber se adquiere a través de los sentidos**, aspecto que en el que actualmente se fundamentan en gran medida los procesos de enseñanza de los más pequeños y muchas de las metodologías vigentes.

Por su parte **Sócrates** a pesar de no haber dejado un testimonio escrito, se sabe que sus aportaciones en el ámbito de las metodologías de enseñanza se nutren entre otras cosas de lo que se conoce como **la duda socrática**; esta tiene la finalidad de la búsqueda de la verdad a partir de poner en duda nuestras creencias. Incorpora **la oralidad como principal método de transmisión y comunicación de las ideas a través del diálogo, la interrogación y la reflexión** con lo que intentaba forjar una actitud crítica en sus discípulos. Asimismo aspiraba a la inclusión y democratización en la educación.

Platón, fue discípulo de Sócrates; dado el impacto de su contexto histórico creó un Sistema Político a partir del que derivó un Sistema Pedagógico Integral sustentado en una amplia base filosófica en la que se vislumbra que la Pedagogía y la Política son entes inseparables. Reconoce abiertamente la relevancia de la educación de los más pequeños y señala que **se debe preparar al hombre desde la más tierna infancia**. Distingue a una buena crianza de la educación y plantea que los cuidados del niño deben de empezar desde que se encuentra en el vientre de la madre.

Diseña un **Plan educativo organizado por etapas** desde el nacimiento hasta los 22 años en el que se pueden encontrar tantas sugerencias organizativas de contenidos y metodológicas. Reconoce como necesidades de los niños el juego y su autorregulación por lo que propone **aprender a través del juego, sin coerción y sin castigos**. Defiende una educación global, equilibrada y armónica entre la mente, las emociones y el cuerpo, lo que plantea desarrollar a través de la música y la gimnasia. Considera que no puede haber una buena enseñanza sino esta no se cimenta en el **amor a la sabiduría, en el deseo de saber y en la necesidad de búsqueda de la verdad**.

Aristóteles planteó como eje central de sus aportaciones pedagógicas que **en la educación la genética y los hábitos son factores que influyen en la formación del desarrollo personal**. Consideró que el **objetivo de la educación debía ser el de formar buenos ciudadanos y que esta debía ser pública para todos**. Diseña un **Plan Educativo más estructurado de cuatro etapas de 7 años cada una**, iniciando desde el nacimiento hasta los 21 años. Se le atribuye a este filósofo la idea del **desarrollo armónico de la personalidad que incluye la educación física, intelectual y moral**. Plantea la necesidad de una **educación basada en el juego a partir de identificar la necesidad de movimiento del niño**.

Sienta las bases de la educación intuitiva a partir de su planteamiento de que nada hay en la inteligencia que no haya pasado por los sentidos. Reconoce con puntualidad la importancia que tiene





en los procesos educativos tener claridad de los fines educativos que se persiguen, así como de los métodos o medios para alcanzarlos. Considera que se educa para la vida y que el fin último de la misma debe ser la felicidad.

En cuanto a la educación de los más pequeños propone que **los hábitos se deben iniciar desde la más tierna edad procediendo por grados**, recomienda que **los niños entre 5 a 7 años asistan a la escuela** pero sin mayores obligaciones **solo como aproximación** de lo que deberán aprender más adelante. **Advierte que el sentido de las actividades es la de prepararles a través de juegos** en las tareas a las que deberán dedicarse más tarde. **Enfatiza que es un error suprimir los gritos y las lágrimas de los pequeños**, pues son un medio de desarrollo y ejercicio del cuerpo.

Finalmente **Quintiliano** continúa, perfecciona y complementa de manera evidente parte de los planteamientos de sus antecesores; éste señala que **la educación debía ser una obra armónica e integral del desarrollo humano, cuyo fin último es enseñar a los jóvenes a pensar por sí mismos**. Con respecto a la educación de los más pequeños considera que **la enseñanza debe de estar centrada en la continuación de la educación brindada por los padres**; no obstante identifica a **la escuela como un medio reparador de la formación de casa**. Por otra parte, reconoce que **los aprendizajes que obtienen los niños a las edades más tempranas son los más sólidos y duraderos** y es partidario de que el aprendizaje se genera a través de los sentidos. Además, identifica al juego como una necesidad del niño, reconoce su capacidad imitativa y considera que se deben tener en cuenta en la enseñanza las diferencias de sus capacidades para evitarles complejos.

Respecto a las metodologías y formas de enseñanza **Quintiliano** se adelanta a su tiempo y plantea entre otras cosas que está en contra de los castigos y propone que en la escuela se cree un ambiente de alegría y esperanza; valora al juego como un recurso de la enseñanza; rechaza el uso de la memorización repetitiva y mecánica sobre todo en los primeros años. El método que propone se basa en el trabajo y la práctica, sin perder de vista que se han de repetir frecuentemente y de manera diversificada. Considera a **la motivación como el elemento dador del deseo de aprender**. Es partidario del establecimiento de métodos de enseñanza y contrario a la improvisación a la hora de facilitar el aprendizaje por lo que se preocupa previamente de la selección de las materias – contenidos-, pero sobre todo de su adaptación a la edad infantil.

Enfatiza que **no concibe a los métodos como lineales, estrictos e inflexibles**; sino que **las circunstancias particulares son las que le dictan al maestro la forma correcta de enseñar**; por tanto, renuncia a los preceptos rígidos, universales y absolutos, pero reconoce que **es necesario que los maestros tengan muchas referencias metodológicas** para tomar lo mejor de cada una de ellas; en consecuencia considera que la característica más importante que deben de tener los métodos de enseñanza es la adaptabilidad. Dentro de sus métodos pedagógicos incorpora diversos recursos para facilitar el aprendizaje como son: el uso de metáforas; ejemplos históricos, situaciones de la vida cotidiana, de las ciencias naturales y de la mitología. Para la enseñanza de la escritura hace uso de letras de marfil y de tablillas de cera para que los niños repasaran por los surcos. La lectura la aprendían como si estuvieran cantando y propiciaba la dicción con el uso de trabalenguas. En suma recomienda que **para la enseñanza se deben emplear multiplicidad de materiales y recursos**.





Con éstos brillantes aportes dejamos atrás a la Edad Antigua, para acercarnos e identificar en el siguiente apartado los avances o retrocesos de la Educación Infantil en la Edad Media, especialmente en lo relacionado con el origen de las metodologías de enseñanza y el impacto de los primeros intentos de su institucionalización.

4.2. *La Edad Media. El retroceso de la educación y la invisibilización de la infancia*

Una vez que se conocen los aportes de la Edad Antigua en particular sobre el ámbito educativo se vislumbra un gran futuro para la educación y la formación de los ciudadanos, sin embargo no es así; desgraciadamente la Edad Media está marcada por un gran retroceso en todos los sentidos. No obstante, para comprender el por qué del retroceso de la educación y la invisibilización de la infancia es necesario ubicarnos temporalmente y entender que en esta etapa surge la filosofía cristiana. El cristianismo en la Edad Media pasa a ser la religión oficial y asume gran fuerza y un poder desmesurado; prueba de ello son las cruzadas y la inquisición. En este contexto el elemento novedoso, que establece la diferencia con el mundo antiguo y que salta a la vista es la aparición de un componente del Estado que no existía con anterioridad: La institución de la Iglesia, por lo tanto las transformaciones de la sociedad medieval, impusieron un nuevo elemento de dominio, diferenciado de lo hasta entonces conocido: El religioso (Rodríguez Gómez, 1995).

La fuerza del cristianismo tenía como base la más pura tradición clásica en las que se tomaban en cuenta como principios de vida algunas nociones del Antiguo Testamento; podemos mencionar a manera de ejemplo el hecho de que San Agustín concebía que los actos del niño estaban marcados por el pecado original, en consecuencia se le consideraba que era malo por naturaleza y por alguna voluntad determinada, motivo por el que **aconsejaba el uso de la vara para reprimirlo**, sobre todo durante la adolescencia, en la que el muchacho despierta a sus instintos carnales.

Algunos historiadores señalan que dichas creencias pudieran explicar que en la sociedad feudal fuera común el infanticidio y el abandono de los niños, pues digamos que había cierta indiferencia hacia la niñez y en consecuencia una elevada mortalidad infantil; hecho que a la vez evidencia la falta de conciencia social hacia esta etapa de la vida. El periodo de la infancia en esta época es muy breve; su duración se reducía al periodo de mayor fragilidad cuando no podía valerse por sí mismo. Pero, en cuanto podía desenvolverse físicamente, se le fusionaba rápidamente con los adultos, con quienes compartía sus trabajos y juego, de manera que el niño no salía de una especie de anonimato (Ancheta Arrabal, 2009). Es decir, según Stevens & King (1997) durante la edad media se mantuvo la creencia de que la niñez no se prolongaba más allá del periodo propio de la infancia, por lo que una vez que el niño cumplía cinco, seis o siete años de edad era considerado inmediatamente como un adulto y tratado como tal; vestido como persona mayor, y de quien se esperaba asumiera las responsabilidades de la edad adulta.

Bajo este contexto, es que puedo decir que en la época medieval no existían nociones sobre el desarrollo del niño, ni la concepción de enseñanza como medio para la preparación del mundo adulto; por tanto **el saber leer y escribir no tenía ningún valor social**; de tal suerte que los conocimientos y





avances logrados por los antiguos quedaron olvidados. Lo que sí existía era la dominación exclusiva de la ideología cristiana motivo por el que **la preocupación de la educación únicamente se centraba entre los eclesiásticos y en ámbitos muy restringidos**, pues era dirigida a los señores e hijos de nobles y se enfocaba a la formación física, militar y cristiana a través de normas estrictas convirtiéndose en **la asimilación de una doctrina** (Ancheta Arrabal, 2009).

No obstante, cambiando de tono Sánchez Prieto, (2010a), nos recuerda que Jesús había dicho: “Dejad que los niños se acerquen a mí, porque de ellos es el Reino de los Cielos” y “de cierto os digo que cualquiera que no reciba el reino de Dios como un niño, jamás entrará en Él”. (p.5) Fue así como muy poco a poco los ideales evangélicos sobre la infancia fueron calando en algunos autores. De ahí que por ejemplo, el padre del monacato occidental, **San Benito** (c. 480-c. 547), dio un paso al declarar en su **Regla que los juicios del niño debían ser tenidos en cuenta**, “porque Samuel y David, desde su infancia, juzgaron a sus mayores” (p.5), y aceptó los consejos de los monjes más jóvenes, “porque a menudo el Señor revela al más pequeño lo que es mejor”. (p.5) De este modo, el niño empezó a ser visto como intérprete de la mente de Dios. Más tarde, **San Benito** y otros dos monjes, **Columbano** (543-615) y **Beda** (672/3-735), así como **San Isidoro de Sevilla** (c. 560-636), se atrevieron a empezar a adentrarse en la psicología infantil.

En este punto coincido con lo que plantea Sánchez Prieto (2010a), cuando dice que en estos siglos todo está aún por definirse; refiriéndose al ámbito educativo y la enseñanza. Entre otras cosas porque en este periodo histórico ni siquiera se identifica un vocabulario preciso para referirse a los diferentes grupos de edad a pesar de que los filósofos de la antigüedad ya tenían avances importantes al respecto. Menciona que algunos autores denominaron *infans* al niño hasta los siete años, *puer* de los siete a los catorce, y *adulescens* en adelante, pero nos advierte que el vocabulario fluctúa de autor en autor. No obstante, lo relevante de lo expuesto, son precisamente las implicaciones que esto tiene y que van más allá de lograr asignarle un nombre a determinado grupo de edad, sino más bien el identificar el impacto que tuvieron dichas dificultades y concepciones en las formas de atender y educar a los niños.

Ante este escenario, nos podemos preguntar ¿quién podía ir a la escuela o recibir instrucción?, esto es fácil de responder si nos situamos en el momento histórico y contextual, por lo que podemos decir que instruirse era privativo de las clases aristocráticas o pudientes de la época, pues para ello el niño tenía que ser enviado a la escuela. No obstante, no está por demás decir que en esta época y en los diferentes estratos sociales los primeros pasos en la educación del niño era una tarea inexcusable de su entorno familiar; por tanto eran responsables sus padres o en su caso sus padrinos. Además, cabe precisar que en el contexto eclesiástico lo que se entendía por educación se relacionaba más con la **represión de las tendencias hacia el mal que con la alfabetización** (Pernoud, 2010).

Las únicas instancias capaces de ofrecer instrucción literaria eran las escuelas eclesiásticas. Esto era así porque la Iglesia se erigió como una institución preocupada por la alfabetización de una parte de la población por un lado como **una labor y deber de caridad cristiana**, pero sobre todo porque requerían asegurar el **relevo generacional de los ministros del culto**; por lo tanto, la alfabetización constituía una exigencia mínima para que los clérigos pudieran ejercer su ministerio. Tan era así que las Reglas





de Cesario, Aureliano y Ferreolo proclamaban entre otras cosas que: “Que las mojas aprendan a leer” o “Que ningún monje desconozca las letras” (Sánchez Prieto, 2010b, p.8).

Según Sánchez Prieto (2010a) de la escuela y de la educación de este periodo no se sabe mucho, debido a la falta de evidencias y testimonios; pues al parecer no se ha conservado si es que existió algún manual escolar, tratado teórico o representación de escuela. No obstante, lo que sí podemos decir es que en esta época había diferentes escuelas según Sánchez Prieto (2010a): **Las Parroquiales, las Episcopales, las Monacales y las Palatinas** centradas en fines de carácter religioso o gubernamentales como podrían ser las escuelas palatinas destinadas a los hijos de los nobles.

En todas estas escuelas aparece que los niños ingresaban a una edad temprana sin especificar, incluso en los monasterios altomedievales, se puede decir que fue considerablemente numerosa; sobre todo por la **oblación**²⁴ de niños por sus padres, lo que era una práctica corriente en todos los territorios de occidente; es decir los padres entregaban a los niños a un monasterio motivados por el agradecimiento de una victoria militar o de una curación milagrosa, incluso por la muerte de los progenitores o la imposibilidad de mantener económicamente a los pequeños. Sin embargo, existían otras motivaciones para incorporarse en la Escuela monástica, pues en algunos casos se sabe que la iniciativa partía de los propios muchachos, que a edades tempranas mostraban inclinación monástica, con o sin la beneplácito de sus padres; del mismo modo, también se encontraban incorporados niños que habían sido rescatados de la esclavitud (Cassagne, 2001 & Sánchez Prieto, 2010b).

Volviendo la mirada a la génesis de la educación infantil y de sus metodologías de enseñanza; encontramos que Colmenares Orzaes (2010) menciona que desde el punto de vista institucional, algunos autores señalan que las primeras **escuelas de párvulos**, surgidas en España con fines de asistencia y cuidado de los niños pequeños datan de la época visigótica, siendo creadas por **San Isidoro de Sevilla y por el Obispo Conancio en Palencia en los siglos VI y VII**; aunque al parecer el término utilizado es impropio, ya que dichas instituciones eran en realidad justamente **Escuelas Monacales**, donde por diversas circunstancias asistían ahí los hijos de arrianos y judíos, quienes al cuidado de un pedagogo «santo» eran introducidos en la enseñanza simultánea de la lectura y la escritura, así como en el culto cristiano. A pesar de que cómo hemos dicho, las noticias de esta época son bastante escasas en cuanto al tema que nos ocupa, no podemos descartar la existencia de **instituciones asistenciales para los más pequeños** tuteladas por la Iglesia, fundamentalmente, cuyo origen se remonta a la Alta Edad Media.

Marrou (2004), Pernoud (2010) y Sánchez Prieto, (2010b) destacan que en esta época **el padre tenía la potestad de castigar, abandonar, vender o en su caso matar a los hijos no deseados; de hecho lo corriente era desechar a los débiles**. Bajo esta realidad, es que se dice que a los monjes les tocó apuntalar a la sociedad occidental durante el avance y establecimiento de los bárbaros para convertirla en una sociedad más humana; pues fue en los monasterios donde se integró a los bárbaros y a los romanos, se logró revalorizar el trabajo manual; y fue allí donde los niños fueron recibidos y educados. Dicho de otro modo, el niño fue rescatado y rehabilitado de dicha sociedad romano –

²⁴ Según la Real Academia Española, oblación se refiere a una ofrenda y sacrificio que se hace a Dios.





bárbara que “no tenía piedad para con los niños”, ya que a la “severidad romana” se sumaba “la tradición germánica” que daba al padre entero poder sobre los hijos; además de que se les consideraba a los niños como una carga sobre todo en las clases populares.

En cuanto a las formas de enseñanza de la época podemos destacar la importancia de las reglas de lectura y la oración de los textos además de la transmisión de saberes por medio de la copia, aunque no estaban dirigidas especialmente a la población menor de 7 años, a pesar de que se podrían encontrar algunos niños menores de esta edad en estas escuelas.

A partir del siglo XI se produce una crisis en el mundo escolar como consecuencia del comienzo de la vida urbana y el desarrollo monástico que desembocará en el **desarrollo del modelo escolástico**:

- Un modelo donde la metodología era propiamente memorística, la que fue identificada como especialmente dúctil en la infancia y estimulado físicamente en ocasiones con castigos (palos o varas para golpear a los discípulos) o incitado al esfuerzo a través del incentivo de la golosina en los más pequeños.
- El ciclo de estudio secundario, giraba en torno a las llamadas siete artes liberales que fueron: gramática, retórica, dialéctica, música, aritmética, geometría y astronomía. Mediante ellas el estudiante debía pulir su lenguaje, aprender a hablar de manera elegante, entonar cantos religiosos y conocer las nociones sobre los calendarios y las matemáticas.
- En la pedagogía monástica se incorpora el uso simultáneo de la enseñanza grupal e individualizada, así como el aprendizaje en equipo gracias al sistema de decanos que existía.
- Dentro de los métodos de enseñanza utilizados se reconocen para la enseñanza de la escritura que consistía en dibujar el trazo de las letras sobre letras previamente elaboradas en tablillas de madera o hueso recubiertas de cera.
- Para la enseñanza de la lectura consistía en que una vez que conocían las letras, pasaban a las sílabas y luego a las palabras. Aunque a veces hacían uso de lo que conocemos como método global en donde se reconocían las letras a partir de palabras o frases.
- El cálculo era enseñado mediante el cómputo digital por medio de piedritas para luego pasar a la resolución de problemas aritméticos.

Es de destacarse que en la búsqueda de la genealogía de la formas de enseñanza para los más pequeños, nos percatamos que la Edad Media fue una época que no se caracterizó por tener teóricos de la educación sobresalientes; no obstante, identificamos que existieron muchos educadores, generalmente monjes y eclesiásticos que escribieron sobre educación, de los que pudimos establecer dos grupos; el primero constituido por autores de **enciclopedias pedagógicas** en los primeros siglos medievales: Casiodoro, San Isidro, Alcuino, Rabano Mauro, Scotus Erigena, etcétera; y el otro por **los filósofos de la escolástica** en la segunda parte de la edad media: San Anselmo, Abelardo, Alberto Magno y Santo Tomas de Aquino.

También es preciso señalar, que aunque en los documentos estudiados no existen grandes evidencias sobre la educación de los más pequeños y las metodologías de enseñanza; se advierte claramente





la influencia que ejerció en cristianismo en la Edad Media. En el ámbito educativo se identifica entre líneas las prioridades y los fines de la enseñanza que le otorgó la Iglesia a la educación que muy posiblemente aún perviven hasta nuestros días. Esto lo señalamos, debido a la importancia que identificamos se le atribuye desde aquellos tiempos a la **lectura y escritura** orientados básicamente a la necesidad de adoctrinamiento y evangelización de los pueblos; y en nuestros tiempos tal parece que hemos encarnado dicha prioridad y la seguimos reproduciendo sobre todo en el nivel de educación infantil, pues al parecer aún sigue una prioridad el que el niño aprenda a leer y a escribir antes de llegar a la al nivel de primaria para muchos padres de familia y maestros.

Aunado a dicha concepción se encuentra la forma de enseñanza que parece se continúa reproduciendo partiendo del conocimiento del alfabeto y su memorización. De ahí que advertimos que los aportes de punta que se realizaron los grandes filósofos de la Edad Antigua quedaron totalmente sepultados en la Edad Media seguramente debido a las prioridades y necesidades de la Iglesia; lo que en este caso consolidó al método memorístico junto con los castigos y recompensas como el más efectivo. Hecho que limitó en gran medida las habilidades reflexivas y creativas de los sujetos; no en balde por ello se le reconoce a la Edad Media como la Edad Oscura.

A mi modo de ver, parece que permanecen en nuestro inconsciente resabios de la tradición educativa de dicha época por un lado, por la influencia que ha ejercido a la largo de la historia la Iglesia Católica en el ámbito educativo y por otro, dadas las facilidades que reviste el método memorístico para su aplicación; factores que posiblemente facilitan su presencia en nuestros días. Así, con cierto malestar y desasosiego, pero siempre con esperanza de un mejor mañana, pasemos a conocer el destino del ámbito educativo en la Edad Moderna, pero sobre todo descubramos que acontece con la atención, educación y formas de enseñanza de los más pequeños.

4.3. La Edad Moderna. La cuna de la Pedagogía infantil

Tras diez siglos de aparente obscuridad, el inicio de la **Edad Moderna** está marcada por el descubrimiento de América en el año de 1492 y su fin con la culminación de la revolución francesa. Representa para el ámbito educativo y en particular para la infancia la oportunidad del renacer de la mirada pedagógica que pone como centro de atención al niño. La edad Moderna está constituida por dos etapas: **El Renacimiento** que abarca los siglos XVI y XVII y **la Ilustración** que comprender al siglo XVIII. Es de destacarse que la Edad Moderna es un periodo donde sobreviene un cambio de rumbo, en donde el destino histórico de la persona ya no depende de la voluntad divina, sino de la persona misma. (Picardo Joao & Escobar Baños, 2002) Numerosos y relevantes acontecimientos (contribuyen a cambiar el orden establecido aparecen nuevos lugares y momentos, y esta realidad ocasiona una nueva etapa, un nuevo modo de comprensión social, política, antropológica y religiosa.

En este contexto, tanto en el ámbito familiar como en el público se empieza a detectar **un nuevo sentimiento hacia el niño y se van creando las primeras fronteras entre el mundo adulto y los distintos escenarios de la infancia** a diferencia de lo ocurrido en la Edad Media (Ancheta, 200. Así, durante la edad moderna **la concepción de la infancia transitó de niño desaparecido – invisibilizado- a sujeto de derechos**. Este periodo de redefinición social y cultural no solo implicó un cambio de imagen de





la etapa infantil, sino que afectó al contexto, promoviendo el surgimiento de una “familia moderna” en donde el niño se convierte en el epicentro de interés educativo de los adultos. En este sentido, es importante estar atentos y reconocer que en el **origen de esta nueva identidad de la infancia está la revolución industrial** y con el consiguiente cambio de la posición de la familia en la sociedad, el diferente equilibrio y separación entre ámbitos productivos y ámbitos y roles reproductivos (Colmenar Orzaes, 1995 y Ortega Sánchez, 2011).

Es aquí donde según Frabboni (2009) claramente da inicio la metamorfosis; el niño se convierte en el personaje “esencial” en el proceso de transformación de la familia y como bisagra determinante para conectar entre sí las necesidades, consumos, expectativas de todo el núcleo doméstico. La familia pasa de ser una simple institución de “derecho privado” destinada a transmitir el patrimonio y el nombre; así como a asumir poco a poco una función moral y espiritual con cierta conciencia pedagógica que impone dar a todos los hijos una preparación para la vida. Es así como la familia comienza a valerse de la escuela como un medio que la complementa –papel que ya vislumbraba Quintiliano– y esta viene a sustituir al sistema de aprendizaje tradicional y con ella se introduce una función más específica dirigida a la inculcación y socialización.

Erasmus de Rotterdam y Juan Luis Vives, dedicaron parte de su tiempo a escribir obras relacionadas con la educación de la infancia (Picardo Joao & Escobar Baños, 2002). Además, dentro de la Edad Moderna, también encontramos las aportaciones de ilustres pedagogos como Comenio, Rousseau y Pestalozzi; no en balde hemos señalado a esta época histórica: “la cuna de la Pedagogía infantil” porque es precisamente donde inician a arroparse y nutrirse las más trascendentes ideas pedagógicas y metodológicas para la educación de los más pequeños. No obstante, a pesar de la importancia de la época para el tema que nos ocupa, solo compartiré los aportes que estos autores y obras produjeron en relación con las metodologías de enseñanza para este grupo de edad.

Erasmus de Rotterdam (1469-1536), de formación monástica severa y tras abandonar el sacerdocio, se caracteriza por su independencia de pensamiento, por lo que se enfrentó a cualquier tipo de postura que coartara el proceder libertario. Sus planteamientos pedagógicos, plasmados en textos como: *De pueris statim et liberaliter instituendis* –La temprana educación liberal en los niños–; la que fue traducida como: “De cómo los niños han de ser precozmente iniciados en la piedad y en las buenas letras”. aportaban una reflexión sobre la importancia de la educación, abrevando en una tradición cristiana en crisis para perfilar **una enseñanza basada en el amor y la pureza de las costumbres**, como un modo de contrarrestar los efectos de descomposición moral que afectaban a las instituciones religiosas de su época, preocupaciones que se puede identificar a través de sus obras: “Sobre el método del estudio” (1511) y “La enseñanza firme pero amable de los niños” (1529) en las que expuso sus ideas progresistas sobre la educación (Vidales Delgado, 2005 y Picardo Joao & Escobar Baños, 2002).

En el ideario educativo de Rotterdam se identifican dos postulados: **La noción de educabilidad y la vocación** como fundamento de su modelo educativo; en dicho ideario reconocen las personas una condición particular que de acuerdo a su naturaleza humana los hace susceptibles de ser educadas; pero además identifica que determinadas condiciones hacen que cada persona sea diferente. De tal modo, que





esa condición y posibilidad de ser educado operaría de manera diferente, en atención a su singularidad. Es decir, la singularidad se expresa en ese conjunto de rasgos individuales que se vierten luego en una determinada **vocación**. Dadas estas circunstancias sostenía que **el fin último del ser humano es la felicidad y de la educación es la persona**; de este modo planteó que la educación y la crianza son los recursos que contribuyen a que el individuo no degenere su condición natural (Venegas Renault, 2004).

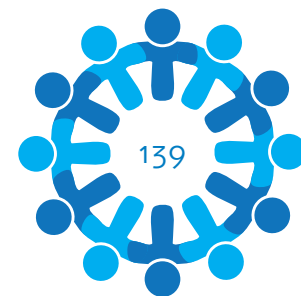
De acuerdo a lo anterior, no podemos poner en duda la gran importancia que Erasmo de Rotterdam le otorgaba **la educación temprana** a la que le vislumbraba fines morales y sociales al preparar a los futuros hombres para asumir una función en la sociedad; tenía gran confianza en la pedagogía. Sus escritos pedagógicos se caracterizaban por poseer un carácter fundamentalmente práctico. Estaba totalmente en contra de los malos tratos, porque para él **la educación debe ser una obra de amor que aporte felicidad y no sufrimiento**, y sobre todo **debe fundarse en el respeto al niño**. Por tanto, consideraba que todo profesor **debe tener una cuidadosa preparación y debe ser ejemplo de moral**, pues sostiene que **el saber se alcanza mediante la estimulación del profesor a las capacidades innatas del hombre** teniendo como **objetivo final de la educación formar la razón y la libertad del pensamiento**; de ahí que su concepción de alumno es positiva y confía en su naturaleza (Picardo Joao & Escobar Baños, 2002; Venegas Renault, 2004 & Barceló, 1996).

Es así como, para él la educación “liberal” -es decir, humanista- **debía impartirse a los niños desde los primeros años de vida, aprovechando su enorme plasticidad y su prodigiosa memoria**. Aunque es de destacarse que **rechazaba el aprendizaje mecánico** -confrontando con el sistema escolástico de la eterna repetición y la discusión tan enciclopédica como estéril-, **defendía al juego como método** para hacer más llevadero el largo y esforzado camino del aprendizaje y **combatía la violencia educativa** de aquellos maestros-preceptores que entendían que la letra entraba con sangre (Barceló, 1996).

Para esto, **el docente debe suavizar su práctica con su ingenio y habilidad para amenizar sus enseñanzas con varias invenciones que harán las lecciones agradables** para el niño y le harán olvidar la fatiga del esfuerzo. Considera que no hay cosa más inútil en la enseñanza que cuando el carácter desapacible y agrio del docente hace que los niños empiecen a tomar fastidio al estudio antes que puedan entender los motivos de por qué debe ser amado; por tanto entiende que **el primer grado de la docencia es el amor del que enseña**.

De este modo, al parecer Erasmo de Rotterdam considera que con el paso del tiempo el niño comenzará a amar las letras **por afecto al que se las enseñaba** y; cuando ya no sienta su influencia las amará por ellas mismas. Propósito que según él se puede lograr si a los niños no se les atiborra ni de mucha ni de farragosa doctrina, sino exclusivamente de la mejor y **de la que se acomoda más a su edad**, que más le deleite en lo ameno que en lo sutil. Además, una cierta espontaneidad en el método de enseñar hará que parezca un juego y no una penalidad. Por tanto, no tiene por qué ser causa de enojo la constancia, si es amable, si se le sazona con la variedad y el agrado. Por tanto, **la idea es que las cosas que se enseñan se hagan de modo que esté ausente la idea de trabajo y el alumno se imagine que todo se hace por juego** (Barceló, 1996).





Con relación a las formas de educar a los pequeños, también les hacía recomendaciones a los padres, sobre todo que fueran prudentes y evitaran los castigos físicos y verbales, pues les explicaba que dañan la salud; en consecuencia **era necesario no pegarles ni gritarles** y así poder mejorar su educación, situación que hasta el día de hoy es bastante coherente, ya que sabemos que un niño no va a aprender en las mejores condiciones si está constantemente presionado y asustado; aunque al parecer ni padres ni maestros le atribuyen aún la importancia que requiere.

Por otro lado, a los maestros les recomendaba **alabar a sus alumnos cuando éstos dijeran algo correcto y los corrigiera cuando se equivocaran**, de esa forma los habituaba a poner mayor atención y cuidado, atendiendo mejor al maestro cuando éste les hablara. **También encontraba útil que se corrigiera a los niños con pequeños premios y penas**. Esta última contribución se relaciona con el ámbito de la psicología conductista en el sentido de la presencia de refuerzos positivos y negativos a los niños; al parecer para que fueran capaces de diferenciar “lo bueno de lo malo” y de esta manera aprender, no solo sobre alguna materia, sino que también sobre cosas de la vida.

En mi opinión, el aporte a la educación que hizo Erasmo de Rotterdam es por demás relevante porque fue capaz de identificar entre otras cosas el impacto que tiene en los niños aprender con miedo a los castigos tanto físicos –la palmeta²⁵– como psicológicos; situación que actualmente las neurociencias y el estudio de las emociones lo confirman cada día. Ante esto es inevitable preguntarse, qué ha pasado con estos pensamientos y aportaciones a través de los siglos y ¿por qué en muchas aulas de los diferentes niveles educativos aún se sigue utilizando el castigo en sus diversas modalidades como recurso para incentivar al aprendizaje a pesar de que se sabe hoy día que tiene el efecto contrario? Con esto en mente, acerquemos ahora a su gran amigo español.

A **Juan Luís Vives** (1492 – 1540), se le considera un adelantado a su tiempo; por lo que identificamos y coincidimos con Gutierrez Zuluoga (2002) que su obra actualmente recobra vigencia debido a su defensa del individuo, de la solidaridad con los necesitados, de la educación y del compromiso como plataforma social. Circunstancias que lo llevaron a ser considerado por muchos como uno de los **precursores de los modernos sistemas de asistencia social** y en relación a **las formas de enseñanza**; llámese adquisición de conocimientos o de hábitos señala que: “No tanto se sabe lo que recibimos por una callada contemplación como lo que se nos transmite por el ejercicio y el uso” (Franco Gómez, 2008, p. 2).

Las aportaciones de Vives con relación a las formas de enseñanza para los más pequeños, es de destacar que comprende a **la formación –educativa– como la acción de hacer al hombre**, promoviendo su realización plena de acuerdo a los designios del Creador: **ser una persona instruida, virtuosa y prudente, orientada a la vida sobrenatural**. Por lo anterior, me atrevo a decir que en el campo de la pedagogía, Vives se desenvuelve como reformador de la educación; pues **defendió que el sistema de enseñanza debería considerar las aptitudes y habilidades naturales de cada alumno**. Además, expresaba en sus textos **la necesidad de poner en relación la racionalidad práctica con la racionalidad teórica del aprendizaje** (Zaragüeta, 1940).

²⁵ Según la RAE, instrumento que se usaba en las escuelas para golpear en la mano, como castigo a los niños.





Por lo pronto, como relevante para mi estudio, es que dentro de sus diversos roles e intereses **considero importante la formación de los infantes** de las clases más necesitadas y procuró su concreción, por la trascendencia de la realización plena de la naturaleza humana para incidir en el orden social. En el ámbito de la educación infantil, es obligado hacer referencia a la mencionada obra *De ratione studii puerilis* (1523) la que critica a los métodos que experimentó en sus estudios en París y está orientada hacia la búsqueda de congruencia de sus ideales con el sentido práctico de su pensamiento a través de una metodología que debía reformar el sistema educativo, en síntesis sus planteamientos relevantes son que:

- Trató de rescatar el pensamiento de Aristóteles, sustentó una ética inspirada en Platón y en los estoicos.
- Descubrió al niño por quién se esforzó, al proponer un estilo de educación adecuado.
- Admitió la importancia de la actividad y los juegos en la escuela, siempre y cuando éstos sean serios, decentes y alegres. Se dio cuenta de la importancia del juguete infantil.
- Se preocupó por la observación del desarrollo psicológico de los sujetos a partir de la que trató de construir una didáctica que tomara en consideración los intereses, que respetara la gradualidad, que se hablara al corazón y al sentimiento no menos que al intelecto.
- Propuso la valoración de los ingenios con la finalidad de brindar la orientación pertinente al alumnado. Exigió que la valoración del niño no se hiciera en comparación con otros, sino consigo mismo.
- Consideró que la educación debería tender a desarrollar armónicamente la personalidad humana y la formación integral.
- Planteó que las enseñanzas fueran digeribles y estuvieran al alcance de las inteligencias y capacidades de los alumnos, porque identifica que el problema de la enseñanza está en la propia actividad.
- Diferenció entre la enseñanza y el aprendizaje, y entre la instrucción y la formación del hombre.
- Criticó arduamente los métodos y la enseñanza; así como las disciplinas -los contenidos- que se imparten pues considera que no se cultivan aquellas artes que forman al niño y la vida humana, y que considera son esenciales.
- Es considerado precursor de Bacon respecto a la exposición o defensa del método inductivo y antecesor de Rousseau en su demanda del estudio de la naturaleza, como libro didáctico.
- Distingue entre observación a la que denomina “observatio et usus rerum” y la experimentación o “experimentatio”.
- Escribió sobre las condiciones de los centros docentes, de las cualidades de los profesores, entre las que menciona la erudición, elevación de miras, serenidad y evitar la envidia, puerilidad y locuacidad.
- Es uno de los primeros en solicitar una remuneración gubernamental para los profesores.

Puedo decir que la obra del universal humanista valenciano Juan Luis Vives refleja su pensamiento en diversos campos del conocimiento. Muchas de las reflexiones contenidas en sus tratados tienen vigencia a pesar de haber transcurrido más de cinco siglos de su composición. Sus diversos libros abordan cuestiones del campo de la Filosofía y de la Psicología, del pensamiento social, de aspectos políticos y de derecho internacional, de temas del campo pedagógico y educativo, etc. Nuestro pensador renacentista, con su espíritu abierto y crítico expuso no pocos principios anticipadores; muchos de sus planteamientos y propuestas deberíamos de tenerlas en consideración tanto los maestros de educación básica como los profesores universitarios e intelectuales.





Otro autor relevante fue **Comenio (1592 – 1670)** considerado como el **padre de la Pedagogía**, también destacó la importancia de la **educación en el desarrollo de las personas**, yendo más allá y haciendo un gran esfuerzo para que el conocimiento llegara a todos; hombres y mujeres por igual; sin malos tratos, buscando la alegría y motivación de los alumnos. Se le reconoce como el **primer autor de la Modernidad en escribir una obra metodológica y didáctica** en la que sienta las bases pedagógicas del Siglo de las Luces, pues **trató de facilitar métodos y contenidos** de enseñanza, además de atribuírsele la introducción de la enseñanza elemental (Rodríguez Gómez, 1995).

De sus múltiples obras, dos son de nuestro interés porque en ellas enfatizó la importancia de la educación en el primer periodo de la vida del niño y planteó algunas consideraciones metodológicas; me refiero a la: **“Didáctica Magna”** y **“Pampedia”**. En ambos textos hace alusión a la **“escuela materna”**, por lo que se le atribuye ser el primero en acuñar este concepto, aunque en ese momento aún no la plantea como una institución separada de la familia, sino más bien como un marco de aprendizaje situado en el seno de la familia (Sanchidrián, 1991 & Mayordomo, 2014).

En dichos textos Comenio deja entrever cierta **concepción del niño** en la que sostiene que es importante la **formación del hombre desde la primera edad**. Considera que esta tarea se hace muy fácilmente en los primeros años, por lo tanto no puede hacerse en otra. Además, reconoce la responsabilidad de la familia en la formación del niño; pero advierte y sugiere que la persona idónea es un experto. En este sentido Comenio sostiene que: “el que ha de hacer grandes adelantos en el estudio de la sabiduría, debe dedicar a ello sus sentidos en la niñez, durante la cual hay mayor ardor, ingenio rápido, memoria tenaz”, [...] únicamente es sólido y estable lo que en la primera edad se asimila”; (Comenio, 1998, p. 19) y para ilustrar dichos planteamientos en sus textos presenta un sinfín de analogías que precisamente justifican la necesidad de la educación temprana.

Comenio (1998) en su obra *Didáctica Magna* en el apartado sobre la organización de la escuela “divide los años de crecimiento en cuatro distintos períodos: **Infancia, Puericia, Adolescencia y Juventud**, fijando en **seis años la duración de cada período**, y asignándole una escuela peculiar (...)” (p. 109), prolongando hasta la vejez años más tarde en su obra *Pampedia*, por lo que valoramos como una de sus aportaciones relevantes, un tipo de escuela que se concibe: <<para toda la vida>> ya que finalmente abarca desde la concepción hasta el sepulcro.

Ahora bien, una vez que Comenio organiza las escuelas, su siguiente preocupación es presentar los instrumentos que sirven para <<**pulir los ingenios**>> y la manera en cómo deben de ser empleados, lo cual define en su capítulo titulado **Pambiblia**²⁶. Dentro los planteamientos que destacan son: el de considerar que las cosas se perciben inmediatamente por los sentidos, a continuación por la representación de las cosas -pinturas o esculturas- y finalmente por medio de las descripciones hechas por medio de las palabras que se suelen llamar libros. En dichos planteamientos identifico que deja entrever su proceso metodológico de enseñanza en donde los sentidos son la puerta de entrada al conocimiento.

²⁶ Pambiblia es el conjunto de libros destinados a la educación universal y compuestos conforme a las leyes de este método universal.





Sin embargo dada su preocupación por la Pansofía se centra de manera amplia en uno de los recursos que considera fundamental en el proceso de enseñanza: **el libro escolar**. De ahí que realiza toda una descripción y caracterización que abarca desde el tipo de contenido hasta la forma de presentarlos, así como el uso que debe dársele haciendo énfasis en que **los libros de texto han de ser diferentes para cada escuela**. De este modo, Comenio (1992) **plantea la necesidad del libro escolar** –libro de texto– **como un recurso indispensable para la educación**; no obstante vislumbra cierta preocupación sobre el sentido y las características que pueden tener los libros; por ello invita a cuidar su <<calidad>> e insiste en no perder de vista que la intencionalidad del libro escolar está dirigida a reformar el mundo.

En cierto sentido, una vez que tiene en cuenta las escuelas y los recursos a utilizar para lograr el tipo de enseñanza que se ha propuesto, su necesidad es precisar cómo deben los maestros enseñar a todos y todas las cosas totalmente; es así como en el capítulo titulado: *Pandidascalía* nos hace saber que para esta tarea está destinado **el pandidáscalo**, que no es otra cosa que un **maestro pampédico** *que sabe formar a todos los hombres, en todas las cosas que perfeccionan la naturaleza humana para volver a los hombres totalmente perfectos*. De los planteamientos realizados por Comenio (1992) en este capítulo me pareció relevante retomar lo que se podría relacionar con la formación de los docentes, pues considera necesario tener en cuenta sobre los maestros tres requisitos: 1) Que sean como quieren hacer a los demás. 2) Que tengan habilidad para conseguirlo. 3) Que su trabajo esté lleno de celo. **En otras palabras que puedan, que sepan y quieran formar**.

Con base a lo dicho hasta ahora, podemos comprender que *sobre la enseñanza*, Comenio (1992) sostiene que es importante y necesario que **la educación comience cuanto antes**, es decir desde la infancia; aunque a la vez advierte que si bien debe iniciar pronto, “no debe ser tan pronto que se corrompa la naturaleza en vez de ayudarla” (p.159); por tanto, es necesario tener en cuenta **la diferencia de edad y qué es lo que conviene** a cada uno de los estudiantes para enseñárselo. “Considera que todos aprendan a hacerlo todo, dicho de otro modo que se **aprenda todo** -la teoría, la práctica y su utilización; pero que **sea gradual**, de lo primero a lo último, por lo más alto para llegar a lo más profundo, **de lo más fácil a lo más difícil**” (p.161). También enfatiza que se ejercite **la mente, la lengua y las manos de manera simultánea y gradual**.

Ahora bien, centrándonos en el cómo enseñar desde la mirada de Comenio, me parece que éste parte de un marco amplio, sosteniendo que todas las escuelas deben ser **lugares del juego y trabajo**, planteamiento que **no se limita a una sola o algunas etapas de la vida**, en tanto considera indispensable que se **instituyan recreos varios** para el alma y para el cuerpo, de los cuáles hace una amplia caracterización y descripción del tipo de actividades que se pueden realizar. Dicho de otro modo, considera que la enseñanza puede y debe hacerse a través de **juegos y concursos** de tal suerte que se obtengan con **facilidad y alegría** los diversos aprendizajes. Cabe destacar que para ello recomienda una **disciplina** suave, blanda y sin violencia; de tal manera que se empiece siempre por lo más suave, partir de avisos y censuras. Reconoce que **eliminando lo que aburre o da miedo**, se hace más fácil y espontánea la enseñanza, y sí se introducen motivos de interés no es necesario ningún tipo de represión o castigo.

Sostiene que para la enseñanza se debe **tener todo preparado**, a la mano y de forma simple; considerando que lo que se va a presentar se haga de forma organizada y **articulada con la finalidad de**





que se generen aprendizajes con certeza a través de los sentidos, de la razón y de los testimonios. Enfatiza, que todo esto se debe hacer **llevando al estudiante de la mano**, por tanto no se debe intentar la primera vez sin guía, porque es evidente que el inexperto que intenta por primera vez una cosa se equivoca. Por tanto, recomienda que *los primeros intentos* –de tareas- sean lentos, pero cuidados.

También nos invita a que se presente todo como si fuera *algo nuevo, de manera plácida* para que sea agradable al oído. Que se haga uso de la *demostración* clara e infalible, de la propia observación, experiencia, de manera autónoma y *evitando dar todas las cosas de una vez*; es decir, presentar primero puntos fundamentales, apartar lo menos útil y al final condensar lo difuso. Así mimos, me parece relevante la recomendación sobre que la enseñanza debe estar unida o integrada a: *ejemplos, preceptos y ejercicios*; porque defiende que sin los ejemplos no se aprende nada fácilmente, sin los preceptos no se hace nada razonablemente y sin los ejercicios – la práctica- nada sólidamente; y en este orden de ideas, insiste en hacer uso integrado del *análisis, la síntesis y la síncretis*.

Con lo dicho hasta aquí, es mi intención que se vayan evidenciando los principios pedagógicos que rigen las formas de enseñanza que plantea Comenio (1992) para desarrollar un proceso educativo exitoso en el que se propicie en los estudiantes “(...) entendimientos, corazones, lenguas y manos eruditas para poder seguir llevando durante toda su vida la sabiduría, no en los libros, sino en el corazón y en los hechos” (p. 139). Así que, en relación con sus aportes sobre los aspectos metodológicos a la educación infantil, inherentes tanto a su concepción del niño como a la acción docente se pueden destacar los siguientes principios en cada una de las escuelas de esta etapa – Pampedia-:

- a) **Escuela prenatal.** “Esto es; útil información para los padres sobre los primeros cuidados con el hombre en el mismo seno materno” (Comenio, 1992, pp. 175 -180).

A esta escuela le corresponde enseñar a nacer bien. Por tanto se propone a explicar este asunto a través de algunos aforismos; para ello plantea en primer lugar que cuando el hombre comienza a formarse hay que preocuparse de que no se deforme y degenera; por tanto señala que los cuidados deben de empezar antes de que nazcan. De este modo señala que la escuela pre-natal tendrá tres clases, en las que vierte y justifica la necesidad de esta escuela, lo que se pretende con ella y una serie de recomendaciones en este caso para los padres, que les permitan generar a su prole un buen nacer; a continuación recuperamos algunas de ellas:

Primera clase:

- Se cuida fundamentalmente el alma del niño futuro, contrayendo un matrimonio prudente, honrada y piadosamente.
- Que no contraigan matrimonio niños, ni adolescentes o viejos y enfermos porque se perjudicarán a ellos mismos y a los hijos.

Segunda clase:

- Comienza una vez contraído el matrimonio con la esperanza próxima de una prole.
- Los padres deben atender a sus futuros hijos a partir de cuidar su propia robustez y salud mediante una alimentación sana, trabajo y templanza; de tal manera que no se perjudique la naturaleza de los hijos que han de nacer de él.





Tercera clase:

- Se cuida de la prole ya concebida hasta su nacimiento; pues todo lo que la madre haga o padezca se imprimirá en el feto.
- Cuidar de que la madre no tenga impresiones, ni que haga o padezca ciertas pasiones porque todas sus inclinaciones y acciones quedarán impresas en el feto.
- Vivir de manera saludable haciendo ejercicio moderado, comiendo saludable y durmiendo lo necesario.
- Que la madre amamante al recién nacido con su propia leche materna.

b) **Escuela de la infancia en la casa materna.** “Esto es: De cuidadosa formación del hijo desde el momento del nacimiento hasta una edad aproximadamente de seis años” (Comenio, 1992, pp. 181 - 212).

Según Comenio, esta es la escuela que se encarga de la cuidadosa formación del hijo **desde el momento de su nacimiento hasta una edad aproximada de los seis años**. Concibe que: “el niño es un hombre que acaba de nacer, que ha entrado hace poco en el Mundo, ignorante de todas las cosas y que debe ser pronto instruido sobre todas las cosas” (Comenio, 1992, p. 181), de tal suerte que, lo que se debe hacer para educarle es enseñarle los primeros rudimentos; y más...; pero, deben ser administrados sabiamente con la finalidad conseguir un hombre ilustrado que sea capaz de aprehender con inteligencia todo, sabe decir con la palabra todo, demostrar con hechos todo. En este sentido, sostiene que en la infancia *el fin de la educación debe estar dirigida a sembrar sus simientes y lanzar sus fundamentos*.

Es de destacarse, que a lo largo de sus explicaciones, apoyado en pasajes bíblicos y analogías divinas, va dejando entrever aspectos relevantes para la educación de lo más pequeños. Uno de **los primeros aspectos que consideramos rescatables, es que señala que los primeros cuidados de los hijos corresponden a los padres, pero insiste en que la formación de la juventud debe iniciar en la misma infancia**, al respecto declara que: “existen ciertos padres tan estúpidos que piensan que, en los primeros años, todo debe ser permitido a los hijos, pensando que luego serán más hábiles en todas las cosas cuando sean grandes” (Comenio, 1992, p. 189); y advierte que los padres que dejan pasar los primeros años sin instruir a sus propios hijos en cosas útiles están perdiendo una ocasión que no volverá.

En consecuencia, cabe enfatizar que Comenio (1992) concibe que **el niño lo sabe todo en potencia**; aunque en acto solo aquello que aprendieron; de tal modo que piensa que su potencia y habilidad es indefinida y abierta a todas las posibilidades. Por ello, considera que es necesario **que los niños creen hábitos desde las más tiernas edades**. De este modo establece que **los objetivos de la primera instrucción deben ser**: Procurar conseguir para las criaturas la familiaridad con el mundo por el cual deben caminar y con todas las cosas que en él se encuentran para que ninguna cosa sea perjudicial y de todo se saque provecho; se les enseñe el trato recto con los hombre del mundo.

Para conseguirlo propone que el pandidáscalo se valga del mismo *teatro del mundo* con todo lo que contiene, pues **el ejercicio perpetuo de los sentidos y la propia complejidad de la naturaleza humana** contribuirá a que cada uno a partir de sí mismo aprenda a estimar a sus semejantes. Para esto reco-





mienda: hacerlo **con seriedad**, no severamente sino **con suavidad y continuamente**. Además sugiere que es importante **pasear al niño, cantarle y de todas las maneras posibles mantenerlos alegres** provocando así la actividad de la sangre y de los humores. En esta escuela plantea seis clases:

- La clase puerperal, hasta la edad de un mes y medio.
- La clase de los lactantes, hasta la edad de un año y medio.
- La clase del balbuceo o de los primeros pasos.
- La clase del lenguaje de la percepción sensible.–CLASE DE LAS SENSACIONES–
- La clase de las buenas costumbres y de la piedad.
- La primera escuela colectiva o la clase de las primeras letras.

Es preciso señalar que en cada una de estas clases, Comenio (1992) menciona su finalidad y expresa recomendaciones sobre qué y cómo lograr su fin; así que con la intención de no perder de vista nuestro foco haremos referencia a todas ellas de manera somera, pero nos detendremos un poco más en las clases o aportaciones que se relacionen más a lo que corresponde al segundo ciclo de la educación infantil actual.

1. **La clase puerperal** recomienda consagrar a las criaturas recién nacidas al servicio de Dios a través de la oración y el bautismo.
2. **La clase de los lactantes** recomienda que la prole humana sea amamantada de preferencia por las madres y en caso de no ser posible por las nodrizas cuidando que estas no sean estúpidas, insensatas, y muchos menos perversas para que no se instalen impresiones necias, inútiles o perversas en las criaturas tiernas que arraigan todo lo que encuentran sea bueno o malo.
3. **La clase de balbuceo y los primeros pasos** plantea dos propósitos centrales, por una parte **que el niño aprenda a comunicarse -hablar-** y por otra que desarrolle el movimiento de su cuerpo -desde los primeros pasos hasta habilidades motoras más complejas-.Entonces, para enseñar a hablar recomienda que las nodrizas se valgan de las cosas, y recomienda que:
 - Cuando las criaturas dirijan la vista hacia las cosas, se les enseñe el nombre, mostrándole esa misma cosa.
 - Se comience por las partes mayores de las cosas (es decir empezando por el nombre del perro antes que el de su cabeza, sus ojos, su cola).
 - Se comience con vocablos sencillos y compuestos y por los diminutivos; centrándose solo en la pronunciación.
 - Se realice a través del paralelismo, mostrando una cosa pregunten: ¿qué es esto? Y viceversa, nombren una cosa para que la indique: ¿dónde está el perro?, ¿dónde está la mesa?, ¿dónde está tu cabeza?

Ahora bien, para enseñar **los primeros pasos** solicita y recomienda tomar en cuenta que cuando los niños comienzan a sostenerse las nodrizas deben de:





- Permitir los movimientos y el uso variado de sus miembros.
- Acostumbrarlos al movimiento, pues considera saludable que los niños brinquen, corran; en este caso recomienda el juego de pelota, de disco; de tal forma que ponga en movimiento todos los miembros de su cuerpo.
- No deben ser educados con delicadeza, sino acostumbrados a lo más duro para que sean de salud robusta, capaces de soportar los trabajos y estén mejor preparados para las desgracias. En otras palabras acostumbrarlos a la agilidad con ejercicios variados de movimientos y manipulaciones, a los trabajos y a soportar adversidades; así como a la prudencia; **cuando se equivocan se les hace comparar el error con el acierto** buscando la utilidad de las cosas.

Para lograr los objetivos y adquieran dichos hábitos, Comenio (1992) señala que debe hacerse a través de: los preceptos, los ejemplos y la práctica; sobre los preceptos revela que han de ser breves, de tal modo que todo lo que se enseña o se diga sea:

- **En el momento oportuno y del modo adecuado.**
- **En poco tiempo.**
- **Con claridad y eficacia.**

Lo planteado responde a **atender las necesidades propias del niño**, pensando en que los pequeños requieren: **oír con atención, entender con facilidad y recordar sólidamente**. Dichas precisiones las realiza porque ha identificado que cuando se enseña de no hacerse así, los niños se aburren normalmente, no entienden y sí entienden en el momento, no lo retienen. Con respecto a *los ejemplos* explica que éstos deben ser **ejemplos de trabajos**, recomienda que se debe de llevar a los niños a los talleres, al campo, a los graneros, etc. y advierte que si los pequeños empiezan a hacer cualquier cosa de manera espontánea no se les impida. Por el contrario exhorta que se les provean de herramientas e instrumentos relacionados con los diferentes trabajos para que jueguen con ellos.

Derivado de lo anterior y como punto culminante en la formación de los párvulos enfatiza la importancia de **la práctica**, pues sostiene que **no se fijan las cosas en el entendimiento, sino es a través de las acciones**; de tal forma que se aprende desarrollando las actividades que se pueden realizar; es decir se aprende a hacer haciendo. En este sentido manifiesta que el secreto o la llave de toda actividad es la autopraxia (auto actividad), y aunque está consciente de que los chicos a esta edad aún no se pueden dedicar a “cosas serias”, considera que debe hacerse todo lo necesario para que *sus juegos sean el preludio de trabajos serios*, por tanto sugiere que se acostumbren a hacer algo, para que no pierdan el tiempo o talento; emprendan actividades con un objetivo preciso y no con impulso temerario, necio o irracional y aprendan a poner en práctica los medios útiles para los fines y a utilizarlos adecuadamente.

1. **La clase de las sensaciones** se desarrolla a partir de concebir dos aspectos centrales, uno que el niño es novicio y en consecuencia dentro de su entendimiento aún no tiene ningún concepto (ni bueno, ni malo) por tanto debe adquirirlos y el otro es que para adquirirlos ha de valerse primordialmente de los sentidos.





Entonces, podemos decir que su planteamiento metodológico parte de la idea y necesidad de **la formación de los sentidos**. Recomienda que para que se haga de manera adecuada a los niños se les debe:

- **Estimular con objetos** que cuanto más preclaros -esclarecedores, conocidos, evidentes- sean, más preclaramente los estimularán.
- **Formar con preceptos** que en este caso sería la nomenclatura -vocabulario o repertorio- de las cosas a través de pequeños comentarios.
- **Controlar con la disciplina** que les inculca el temor de usar lo que no es permitido y mucho menos lo que es prohibido.

Lo expuesto va a permitir encaminar adecuadamente a los sentidos impidiendo que se distraigan, dirigiéndoles únicamente hacia el bien y habituándolos a las cosas sólidas (Comenio, 1992, p. 202).

2. **La clase de las buenas costumbres** y la piedad se orienta como su nombre lo indica a formar las buenas costumbres; sobre estas, menciona que aunque los niños no sepan hablar es momento de iniciar. Señala que se equivocan quienes excusan a los pequeños y ruidosos charlatanes, diciendo que todavía no entienden. Nos recuerda que: “En el hombre, las raíces de todas las cosas y de todas las acciones se producen en la primera infancia” (Comenio, 1992, p. 203). Con esto justifica sobradamente la necesidad de esta clase y para este fin propone una triple forma: *los ejemplos, la enseñanza y la disciplina*. Además explica que *enseñar es conducir, guía el que va adelante, por tanto no enseñan aquellos que no van constantemente adelante dando ejemplos*. Esto es, no enseñan aquellos que mandan a hacer las cosas que ellos mismos no hacen. Mirándolo así, hace las siguientes recomendaciones:

- Evitarse que alguien encuentre la ocasión de aprender algo malo.
- **No es suficiente que no se den malos ejemplos, es necesario dar los buenos ejemplos**; es decir para que no sean corrompidos, deben ser formados lo más pronto posible para el bien para que sean fuertes en él.
- **Los buenos ejemplos se deben dar como por descuido**, para que los niños no crean que los adultos los quieren guiar intencionadamente, sino crean que las cosas no podrían ser de otro modo; por tanto debe hacerse **con toda sinceridad**. Debe tenerse cuidado de **que el niño no vea, ni oiga, ni perciba aquello que debe ignorar**.
- Que la **enseñanza sea abierta, clara y con palabras conocidas** y convertida en más eficaz **utilizando parábolas**; así la necesidad de obediencia **puede ilustrarse con el ejemplo** de los árboles viejos y árboles nuevos. La primera dirección debe ser suave y muy prudente.
- La **disciplina** tiene una importancia extraordinaria a esta edad. No una disciplina de azotes, sino aquella que consiste en un cuidado continuo, para que hagan lo que tienen que hacer y lo hagan bien. Que no se acostumbren a salirse del plan, sea por petulancia intencional, sea por advertencia.





3. **La primera clase colectiva o de primeras letras** se entiende y se desarrolla en cierto sentido como una escuela semi-pública, donde los niños se habitúan a jugar, a cantar, a contar y a cultivar las buenas costumbres y la piedad y a ejercitar los sentidos y la memoria – antes de comenzar a leer y escribir-, bajo la dirección de mujeres honestas en las casas de las cuáles se juntan los niños (entre 4 y 6 años) a expensas de aquellas que quieren que sus hijos sean formados y preparados para la escuela pública.

LA ESCUELA MATERNA Las materias que deben ser conocidas para instruirle y de uso en su vida entera.	
MATERIAS	DESCRIPCIÓN
METAFÍSICA	Conozcan y distingan qué es cada cosa en su especie, pero distinguiéndolo después poco a poco. Algo, nada, ser, no ser, así, de otro modo, dónde, cuándo, etc., semejante y diferente.
FÍSICA	Conozcan qué es el agua, tierra, aire, fuego, lluvia, nieve, hielo, piedra, hierro, árbol, hierba, ave, pez, buey, etc. También puede aprender la nomenclatura y uso de los miembros de su cuerpo, a lo menos los externos.
ÓPTICA	Comprendan, distingan y nombren los principios de la luz y las tinieblas, la sombra y la diferencia de los colores principales: blanco, negro, rojo.
ASTRONOMÍA	Conozcan a qué se llama cielo, sol, luna, estrellas y advertir su salida y puesta cotidiana.
GEOGRAFÍA	Comprendan y conozcan lo qué es un monte, un valle, un campo, el río, la aldea, la fortaleza, la ciudad, conforme a la oportunidad que para ello ofrezca el lugar en que se educan.
CRONOLOGÍA	Comprendan a qué se llama hora, día, semana, año; qué es el estío y el invierno, etc., y lo que se entiende por ayer, anteayer, mañana y pasado mañana, etc.
HISTORIA	Recuerden y refieran qué ha ocurrido hace poco; cómo se han portado éste o el otro, esta o aquélla en un asunto; aunque no se exceda del alcance de los niños.
ARITMÉTICA	Comprendan lo que significa poco y mucho; conozcan los números hasta diez, por lo menos, y observa que tres son más que dos y que uno añadido a tres son cuatro, etc.
GEOMETRÍA	Comprendan a que llamamos grande y pequeño, largo y corto, ancho y estrecho, grueso y delgado. De igual modo lo que es una línea, cruz, círculo, etc., y vean medir las cosas por palmos, codos, varas, etc.
ESTÁTICA	Adquieran noción de ello si ven pesar las cosas con la balanza y aprenden a sopesar las cosas ellos mismos con su mano para conocer si son pesadas o ligeras.
MECÁNICA	Sean capaces de Llevar una cosa de un lado a otro, ordenarlo así o de otra manera, hacer y deshacer, atar y desatar, etc., según su afición. Y como todo esto no es sino ensayo de la habilidad natural para hacer las cosas diestramente, no solo no hay que prohibirlo, sino fomentarlo y dirigirlo con prudencia.
DIALÉCTICA	Aprendan a preguntar y a responder puntualmente a lo interrogado a fin de que se habitúen a fijar en su pensamiento el tema propuesto sin perderse en divagaciones.
GRAMÁTICA	Hablen rectamente la lengua materna; esto es, pronunciar clara y distintamente las letras, sílabas y palabras.
RETÓRICA	Utilicen la mímica al hablar y la entonación sean las adecuadas a la cualidad de la oración; que al preguntar eleven el tono de las últimas sílabas y al contestar le depriman.
POESÍA	Memoricen muchos versillos de índole moral, ya rítmicos, ya métricos, como cada lengua tiene por uso corriente.
MÚSICA	Aprendan algunos trozos fáciles de los salmos e himnos sagrados.
ECONOMÍA	Distingan los nombres de las personas que constituyen la familia, los nombres de las partes de la casa, los de los instrumentos domésticos con su respectivo uso.
POLÍTICA	Adquieran nociones de organización de las personas y nombres de cargos políticos.
ÉTICA	Adquieran y desarrollen la moral para que las virtudes nazcan con la juventud que vamos a formar: templanza, limpieza, veneración, obediencia, veracidad, justicia, caridad, trabajo, silencio, paciencia, cortesía, urbanidad.
RELIGIÓN Y PIEDAD	Aprendan de memoria capítulos de Catecismo, fundamentos de su cristianismo y a practicar y entender cuanto su edad les permita.

Tabla 1: LAS MATERIAS EN LA ESCUELA MATERNA. Información tomada y adaptada del capítulo XXVIII titulado: "Idea de la Escuela Materna" de la Obra: *Didáctica Magna* (Comenio, 1998, pp. 111-113).





Ahora bien, para complementar los planteamientos que Comenio realiza en la Pampedia, recomienda revisar su obra de Didáctica Magna en su capítulo XXVIII en donde expone su idea de la Escuela Materna y explica que para la concreción de la enseñanza en esta escuela es necesario abordar una serie de materias adaptadas a la edad y presentados de tal forma en que se haga uso de los sentidos como una primera vía para el entendimiento. En tal sentido, para tener una idea más clara de su planteamiento pedagógico y didáctico de esta escuela, parece recomendable echar un vistazo a las diferentes materias que describe y sugiere abordar en la escuela materna (Ver Tabla 1). Para empezar en la Pampedia con relación a la clase de Escuela Materna, se hace evidente su preocupación por la lectura y la escritura, por tanto se enfoca en describir algunas estrategias y un método de enseñanza de la lectura y escritura; también se advierte que algunas recomendaciones obedecen a métodos memorísticos.

Sin embargo, por otra parte, **enfatisa el uso del juego como estrategia de enseñanza**; pone como ejemplo **el uso de dados** en cuyas caras vayan letras inscritas y en los que gradualmente se vayan incorporando diferentes combinaciones partiendo de lo más simple a lo más complejo; método con el que considera puede enseñar a leer y escribir a un niño en el espacio de un mes. Finalmente recomienda que en el último año de la escuela infantil se ponga en las manos de los niños dos libros con figuras:

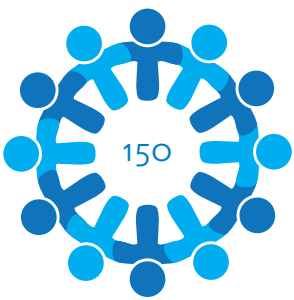
- *El Lucidario*: que contiene cosas de la experiencia de todos los días, familiares, con una inscripción explicativa; conteniendo sobre todo el alfabeto vivo.
- *Un Manual bíblico*, conteniendo las principales historias de los libros sagrados.

Observemos como, si bien reconoce la importancia de los padres en la educación de sus hijos en la Escuela Materna; en Pampedia expone que los niños de entre 4 y 6 años pueden recibir las enseñanzas de una mujer honesta, emulando una escuela semi-pública; entre otras cosas porque se da cuenta de que es posible que las ocupaciones de los padres no les permitan dedicar tanto tiempo o no cuenten con el conocimiento para desempeñar dicha tarea.

Por tal motivo y como apoyo a esta realidad, menciona la necesidad de escribir un “librito” de advertencias a los padres y las madres para que no desconozcan sus obligaciones, del que comenta ha pensado titularle: Informatario de la Escuela Materna. Aunado a lo anterior señala que como un apoyo más para los padres diseñará un libro de imágenes, al que llamó: Orbissensualumpictus, el que manejen los propios niños y dada su naturaleza tendrá triple utilidad: auxiliar en la impresión de cosas sensibles, estimular a los tiernos entendimientos a que busquen en los libros lo que deseen y conseguir con más facilidad el conocimiento de las letras; ya que como las ilustraciones las cosas llevarán escrito su nombre encima, se podrá empezar por este medio con el aprendizaje de la lectura (Comenio, 1998).

Es de destacar que lo anterior expresado, parece confirmar que Juan Amós es conocido por todo el mundo como el hombre de la escuela. Fue él quien exigió, nada más y nada menos que se le enseñara a todos los hombres, sin reserva y en toda su profundidad, aquello que fuera importante para el vivir y el morir; fue quien desarrolló, de modo sistemático, una didáctica y una pedagogía que fundamenta las acciones pedagógicas particulares en la semejanza a Dios del hombre y en el compromiso que con ello se le adjudicaba a este último dentro del mundo. También su Orbissensualumpictus forma parte hoy en día de los libros escolares más conocidos (Schaller, 2007).





Con respecto a las formas de enseñanza, sostenía que su método se apoyaba en las leyes de la naturaleza pues señaló que en el proceso de enseñanza hay que seguir el orden de la naturaleza, de lo contrario el niño – estudiante- se debilita o extravía. Es necesario marchar didácticamente de lo simple a lo sencillo a lo complejo y superior, de lo fácil a lo difícil. No debe aprenderse más de una cosa y no pasar a otra sin no haberla comprendido por completo, y recomienda repetir frecuentemente lo aprendido. Era enemigo de la imposición de maestro; pues decía que la coacción y la férula son contrarias a la naturaleza. Por tanto, ninguna cosa debe ser aprendida de memoria, ni confiarse a esta nada que vaya por el camino de la inteligencia. No hay que imponer reglas, sino comenzar con la cosa misma, y después analizar los detalles y modos de ser. Todo debe aprenderse por experiencia e inducción y de manera.

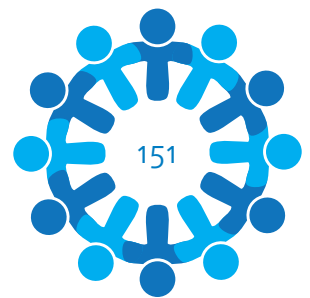
Por último, resalto que la idea del **método pedagógico, conforme al desarrollo de la naturaleza humana es una de las más grandes aportaciones de Comenio a la historia de la educación**, en particular a la educación infantil, lo que debiera tener como consecuencia el conocimiento y respeto a los procesos de desarrollo del niño por parte de padres y maestros. Por otra parte, es de señalarse que lamentablemente la excesiva importancia que se le concedió en determinado momento al método, redujo a la vez el papel de la personalidad del maestro. Aunque en realidad Comenio le atribuía al maestro un papel significativo, equivalente a un <<animador>> del trabajo escolar. Al parecer, sus planteamientos pedagógicos son resultado de su oposición a la enseñanza tradicional de su época, en la que se revaloriza la figura del niño, que deja de ser un sujeto pasivo, receptor de la labor del maestro y espectador de su propia educación.

Avanzando en el tiempo, nos encontramos con la Ilustración; **época en la que se presentó un gran movimiento filosófico, político, literario y científico, se desarrolló en Europa a lo largo del siglo XVIII**. La Ilustración es considerada como el trampolín para la entrada al mundo contemporáneo donde un conjunto de nuevas ideas filosóficas y económicas defendían la libertad de pensamiento y la igualdad de todos los hombres ante la ley. Estas ideas junto con el inicio de la Revolución industrial, gestan una nueva forma de organización social, con nuevas costumbres y necesidades que impactan en la concepción y dinámica familiar; aparecen nuevas formas de trabajo y de condiciones de vida que suponen el surgimiento de una nueva clase trabajadora. Es así que, se ve trastocada la manera en cómo los más pequeños recibían la instrucción; el proyecto familiar, la obra pedagógica parental y “el deber social” entienden al niño como “futuro ciudadano” (Ortega Sánchez, 2011).

Así es como en este contexto **Jean-Jacques Rousseau** en su obra el Emilio, demanda que se reconozca a la infancia como una etapa del hombre con características particulares que la distinguen de otros momentos de la vida. Rousseau manifiesta que *el niño no es hombre pequeño* y que la infancia tiene sus formas de ser, de pensar y de sentir y que nada es más insensato que querer sustituirlas por las de los adultos (Rousseau, 2014).

A pesar de las contradicciones evidenciadas en la vida de Rousseau narradas por historiadores y biógrafos y manifestada por sus coetáneos, encontramos que fue capaz de contribuir a modificar las concepciones que se tenían sobre la infancia y la atención que se debe prestar a los niños; mientras por cierto, dejó a sus cinco hijos al cuidado de un orfanato.





Volviendo la mirada a sus aportaciones sobre la educación y las formas de enseñanza de los más pequeños, como contestación a las características que tenía en aquella época la educación monástica, su propuesta se basa en considerar a la infancia como una época sustancial y crucial para su posterior desarrollo, en consecuencia en esta etapa se ha de respetar su peculiaridad intentando ordenar las pasiones naturales sin reprimirlas, pues advierte que *cada etapa de la vida tiene su propia perfección y madurez*; por tanto precipitarse en pasar alguna etapa sin consolidar la anterior supone acelerar el curso de la evolución (Vilafranca Manguán, 2012).

En este punto, conviene recordar que, tras un largo período de indiferencia, el interés por el niño era propio de la época y hasta tendía a convertirse en una moda: moralistas, administradores y médicos utilizaban toda clase de argumentos para incitar a las madres a preocuparse por su prole, empezando por darle el pecho. Rousseau participa en el desarrollo de este “sentimiento de la infancia”. Pero también reacciona a la idea de divinizar los deseos del niño (Soëtard, 1999).

Sostenía que el niño no era malo y que no nacía en el pecado, sino que era naturalmente bueno, un producto de la naturaleza e inherentemente bondadoso. De tal modo, proponía que *la educación del niño pequeño debía ser guiada por los intereses y actividades espontáneas del él y no por las preferencias de los adultos, ni por sus ideas acerca de lo que es apropiado*. En tal sentido se debía en primer lugar, reconocer y respetar la singularidad del niño y en consecuencia proporcionarle libertad para que se desarrolle en una atmósfera abierta y libre (Rousseau, 2014).

En los planteamientos anteriores se puede advertir la influencia de Quintiliano y Comenio sobre todo por el valor que le otorga a la infancia y la relación que establece entre la naturaleza y el niño para comprender su desarrollo y guiar su atención—educación—; lo que rompe con las concepciones que tradicionalmente se sostenían los discursos realistas, racionalistas y empiristas. En este sentido Rousseau (2014) señala que: “La infancia tiene maneras de ver, de pensar, de sentir que le son propias; no hay nada menos sensato que pretender sustituirlas por las nuestras [...]” (p. 131).

Según Soëtard (1999) Rousseau es considerado como el iniciador de una revolución copernicana porque *sitúa al niño en el centro del proceso educativo*; y como consecuencia otro aspecto relevante para la educación del niño fue su exigencia de que **la acción educativa debe adaptarse a las leyes psicológicas del desarrollo de cada etapa**, y por ello en cada una de ellas debe realizarse una acción diferenciada, por tanto el educador es quién propone situaciones nuevas al niño, quién promueve su interés para que descubra lo que le rodea y de forma coordinada con el desarrollo natural de su edad. Además que *los primeros conocimientos de los niños deben de estar directamente relacionados con sus necesidades naturales y los sentidos*; como se observa, en sus planteamientos hay una fuerte influencia de Comenio.

Vilafranca Manguán (2012) señala que para Rousseau, como para muchos otros pensadores que le antecedieron, *el objetivo de la educación es la felicidad*. Considera que: “...la felicidad no consiste en frenar los deseos, porque el deseo es lo que promueve la capacidad, lo que fuerza la actividad, lo que impulsa a su movimiento” (p. 47). En este sentido, señala que el hombre es infeliz porque se





encuentra encadenado por todas partes y porque sus desmesurados deseos ahogan sus facultades. En este orden de ideas, Rousseau sostiene que la libertad va estrechamente ligada a la felicidad, por tanto un hombre libre es aquel que es dueño de su voluntad, el que no sucumbe a sus caprichos sino que satisface sus necesidades. Dicho de otro modo la libertad consiste en seguir los impulsos de las pasiones, pero cuando se hallan ordenados por arreglo educativo; es así como nos habla de una “libertad regulada”.

Entonces, tenemos que concibe que *la educación se da en función a la relación del niño consigo mismo, con sus necesidades y con sus fuerzas*; en tanto, se establece como objeto de estudio de la educación la formación de la subjetividad, la necesidad de un deseo de saber y el despertar de la curiosidad (Montero, 2011). Por tanto, Rousseau (2014) al parecer deja de lado todas las técnicas y rompe todos los moldes proclamando que el niño no habrá de ser otra cosa, que lo que debe ser: “vivir es el oficio que yo quiero enseñarle, al salir de mis manos no será, lo reconozco, ni magistrado, ni soldado, ni sacerdote: antes que nada será hombre” (p. 51) .

Es de destacarse que las propuestas que realiza Rousseau (2014)²⁷ sobre cómo enseñar, las refiere abiertamente como su método del que está completamente convencido y lo fundamenta principalmente en la búsqueda de la felicidad a través del respeto de las leyes naturales; es decir, **las formas de enseñanza directamente relacionadas con el respeto al desarrollo natural del niño**. Por tanto, recomienda: “Observad la naturaleza –de niño- y seguid la ruta que os marca” (p. 61).

Es así como nos acercamos, sobre todo al **libro II de la educación** (Rousseau, 2014) que corresponde a: <<La edad de la naturaleza>>: de 2 a 12 años, en el que Rousseau nos conduce por la vida de Emilio transitando por puntos vitales y centrales en su formación. De este modo, para conocer más puntualmente sus aportaciones, les invito a que hagamos un breve recorrido que permita comprender su propuesta pedagógica a partir de algunas de sus máximas o ideas claves e identifiquemos sus aportes metodológicos para la educación de los más pequeños los que interpretamos como: **Principios Pedagógicos**



Distinguir las diferentes etapas educativas: La educación corporal o física hasta los dos años; la educación sensorial, de los 2 a los 12; la educación del espíritu, de los 12 a los 16; la educación del corazón y de la razón, de los 16 a los 20; y cumplidos los 20 años, educación de la virtud y en la libertad moral. Etapas educativas que concibe con una progresión irreversible, porque cada etapa está montada sobre la anterior y prepara - a su vez- a la siguiente.

²⁷ A partir de la Obra: Emilio o De la Educación e intentado rescatar los principios pedagógicos y aportes metodológicos para la enseñanza de los más pequeños, retomando los planteamientos que realiza Rousseau en su libro II donde aborda lo relacionado a la educación de Emilio en la edad que corresponde a lo que hoy conocemos como educación infantil. No obstante, lo que quiero señalar es que dada la naturaleza literaria y pedagógica de dicha obra he recurrido a paráfrasis e interpretaciones –no citas-retomando de manera simultánea ideas de diferentes partes de dicho libro; es por ello que de cada planteamiento que describo señalo las páginas de donde se retomó la idea para que al lector en caso de requerirlo le sea más fácil localizarlas.









- ❁ **Sufrir es lo primero que debe aprender**, y lo que mayor necesidad tendrá de saber. A manera de ejemplo plantea que un niño debe correr, brincar, trepar con libertad, pero que si un niño se cae, se hace un chichón en la cabeza, si sangra por la nariz, si se corta los dedos, en suma si se lastima el padre o preceptor no debe mostrarse solícito, ni alarmado, debe quedarse tranquilo durante un breve tiempo. El mal esta hecho es necesario que lo soporte, pues la intervención solo servirá para asustarle y aumentar su sensibilidad. Lo anterior lo sostiene porque considera que el bienestar de la libertad redime muchas heridas. Con su fuerza se desarrolla el conocimiento que la pone en condición de dirigirla y es entonces cuando toma conciencia de sí mismo (pp. 110-112).
- ❁ **No conceder nada a sus deseos porque lo pida, sino porque lo necesite**. Explica que cuando un niño para obtener algo o vencer alguna negativa se apoya en las lágrimas, gritos y llantos, su demanda debe ser irrevocablemente negada; aunque advierte que no es recomendable ser pródigo en negativas, pero una vez que se ha hecho no se revoque jamás para no ceder a sus caprichos. El capricho de los niños jamás ha sido obra de la naturaleza, sino de una defectuosa disciplina. Considera que ceder a sus lágrimas es animarle a derramarlas. En este caso señala que la peor educación es aquella que lo deja flotando entre sus voluntades y las nuestras (pp. 123-127).
- ❁ **No dar al alumno ninguna clase de lección verbal –sobre moral–, solo brindarla a través de experiencias**, recomendación que realiza para aplicar ante una falta o conducta inadecuado por parte del niño; explica que no es pertinente que se le castigue porque muchas veces desconoce porque ha cometido una falta, tampoco considera adecuado hacerlos pedir perdón, ni reñirlos o reprocharles, pues considera que los primeros movimientos de la naturaleza son siempre rectos; no hay perversidad original en el corazón humano (p. 134).
- ❁ **Dar libertad bien regulada instrumento único que puede tener éxito para educar**, piensa que la manera en cómo se está educando no es la adecuada porque para hacerlo se hace uso de todas las pasiones más peligrosas como los celos, la envidia, la vanidad y el temor corrompiendo el alma del niño – estudiante- incluso antes de que su cuerpo esté formado (p. 134).
- ❁ **No tratar de ganar tiempo, sino de perderlo**; para explicar su idea plantea que la primera educación debe ser puramente negativa; con esto se refiere a que no se trata de enseñar la virtud ni la verdad, sino en proteger al corazón del vicio y al espíritu del error. Empezando por no hacer nada, se habría hecho un prodigio de educación. Invita a ser razonables y no intentar razonar con el niño. Propone a cambio ejercitar su cuerpo, sus órganos, sus sentidos, sus fuerzas, pero mantener su alma inactiva todo el tiempo que sea posible. Insiste en considerar ventajosas las demoras y solicita que se deje que la infancia madure en los niños y que cuando la lección se vuelva necesaria para ellos, detenga si se puede diferir hasta mañana sin peligro (p. 137).
- ❁ **Observar bien a nuestro alumno antes de decirle la primera palabra**, en este punto se refiere a que es prudente observar durante largo tiempo la naturaleza del alumno dejando que su carácter se manifieste en plena libertad, porque si se empieza a obrar antes de saber lo que hay que hacer, se obrará al azar, sujeto a equivocarse y se tendrá que volver sobre los pasos dados y se estará

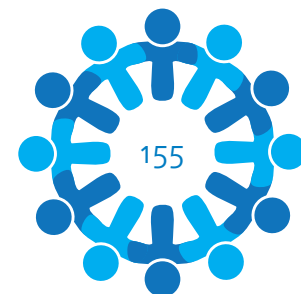








más lejos de la meta que si se hubiera tenido menos prisa por alcanzarla (p. 138).

-  **Evitar infligir a los niños el castigo como castigo, sino que ha de llegarles siempre como una secuela natural de su mala actuación;** idea a partir de la que sostiene que no es pertinente hacerle discursos contra la mentira, ni castigarle precisamente por haber mentado; pero se hará que viva y se dé cuenta de todos los malos efectos de la mentira, como no ser creído cuando se dice la verdad, ser acusado del mal que no se ha cometido aunque se niegue; es decir que recaigan sobre su cabeza dichos efectos cuando han mentado (pp. 148-149); planteamiento que nos remonta a lo que actualmente conocemos como sanciones por reciprocidad.
-  **Tratar al niño según su edad a pesar de las apariencias y procurar no agotar sus fuerzas por haberlas querido ejercitar demasiado;** punto en el que nos invita a respetar la infancia, en no apresurarse a juzgarla ni para bien, ni para mal. Cada etapa de la vida tiene su propia perfección y madurez. Precipitarse en franquear alguna sin considerar la anterior supone acelerar el curso de la evolución; por tanto, dejar que las excepciones se muestren, que se prueben, que se confirmen largo tiempo antes de adoptar para ellas métodos particulares. Dejar obrar a la naturaleza durante largo tiempo antes de entrometernos a obrar en su lugar, no vaya a ser que se contraríen sus operaciones. Por tanto, los maestros deberán avanzar solo al ritmo de sus discípulos (pp. 157 - 158).
-  **La primacía del acto educativo no recae en el contenido final del conocimiento que el niño adquiere; lo más importante es el proceso que el niño sigue al aprender.** Con este planteamiento nos remite a reflexionar sobre la pertinencia o no de dar al niño lecciones verbales o de mostrarle cómo se resuelve un problema; en realidad desde su propuesta de lo que se trata es de respetar que él mismo, por ensayo – error, aprenda a observar, a indagar, a calcular, a conocer, en definitiva a aprender. Dicho de otro modo, se prioriza el procedimiento sobre el resultado final, dejando que el problema se dilate según su radio elástico. En tales condiciones, una educación que enfatiza el proceso es la que propicia el desarrollo de la razón sintética, de la razón que aparece por la estricta necesidad de reflexionar sobre la acción, de pensar, de observar, de comparar, de descubrir, de resolver un dilema o un problema que se plantea; solo así cuando se han ejercitado todas estas habilidades y sus respectivas facultades se puede irrumpir a la razón (Vilafranca, 2012).
-  **Favorecer sus juegos, sus deleites y su ingenuo instinto,** lo señala con la idea de advertirnos que no debemos espantarnos por pensar que a esta edad el niño “no hace nada” al contrario es feliz; salta, corre y juega todo el día. Por ello, debemos hacer que disfrute de estos momentos que tan pronto se marchan. Además comenta que los niños no deben de hacer otra cosa que lo que quieran; pero solo lo que le permitas que haga, pues no debe dar un paso sin que se tenga previsto lo que va a hacer, ni que emita una sola palabra si no se sabe lo que va a decir. No hay nada más útil y agradable que los juegos si son ordenados con un poco de habilidad, por tanto en la infancia todo debe consistir en juegos y alegres pasatiempos. Porque para el niño el que esté ocupado o se divierta, las dos cosas son para él indiferentes, sus juegos son sus ocupaciones, y no ve ninguna distinción (p. 113 y 205).





-  **No aprender nada de memoria, hasta la edad de la razón**, planteamiento que defiende con gran fuerza y. Sobre este planteamiento explica que ni se debe hacer que el niño memorice palabras, nombres, fechas como parte de una ciencia –historia, geografía, etc.- si no tienen ni un sentido para él. Advierte que es fácil podernos engañar de que el niño sabe muchas cosas dado que la naturaleza de su cerebro esta dotada de esa flexibilidad que le permite recibir toda clase de impresiones. Pero insiste que “no es para memorizar palabras sin sentido y sin utilidad” (p. 167). Bajo estos planteamientos es que considerase les debe eliminar todos los deberes a los niños, así como eliminar los libros a los que concibe como los instrumentos de su mayor miseria, en este sentido señala que: “la lectura es el azote de la infancia y casi la única ocupación que saben darle” (p. 175).
-  **El mejor método para aprender es propiciar el deseo de aprender**, Rousseau logra identificar que el deseo es el mejor aliado para el aprendizaje, de tal suerte que observa que se ha convertido en asunto fundamental la búsqueda de los mejores métodos para aprender, pero afirma que el método más seguro y el que siempre se olvida es el deseo de aprender y el deseo de conocer; refiere que después de que el niño tenga este deseo cualquier método será bueno para él. Pero advierte, que la pretensión de esta forma de educar **no es divertir al niño o evitar que el niño se aburra, sino que le sea grato aprender** (p. 176).
-  **Ejercitar continuamente su cuerpo, hacerlo robusto y sano para hacerlo sabio y razonable; para ello propone que el niño trabaje, actúe, corra, grite**. El movimiento conecta al niño con su cuerpo, con sus fuerzas y con su voluntad, haciendo posible que se convierta en un individuo dueño de sí mismo (Montero, 2011). Que el estudiante esté siempre en movimiento, que sea hombre por el vigor y pronto será hombre por la razón. Señala que bajo este método “no es recomendable dirigirlo siempre y decirle: ven, vete, quédate, haz esto, no hagas eso, etc. porque lo <<embrutecerás>>; si vuestra cabeza guía siempre sus brazos, la suya se le vuelve inútil” (Rousseau, 2014, p. 178). La inquietud natural del niño debe ser tomada en cuenta para diseñar el contenido de lo que se le ha de transmitir en el proceso educativo. De este modo, cuanto más se ejercita su cuerpo, más se esclarece su espíritu, su fuerza y su razón crecen a la vez y se extiende la una mediante la otra. Por tanto, reconoce que el trabajo del preceptor es bastante difícil, pues es un arte que consiste en: “dirigir sin preceptos y hacer todo sin hacer nada” (Rousseau, 2014, p. 181).
-  **Propiciar el desarrollo de los sentidos** es de vital relevancia, pues sostiene que los niños aprenden a conocer a través de las impresiones que les producen las cosas; es decir, el conocimiento se adquiere inicialmente a través de los sentidos por ello es importante ejercitarlos en diversas situaciones y que los objetos de su conocimiento siempre los tenga frente a él de tal forma que a fuerza de observarlos se imprima su forma exacta en su imaginación. Considera un error hacerle conocer el mundo a través de explicaciones abstractas o de libros (Rousseau, 2014, pp. 212, 213, 229, 231, 233 y 242).





Centrar la enseñanza en el niño; es decir pasar del magistrocentrismo tradicional a paidocentrismo, lo que nos obliga a conocer cómo aprenden los niños. Evitar tal como lo menciona Rousseau la manía magistral y pedantesca de querer siempre enseñar a los niños cuanto ellos aprenderán, olvidando que es mucho mejor que aprendan por sí mismos todo lo que nosotros hubiéramos podido enseñarles. Por tanto, central la educación en el aprendizaje asegura la sólida evolución de sus facultades y la ordenación natural de sus deseos. Contrariar este proceso es soslayar su naturaleza.

Con lo estudiado y compartido hasta aquí, me parece que queda evidenciado que el planteamiento pedagógico de Rousseau está vinculado con los valores establecidos en su época y la búsqueda de la implementación de unos nuevos; todo ello acorde a su naturalismo eudamónico²⁸. Tan es así, que identifico que los principios y no método en sí, pretenden regular la acción educativa que propone y que se pueden resumir en una de sus máximas: *evitar la excesiva intervención -padre o maestro- a fin de no interceptar el desarrollo armónico natural de las facultades humanas en estado de germen*. Asignando a la naturaleza un papel decisivo en la educación, de tal suerte que la naturaleza se convierte en el fin y en el método de la enseñanza.

Independientemente de lo que sea, en pocas palabras puedo decir que la obra de Rousseau constituye un imaginario, político y pedagógico que, a pesar de ser o parecer utópico ofrece en el momento actual vislumbrar un horizonte que reaviva nuestras ilusiones y fe pedagógica. Sus planteamientos me invitan a creer que una escuela diferente, ¡es posible! Ideas pedagógicas sugerentes de reflexión orientadas a replantear un sistema educativo que hasta el día de hoy no logra conseguir sus fines; y que ahora más que nunca cuando los sistemas educativos públicos parece que han perdido la brújula, el naturalismo de Rousseau nos ofrece un mundo de posibilidades.

Así, según Soëtard, (1999) hombres como Pestalozzi, Fröebel, Makarenko, Dewey, Freinet, en definitiva, hombres de práctica, comprometidos en experiencias históricas, nunca pudieron apartarse del Emilio cuyos efectos no parecen haberse agotado aún. Bajo este orden de ideas, nos parece relevante antes de dar por concluido este apartado, comentar la disertación que hace Soëtard, (1999) sobre las confusiones y distorsiones que ha generado el discurso de Rousseau en aquellos que intentaron aplicar sus propuestas de manera literal, como evidencia reveladora exponemos el siguiente ejemplo:

Es incluso de temer que una escrupulosa puesta en práctica literal del Emilio conduzca al educador a la catástrofe. Las nefastas consecuencias de ello las sufrirá Pestalozzi en la educación de su hijo Jakob: el niño de cuatro años quedó muy a menudo a su libre albedrío, pero el padre se dedicó de manera regular a quebrantar sin explicación alguna su sensibilidad egocéntrica con la esperanza de que del choque de voluntades naciera en el interesado el sentido de la ley y de la autoridad. En realidad, el resultado de todo ello fue un niño que no comprendía qué tipo de padre tenía en frente, por un lado en extremo liberal, por otro tirano insoportable. Ello originará un daño irreparable en la constitución nerviosa de Jakob, ya de por sí frágil. (Soëtard, 1999, p. 4)

²⁸ Es un término asociado o traducido del griego como felicidad. No obstante, la felicidad podría clasificarse en dos tipos la hedónica y la eudamónica; aunque sus efectos en la salud no son los mismos, puesto que, si bien la felicidad eudamónica puede mejorar la salud, la hedónica produce el efecto contrario. Entonces, la felicidad eudamónica es aquella que está asociada con la sensación de que la vida tiene sentido y de que tienes un propósito en la vida. En cambio, la felicidad hedónica es aquella que se obtiene a través de la gratificación, como la compra de determinados objetos, la comida, etc.





Otro malentendido es que **se ha confundido la escenificación de un principio de acción con una directiva que debe aplicarse sin más**. Un ejemplo de esto es cuando se dice que Rousseau critica el libro –como recurso de enseñanza- y solicita que se demore lo más posible el acceso de Emilio a la lectura. No obstante, con ello no quiere decir en modo alguno que rechace los libros, como tampoco intenta destruir la cultura en el discurso sobre las ciencias y las artes. Lo que quiere decir Rousseau es que si se le presentan prematuramente al niño textos ya elaborados, juicios establecidos y abstracciones sin sentido para él, se le encierra en un mundo prefabricado en el que solo piensa por intermedio de los demás (Soëtard, 1999).

Es de destacarse, que el hablar de los malentendidos y las contradicciones del pensamiento educativo de “Rousseau nos lleva a reflexionar que la lectura rápida, el desconocimiento pedagógico o la escasa idea del deber en el aula generan dificultades para comprender y asimilar sus teorías educativas, profundizar en sus ideas filosóficas; y en consecuencia han llevado a ignorar sutiles equilibrios del pensamiento de Rousseau. Por lo que coincidimos con Soëtard (1999) que es posible que desde el siglo XVIII hasta nuestros días, el Emilio sea objeto de una lectura equivocada; más aún cuando solo se consultan fragmentos o interpretaciones de su obra.

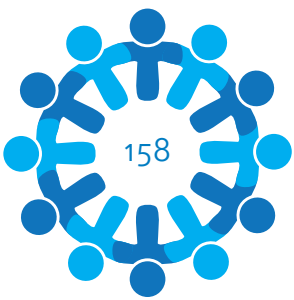
Independientemente de que lo expuesto sea considerado como cierto o no, la verdad es que la concepción de Rousseau sobre la bondad inherente al niño y la idea de permitir que éste crezca y florezca alejado de las nocivas influencias de la sociedad, en plena naturaleza y siguiendo sus leyes es una propuesta optimista que nos permite que volvamos a considerar viable el potencial de la educación. Una educación que enseñe al educando a pensar, a atreverse a pensar, a pensar por sí mismo, que, en definitiva, permita perder el tiempo para ganarlo.

Tratando de comprender la manera en cómo se fueron gestando las formas de enseñanza para los más pequeños, nos encontramos con que a través de una interesante y variada experiencia personal y educativa, **Johann Heinrich Pestalozzi concibe y decide que la educación es el medio a través del cual podrá liberar del yugo a las clases oprimidas** (Luzuriaga, 1992). Para lograrlo, la vida de Pestalozzi se vio marcada por algunos éxitos y muchos fracasos que se vinculan precisamente con proyectos prácticos –educativos-; así como con la producción de sus principales obras pedagógicas.

Como suceso destacable, en 1799 el Estado suizo le ofrece a Pestalozzi la dirección de un Instituto de huérfanos en Stanz, en el que se desempeñó como maestro y padre de 80 niños que le fueron encomendados de entre 5 y 15 años. Con ellos empezó a aplicar los principios fundamentales de su sistema, experiencia en la que surge la idea de la educación elemental y de la intuición; uno de los principales soportes de su concepción pedagógica mediante la cual aplicaría su método en diferentes centros e instituciones abordando también la formación docente.

En otro orden de ideas, coincido con Soëtard (1994) cuando dice que el nombre de Pestalozzi se cita muy a menudo, pero que pocos son los que lo leen; por lo que es frecuente que el conocimiento que se tiene de su obra y pensamiento sea mal interpretado esté distorsionado al igual que el de Rousseau y de otros teóricos, por ello nos parece fundamental y necesario recurrir en la medida de lo posible a las fuentes origi-





nales; fuentes que dibujan a Pestalozzi como un pensador, pero ante todo un apasionado hombre de acción.

Es de destacarse que el pensamiento pedagógico de Pestalozzi tiene una concepción del niño y de su educación con clara relación con las ideas de Comenio y Rousseau sobre todo por la insistencia de iniciar la educación a edad temprana y la importancia que le asigna a la madre en dicha tarea. Por tanto, en la filosofía pedagógica de Pestalozzi *el amor materno* es un elemento fundamental al que considera ser: “la fuerza más suave y al propio tiempo la más inquebrantable de todo el orden de la naturaleza” (Pestalozzi, 2012, p. 7).

Al respecto, es importante mencionar, que si bien habla de un amor, solicita que éste sea un amor reflexivo en el que la madre sea la fuerza propulsora más importante en el desarrollo del pequeño, dado que en su corazón lleva implantado el deseo de bienestar de su hijo. De tal suerte que, la tarea de la madre es llevar al niño al progreso espiritual de su naturaleza humana con la finalidad de encaminarle a la felicidad y la dicha perpetua; considera que:

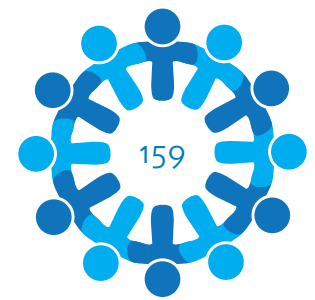
[...] la educación debería hacerlo feliz. El sentimiento de felicidad no nace de circunstancias externas; es un estado del alma caracterizado por la conciencia de armonía entre el mundo interior y el exterior. Pone a los deseos los límites que les corresponden y señala a las facultades del hombre los objetivos más elevados. Pues feliz, es aquel que es capaz de acomodar sus necesidades a los medios de que dispone y de renunciar a los deseos personales y egoístas sin perder con ello su contento ni su paz. (Pestalozzi, 2012, p. 132)

Así, advierte que: “la misión de la educación primera, es implantar en los niños pequeños unos intereses que estimulen el uso de su entendimiento y que, al propio tiempo se den la mano con los sentimientos mejores de la naturaleza humana” (Pestalozzi, 2012, p.112); ya que: “el impulso animal tiende únicamente a la satisfacción momentánea, sin tener jamás en cuenta el bien y los intereses de los demás” (Pestalozzi, 2012, p. 47).

Por tanto, se debe estar muy atento en reconocer que: “cada paso que signifique una concesión a los instintos, seguirá alimentando el egoísmo del niño, a costa de lo mejor y más estimable de su naturaleza” (Pestalozzi, 2012, p. 48). Por eso, Pestalozzi (2012) nos sugiere que lo antes posible se luche contra el poder avasallador del niño al que considera la base de la naturaleza inferior de la persona; que de no ser así pronto se podrán observar en el niño reclamaciones, exigencias, obstinación, impaciencia y más; conductas que considera pueden evitarse con el amor maternal apoyado en determinadas formas de actuar y el establecimiento de normas. Por lo que nos invita a:

[...] practicar sin excepción la vieja regla de atender al hijo de un modo siempre igual, observando tanto como pueda unas mismas normas. No debe nunca descuidar las necesidades de su hijo cuando sean reales; en cambio no las complacerá sin son únicamente imaginarias o si el niño las manifiesta de un modo brusco y descomedido. Cuanto más pronto y con mayor constancia adopte este modo de proceder, tanto mayor y más duradero será el provecho que de aquí se seguirá para el hijo. (Pestalozzi, 2012, p. 48)





Al mismo tiempo Pestalozzi (2012) señala que dentro del **amor maternal** un principio que debía ser indefectible en la educación, en la formación del carácter e incluso en el modo de impartir las enseñanzas, es **la bondad al concebirla como el principio primordial e imperante y el más importante de todos en contraste con el temor**, pues considera que con este último aunque se pueden lograr éxitos externos, jamás se podría estimular el espíritu²⁹ y formar el corazón. De este modo, descarta **al temor por completo como medio educativo**; ya que considera que en sí mismo, no es otra cosa que una sensación pasajera que no podría dar lugar a una pauta de conducta, ni podría contribuir en la formación.

En cambio sostiene que no hay nada de eficacia tan duradera como **el afecto que constituye el camino más fácil para alcanzar objetivos superiores**. En suma, señala que: “[...] el amor materno constituye la fuerza principal en la educación más temprana, y que el móvil originario de esta es el afecto” (Pestalozzi, 2012, p. 54). No obstante, aunque reconoce la importancia del amor maternal y de la relación de afecto que se establece entre madre e hijo no duda en señalar que:

Cuanto más independiente de su madre se va haciendo el niño de lo corporal, tanto más se acostumbra a usar de sus sentidos y de sus facultades, y menor también será su posibilidad de limitar su afecto exclusivamente a su madre. (Pestalozzi, 2012, p. 73)

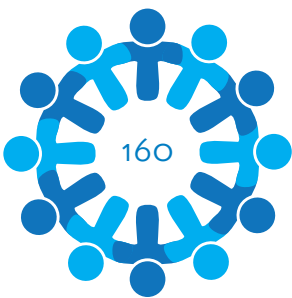
Por otra parte, cuando Pestalozzi (2012) explica la manera en cómo concibe al niño, de manera inherente plantea lo que hoy conocemos como una **educación integral**, en su discurso insiste por un lado en **la potencialidad que tiene el niño** para desarrollar todas sus facultades: cabeza – espíritu, vida intelectual-, corazón -vida moral- y mano –vida práctica-. También enfatiza la necesidad de que estas sean atendidas de manera simultánea y con la misma importancia, pero además advierte que esto no se logra con los libros, sino que es necesaria **la observación auténtica** a fin de **identificar, conocer y entender el desarrollo progresivo de las facultades del niño**; en este sentido sostiene que:

Un niño es un ser dotado con todas las facultades de la naturaleza humana, si bien ninguna de ellas ha alcanzado aún su desarrollo: es como un capullo no abierto todavía. Cuando el capullo hace eclosión se despliegan todas las hojas, sin que ninguna deje de hacerlo. Algo así debe ser el progreso de la educación. Ha de atenderse con identificada solicitud a todas las capacidades de la naturaleza humana, pues solo el cultivo simultáneo de todas ellas puede asegurar el éxito. (Pestalozzi, 2012, p. 9)

Al intentar explicar más profundamente el sentido de integralidad en la educación, Pestalozzi (2012) hace énfasis en la importancia que tiene darnos cuenta que el mero ejercicio del talento, por más que sea brillante, así como los solos talentos espirituales por múltiples que sean o la simple benignidad, aunque parezca tan extendida; son dones que les falta mucho para ser condiciones de la felicidad humana. Porque le resulta evidente que el mero cultivo de los dones de nuestra naturaleza animal y espiritual, serán enteramente ineficaces si vienen a sustituir al corazón.

²⁹ El espíritu se pone de manifiesto siempre que el entendimiento reflexiona sobre lo futuro y lo invisible, pero especialmente cuando enfoca las cosas actuales y visibles.





Con esto, parece quedar clara la importancia que le atribuye al amor, el afecto y la firmeza como elementos fundamentales que contribuyen a una buena educación. Además, de acuerdo a lo expuesto según Pestalozzi (2012) no podemos entender por educación “[...] aquel montón de ejercicios incoherentes que se yuxtaponen sin un principio unitario y se realizan la mayoría de las veces con una total indiferencia” (p. 81). En cambio manifiesta que la educación va más allá de explicar en momentos determinados un planeado curso de ejercicios; ya que implica una vigilancia continua y bienhechora en la que no solo debe preocuparnos desarrollar la memoria, la inteligencia y unas pocas facultades ineludibles, sino más bien deberemos hacer que se cultiven todas las disposiciones, y así tendremos entonces que la tarea educativa ampliada podrá ser considerada desde un **criterio unitario y revestida de un carácter más sistemático y filosófico**, al respecto enfatiza que:

Debemos tener siempre plena conciencia de que el fin último de la educación no está en el perfeccionamiento de los conocimientos escolares, sino en la eficiencia para la vida; no estriba en hacerse de unos hábitos de obediencia ciega y de diligencia en someterse a las prescripciones, sino en prepararse para un obrar autónomo. (Pestalozzi, 2012, p. 82)

Al analizar la obra de Pestalozzi, descubro una serie de **principios pedagógicos de gran valor** que pudieran o debieran ser aplicados –la mayoría de ellos- en la educación infantil por su vigencia. No obstante, también es cierto como lo veremos, que da pasos adelante con respecto a sus antecesores pedagógicos, porque realiza algunas precisiones y sugerencias más concretas sobre las formas de enseñanza:

Principios Pedagógicos

- ❁ **Reconocer la diversidad en el aula y propiciar el desarrollo integral del niño.** “No tenemos derecho a limitar en alguna persona las posibilidades de desarrollo, aunque en determinado momento puede resultar apropiado prestar especial atención a alguna de ellas, mientras tanto a las otras pongamos objetivos más modestos” (Pestalozzi, 2012, p. 82).
- ❁ **Atender la diversidad del aula con diversidad de formas de enseñanza.** “La gran diversidad de aptitudes y propensiones, de planes y de esfuerzos que observamos en las personas constituyen ya de por sí una prueba fehaciente de la necesidad que hay de que actuemos de un modo distinto según los casos” (Pestalozzi, 2012, p. 82).
- ❁ **Identificar lo que puede ser, saber y hacer el niño para determinar qué enseñar.** “En la educación en lugar de empezar por considerar aquello que debe transmitirse a los niños –contenidos-, debería empezar por tomar en cuenta lo que éstos tienen en sí, que son unas facultades –físicas, intelectuales y morales- no en pleno desarrollo, pero sí aptas para el mismo” (Pestalozzi, 2012, p. 83).
- ❁ **Conocer los procesos de desarrollo natural del niño e identificar los medios adecuados para potenciarlo hacia lo deseable.** “A la educación no le corresponde decidir lo que ha de hacerse de un niño, sino que debe empezarse por averiguar para qué cosas está capacitado un niño y cuál es su naturaleza como ser creado y responsable que es; en qué consisten sus facultades como ser dotado de razón y de sentido moral; cuáles son los medios adecuados para su perfeccionamiento y cuál es el fin último que nos hemos marcado [...]” (Pestalozzi, 2012, p. 84).





- ❁ **Potenciar el desarrollo físico y motor del niño de acuerdo a su progresión natural a través de la educación física.** “Se debe incorporar a la educación física por el provecho que produce en la salud y alegría de los niños, lo cual constituye dos puntos de absoluta importancia para una educación moral así como para generar un cierto espíritu de unidad y sentimientos de fraternidad. Se debe introducir con un nuevo método que ordene lo ejercicios de otro modo y presente los objetos en forma tal que suponga una progresión natural de lo fácil a lo más difícil” (Pestalozzi, 2012, p. 88).
- ❁ **Utilizar al juego como medio de enseñanza.** “Introducir al juego como medio de enseñanza que permita desarrollar y perfeccionar los sentidos en los niños” (Pestalozzi, 2012, p. 90). Además, recomienda evitar juegos repetidos cada día y a cada hora y evitar que tengan excesiva uniformidad; procurando introducir alguna variación que avive su interés, mueva su fantasía y se afine su capacidad de observación.
- ❁ **Introducir la música como medio de enseñanza.** “Utilizar a la música como medio educativo dado que ejerce influencia en los sentimientos y predispone al alma para la más nobles impresiones y la sintoniza con ellas por así decirlo” (Pestalozzi, 2012, p. 92).
- ❁ **Reconocer que los niños aprenden por imitación.** “Los niños aprenden por imitación y los progresos que logren dependen de el grado de atención que ponen a las cosas que les rodean y de la rapidez con que llegan a captarlas” (Pestalozzi, 2012, p. 95).
- ❁ **Utilizar el dibujo y el modelado como medios para potenciar el desarrollo.** “La utilidad pedagógica del dibujo se encuentra en que el niño aprenda a dibujar –captar- la naturaleza, porque la impresión causada por el objeto es más cautivadora que su imagen y la utilidad pedagógica del modelado se relaciona con el placer y la alegría que le proporciona el estímulo de crear algo. Por tanto, si el dibujo y el modelado se utilizan según el método natural resultarán muy útiles a los alumnos incluso para otras asignaturas (Pestalozzi, 2012, p. 103).
- ❁ **Utilizar el método de la intuición.** “Habrá que evitar tanto como sea posible nombrar cosas al niño que no se le pueda mostrar. En conformidad con esto, se confiará el nombre a la memoria al mismo tiempo que el recuerdo a la impresión que el objeto a causado a los sentidos” (Pestalozzi, 2012, p. 115).

Una de las principales preocupaciones de Pestalozzi (2012) con relación a las formas de enseñanza era superar el método memorístico mediante la comprensión e intuición de las cosas; de ahí que plantea dos preceptos relevantes para la intervención educativa. Nos señala que para intervenir en la educación intelectual de los niños es necesario no solo pensar en cuál será el tipo de saber -qué enseñar- que se ha de proporcionar a los niños, sino también saber en qué forma ha de desarrollar su tarea -cómo enseñar-. En este sentido, considera que para lograr los objetivos, es aún más importante que la forma de enseñanza sea la adecuada, en este sentido señala que:

[...] por excelente que pueda ser la información que desea proporcionar, dependerá del modo de hacerlo el que llegue a tener acceso al espíritu, o que no llegue a ser provechoso, ni adaptado a sus facultades, ni apto para excitar el interés del niño. (Pestalozzi, 1980, p. 195)





De acuerdo a lo anterior se torna indispensable que en la labor educativa se distinga cuándo el trabajo está centrado en la memorización o en actividades que únicamente van encaminadas a promover las facultades intelectuales propiamente dichas; porque nos advierte Pestalozzi (1980) que cuando no se logra identificar esta diferencia, genera que en las escuelas -en los diversos grados- se pierda tiempo valioso de un modo engañoso y se haga demasiada ostentación de un saber que no es más que aparente. Porque lo que en realidad se requiere es que las palabras sean correctamente entendidas de tal modo que las expresiones de los objetos o sobre los objetos nos lleven a la comprensión correcta; aunque reconoce que esta situación que identifica pocas veces es tomada en cuenta. En este contexto, es que en sus obras: *“Cómo Gertrudis enseña a sus hijos”* (Pestalozzi, 1980) y *“Cartas sobre la educación infantil”* (Pestalozzi, 2012) se pueden identificar algunas recomendaciones sobre cómo enseñar, las que describimos a continuación como:

ORIENTACIONES METODOLÓGICAS

- **Enseñemos siempre sirviéndonos de las cosas más que de las palabras.** Esto significa que se debe mostrar y al mismo tiempo nombrar el objeto, por tanto se debe evitar nombrar al niño cosas que no se le pueden mostrar. Si además queremos que se forme un concepto de dicho objeto necesitamos exponer el objeto a los sentidos, explicar sus propiedades y el origen que tiene. También, se deberán describir sus partes estableciendo la relación que guarda con el conjunto. Se aludirá a la utilidad de ese objeto, a su eficiencia y a su valor. Ahora, cuando por algún motivo no se le puedan mostrar los objetos reales se le deberán ofrecer al menos algunos dibujos de los mismos; es decir, advierte que cuando hay que presentarle al niño un concepto abstracto que no admite este método, habría que darle -siguiendo los principios expuestos- **explicaciones intuitivas** como las que utilizan los ejemplos, pues en este caso lo que se le muestra al niño son hechos.
- **Enseñemos al niño a entender las cosas y a reflexionar sobre ellas.** Al respecto nos plantea que para poder potenciar el desarrollo incipiente del entendimiento infantil, es necesario **no limitar el actuar del niño**, sino propiciar que éste mismo actúe en su educación intelectual. De tal suerte, que además de observar ciertos hechos y objetos y de retener ciertos conceptos es necesario que reflexione sobre ellos independientemente de las ideas de los otros. En otras palabras, es necesario **enseñarle a pensar** de forma ordenada y personal. Para lograrlo propone hacer uso de la **enseñanza intuitiva** por tanto cualquier objeto sirve para este fin, aunque señala como importante considerar que:

El modo de hacer esto, no es en manera alguna hablar mucho al niño, sino entrar en conversación con el niño; no dirigirle muchas palabras por familiares que sean las que se escojan, sino llevarle a expresarse sobre la materia; no agotar el tema, sino preguntar al niño a cerca de él y corregir sus respuestas. (Pestalozzi, 1980, p. 198)

- **Enseñar no siempre ha de ser una ocupación entretenida o incluso un juego.** En principio nos exhorta a evitar un tipo de enseñanza que canse al niño, pero que con ello no quiere decir que esta siempre tenga que ser entretenida o un juego. Aunque reconoce que los niños siempre requieren de un incentivo para que realicen los debidos esfuerzos para llegar a los resultados deseados. En este sentido recomienda que:





Incluso para el interés del propio niño conviene hacerle ver, lo antes posible, que no hay modo de adquirir un saber básico sin poner esfuerzo de su parte. El niño debería aprender a no considerar el esfuerzo como algo malo que no puede evitarse. (Pestalozzi, 2012, p. 121)

Sin embargo, nos hace reconocer que la **falta de interés del niño en general se origina por la forma de enseñanza del maestro:**

[...] cuando los niños se muestran distraídos y claramente faltos de interés para la enseñanza que se les da, el maestro debería siempre empezar por buscar en sí mismo la causa de ello. Si al niño se le ofrece una cantidad notable de materia árida, si se le obliga a escuchar en silencio interminables disertaciones o a realizar ejercicios que no contienen nada capaz de atraer o estimular el ánimo, se está imponiendo a su espíritu una carga demasiado pesada; el maestro habría de hacer todo cuanto está en su mano por evitársela al niño. (Pestalozzi, 2012, p. 122)

EL MÉTODO DE LA INTUICIÓN CON SUS FUNDAMENTOS Y ELEMENTOS: NÚMERO, FORMA Y LENGUAJE

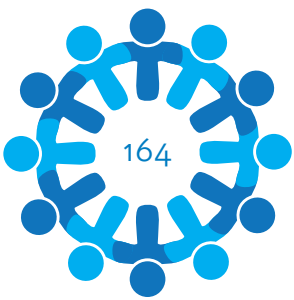
Según Pestalozzi (1980 y 2012), su método consiste en un conjunto de ejercicios que tienen por objeto enseñar a usar provechosamente el entendimiento y disponerlo para posteriores aprendizajes por medio de despertar el pensamiento y formar el intelecto. A dichos ejercicios los llama <<**ejercicios preparatorios**>> y están dirigidos al **número, forma y lenguaje** los cuáles considera van a servir de base a todas las ideas que se puedan captar en el transcurso de nuestra vida.

Al respecto ilustra sobre el número que para un niño, es fácil captar la ideas de dos bolas, dos rosas, dos libros, etc. siempre y cuando se le pongan al niño objetos que hagan de unidades; a partir de ahí podrá comprender que dos más dos son cuatro y así sucesivamente. Con el soporte de estas experiencias prácticas podrá realizar operaciones básicas, siempre ayudados de objetos y sin perder de vista la ayuda potencial de las preguntas.

Por tanto, advierte que **empezar con conceptos abstractos es insensato y perjudica en lugar de ser provechoso**; porque en el mejor de los casos, el niño aprende a contar mecánicamente sin entender nada de lo que hace. En cambio, considera que enseñar a los niños las nociones aritméticas de modo manual y con el método descrito, ofrece diversas ventajas; por un lado, el niño es consciente no solo de lo que hace, sino del motivo por el que lo hace; y por otro, les propicia la habilidad para el cálculo mental, contribuyendo a generar en ellos confianza en sí mismos y un sentimiento de seguridad.

Así, la enseñanza ya no es concebida a partir de la organización del mundo – del orden de las cosas– sino a partir del sujeto y del despliegue de sus fuerzas; es decir, a partir de la capacidad humana de comprender y de apropiarse del mundo. De tal manera que, las leyes que rigen la enseñanza no son las que resultan del orden objetivo de las cosas; sino más bien, las que resultan de las formas humanas de concebir, tratar y comprender el mundo. **En consecuencia, la finalidad educativa no se centra en conocer las cosas –en tanto dadas en el mundo–, sino en desarrollar las capacidades para conocerlas.** De ahí que la intencionalidad y el sentido formativo de su planteamiento esté orientado en des-





plegar las capacidades en el niño que le permitan a partir de su propio desarrollo, comprender los objetos y devenir humano (Runge Peña, 2010).

La concepción pedagógica y formativa de los planteamientos de Pestalozzi se encuentran interrelacionados y su método se legitima y fundamenta en una teoría del conocimiento y en una teoría de la formación. Lo que posiblemente lo llevó a proponer y buscar los elementos y las partes más simples a partir de las cuales estructurar el conocimiento donde la intuición jugaba un papel vertebrador. Así es como Pestalozzi establece dos tipos intuición: **la intuición externa que precede a la intuición interna**. Runge Peña (2010) comenta que Pestalozzi señala que **la intuición es el fundamento general de todo conocimiento humano**, de todo querer humano, de todo padecer humano y de todo actuar humano.

Explica que dicha fuente exterior de nuestro conocimiento se duplica; en **intuición externa** a través de la que cada quien ve al mundo a partir de la impresión simple que dejan los cinco sentidos de todo aquello que es o que existe. Por su parte, la **intuición interna** es con la que vemos a nosotros mismos. La podríamos entender como el juicio de nuestro espíritu con el que cada quien valora las expresiones externas y lo manifiesta con sentimientos de agrado o desagrado. Por tanto, la intuición externa es la fuente de la intuición interior, porque es capaz de avivar los fundamentos del juicio. Pero solo la intuición interior le da a la intuición exterior un valor humano. En consecuencia para Pestalozzi **el arte de la formación de nuestro género consiste en el arte de dirigir lo exterior de la intuición**.

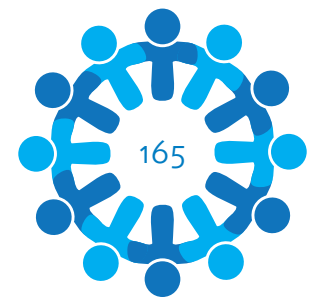
Para Pestalozzi la intuición sin concepto es ciega y confusa y no puede llevar a un conocimiento claro, por tanto, es necesario prestarle atención a esa otra parte del conocimiento que es: **el concepto**. Con este último planteamiento nos acercamos a otro punto fundamental del pensamiento de Pestalozzi que se relaciona con el significado **de lo elemental**. Por ello, lo que a continuación intentamos abordar me parece de relevante importancia, pues consideramos es una de las aportaciones más difundidas de Pestalozzi; y que de acuerdo con Runge Peña (2010) es de las más mal entendidas: el **método elemental**.

En principio, es de destacarse que para Pestalozzi **lo elemental no significa ni simple, ni fácil, ni sencillo**; lo cual es entendido erróneamente cuando se habla de educación o de enseñanza elemental. Lo elemental remite a las partes estructurantes de todo conocimiento; es decir, se refiere a las partes irreductibles o indivisibles. Dichas partes elementales y estructurantes fungen como **categorías del pensamiento: el número, la forma y la palabra**.

A dichas categorías Pestalozzi las considera como la base de todo conocimiento, en su concepción de formación, propuesta educativa y método de enseñanza. De tal manera que número, forma y palabra son los medios para ordenar el pensamiento que le permite a los sujetos aprehender y organizar el mundo. Por tanto, es de entenderse que la formación elemental desde la concepción de Pestalozzi es opuesta a una formación material o centrada en el contenido; sino más bien va dirigida **a fomentar las categorías- número forma y palabra-**, entendidas como formas generales y básicas de comprensión humana con cuya ayuda se entiende la realidad; por tanto desarrollarlas es el sentido del método elemental.

De este modo, según Runge Peña (2010) los planteamientos de Pestalozzi respecto a **la formación**





elemental: la importancia que se le atribuye al despliegue y formación de las disposiciones y fuerzas del género humano en conformidad con la naturaleza van dirigidos a lo intelectual, físico y moral. Sus propuestas están en contra de cualquier forma de unilateralización de dicha formación elemental y reconoce la existencia de diferentes clases de seres humanos “mal formados” a partir de la predominancia de alguna de las formaciones elementales.

Pestalozzi señala que nuestro deber en la formación elemental es pugnar por tener como propósito central la armonía de todas las fuerzas; en otras palabras, la formación humana debe estar dirigida al desarrollo armónico de las fuerzas y disposiciones: intelectuales, físicas y morales. Para lograrlo propone procedimientos, métodos y técnicas que se ponen en pro del despliegue natural de la formación; dicho de otro modo, del despliegue de la naturaleza misma para lo que se requiere de cierto arte; es decir “Kunstbildung”, término alemán que no se refiere a la educación artística, sino supone un modo de asistir a la naturaleza, una manera de modular a la misma para que siga su propio –y correcto– curso (Runge Peña, 2010).

Bajo estos planteamientos puedo decir que el principal objetivo de Pestalozzi fue **adaptar el método de enseñanza al desarrollo natural del niño**, en este contexto es necesario destacar la importancia de su influencia en la educación infantil sobre todo porque sostiene que: los niños deben de ser educados desde la cuna, lo que está plasmado en sus **Cartas sobre educación infantil**; en ellas hace hincapié del papel trascendental que desempeña la madre en la formación de la personalidad y educación elemental del niño.

Su método de enseñanza se basa en el desarrollo armonioso de todas las facultades del educando (cabeza, corazón y manos); la pedagogía de Pestalozzi se centra en la educación infantil y escolar. Considera que **la educación es el único camino que lleva hacia la autonomía** y que consiste en hacer que el proceso de desarrollo humano (sensitivo, intelectual y moral) siga el curso evolutivo de la naturaleza, sin adelantarse artificialmente al mismo.

De tal manera **que la educación en la etapa infantil es vista como una “ayuda” –guía–** que se da al niño para que este proceso se realice bien; por tanto la actividad educativa y docente es vista como un arte –Kunstbildung– (Pérez Cordero, 2011). Para mí es de gran significación el reconocimiento e importancia que le otorga a la educación en la etapa más temprana de la vida; aunado con la necesidad de extender a ella las mejoras y logros introducidos hasta ese momento en el sistema de enseñanza. Así, se puede advertir que sigue la misma línea de los planteamientos pedagógicos de sus antecesores y en considerar a la madre como la principal responsable de dicha tarea (Mayordomo, 2014).

4.4. La Edad Contemporánea. El florecimiento de las bases pedagógicas y metodológicas de la educación infantil

Es en el siglo XIX, diversos factores de orden histórico, científico y pedagógico coincidieron para crear las condiciones que produjeron cambios en la concepción de los enfoques pedagógicos que condicionaron el surgimiento de la Escuela Nueva. Así, posterior al Naturalismo pedagógico de Rousseau y Pestalozzi, nos encontramos en el momento histórico donde se eleva la Pedagogía al rango científico. Autores claves de esta época en el tema que nos ocupa fueron **Juan Federico Herbart (1776-1841)** cuyo aporte más destacado se centran en transitar de aspectos empíricos e intuiciones dispersas a conceptos y a





la sistematización lógica de la educación y **Friedrich Fröebel (1872 -1852)** ilustre pedagogo que es considerado como el verdadero fundador y promotor de la Educación Infantil, autor del Kindergarten.

Debo mencionar que de ninguna manera desconozco las aportaciones relevantes que otros grandes teóricos y pedagogos hicieron a la educación infantil, tales como Montessori, Decroly, Freinet, Klick Patrick, Howard Garner, entre otros. Sin embargo, dado el sentido de éste capítulo de acercarnos a la genealogía de las metodologías de enseñanza de la educación infantil, me parece de especial importancia cerrarlo con **las aportaciones metodológicas realizadas por Fröebel**, no sólo porque ofreció un currículo específico para trabajar con los niños, sino por el valor que le dio a la educación infantil (Ramos, 2014). Se le reconoce también como uno de los precursores de la Escuela Activa en la que se considera la acción y la actividad como antecedente del pensamiento. Para él, en la educación se debe impulsar y dirigir al juego como una actividad propia del niño; por tanto, es de entenderse que su propuesta pedagógica y metodológica pretendiera abandonar la rigidez de la enseñanza de la época propiciando “aprender haciendo” a través del juego (Heiland, 1993).

4.4.1. Las aportaciones de Federico Fröebel para la atención de los más pequeños

En 1826 según lo expresan Prüfer (1930) y Heiland (1993), Fröebel escribe algunas ideas filosóficas y sobre la educación en su obra principal que titula: “*La educación del hombre*”, en donde expone su pedagogía y teoría de la enseñanza educativa. Señala una serie de procesos didácticos concebidos para desarrollar **las fuerzas elementales del hombre**. Dichos planteamientos me parecen destacables y vigentes para reflexionar el sentido de la educación infantil actual, ya que hasta aquel momento la educación de los más pequeños no estaba pensada en torno a la preparación para la vida escolar o como un espacio de guarda y custodia, sino verdaderamente con un sentido educativo para la formación del hombre en sí mismo.

Ahora bien, para empezar intentaré acercarme a la concepción que Fröebel tiene del hombre y a la importancia que le atribuye a su desarrollo con la finalidad de tener elementos para comprender más adelante sus planteamientos metodológicos. Lo anterior, dado que dichos fundamentos son considerados como pilar de su planteamiento pedagógico. En otras palabras, lo expuesto nos ayudará a comprenderlos principios pedagógicos que orientan su propuesta e identificar por qué el juego se convirtió en el recurso educativo privilegiado y eje principal de su método.

4.4.1.1. La concepción de hombre y su desarrollo, pilar de su planteamiento pedagógico

Para Fröebel, la educación temprana de cierto modo era garante de un buen desarrollo, pues en sus diferentes obras constantemente hace referencia de la importancia que reviste el inicio temprano de la educación, es más llega a mencionar al igual que algunos de sus antecesores que esta debe de iniciar desde la concepción. En este marco, Fröebel (2003) explica el desarrollo del hombre a través de tres grados que van desde la primera infancia a la adolescencia. Nombra al primer grado de desarrollo: **criatura**, al segundo grado: **niño** y al tercero: **adolescente**. Cabe destacar que en esta organización del desarrollo del hombre en su planteamiento no hay determinación de edades; circunstancia que posiblemente la podamos comprender más adelante a través de su propuesta pedagógica.





Al acercarnos a los grados de desarrollo del hombre y tomando en consideración el contexto y las características de su época entendemos por qué hace responsable a la familia de la educación de los dos primeros grados de desarrollo -criatura y niño-. No obstante, responsabiliza en mayor medida a la madre de la criatura aludiendo al lazo que los une, al amor y la bondad que hay determinada en ella para que pueda iniciar su educación de manera natural. Sobre el niño-segundo grado de desarrollo-aunque continua reconociendo a la madre con especial relevancia, también hace alusión de la importancia que tiene la contribución del padre en la educación del pequeño. Pero independientemente de lo señalado, queremos resaltar la recomendación que hace pedagógicamente hablando cuando solicita que se procure que tanto **la criatura como el niño se encuentren siempre en actividad**.

Al tratar de conceptualizar al hombre, Fröebel (2003) presenta a la criatura desde un planteamiento peculiar que le permite llamar la atención o justificar en cierta medida ante la sociedad la importancia que tiene el brindar a la criatura desde la más tierna infancia cuidado y educación, **presenta al niño como una garantía viviente de la presencia, de la bondad y del amor de Dios**. Sea cierto o no, lo relevante es que concebía que todo hombre -niño- debe ser considerado como miembro real y necesario de la humanidad, por tanto considera debe ser objeto de cuidados inteligentes y particulares. Por ello, llama a los padres a considerar a Dios en persona en el niño que Él les confía, y del cual les hace responsables ante la humanidad entera.

En este mismo orden de ideas, es digno de mencionar que otra de sus grandes contribuciones fue romper con la creencia y las implicaciones arraigadas de la Edad Media en la que se sostenía que el niño nacía con el “**pecado original**”; lo anterior, gracias a la concepción y fundamentación que planteó sobre el desarrollo del hombre. Es decir, considera que **el niño tiene inclinación hacia la bondad**, hacia la voluntad inquebrantable por el bien, pero que **aún no se encuentra desarrollada lo que le impide se manifiesten dichas disposiciones**; y como consecuencia, observamos conductas no deseadas: caprichos o rudeza. Por ello, considera y justifica que toda educación debe iniciar de manera temprana y que las enseñanzas en un principio deben ser indulgentes, flexibles, blandas; deben limitarse a proteger y a vigilar, sin propósito previo, ni sistema preconcebido. Fröebel (2003) reconoce que el niño posee una potencialidad, pero que esta se encuentra en desarrollo.

Independientemente del valor de su fundamentación lo que me parece especialmente relevante para el ámbito educativo por su vigencia e importancia es la insistencia y el énfasis que hace sobre la necesidad de que **tanto padres como maestros conozcan los procesos naturales del desarrollo del niño con la finalidad de evitar violentarlo**; es decir, se da cuenta y con mucha claridad expone que para poder potenciar o contribuir en el desarrollo del ser humano es necesario que se conozca su curso natural. Por otro lado, sostiene que **nada es tan nocivo para el éxito del desarrollo y perfeccionamiento del hombre, como mirar un grado cualquiera de desarrollo de manera aislada de los demás**, por lo que es preciso que **los diversos grados de la vida formen una cadena sucesiva y jamás interrumpida**, por lo tanto la vida debe ser conceptuada como una en todas sus fases.

Dicho señalamiento, a mi entender es muy claro y nos pone en la antesala de la comprensión del desarrollo del niño y su importancia como proceso evolutivo, nos explica que el niño debe ser considerado





como una unidad, aunque a su vez sea representado por unidades en el que se manifiesta y revela su desarrollo por el orden sucesivo de las fuerzas, las disposiciones, la actividad de los miembros y de los sentidos del niño; los que deben obtener desarrollo, según el orden por el cual se presentan a él y en él.

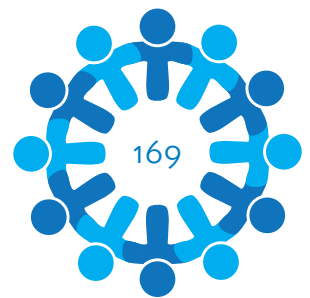
Lo expuesto además da cuenta de que el desarrollo del hombre sigue un orden preestablecido por ciertas leyes naturales y/o divinas, pero también reconoce que **el desarrollo se puede presentar de manera diferenciada en cada sujeto**, de ahí la presencia de la singularidad. Por ello, también sostiene que cada hombre o **cada niño individual se manifiesta de la manera que le es peculiar o personal**, y esto se produce cada vez que el hombre se desarrolla y se manifiesta según esa ley divina, en virtud de la cual todo ser o toda cosa debe manifestarse. De este modo Fröebel (2003) sostiene que: “Cada niño, hombre desde su primera aparición sobre la tierra, debe ser interrogado, dirigido según la naturaleza de su ser y puesto en posesión del libre empleo de su potencia” (p. 9). Además, deja entrever que el desarrollo de cada sujeto puede estar impactado o determinado tanto por lo que es inherente a él, como por lo exterior. Con esto me parece nos lleva a comprender que el desarrollo del hombre está definido tanto por lo previamente establecido genéticamente como por el ambiente que le rodea.

De este modo, volviendo la mirada hacia los **tres grados de desarrollo** que nos presenta Fröebel: **criatura, niño y adolescente**, llama particularmente la atención el hecho de que al caracterizarlos, describirlos, resaltar su importancia, así como al proponer formas de atención y de enseñanza **en ningún momento la organización que plantea del desarrollo del hombre lo vincula, enmarca o delimita en la edad cronológica del sujeto**; lo que de manera inherente nos lleva a pensar en las concepciones, implicaciones pedagógicas y metodológicas que conlleva su ideario.

Por otro lado, existen diversas interpretaciones y críticas respecto a los grados del desarrollo del hombre que plantea Fröebel, justamente por la falta de delimitación por edades tal como lo plantea Cordero Bencomo (2005). Sin embargo, al reflexionar sobre ello me parece que el hecho de que no haya **precisado una temporalidad concreta o rangos de edad específica es una “omisión intencionada”** que obedece a la congruencia de su planteamiento filosófico y pedagógico. Precisamente, porque cuando Fröebel se refiere al desarrollo del hombre habla de grados y no de etapas, lo que ya de entrada le da a su planteamiento una connotación distinta.

Hablar de **grados de desarrollo del hombre** nos lleva a pensar en una cualidad susceptible a variación dentro de un proceso, por tanto pueden avanzar o desplegarse de manera diferenciada entre cada sujeto, de tal forma que puedo entender que dicho proceso de desarrollo del hombre es un continuo y no se encuentra determinado por la edad. En cambio, si pensamos en **etapas de desarrollo** nos remite a acciones desplegadas en determinadas fases o partes sucesivas y programadas; situación que nos lleva necesariamente a delimitar a través de un rango o periodo cada etapa. Por tanto, me parece que sus planteamientos son dignos de reflexión en el marco de las preocupaciones, las prácticas educativas actuales y sobre todo de las metodologías de enseñanza de la Educación Infantil.





En este sentido, Fröebel (2003) insistió en no ver como entes o unidades separadas a los grados de desarrollo del humano, pues considera que hacerlo así es el origen de muchas de las problemáticas en la educación. Sostenía que era preciso que los diversos grados de desarrollo de la vida, conocidos bajo el nombre de edades, etapas o como sea que se nombren **fuera concebidas como una cadena sucesiva y jamás interrumpida**; además, señaló que el pleno desarrollo del niño en cada uno de sus grados depende en cierta medida del completo desarrollo del anterior, lo que a la vez puede garantizar el desarrollo del siguiente grado.

Lo anterior me lleva a pensar que el hecho de que no haya definido edades para los diferentes grados de desarrollo, deja entrever que **la edad por sí misma no es la que indica el desarrollo alcanzado** por el sujeto. En cambio, lo que en realidad da cuenta del grado de desarrollo del hombre es el recorrido completo que cada sujeto hace de cada grado. Por tanto, me atrevo a deducir que de acuerdo a lo expresado **no existe una correspondencia entre la edad del sujeto y su grado de desarrollo**, lo que además se sustenta con el principio de individualidad como lo veremos más adelante y que Fröebel (2003) lo explica diciendo que:

No consideran que el hombre es menos hombre por el hecho de haber alcanzado la edad en que uno es hombre, que por haber recorrido, uno tras otro, los grados de criatura, de niño, de adolescente y de joven, llenando fielmente las exigencias de los grados de la infancia, de la adolescencia y de la juventud. (Fröebel, 2003, p. 12)

Una vez que hemos tenido un primer acercamiento a la concepción de hombre y su desarrollo, no parece importante dar un paso más y establecer la relación que plantea entre los procesos de desarrollo y la metodología la que nos comparte justamente a través de su propuesta pedagógica.

4.4.1.2. **El proceso de desarrollo del niño y su metodología**

Destacamos entonces, dos aspectos que se vinculan de manera estrecha y que nos ayudan a comprender su propuesta, tal como lo anunciamos son: el proceso de desarrollo del niño y la metodología. Por lo que en este apartado intentaré presentarlos de manera integrada tal como y como Fröebel lo hace en su obra, porque me parece que para conocer y comprender la esencia y fundamento de su ideal metodológico solo puede hacerse desde sus concepciones sobre el desarrollo del hombre.

No obstante, dado nuestro foco de interés para explicar el proceso del desarrollo del hombre nos centraremos únicamente en el segundo grado de desarrollo —el niño—, el cual inicia con la adquisición de la conciencia de sí mismo hasta llegar al acercamiento del cálculo; proceso de desarrollo que es análogo con lo que actualmente se reconoce con el periodo que abarca la educación infantil (ver la figura 21).

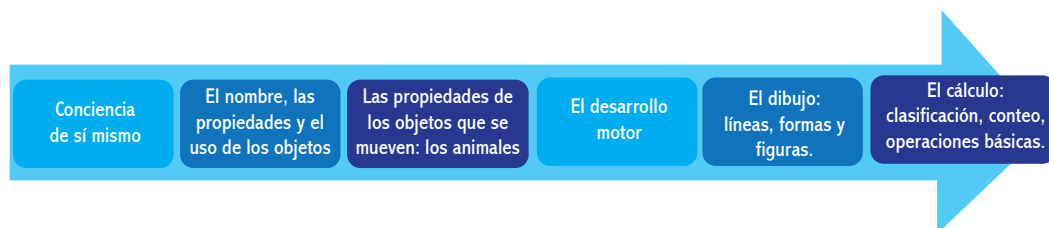


Figura 21. Proceso del segundo grado de desarrollo del hombre: el niño; según Fröebel. Elaboración propia.





Me parece, que no es casualidad que para estimular el segundo grado de desarrollo del hombre – el niño- Fröebel (2003) proponga iniciar por propiciar la adquisición de la conciencia de sí mismo, de tal manera que el niño conozca multitud de cosas, aún aquéllas que no podría ver al exterior pero que le lleven a tener noción sobre sí mismo y a reflexionar sobre sí mismo. En otras palabras, su propuesta permite adquirir conocimientos y hacer uso de sus miembros. Para lograrlo propone que sea a través de la unión de la acción y la palabra. Es decir, como estrategia metodológica, recomienda se le den a conocer al niño las diferentes partes de su cuerpo, en principio señalando la parte de cuerpo unida a la palabra, más adelante preguntarle por la parte para que el niño la señale, de tal forma que a través de preguntas y acciones cada vez más complejas vaya incorporando mayor conocimiento sobre su cuerpo y sus posibilidades.

Un siguiente momento de este proceso, es que el niño conozca y comprenda las propiedades y uso de los objetos, esto se logra a través de hacerle distinguir la unión de la separación, el objeto distante del cercano, etc.; además de llamar la atención sobre las relaciones que guardan entre sí y con él los objetos, cuyas propiedades y uso es necesario darle a conocer. Como ejemplo Fröebel plantea mencionar al niño: El cuchillo es afilado, pica, corta, no lo toques. De esta manera el niño pasa del conocimiento del objeto al de la acción, llegando fácilmente a comprender la significación real de lo que indica cuando se le dice corta, pica, quema; sin necesidad de dedicarse a experiencias sobre sí mismo.

Dando un paso más en este proceso es preciso darle a conocer al niño las propiedades de los objetos –seres- de la naturaleza que se mueven: los animales. Al respecto Fröebel (2003) ejemplifica que para acercarle a la naturaleza es necesario señalarle el animal y al unísono mencionar: el pájaro canta, el perro ladra, conduciéndole al punto de la manifestación; para que de esa manifestación se pase al conocimiento del objeto y al nombre propio de ser; es decir del desarrollo del oído al de la vista. A continuación es necesario plantearle al niño algunas preguntas como las siguientes: “¿Dónde está el pájaro que canta? ¿Dónde está el perro que ladra?”. Enseguida hacerle notar la propiedad sin el objeto, después cuestionar al objeto sin la propiedad; para finalmente establecer comparaciones entre diversos seres u objetos.

En este proceso, observamos como un aprendizaje genera otro y otro como una sucesión en cadena; de este modo se puede observar cómo toda la curiosidad del niño por conocer las cosas de su entorno lo motiva a moverse, a desplazarse, a hacer uso de sus miembros, de ahí que el desarrollo motor se acelera y el niño se encuentra listo e interesado por aproximarse a los objetos para conocer su exterior y también su interior. Sobre el desarrollo motor Fröebel (2003) nos recomienda que no se empleen apoyos ni andaderas para sostener o hacer andar el niño. No se levante hasta que haya adquirido fuerza suficiente para encontrar su equilibrio. No deberá caminar hasta que pueda moverse conservando su equilibrio. No estará de pie hasta que logre sentarse, alzándose por sí mismo, y al levantarse se apoye en un objeto más elevado. De este modo, antes de andar, aprenderá a levantarse, a sostenerse solo, y a arrastrarse por el suelo o sobre la mesa.





Ahora bien, gracias al desarrollo de las habilidades motoras del niño puede desplazarse con la posibilidad de observar, decidir y encontrar objetos de los que quiera apoderarse para construir cualquier cosa que no se define aún. Para este momento Fröebel (2003) recomienda que los objetos que se le presenten al niño se encuentren clasificados y dispuestos según su uso y sus propiedades; porque considera es el momento en el que el niño arma, desarma; construye y destruye y se le ha despertado la curiosidad por saber los nombres y las propiedades de los objetos. En cierto modo, el desarrollo motor posibilita al niño a entrar en un proceso de exploración que a la vez le permite el movimiento libre, de tal suerte que es posible que se encuentre con un objeto que le permite colorear cuantos objetos estén a su alcance; es así como empieza a descubrir las líneas, algunas rectas otras curvas, y más adelante intenta representar algunas formas hasta lograr representar a la figura humana. Es de esta manera como el niño se va introduciendo casi sin darse cuenta a las primeras nociones del dibujo.

Más adelante intenta reproducir los objetos identificando sus formas haciendo uso de líneas rectas, perpendiculares o transversales además de hacer uso de algunas figuras geométricas. Con todas estas acciones según Fröebel (2003) se contribuye a despertar su facultad creadora y a formar su criterio, pues considera que el dibujo es el término medio entre el objeto y la palabra; pero lo más relevante es que el dibujo es el medio que le sirve para desarrollar el ser del niño y es un modo de producción de esos objetos que le interesan.

Así, puedo decir que la facultad creadora representada a través del dibujo conduce al niño de manera temprana al conocimiento de una cantidad de objetos de la propia especie. Se dará cuenta que posee dos brazos, dos piernas, cinco dedos en cada mano y en cada pie, que el escarabajo y la mosca tienen seis patas. Dicho de otro modo, el dibujo le ha llevado a conocer el nombre con relación al objeto y la cantidad; proceso que lo lleva de la mano a la adquisición del cálculo. Entonces, para potenciar este aprendizaje Fröebel (2003) recomienda unir la palabra a la acción; para ello, es preciso que el maestro siempre haga uso de la demostración y presente lo que se escucha a lo que se ve con el fin del cultivar en el niño la intuición y enseguida el conocimiento material de la cosa.

Para introducir y acercar al niño al cálculo, Fröebel (2003) propone hacerlo de la manera más simple y más natural, de tal forma que el niño conozca de manera intuitiva los números y la sucesión ordinaria. Recomienda que el niño conozca la serie de número por lo menos hasta el diez, pero que no sean presentados como sonidos huecos, vacíos de sentido, para ello se le demostrará su valor y su sucesión regular por medio de los mismos objetos cuya cantidad se le quiere hacer determinar.

Destaco que se hace evidente tal y como lo reconoce Fröebel (2003) que en los procesos de desarrollo del niño existen leyes por las cuales pasa rápidamente de la intuición de una cosa simple, individual, a las nociones más abstractas y más generales; y es precisamente a partir de éstos planteamientos es que recuperamos otra de sus principios para desarrollar aprendizajes: de lo simple a lo complejo y de lo individual o particular a lo general.





4.4.1.3. Principios generales que rigen su teoría de la educación

Hasta aquí, hemos examinado por una lado las concepciones sobre el hombre y su desarrollo y posteriormente su vinculación con aspectos metodológicos; sin embargo, según Ramos (2014) para poder comprender con mayor profundidad su pensamiento pedagógico es necesario analizar **los principios generales que rigen su teoría de la educación** con la que pretendió construir un sistema educativo: **integral, armónico y gradual**. Dichos principios se fundamentan en un conjunto de leyes universales de la naturaleza que aplicados a su sistema y método pedagógico se caracterizan por mantener *la armonía entre la teoría y la práctica, así como entre el conocimiento y la acción*.

El Principio de Unidad; principio básico a partir del cual concibe y desarrolla sus postulados. La Unidad se encuentra integrada por la naturaleza y la inteligencia y la entiende como: “Ley eterna y única que gobierna al Universo. (Fröebel, 2003, p. 2) Dicha ley se revela externamente a través de la *naturaleza* e internamente a través de la *inteligencia*. Dicha unidad es concebida como la fuerza que nos orienta y guía hacia el conocimiento. Por tanto propone no romper en la práctica la conexión existente entre lo interior y lo exterior.

Fröebel (2003) concibe a la **sabiduría** como el punto culminante hacia el cual deben dirigirse todos los esfuerzos del hombre: es la cúspide más elevada de su destino. Por otro lado, nos habla de que **la doble acción de la sabiduría** consiste para el hombre en **educarse a sí mismo, y en educar a los demás con conciencia, libertad y espontaneidad**. No obstante, advierte que el ejercicio de la **sabiduría se desarrolla de manera individual** y que solo es por medio de esta que se obtiene la satisfacción legítima de las necesidades externas e internas, y que solo por ella se **logra la felicidad**. Con dicho planteamiento puedo identificar y comprender que al igual que otros pensadores concibió a la **felicidad como finalidad de la educación** la que considera se obtiene con la sabiduría a través lo que podríamos entender hoy día como aprender a aprender y **aprender a enseñar con conciencia, libertad y espontaneidad**; concepción e idea que nada tiene que ver con la “superficialidad y/o frivolidad” con la que actualmente muchos de nosotros concebimos a la felicidad.

Entonces, de acuerdo a lo planteado puedo decir que hay una relación estrecha entre el principio de unidad con el desarrollo del hombre, de tal forma que dicha unidad –naturaleza e inteligencia– es la que guía su desarrollo. Tan es así, que al realizar Fröebel (2003) analogías constantes con otros seres de la naturaleza, ya sean plantas o animales se da cuenta que el ambiente en el que se desarrollan los seres vivos es un factor determinante para su desarrollo. De ahí que aborda la **importancia del ambiente en el desarrollo** de los seres vivos, entendido “el ambiente” de cierta forma como los cuidados que se le proveen a un ser vivo. Bajo esta idea puedo entender porque insiste e invita a que: “[...] **la naturaleza sea nuestra guía**” (Fröebel, 2003, p. 5).

Por otra parte, puedo entender que el **Principio de individualidad** se deriva de reconocer que el desarrollo del niño se encuentra regido por ciertas leyes y que éste no siempre procede de la misma manera aún cuando emane de la misma fuente y esté regida por las mismas leyes. Por ello Fröebel expresa que **es de gran importancia la observación y el estudio de la naturaleza del niño**. Dicho de otro modo, Fröebel reconoce que cada niño independientemente de que vaya a pasar por los di-





ferentes grados de desarrollo, cada uno lo hará a su ritmo; por tanto, se debe de identificar a partir de la observación y el conocimiento que se tenga del niño en qué parte del proceso se encuentra, de tal manera que no se violenta su desarrollo con las propuestas didácticas, tareas o actividades que se propongan; por tanto:

Urge que los educadores y los institutores obren de la manera que hemos indicado; esto es, eligiendo el modo de educación o de enseñanza propio a la naturaleza de cada individuo, sin dejar por esto de respetar la ley eterna en toda su integridad. (Fröebel, 2003, p. 6)

Por otra parte, en la obra de Fröebel se evidencia el rol que juega el niño en los procesos de enseñanza aprendizaje; según Ramos (2014) el **paidocentrismo** se advierte en su propuesta pedagógica, pues “[...] el menor se convierte en la figura central de la educación y por ello la labor educativa es concebida como una tarea conducida por y mediante el niño o niña; no para él o ella” (p. 119). Sin embargo, no solo en la acción educativa sino también en el cuidado del factor exterior o medioambiental, incluido la alimentación y el vestido. Respecto a **la vestimenta** que utilizan los pequeños recomienda que le permita al niño moverse y jugar con libertad, es decir que no se sienta incomodo o molesto por su propio ropaje; pues considera que cualquier molestia impuesta a su cuerpo dificultaría los arranques de su inteligencia.

Sobre **la alimentación** Fröebel (2003) sostiene que es de trascendental importancia la elección de los alimentos, porque éstos contribuyen a lograr que un niño sea activo o indolente, fuerte o débil, vigoroso o tardo. Dicho de otro modo, sostiene que es fundamental que los padres cuiden el tipo de alimento y la cantidad que se le proporciona al pequeño. Recomienda que: “los alimentos del niño sean, pues, tan simples como lo permita la condición en que viva, y le sean siempre dados en proporción a su actividad física e intelectual” (p. 19).

Los alimentos influyen en su ser físico, en su inteligencia y en sus sentimientos, a tal extremo, que el hombre trataría en vano, más tarde, de luchar contra las malas influencias del régimen alimenticio a que vivió sujeto durante su edad primera. (Fröebel, 2003, p. 20)

Respecto a **la vestimenta** que utilizan los pequeños recomienda que la elección de la ropa le permita al niño moverse y jugar con libertad, es decir que no se sienta incomodo o molesto por su propio ropaje; pues considera que cualquier molestia impuesta a su cuerpo dificultaría los arranques de su inteligencia. De esta forma, Fröebel (2003) considera que la selección de la ropa no es ninguna nimiedad en función de su desarrollo y explica que la ropa lujosa, ceñida lo aficionarán a la vanidad y se convertirá en un muñeco o muñeca en lugar de un niño, es decir en una marioneta en lugar de un hombre. Así, nos advierte que: “La elección de vestidos no es tampoco indiferente en esta edad y en la edad siguiente. Su forma y su color deben someterse a ciertas reglas” (p. 20).

Después de tener un breve acercamiento a las concepciones principales de Fröebel y antes de iniciar con la descripción de los principios básicos de su sistema metodológico, señalamos que sostiene que no existe un método único o un método perfecto para la enseñanza; y advierte que la aplicación del





método de él o el de cualquiera es responsabilidad del docente. Dicho planteamiento me parece de gran relevancia y vigencia, porque frecuente en el trabajo escolar cotidiano se pasa por alto. En este sentido, me parece se adelantó al sostener y hacernos conscientes de que lo importante en la aplicación del método es seguir su esencia y sus aspiraciones; en donde el maestro debe tener la responsabilidad de adecuar el método de acuerdo a su realidad educativa, entonces:

[...] más por perfecto que sea el modelo de educación anteriormente reconocido y aceptado, no debe seguirse este ideal de la educación sino en su esencia y en sus aspiraciones, jamás en la forma bajo la cual puede haberse presentado a los maestros. Cuando este último escollo no es evitado, obtienes el alejamiento del ideal que debía secundar al hombre a elevar y ennoblecer la humanidad. Que solo el ideal intelectual sirva de guía, y que la elección de la manifestación, del modo exterior, la forma de educación, sea dejada a la inteligencia del maestro. (Fröebel, 2003, p. 5)

4.4.1.4. *Principios básicos del sistema metodológico de Fröebel*

No debemos perder de vista que como antesala de los principios básicos del sistema metodológico de Fröebel; ya presenté los principios generales que rigen su teoría de la educación; los que nos introdujeron en cierta medida a su concepción del hombre y su desarrollo. Dichos aspectos nos permitirán comprender sus aportaciones, fundamentos y principios sobre los aspectos metodológicos que hace en su propuesta y que se caracteriza por incluir materiales, actividades y diversos recursos que están sustentados precisamente en el conocimiento del desarrollo del niño.

Es importante advertir que el planteamiento metodológico fröebeliano no implicar hacer por hacer, todo tiene un motivo, un fin y una secuencia; por lo tanto la presencia del maestro es fundamental, así como su papel de mediador o guía. De tal suerte que Fröebel (2003) considera que para que el docente pueda comprender y aplicar su propuesta, éste debe esforzarse por hacer deducir lo particular de lo general y lo general de lo particular para mostrarles después su unión. En otras palabras, el maestro debe presentar al niño todos los seres y las cosas; su estructura y funcionamiento, así como las relaciones que se establecen entre ellos. Por ello, a continuación presentamos los principios metodológicos los cuales están directamente relacionados con sus propuestas didácticas y sirven de guía para la acción educativa.

La educación sensorial, la puerta al conocimiento

La educación sensorial es concebida como la puerta al conocimiento, porque Fröebel (2003) cree que **el desarrollo temprano y completo de las sensaciones y de las emociones** influye en el resultado de la educación; de ahí que señale que es necesario estimular los sentidos del niño desde las más tierna infancia a través de la naturaleza; e invita a las madres o en su caso a los maestros a que realicen actividades para propiciar el desenvolvimiento de los diferentes sentidos en el niño.

Entonces, como principio metodológico tenemos la estimulación de los sentidos. En este sentido, lo sugerido por Fröebel (2003) no está planteado como una actividad mecanizada; más bien su propuesta didáctica está pensada para desarrollarse en un contexto determinado y guiada a través de un sin número de preguntas que hagan reflexionar al niño. Por tanto, la tarea del docente está orientada a





que el niño se dé cuenta de la función y utilidad de los sentidos al tiempo que éstos son estimulados de manera inherente al ser y preferentemente en torno a la naturaleza; en donde por cierto, la naturaleza es utilizada como medio de enseñanza como veremos a continuación.

La naturaleza como medio y fin de la enseñanza

La naturaleza como medio y fin de la enseñanza, es un principio pedagógico que orienta la tarea del profesor hacia la estimulación de los sentidos a través del acercamiento de la naturaleza estableciendo una relación sinérgica y potenciadora. Para Fröebel (2003) la naturaleza fue la fuerza y fuente de inspiración a lo largo de su vida personal, formativa y laboral, lo que al parecer le despertó gran pasión y amor hacia ella; posiblemente como consecuencia de ello, es que pensaba que **toda la educación debía realizarse en contacto con la naturaleza.**

Sostenía que solo a través de la naturaleza se podrían desarrollar las sensaciones y organizarlas en las mentes de sus discípulos, y de la misma forma, hacer aparecer sentimientos y emociones auténticas de belleza, plenitud, alegría, armonía. Bajo este entendido, Fröebel (2003) señala que la primera manifestación que une al hombre al mundo exterior es cuando inicia a comprender el mundo exterior a través de las formas diversas. En concreto, considera de gran importancia que el niño llegado a este grado: “contemple de una manera justa los objetos que le rodean, y los conozca según su naturaleza y sus propiedades, conociendo a la par los grados de su importancia y de su valía, y las relaciones existentes entre ellos y con el hombre” (p. 18).

En suma, concibe que la naturaleza proporciona un encadenamiento de escenas instructivas para el niño que considera contribuyen a desarrollar, fortificar, realzar y ennoblecer su ser; y al parecer, de dichos fundamentos y experiencias se deriva su propuesta de los pequeños viajes y los largos paseos como recursos pedagógicos para acercar al niño a la naturaleza.

La palabra unida a la acción como aproximación al conocimiento

Fröebel (2003) nos habla de que la mejor manera de contribuir al conocimiento de la naturaleza es a través de los sentidos; y para lograrlo hay que tomar en cuenta y dejarse guiar por los procesos de desarrollo. No obstante, da un paso más e insiste en que para potenciar estos procesos se torna necesario unir **la palabra a la acción**; es decir, la tarea del maestro es enseñar y/o generar conocimiento sobre la naturaleza a través de la observación de la misma y por medio del ejercicio del lenguaje.

Lo que sugiere Fröebel en este último principio, es unir la palabra a la acción como aproximación al conocimiento; lo que implica que la madre o el maestro enseñen al niño la manera de servirse de los objetos que se le designan. Es decir, el maestro unirá siempre la palabra a la acción; y dirá al niño, cuando este se dispone a comer: Abre la boca para comer. Es decir, le hará conocer el objeto de su acción. En esta propuesta es muy importante **desarrollar a la vez la inteligencia y la destreza manual del niño**, uniendo siempre la palabra a la acción, y haciéndole designar sucesivamente, además de los objetos, las diferentes partes de los objetos que dibuja. Insistimos aquí sobre la enseñanza del cálculo la necesidad de unir, para la demostración la palabra a la acción. Es preciso que siempre se alíe el objeto a la demostración, a lo que se escucha, a lo que se ve; el oído a la vista, a fin de cultivar en el niño, desde luego la intuición y en seguida el conocimiento material de la cosa.





4.4.1.5. **El juego y el trabajo como recursos educativos centrales. Propuesta pedagógica**

Iniciamos por destacar que el modelo fröebeliano o propuesta pedagógica centra su atención en el **juego y el trabajo manual** como procedimientos o recursos metodológicos principales para generar aprendizajes; ejemplo de ello son los: “Dones o Regalos” que están conformados por una serie de juguetes y actividades que responden a la gradualidad del desarrollo humano con la finalidad de atender y promover la actividad creadora y espontánea del niño; y en donde **la acción, el trabajo y el juego son los pilares de su metodología.**

Por tanto, el capital de su metodología es la acción, es decir radica en **aprender haciendo**; aunque centrarlo únicamente en ello sería muy limitado, porque evidentemente su planteamiento va mucho más allá. Sin embargo, es cierto que las actividades sugeridas parten de **la acción**, seguidas de una **producción**, pero la importancia de la tarea no solo se centra en el producto, sino en **el proceso** que ha seguido el niño para alcanzar dicho fin. Entonces, puedo intuir que el producto o tarea es el pretexto que verdaderamente le va a conducir y proporcionar al niños el conocimiento; de tal modo que al poner su atención en el camino seguido durante la tarea le permitirá identificar lo que ha aprendido.

Si bien varios de sus antecesores ya se habían adelantado en identificar la importancia del juego, de considerarlo como una necesidad del niño y como medio para enseñanza; fue **Fröebel quien subrayó el valor educativo del juego**, lo fundamentó, argumentó teóricamente y lo constituyó como un elemento clave de su metodología para la intervención graduada con niños pequeños. Para Fröebel (2003) el juego es considerado como el mayor grado de desarrollo del niño en esta edad –la primera infancia-, por ser una manifestación libre y espontánea del interior. En este sentido concibe que: “El juego es el testimonio de la inteligencia del hombre en este grado de la vida e implica por lo general el modelo y la imagen de la vida del hombre [...]” (p. 19). Por tanto, para Fröebel (2003) el juego es de gran importancia ya que a través de él, el niño manifiesta: **el gozo, la libertad, la satisfacción, la paz consigo mismo, con los demás y la paz con el mundo.** De este modo, sostiene que el juego es el origen de los mayores bienes y nos invita a revalorarlo sosteniendo que:

No debe ser mirado el juego como cosa frívola, sino como cosa profundamente significativa: sea, pues, el juego, objeto de la minuciosa intervención de los padres. En esos juegos, elegidos espontáneamente por el niño, y a los cuales éste se entrega con tanto ardor, se revela su porvenir a los ojos de los institutores observadores o inteligentes. Los juegos de esta edad son los retoños de toda la vida del hombre; pues éste, desarrollándose en ellos, revela en los mismos las más íntimas disposiciones de su interior. (Fröebel, 2003, p. 19)

Por otra parte, identifico que cuando Fröebel (2003) habla del juego y del trabajo no realiza una distinción muy clara; pero lo que sí se vislumbra es una relación muy estrecha; no obstante, lo que me parece relevante es que para el caso de los más pequeños sugiere que el trabajo que se les proponga a los niños sea como un juego. En este orden de ideas, De Alcántara (1879) comenta que en los planteamientos de Fröebel se señala que los niños desde temprana edad muestran propensión al trabajo, elemento que en todo buen método. Agrega que **el movimiento, el juego y el trabajo son las primeras manifestaciones naturales de niños**, elementos que es necesario estimular, disciplinar y secundar, porque en ellos deben fundamentarse los procedimientos de todo método racional de educación.





Entonces, para hacer la distinción entre juego y trabajo manual; según De Alcántara (1879) podemos entender bajo la denominación de **juegos manuales** a las series de ejercicios que los niños practican en las mesas de las salas de labor a través de una colección de juguetes que reciben el nombre genérico de **dones** y que están dispuestos de modo que en su manera de presentarse lo hacen en una progresión ascendente para llevar al niño desde la intuición material del objeto hasta la abstracción de él o la idea, siguiendo un orden rigurosamente matemático.

Ahora bien, los ejercicios a los que llamamos **trabajos manuales** son aquellas obras de papel o de otras materias (paja de colores, cinta de cuero y tela) que son producidas por las manos de los niños y consisten en hacer con dichos materiales tejidos con los que se confeccionan diversos objetos, como estuches de varias clases, carteras, joyeros, portamonedas, canastillos; o bien se realizan formas y dibujos diferentes por medio de tejidos entrelazando tiras de papel o cinta, recortando y picando el papel; plegándolo o propiamente dibujando (De Alcántara, 1879).

En este sentido destacamos la importancia que Fröebel (2003) le atribuye a este tipo de actividades, tan es así que hace hincapié y solicita que: “[...] todo niño o todo joven, cualquiera que sea su posición, ocúpese por lo menos durante dos horas al día, en algún trabajo manual determinado y propio para desarrollar su actividad” (p. 14). En suma, según De Alcántara (1879) para comprender las concepciones y el sentido del juego que se plantea en la filosofía de Fröebel es necesario reconocer que se concibe como un gran elemento de la educación porque es precisamente es en el juego donde se funda gran parte de su metodología.

Bajo esta idea, Ramos (2014) destaca que el lema que debía guiar la actividad docente en los educadores de aquella época era: “**educar haciendo jugar para lograr saber, para saber hacer y saber obrar**”. (p. 124) Del mismo modo, destaca que las actividades, juegos o ejercicios que planteaba Fröebel estaban fundamentados en las **leyes de la naturaleza**; hecho que considera pudo haberlo motivado a idear una serie de objetos a los que denominó **dones o regalos** con los que consideraba que el niño o la niña alcanzarían la abstracción de los objetos previa intuición de los mismos.

Cuando Fröebel publicó: “*La educación del hombre*” ya apreciaba el valor educativo de los <<simples juguetes>>, pero sus ideas acerca del particular aún eran muy incompletas, por lo que su creación hasta llegar al planteamiento de **los dones y ocupaciones** es todo un proceso a lo largo de su vida. Fue hasta el año de 1835 cuando se le ocurrió valerse de la bola, como juguete para los niños. Así, en 1836 ya había llegado a inventar los primeros cinco juegos de la serie que llevan el nombre del autor; pero todavía faltaba el cilindro al segundo juego, y el quinto juego constaba de veinte y siete cubos enteros. El cilindro no vino a formar parte del segundo juego hasta 1844, tal vez en ese momento fue cuando Fröebel percibió claramente y formuló la idea de la mediación externa de los contrastes en la educación (Prüfer, 1930).

Incluso, según Prüfer (1930) después de la muerte de Fröebel se han hecho algunas adiciones y modificaciones a los referidos juegos, dones o regalos, situación que me parece importante retomar para que reconozcamos que la propuesta metodológica de Fröebel para su concreción atravesó por un proceso





de creación y transformación que él mismo construye y reconstruye en congruencia con su concepción de método y el papel que le atribuye al docente en su aplicación. En este sentido, no está por demás mencionar entonces que muchos de su planteamiento a la fecha han sido recreado y transformados por otros teórico; no obstante lo relevante aquí sería identificar si su filosofía, el sentido del juego y los principios metodológicos se conservan.

Con respecto a los juegos, dones o regalos, puedo decir que son una serie de juguetes con los que se desarrollan los denominados **juegos manuales** y que consisten en una serie de ejercicios que los niños practican en las mesas de las **salas de labor**. Como habíamos adelantado están creados y dispuestos para presentarse de manera progresiva y ascendente de tal manera que se lleve al niño desde la intuición material del objeto hasta la abstracción de él o de la idea. Dicho planteamiento requiere según su autor un orden rigurosamente matemático (De Alcántara, 1879).

Es de enfatizar que dicha cualidad y condición en cuanto a la rigurosidad del orden de presentación de los juegos, no era fortuita porque como también hemos mencionado, estaba fundamentada en las leyes naturales de desarrollo del niño, por lo tanto obligaba a **presentarlos organizados y graduados** de tal forma que los pequeños siguieran un proceso para a adquisición de las cualidades de los objetos: de los cuerpos sólidos, las superficies, las líneas y los puntos. Es de destacarse que para compartir su propuesta y que pudiera ser aplicada, según Prüfer (1930) Fröbel redactó textos explicativos que acompañaban a los cuadernos, junto con las planchas litográficas correspondientes y cancioncitas para los juegos. Considero que la profundización y descripción minuciosa en estos juegos o dones no es necesaria en estos momentos ya que los principios y ejes que lo vertebran ya han sido presentados.

Entonces, sobre el uso de los juegos, dones o regalos, se recomienda empezar por entregar al niño la pelota y la esfera, posteriormente se pasa al cilindro, después al cubo, más tarde a las superficies, le sigue las líneas para finalizar con el punto que representa la abstracción del cuerpo matemático. Entonces, según De Alcántara (1879) la progresión mencionada está fundamentada tal como hemos insistido en una de las leyes de la naturaleza: <<nada se desarrolla arbitrariamente>>. En este sentido estamos frente a lo que se ha denominado **progresión ascendente determinada por la clase y el orden de los juguetes**.

En consecuencia **los juegos manuales** lejos de ser complicados, son sencillos y comunes por lo que son bien recibidos y comprendidos por los niños dando por resultado una instrucción natural y de una manera agradable, llena de atractivo y encanto. Lo anterior lleva al niño a que empiecen a discernir la forma, el color, el tono, el movimiento, la magnitud, el número y la materia. Todo esto le permite combinar y transformar, así como imitar o inventar; dichas precisiones dan cuenta de la potencialidad de los juegos a partir de sus características. De este modo, puedo identificar en un primer acercamiento la diversidad de contenidos que se pueden propiciar a través de los juegos o dones; aunque es preciso recordar que dichos juegos son una parte de su propuesta en los que no desatiende el principio de que la naturaleza debe ser el medio y fin de la educación.





De este modo, con base a la filosofía de Fröebel, la secuencia que debe seguirse en el desarrollo de los ejercicios que se practiquen dentro de cada serie o con cada don, lo primero que se ha de tener presente son las condiciones generales de todo buen método, según las cuales debe de llevarse al niño: “[...] de lo conocido a lo desconocido, de lo fácil a lo difícil, de lo particular a lo general y de lo concreto a lo abstracto” (De Alcántara, 1879, p. 94). Además, a partir del segundo de los dones, los ejercicios con cada uno de éstos deben comenzar haciéndose comparaciones con el don precedente, siguiendo luego con el análisis del don que se proponga trabajar y llevando después las comparaciones a otros objetos. Todo esto debe de acompañarse de juegos de construcción para dar variedad y atractivo a los ejercicios, además de la realización de formas –modelado-, de las conversaciones y las lecciones de las cosas³⁰. En este tipo de actividades es de notable importancia que en las realizaciones de los niños no predominen las meras reproducciones o imitaciones sobre las invenciones de los niños y viceversa, sino que se alternen ambos tipos de producciones.

Por eso, según De Alcántara (1879) no debemos olvidar que para los juegos manuales y en los ejercicios de los mismos es preciso empezar por interesar al niño, es decir por hacer que fije su atención, de tal manera que se desenvuelva en el niño el espíritu observador como base sólida de la percepción, lo que se logra perfectamente a través de los ejercicios de análisis y comparación que con los juegos que se realizan. En consecuencia, cuando el niño empieza a realizar distinciones e identificar las cualidades de los objetos se originan los juicios por medio de los análisis y las comparaciones, de tal manera que se fortifica en ellos la reflexión y a través de los diversos materiales y se inicia a despertar en ellos el espíritu de la investigación que más adelante de forma gradual y metódica los lleva a la formación del concepto.

Por otra parte, cabe destacar que para el desarrollo de esta metodología y el uso del material cada alumno debía contar con sus propios juegos y era condición necesaria que el profesor tuviera material para realizar por sí mismo, en presencia de los educandos las operaciones necesarias. Además, debemos hacer notar que el tamaño de los materiales del profesor siempre debía ser del doble de tamaño que el de los alumnos con la finalidad de que pudieran tener visibilidad en las explicaciones e indicaciones. Para tener una idea general de los juegos o dones, es preciso advertir que se organizan en cuatro categorías: De los cuerpos sólidos, de las superficies, de las líneas y de los puntos.

Es importante recordar que dado que Fröebel (2003) en su planteamiento pedagógico no determina etapas - por edades-, sino que habla de tres grados de desarrollo, presentamos en este apartado la totalidad de los juegos sin precisar para que rango de edad es cada uno de ellos. Esto debido a que de acuerdo a su filosofía el uso o no de determinado juego estaría determinado por el progreso de cada niño y no por

³⁰ La forma más adecuada y más general de la enseñanza en los Jardines de niños es la generalmente conocida con el nombre de enseñanza real o por el aspecto, y más propiamente lecciones de las cosas que consisten en unos ejercicios de pensamiento y de intuición a la vez en los que partiendo de la presencia de un objeto o su representación; se ponen en ejercicio sus facultades intelectuales del niño y se suministran a éste conocimientos útiles valiéndose el profesor del método interrogativo – inventivo. Las lecciones de las cosas, como dice Mme. Pape-Carpantier, el método natural y psicológico, es el verdadero método, en fin no solo de las salas de asilo, sino de la de todas las de la primera enseñanza.





su edad. Dicho de otro modo, el uso de cada juego o don estaría determinado por el propio grado de desarrollo del niño y avanzará y llegará a donde le sea posible a su propio ritmo en función de sí mismo y no en relación con lo que hagan sus compañeros, ni tampoco de acuerdo a su edad.

En tal sentido, volvemos a insistir que los progresos y el grado de desarrollo de cada niño es importante que sea observado, determinado y guiado por el profesor; de ahí que nuevamente reiteremos sobre la relevancia de conocer los procesos de desarrollo del niño. No obstante, en la descripción metodológica que nos hace De Alcántara (1879) encontramos cierta disonancia ya que entendemos que las presentaciones de los juegos y el desarrollo de los ejercicios son grupales, de tal forma que no queda muy clara la manera en cómo se respeta el ritmo de desarrollo de cada niño.

Por su parte, los trabajos manuales u ocupaciones son considerados como otro de los ejes metodológicos más importantes y conocidos dentro de la propuesta pedagógica de Fröebel (2003) pues considera que la educación debe ir encaminada a desarrollar la acción a través de tres características centrales: *Manual*, porque es el primer factor del desarrollo intelectual; en la medida que: “[...] lleva más allá que al simple adiestramiento industrial y mecánico, conduce al verdadero arte creador” (p. 167). *Simbólica*, porque es el gran instrumento de la intuición. *Objetiva*, porque orienta al niño a observar, definir, aprender de lo que ve y le permite expresarlo con sus propias ideas.

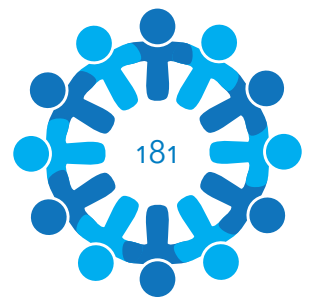
Para Fröebel (2003) es de tal importancia el trabajo, porque percibe que se dispone demasiado del tiempo del niño en actividades de tipo intelectual y no se otorga suficiente espacio al trabajo. De este modo, considera que nada es más ventajoso para el desarrollo de los niños como la instrucción mediante el ejercicio de esa facultad creadora y productora que llevan en sí mismos. Es consecuencia sostiene que:

Hay pues necesidad de que el hombre sea, desde su más tierna edad, excitado, estimulado a manifestar su actividad por las obras: su mismo carácter lo exige. La actividad de los sentidos y de los miembros del joven es el primer germen, el retoño del trabajo. Los graciosos capullos de éste son los juegos de la infancia; y es la infancia la época en que debe cultivarse la afición y el amor al trabajo. Océpese todo niño o todo joven, cualquiera que sea su posición por lo menos durante dos horas al día, en algún trabajo manual determinado y propio para desarrollar su actividad. (P.14)

De dicha circunstancia responsabiliza a los padres y a los maestros porque considera que ambos desdeñan frecuentemente la potencia de actividad que en cada uno de los niños reside; en tal caso argumenta que es de incumbencia de una verdadera educación o enseñanza sería tener en cuenta esta condición. Como respuesta, atención y previsión a tal situación señala que es de gran importancia que los pequeños se **inicien e incorporen desde temprana edad en las actividades cotidianas de la familia** porque con ello se revela en parte la dignidad de su destino. Por tal motivo Fröebel (2003) plantea y propone que:

La iniciación del niño en los cuidados y trabajos domésticos contribuye poderosamente al desarrollo de toda su vida. Depárale una instrucción verdadera y sólida, y le comunica impresiones que influyen sobre toda su existencia (p. 29). [...] conviene empero, a toda costa, que no permanezca inactivo; y en consecuencia, se le proporcionarán las ocupaciones manuales que





la casa o la habitación permitan, se le empleará en trabajos mecánicos, en la confección de objetos de papel, cartón u otra cosa, con el fin -esto es lo importante- de fomentar siempre su actividad física. (p. 37)

Fröebel (2003) señala que el trabajo en un medio de aprendizaje y considera que: *“todo género de comercio o industria, todo arte u oficio, puede de esta suerte convertirse en una fuente de nociones útiles para el niño”* (p. 29). Por ello, está convencido que la vida doméstica encierra gran riqueza de enseñanzas y que son aptas para proporcionárselas al niño; y que al hacerlo de esta manera, el niño ni siquiera se percató de todos los conocimientos que está adquiriendo.

Bajo esta consideración recomienda que mientras el niño se encuentre interesado por acompañar o realizar una tarea, es preciso **acogerle y permitirle su colaboración**; pero además, es necesario estar pendiente a sus preguntas y sobre todo es muy importante que **al contestarle no se le diga más que lo absolutamente necesario con el fin de que el mismo contribuya a completar la respuesta**. De este modo, Fröebel (2003) nos invita a que: “No respondáis directamente a la pregunta; guíadle solamente hacia la solución que él desee; así le daréis el hábito de la reflexión, ya muy importante a esta edad” (p. 30).

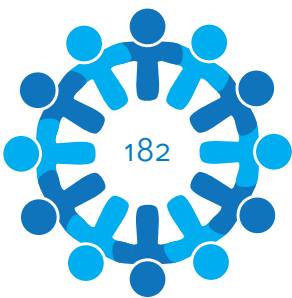
Para Fröebel, el trabajo que desarrollen los educandos es capital; según De Alcántara (1879) además de la importancia que le atribuye Fröebel al trabajo, existieron otras motivaciones que le llevaron a incorporar los trabajos manuales en los Jardines de Infancia; una de ellas al parecer es **la tendencia natural del niño de ocuparse de algo manual** antes si quiera de que pueda producir alguna cosa; y otra, es el hecho de **querer agradar a sus padres o demás personas que les rodean** obsequiándoles obras que sean de su propio trabajo, hijas de sus esfuerzos. De tal forma, de acuerdo a lo expresado, el fundamento de los trabajos manuales debe buscarse en la misma naturaleza infantil, en el **instinto que lleva al niño a imitar lo que ve en sus mayores, en el querer trabajar como éstos, y en ese deseo que siente de agasajar** y proporcionar algún placer a las demás personas; satisfacción interior relacionada con sentirse **capaz de servir para algo o ser capaz de producir algo**.

Con todo esto, se puede decir que el resultado de los trabajos manuales y de los ejercicios que los niños practican deben estar dirigidos al desenvolvimiento moral del educando; inculcando en ellos el sentimiento de varios deberes referidos al trabajo y a las relaciones con sus semejantes. De este modo, se **desarrolla su mano y se le prepara para trabajar**; pero además, de manera inherente se le propicia el **desenvolvimiento visual e intelectual**, y posteriormente el **trabajo industrial y el artístico**.

Cabe destacar que los **trabajos manuales se dividen en varias series de ejercicios** los cuales se le van presentando al niño en un orden particular que da cuenta de un proceso pensado en el que deben desenvolverse: entrelazado, plagado, tejido, recortado, picado y el dibujo. Por otra parte, se recomienda que la aplicación de los trabajos manuales se orientan por los mismos principios que los juegos o dones y deben aplicarse bajo el mismo procedimiento; los que en su caso también van encaminados a desenvolver la inteligencia a través de la realización de formas copiadas, imitadas de modelos, inventadas, etc.

Es importante insistir a partir de los señalamientos que nos hace De Alcántara (1879) que el **planteamiento metodológico de Federico Fröebel está orientado a desenvolver y dirigir las facultades**





intelectuales para formar la inteligencia; particularmente a través de los ejercicios de intuición, de análisis, de comparación, de construcción o de realización de formas que los niños practican con los juguetes que se han denominado dones. No obstante, enfatiza que tal como menciona Montesino, la instrucción es:

“[...] <<inherente a la educación intelectual; es causa y efecto simultáneo del desarrollo de las facultades mentales>>; el medio más natural y adecuado, irremplazable, de educación intelectual. Y aunque no lo fuera, debiera emplearse con preferencia a cualquiera otro, puesto que con el podemos realizar a un mismo tiempo los dos fines que implica el desenvolvimiento intelectual: la educación propiamente dicha de las facultades y la instrucción” (p.102)

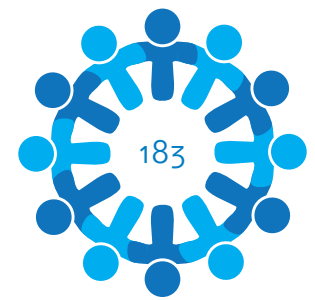
Este mismo autor, nos remite a tener en cuenta que la intencionalidad central que deben tener los juegos manuales y a todos los ejercicios propios de los Jardines de Infancia, es la enseñanza; aunque también precisa que debe atenderse su propia y genuina finalidad que es la instrucción, la que por cierto señala debe ser: educadora, adecuada, intuitiva, práctica, atractiva; y lo que explica de la siguiente manera:

[...] educadora, no solo por lo que dice relación a la inteligencia, sino también por lo que a la inteligencia y a la voluntad se refiere; adecuada, en su extensión y sentido a las inteligencias infantiles; intuitiva, para que responda mejor a ambos fines; práctica, siempre que sea posible, pues lo que los niños aprenden de una manera experimental es lo que mejor grabado se les queda; y atractiva, en todos los casos. (De Alcántara, 1879, p. 102)

Entonces, puedo decir que tanto los juegos como los trabajos manuales se dirigen a tres fines que se han reconocido en la enseñanza: **1º desenvolver las facultades intelectuales, 2º desenvolver las facultades estéticas y 3º suministrar conocimientos.** No obstante, para lograrlo se plantea hacer uso de lo que se conoce como: **“Lecciones de las cosas”**, las que consisten en ejercicios de pensamiento e intuición simultáneos; en los que partiendo de la presencia de un objeto o de su representación se ponen en ejercicio las facultades intelectuales del niño y a la vez se le suministran conocimientos útiles por medio del método interrogativo – inventivo. Es decir, se planta una alianza entre el método intuitivo y socrático. En este sentido, las lecciones de las cosas constituyen el método natural y psicológico, el verdadero método no solo de las escuelas de párvulos, sino de las de la primera enseñanza. De esta manera, las lecciones de las cosas según lo expuesto por De Alcántara (1879) se fundan en la **intuición sensible**, por lo que antes de la memoria se debe recurrir a los sentidos, bajo los siguientes planteamientos:

- **Bajo el punto de vista del desenvolvimiento de las facultades intelectuales,** enseñar al niño a pensar propiciando en él la atención, la reflexión y el juicio.
- **Bajo el punto de vista de los conocimientos;** iniciar a los educandos en el conocimiento de los objetos y los seres; así como en las propiedades de la materia, echando en su inteligencia los fundamentos de todas las ramas de la enseñanza y **preparando sólida y formalmente al niño para recibir la instrucción del grado superior en el que se encuentre, En este caso, los niños de los Jardines de Infancia, serán preparados para la primera enseñanza elemental.**
- **Bajo el punto de vista de la lengua,** suministrar al niño todas las palabras que sean necesarias para que puedan expresar su pensamiento.





No obstante nos advierte este mismo autor, que para que no se desnaturalicen las lecciones de las cosas deben de reunir algunas condiciones, entre las que destacan que en **la materia que se enseña, la manera de presentarse no sobrepase la esfera de la infancia; que en el estudio de las materias se desarrolle a la vez y de manera armónica todas las facultades intelectuales y con frecuencia se hable al corazón; que en el estudio de las materias partan siempre de la presencia o representación de los objetos, es decir de la intuición sensible; que en los análisis o descomposiciones de los objetos acompañen ejercicios de recomposición o síntesis; que el estudio de las materias a través de las lecciones de las cosas sean graduales y estén en “armonía de la edad y la cultura de los niños”** (De Alcántara, 1879, p. 105); que los ejercicios en general sean atractivos y no degeneren en largas y áridas relaciones de análisis; y que más que lecciones de los objetos, sean lecciones con ocasión de los objetos.

4.5. El impacto de la institucionalización y legislación de la educación infantil en las metodologías de enseñanza en España. Evolución histórica

El recorrido histórico que he realizado hasta aquí en torno a la genealogía de las metodologías de enseñanza servirá como antecedente y marco para entender por un lado, como se fueron construyendo y reconstruyendo; y a partir de ello, identificar el momento en que por diferentes circunstancias sociales, políticas, económicas, culturales, etc. se va generando inicialmente la posibilidad y más adelante la necesidad de institucionalizar la educación infantil.

Eje de interés para mi trabajo de investigación donde intento identificar y significar el impacto que dicha institucionalización de la enseñanza tiene sobre las metodologías en este nivel educativo. Interés que deriva de querer comprender el CP de las maestras con relación a las metodologías de enseñanza y su posible transformación con la finalidad de que puedan mejorar su trabajo docente.

4.5.1. Antecedentes de la institucionalización de la educación infantil

Cabe destacar que la intención de este apartado es rescatar a los principales promotores de la formación de los más pequeños hasta el siglo XIX identificando los hitos más importantes que dieron lugar a la institucionalización de la Educación Infantil, tal como la conocemos hoy en España, en el marco del recorrido histórico realizado. Por otra parte, para poder comprender los procesos de institucionalización es necesario reconocer que existen diferentes visiones sobre la infancia³¹, la educación y la escolarización de los niños menores de seis años; las que al parecer se han gestado a partir de los cambios

³¹ Los conceptos de infancia y niñez presentan una gran complejidad no sólo a nivel social, sino desde la propia etimología de estas palabras. Según la Real Academia de la Lengua Española (RAE), “Infancia” proviene del latín *infanta*, cuyo significado primario alude a la incapacidad de hablar y define a los *infans* o *infantis* como aquellos que no tienen voz. Para la RAE actualmente la infancia es delimitada como: i) el período de la vida humana desde que se nace hasta la pubertad; ii) el conjunto de los niños de tal edad; y iii) el primer estado de una cosa después de su nacimiento o fundación. Por otro lado, la RAE define al infante como: i) el niño que aún no ha llegado a la edad de siete años; ii) el pariente del rey que por gracia real obtiene el título de infante o infanta; y iii) cada uno de los hijos varones y legítimos del rey, nacidos después del príncipe o de la princesa. <http://www.unicef.org/spanish/sowc05/childhooddefined.html>





sociales y culturales producidos a lo largo de la historia, de las aportaciones de la investigación en el campo de las ciencias humanas, sociales y recientemente de las neurociencias.

Dichas aportaciones vertidas en este campo han permitido difundir ideas diversas en nuestra sociedad sobre la infancia³² que han ido modificando con el tiempo la forma de entender y atender los primeros años de la vida. Realidad por cierto, siempre sujeta como veremos más adelante a la interpretación de algunos sectores sociales y profesionales que a veces se resisten admitir la importancia de este nivel educativo en toda su dimensión.

En el caso particular de España a la educación infantil se le concibe con un sentido formal como la educación institucional que de acuerdo al **Real Decreto 1630/2006, del 29 de diciembre** se establece como la etapa educativa que atiende a niñas y niños desde el nacimiento hasta los seis años con la finalidad de contribuir a su desarrollo físico, afectivo, social e intelectual. Se ordena en dos ciclos: el primero comprende hasta los tres años; y el segundo, que es gratuito, va desde los tres a los seis años de edad.

No obstante, para que este nivel educativo haya podido llegar a este punto, sus defensores han tenido que enfrentar incontables y grandes desafíos; hecho que nos lleva a considerar junto con la opinión de los estudiosos que la educación infantil en España se ha incorporado tardíamente al sistema escolar institucional, a pesar de que filósofos desde la antigüedad y pedagogos de todas las épocas vislumbraron la importancia de atender a los niños desde el inicio de la vida.

Por tanto, puedo decir que la educación infantil formal³³ tiene relativamente una corta historia, pues como veremos las primeras iniciativas propiamente dichas de establecimiento de escuelas de párvulos³⁴ en España datan de apenas hace 175 años; aunque esto no implica que no hayan existido con anterioridad precedentes pedagógicos o instituciones³⁵ relacionadas con la educación infantil; en España se tiene constancia de las escuelas “*de amiga*” para la atención de los niños más pequeños de manera

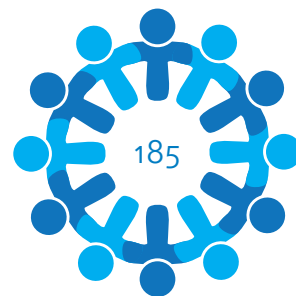
³² Según la UNICEF, la infancia es la época en la que los niños y niñas tienen que estar en la escuela y en los lugares de recreo, crecer fuertes y seguros de sí mismos y recibir el amor y el estímulo de sus familias y de una comunidad amplia de adultos. Es una época valiosa en la que los niños y las niñas deben vivir sin miedo, seguros frente a la violencia, protegidos contra los malos tratos y la explotación. Como tal, la infancia significa mucho más que el tiempo que transcurre entre el nacimiento y la edad adulta. Se refiere al estado y la condición de la vida de un niño, a la calidad de esos años.

³³ La educación formal es la que se desarrolla en las escuelas, es reglada, estructurada por niveles de menos a mayor dificultad, conducente a la obtención de un título académico, dentro del sistema educativo. La escuela infantil es un ejemplo.

³⁴ La palabra párvulos deriva del latín “parvularium”, que es fruto de la suma de dos componentes claramente delimitados: “parvulus”, que puede significar “niño pequeño” y el sufijo “arium”, que suele utilizar como indicativo de “lugar para guardar cosas”. Por lo tanto un parvulario o escuela de párvulo es un sitio en el que se le brinda educación y cuidado a los niños de poca edad.

³⁵ Las instituciones son mecanismos de orden social y cooperación que procuran normalizar el comportamiento de un grupo de individuos (que puede ser reducido o coincidir con una sociedad entera). Las instituciones en dicho sentido trascienden las voluntades individuales al identificarse con la imposición de un propósito en teoría considerado como un bien social, es decir: normal para ese grupo. Su mecanismo de funcionamiento varía ampliamente en cada caso, aunque se destaca la elaboración de numerosas reglas o normas que suelen ser poco flexibles y moldeables. <https://es.wikipedia.org/wiki/Instituci%C3%B3n>





informal³⁶. Aunque se dice que la educación informal para los más pequeños se remonta tanto como a los orígenes de la educación misma.

Tan es así, la multiplicidad de miradas y concepciones, que hasta el día de hoy se discute la pertinencia o no de la escolarización de los más pequeños, sobre todo en los términos que lo plantea Sanchidrián Blanco (1991), la que centra la mirada en identificar el momento idóneo de cuándo deben empezar la escolarización, ya que ha identificado que los niños escolarizados antes de los dos y tres años de edad lo son, porque ambos padres están trabajando fuera de casa, o porque hay una necesidad imperiosa. De tal suerte, que en muchos casos se incorpora al niño a la escuela no necesariamente en búsqueda de cubrir sus necesidades educativas, sino más bien de encontrar un espacio de guarda y custodia de los pequeños mientras los padres realizan otras labores fuera de casa.

Entonces, puedo sostener que desde Edad Antigua hasta nuestros días muchos estudiosos han defendido la necesidad de la educación desde la más tierna infancia. Así por ejemplo, podemos recordar que se vislumbró que a partir del nacimiento el niño requería cierto tipo de crianza, a la vez de que se le debía instruir en los primeros aprendizajes. A tales tareas en su momento se les consideraron pilares y puntos de partida para el inicio del aprendizaje de las primeras letras. Con el tiempo se le confirieron a la infancia ciertas cualidades que llevaron a concebir a los niños como dúctiles y maleables; con gran facilidad para la imitación y a la vez dotados de capacidad para retener lo que se les enseña. Además, aunque se les percibió que nacían desnudos, débiles y flacos de juicio; se reconocía que en su naturaleza se podían asentar gérmenes tanto de vicios como de virtudes.

Así, más tarde los humanistas plantearon que era necesario cuidar a la infancia; es decir, que se requería cuidar a estos seres de forma especial. Es así, como esta idea convirtió al pequeño en un metal codiciado, apto para ser adiestrado. De este modo, según Sanchidrián Blanco (1991) se inicia el establecimiento de cierta separación de los niños respecto de los adultos, reiniciándose la especificidad infantil planteada en la Edad Antigua y desdibujada durante Edad Media.

Conviene aquí decir que coincidimos con la idea de Sanchidrián Blanco (1991) y con Martínez (1991) cuando señalan que en la Edad Moderna, específicamente en la época del Renacimiento es cuando el niño por primera vez encuentra identidad en el conglomerado social y empieza a tomar cierto protagonismo en los fenómenos de la vida familiar, educativa, religiosa y social; es decir, el niño empieza a ser centro de atención. No obstante, nos parece preciso insistir que desde la Edad Antigua, ya varios filósofos habían planteado la importancia de otorgarle a los más pequeños atención, cuidado y educación. Ideas y conocimientos que como pudimos darnos cuenta al parecer se desdibujan y se pierden durante la Edad Media. Por otra parte, no debemos perder de vista que del niño que se habla y del que se tiene constancia generalmente es del perteneciente a las clases burguesas, de la alta y mediana aristocracia.

³⁶ La educación informal, espontánea y a veces no consciente ni voluntaria, totalmente implícita en el proceso de socialización del niño, concretándose en las interacciones con los otros, con el entorno, con los medios de comunicación social, con el grupo de iguales, con la familia, etc. Es la acción deliberada o no de unos sobre otros o con otros y que nos sirve para adaptarnos e integrarnos en la sociedad.





Justamente, en la transición de la Edad Media a la Edad Moderna con la puesta en marcha del nuevo aparato de Estado en España por los Reyes Católicos, de manera progresiva los poderes públicos fueron habilitando junto con las tradicionales instituciones eclesíásticas escuelas para los hijos de los burgueses y aristócratas, dejando al descubierto a la niñez marginada; aunque también hay testimonios de que se empezaron a crear algunos centros de atención educativa de carácter benéfico o de corrección para los huérfanos, tal como veremos más adelante.

No obstante, parece indiscutible que comienza el nacimiento en Europa un nuevo sentimiento hacia la infancia, determinado en principio por la burguesía, grupo que tiene puestas las ilusiones en sus hijos por la fuerza futura que lleva al surgimiento de una nueva sociedad. En consecuencia, el nuevo poder social que ha ido gestándose exige modos específicos de educación para los más pequeños; de tal forma que en la infancia se deja de aprender el oficio de sus padres, de participar con los adultos en el trabajo, en los juegos y fiestas, dejando de ser socializados directamente por la comunidad de la que forman parte.

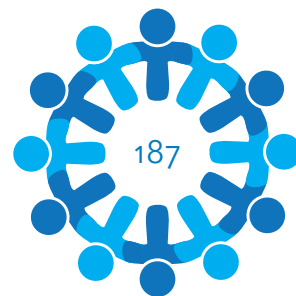
Con esto en mente, puedo comprender porque las primeras instituciones para los más pequeños que se establecieron en diferentes puntos de Europa fueron principalmente fundadas por organizaciones filantrópicas y/o personas con el objetivo común de ayudar a las familias y garantizar de cierta forma que los niños de los barrios pobres estuvieran limpios, alimentados y vigilados. Fue así, como este movimiento iniciado por algunas asociaciones de tradición benéfica, mayoritariamente de inspiración religiosa o filantrópica se propagaron en varios países europeos³⁷ dando lugar a un tipo de escuela para la primera infancia concebida con una neta separación del hogar, y que inevitablemente nacía con una finalidad marcadamente asistencial y solo en algunos casos se tornaba con un incipiente carácter instructivo.

Destaco que tener en cuenta el establecimiento de instituciones para la atención de los más pequeños en un contexto más amplio, es de singular importancia porque son los antecedentes que permiten comprender la influencia pedagógica y metodológica; así como el sentido que se les otorga en España. De este modo, el establecimiento de las primeras Escuelas de párvulos en España, se dio circunstancialmente como consecuencia del exilio de Pablo Montesino a Inglaterra de 1823 a 1834; hecho marcado por sus ideas liberales, que por obvias razones lo ponían en contra del régimen absolutista de Fernando VII. Así, dicha situación, aunada a su condición de padre, le generó la necesidad e interés por el ámbito pedagógico y se orientó a estudiar las obras de Rousseau y Pestalozzi. Así como a conocer las experiencias pedagógicas, organizativas y metodológicas de Owen³⁸, Buchana, Lancas-

³⁷ Es momento de señalar que diferentes estudiosos e investigadores de la historia de la educación infantil, coinciden en mencionar que este primer tipo institucional de escuelas para la primera infancia ha recibido diferentes denominaciones de acuerdo al punto del mundo donde fue creada: infantschools en el Reino Unido, Salles d' asile en Francia, asiliinfantili en Italia, kleikinderschuleo kleikinderbewahranstalt en Alemania y escuela de párvulos en España (Sanchidrián Blanco, 1991).

³⁸ Como respuesta a estas transformaciones, un empresario textil, prestigioso y con mucha sensibilidad humana llamado Robert Owen, se decidió a impulsar mejores condiciones laborales, bajo la idea de que podía tener una mayor y más efectiva producción si daba la tranquilidad a sus trabajadores de que sus hijos se encontraban en la escuela (Ruiz, 1989 & Colmenares, 2010).





ter, Bell y Wilderspin, entre otros surgidas al hilo de las repercusiones sociales, económicas y laborales de la Revolución Industrial del siglo XVIII (Sanchidrián Blanco, 2010).

Estando en Inglaterra Pablo Montesino tuvo oportunidad de acercarse y conocer las InfantSchool, en las que encontró, una dirección sensible, paciente y amorosa con clara influencia. de los planteamientos metodológicos de Rousseau, pues da prioridad al juego al aire libre, al canto y sugiere tener en mente la búsqueda de la felicidad del niño (Sanchidrián Blanco, 2010). Poco después y ante el declive de estas escuelas, Owen es invitado a crear una nueva experiencia educativa en Londres, acompañado por Buchana, a la que denominó InfantAsylum-asilos de infantil-. Una idea que germina con éxito por lo que se empezaron a establecer otras dentro de la misma ciudad; Momento en el que entra en escena un nuevo personaje, Wilderspin, al cargo de una de estas instituciones

Teniendo a cargo Wilderspin, dichas instituciones reorientó su sentido; entre otras cosas llenando de contenidos las enseñanzas de las originales Infants school debido a que su principal preocupación era la preparación de los niños para la escuela primaria por lo que la enseñanza se centraba en gran medida en la lectura, escritura y cálculo, incorporando un Manual donde se describían los objetivos, el currículum y las actividades; y se leía entre líneas las formas de enseñanza. puntos relevantes en los que Pablo Montesino se interesa y recoge pues más adelante en España recupera este sentido y la idea de la elaboración de un Manual tal como veremos enseñada.

Dos puntos de vista bien distintos sobre la educación de la infancia donde el primero centra su finalidad en la felicidad a través de juego, el canto y de actividades al aire libre; el segundo, centraba su preocupación en la preparación de los niños para la escuela primaria por medio de libros, lecciones y aprendizaje basado en la repetición (Colmenar Orzaes, 1995 & Sanchidrián Blanco, 2010).

Hasta aquí puedo ver claramente, aunque en el contexto inglés cómo los planteamientos, enfoques, concepciones y práctica se transforman a partir de contextos, intereses, expectativas y necesidades; de ahí que el sentido de las prácticas educativas y en concreto de las metodologías de enseñanza cambian o pierden el sentido porque de desvirtúa o desdibuja la filosofía y la finalidad con las que fueron concebidas y planteadas originalmente.

No obstante, para dar continuidad a las ideas que vengo planteando, me parece acertado iniciar por reconocer, tal como lo señala Sanchidrián Blanco (1991), que la historia no tiene cortes precisos, sino más bien paralelismos y continuidades que son determinados por contextos diversos, propios de los países o de las personas. Ante esto, considero que únicamente podremos comprender el proceso del establecimiento e institucionalización de las escuelas de párvulos en España, si tenemos en cuenta y en mente que se va gestando a través de la coincidencia de una serie de sucesos. De tal suerte, que en este caso el suceso fortuito es el exilio de Pablo Montesino a Inglaterra; hecho aleatorio, aunque fundamental y de gran influencia en la educación infantil española.





4.5.2. Las primeras escuelas de párvulos

Tras la muerte de Fernando VII, Pablo Montesino vuelve a España en 1834, con todo el bagaje de experiencias, conocimientos e ideas liberales adquiridos y **se convierte en el principal promotor de las instituciones educativas para los más pequeños**; hechos y circunstancias que marcan el inicio del establecimiento de las escuelas de párvulos en España (Ruiz Berrio, 1989) y (Colmenar Orzaes, 2010).

Sin embargo, antes de continuar, no debemos olvidar que en España ya existía un germen de este tipo de instituciones, las llamadas escuelas de amiga que surgieron en el siglo XVI y algunas de ellas subsistieron hasta el siglo XX como alternativa para atender a los niños y niñas, hijos de trabajadores de clases desprotegidas. Espacios que son reconocidos con **sentido social** ya que proporcionaban cuidado y atención a los menores de seis años a cambio de una módica cantidad de dinero mientras los padres se desplazaba a sus trabajos; y con **sentido instructivo o educativo**³⁹, porque durante la jornada se les enseñaban –en ocasiones- cantos, oraciones y el acercamiento a las primeras letras y números. No obstante, nos parece preciso subrayar que estas incipientes instituciones surgieron también en su momento por necesidades sociales y laborales; más no propiamente por un interés educativo, lo que obviamente impactó en su sentido, pero sobre todo en sus formas de atención y enseñanza.

En este sentido, advierto que en pleno siglo XXI en los Centros de Educación infantil continua el debate en cuanto a las finalidades educativas de este nivel; es decir, sigue sobre la mesa la pregunta sobre el servicio que debe brindarse ¿asistencial o educativo? aunque en realidad creo que la discusión no parece evidenciarse en torno a nivel discursivo y de fundamentación teórico; sino más bien, la preocupación se identifica en las acciones que emprende el profesorado en la cotidianidad de la práctica.

A partir de aquí se desarrollaron diferentes propuestas legislativas sin éxito para el establecimiento de escuelas de párvulos. Justo es decir, que por primera vez con toda claridad se pone en evidencia que los decretos y la legislación Española no ejercieron impacto alguno en las tareas sustantivas relacionadas con el ámbito educativo, ya que aunque se encontraban establecidas por decreto, dicha acción no fue suficiente para poder concretar lo solicitado (Ruiz Berrio, 2010; 2014).

Ante tal realidad, es digno de reconocerse el impacto de la perseverancia e interés de un grupo de hombres influyentes que impulsados por Pablo Montesino estudian otra estrategia. Deciden solicitar el apoyo a *la Sociedad Matritense por medio de la Real Orden del 24 de mayo de 1838* para que haga suyo el proyecto de establecer escuelas para los más pequeños a través de aportaciones voluntarias. Es así como en julio de 1838 se funda *la Sociedad para propagar y mejorar la educación del pueblo –de modo similar como funcionaba en Inglaterra-*; la que se justifica por las condiciones económicas y sociales de

³⁹ Una acotación más sobre las <<escuelas amiga>>, es la de Colmenar Orzaes, (2010) cuando nos comparte que Manuel Bartolomé Cossío las concibió como la primera idea rudimentaria de las escuelas de párvulos; no obstante las identificó como asilos para guardar a los niños durante el día y sin condiciones pedagógicas. Aunque dicha percepción no coincide con lo recientemente investigado por Revuelta Guerrero & Cano González (2010) los que le atribuyen a estas escuelas un sentido educativo. De cualquier modo, ambos planteamientos son comprensibles ya que con la observación de la situación de algunas de ellas no podemos generalizar las condiciones y funciones de cada una de ellas.





España. Pues en aquel momento era evidente el abandono de los niños pobres en las calles debido sobre todo al aumento del número de mujeres que se incorporaban al mundo laboral como efecto de la Revolución Industrial; escenario que movilizó voluntades para el establecimiento de dichos centros educativos.

Dicha iniciativa, se presentó aparejada con el Plan de Instrucción Primaria de 1838, en donde se reconocía la utilidad de las escuelas de párvulos y se señalaba que el Gobierno procuraría generalizarlos por todos los medios que estuvieran a su alcance; hecho legislativo que nos parece totalmente relevante porque por primera vez se reconoce y se manifiesta cierto compromiso con el establecimiento de las escuelas de párvulos; aunque en la realidad lo dispuesto siguió siendo letra muerta (Montesino y Cáceres, 1840).

De este modo tenemos que, gracias a las tareas realizadas por la Sociedad y sus representantes se lograron en corto tiempo dos propósitos fundamentales: el establecimiento de algunas escuelas de párvulos y la elaboración de un Manual que orientara sobre las características y las tareas sustantivas a realizar en estas nuevas escuelas. Así para 1839 ya se tenían fundadas y funcionando cuatro escuelas de párvulos y en 1840 se presenta y publica el Manual para los maestros de escuelas de párvulos del que se dice **españolizó el sistema empleado en dichas instituciones**.

Por este último hecho es que nos interesa resaltar el impacto del Manual de Montesino —en aquel momento y posiblemente hasta la fecha— como un referente metodológico que orienta el trabajo a desempeñar en dichas escuelas; planteamiento que identificamos se fundamenta en varios teóricos y obras; y que según Montesino lo contextualizó a la realidad española. Sin embargo, debemos decir que se identifican algunas disonancias entre las finalidades educativas, la organización de una jornada escolar y la descripción de las actividades (Montesino y Cáceres, 1840); (Sanchidrián Blanco, 1991).

Por otra parte, advierto que los planteamientos metodológicos y estrategias de enseñanza de Montesino no están orientadas a las finalidades planteadas en la primera parte de su Manual; y en consecuencia se aleja de los principios pedagógicos de Pestalozzi y de Owen; y retoma en mayor medida los métodos y finalidades de Wilderspin y Lancaster que están orientados a la preparación de los pequeños para el ingreso a la escuela primaria; y cuyo objetivo central es la enseñanza de la lectura y la escritura. Esta última circunstancia, nos debe permitir reconocer que las interpretaciones personales de los referentes teóricos, los intereses personales o las realidades contextuales definen en gran medida las finalidades educativas y de manera inherente las formas de enseñanza.

Antes de volver a nuestro asunto, como bien sabemos existe una vinculación muy estrecha entre las finalidades de la educación, los contenidos de aprendizaje y las metodologías de enseñanza; por ello, antes de continuar recordaremos que Montesino concebía que **las escuelas de párvulos estaban dirigidas al desarrollo de las facultades intelectuales y morales de los más pequeños**; dejaba claro que no se pretende enseñar a leer y a escribir a través de ejercicios mentales o mecánicos e insiste que el trabajo está orientado a que aprendan lo que más les importa saber para su felicidad. Es decir, **hábitos saludables físicos, intelectuales y morales que permitan perfeccionar en lo posible el carácter del hombre** (Montesino y Cáceres, 1840).





Una vez hecha esta precisión, Sanchidrian Blanco (1991) sostiene que **el impacto e influencia del Manual de Montesino en las prácticas educativas** ha trascendido por más 100 años. Por ello, destacamos los aspectos metodológicos que desde nuestro interés son los más significativos y que posiblemente han tenido mayor influencia en la tarea docente de los maestros y maestras de educación infantil hasta nuestros días y que se encuentran descritos en los diferentes apartados del Manual.

En principio hago referencia a su propuesta de organización de la Jornada escolar la que a pesar de que Montesino solicita no rutinizar, la propia descripción del planteamiento en sí mismo establece con claridad rutinas. La propuesta consiste en fraccionar la jornada escolar en diversas actividades, pero las propiamente educativas siguen la siguiente secuencia con ligeras variantes: Entrada –recibimiento y guardado de pertenencias, ejercicios (en fila y marcha)-, oración (preguntas de las partes del cuerpo), Recuento –conteo de niños o pase de lista-, revisión de aseo, ejercicios (manos, brazos y pies), clase de lectura, ejercicios (movimientos a un solo golpe), actividad matemática (tabla de sumar cantada), ejercicios, lección de los objetos y salida – en fila marcha.

De lo expuesto, en cuanto a la **organización de la jornada escolar** me parece que hasta la fecha se conservan y justifican algunas prácticas a pesar de que se considera que la rutinización y la fragmentación de la jornada en una sucesión de actividades desarticuladas que no contribuyen al desarrollo de aprendizajes significativos y no responden a un enfoque globalizador que debiera permear en las prácticas educativas de infantil actuales. Por eso, nuevamente he de insistir en la trascendencia e impacto de un Manual en la medida que su intencionalidad es orientar la práctica lo más accesible posible para lograr extender las escuelas de párvulos a lo largo y ancho de España

Tan es así su influencia, que algunos recursos aún se encuentran vigentes en los centros educativos; me refiero al uso del timbre como indicativo de la entrada y salida de la jornada, así como para indicar la entrada y salida del recreo. También se continua utilizando la formación en filas y la marcha para dirigir a los niños a determinado sitio; y en algunos casos los maestros utilizan el silbato o el golpe con cualquier objeto para hacer un llamado de silencio y quietud a la clase o para dar alguna indicación; recurso que eran muy utilizados y recomendados en la propuesta educativa de Montesino.

Por lo anterior, considero que desde el punto de vista metodológico en las prácticas actuales aún se conservan ciertas estrategias y recursos derivados de los planteamientos de Montesino; posiblemente por el hecho de que el Manual en su momento representó el único referente sobre las formas de enseñanza en las escuelas de párvulos. Aunado además a la presentación de ejemplos muy concretos sobre la organización de una semana de trabajo, seguramente con el afán de ser explicativo y dar a conocer estas nuevas instituciones.

No obstante, me parece que esta circunstancia generó que los maestros tomaran los ejemplos al pie de la letra como el esquema o estructura a seguir en la organización y desarrollo de las tareas docentes, dando lugar a la temida rutinización, mecanización de las actividades; en suma a las prácticas sin sentido que el propio Montesino preveía en caso de que se desconocieran los fundamentos pedagógicos; justamente el impacto de un primer intento de institucionalizar la enseñanza para los





más pequeños. Sin embargo, aunque el Manual pudo tener efectos no deseables, es necesario reconocer que en su momento constituyó una herramienta fundamental; por un lado, para dar a conocer este nivel educativo y su importancia; y por el otro, como guía para establecer y desarrollar el trabajo de las escuelas de párvulos.

Entonces, una vez dado el primer paso, el camino a seguir era intentar lograr mayor cobertura de las escuelas de párvulos en España; y la manera que se preveía viable era a través de la institucionalización y legislación; aspiración que se pudo iniciar debido a la circunstancia de que la Sociedad enfrentaba insolvencia económica para continuar manteniendo las escuelas que había logrado establecer. Así que, dada la necesidad, se da la coyuntura de que un representante de la *Sociedad* se dirija al **Ministro de Comercio, Instrucción y Obras públicas del Gobierno** y le solicite apoyo para que se haga cargo de las escuelas de párvulos que se encontraban en funcionamiento; solicitud que afortunadamente es aceptada.

Este acontecimiento, marca una nueva etapa; la prioridad de las escuelas de párvulos ahora está centrada en su institucionalización, pretensión que empieza a ver la luz gracias a diferentes sucesos y personajes que contribuyen a ello. Por un lado, tenemos a Fröebel, ya que la introducción y el conocimiento de su Método en España generó cierta efervescencia pedagógica y trajo como consecuencia gran motivación por la creación de nuevas escuelas bajo este nuevo planteamiento; hecho posible gracias a que en los últimos años se había ido construyendo en la sociedad española una nueva concepción de las escuelas de párvulos, otorgándole cada vez más el sentido educativo y alejándose de su carácter asistencial.

Sin embargo, ante este cúmulo de acontecimientos, no debemos perder de vista las tensiones en el gobierno y la efervescencia política como factores influyentes y determinantes en las decisiones educativas; en este sentido recordamos que el reinado de Isabel II se caracterizó por un intento modernizador de España que se vio contenido por las tensiones internas de los liberales, la presión de los partidarios del absolutismo y los gobiernos influidos por el estamento militar; que aunado con la decadencia de la Unión Liberal llevaron a España a la experiencia del Sexenio Democrático. Por tanto, dichos sucesos impidieron que se consolidara el tránsito del Antiguo Régimen al Estado Liberal, por lo que España llegó al último tercio del siglo XIX en condiciones desfavorables respecto a otras potencias europeas.

Pero, a pesar de todo se fueron presentando diferentes eventos que contribuyeron a la difusión de las ideas fröebelianas en España; como fueron los viajes y asistencia a congresos de Don Fernando de Castro por lo que a su regreso a España compartió libros y material escolar cuyo estudio animó a la fundación de instituciones bajo esta influencia. Casi paralelamente se emprendieron otras acciones como publicaciones diversas sobre la Metodología fröebeliana, la creación de un Museo pedagógico, la realización de un Congreso Pedagógico Nacional, así como la disposición para que la Escuela Normal Central de Párvulos ensayara la metodología fröebeliana, de tal manera que se pudieran observar y valorar los resultados de dicha metodología en España (Colmenar Orzaes, 2010) .

Para este efecto se creó una institución educativa para menores de seis años a la que se le denominó Jardín de niños. Por tanto, es de entenderse que dichas disposiciones trajeran aparejadas otras acciones; como el surgimiento de los primeros ensayos fröebelianos, uno de ellos en una escuela de





Bilbao en 1860 y otro en la escuela de Virio en 1862. Motivo por lo cual se sostiene que en 1873 se inició una verdadera campaña fröebeliana, la que tuvo su mayor esplendor en 1882 (De Alcántara, 1879).

Como un dato más de dicha efervescencia pedagógica recordemos como trascendente que el Estado lanzó una convocatoria para la elaboración de un Manual teórico – práctico sobre la Metodología fröebeliana aplicada a la escuela de párvulos. Concurso que fue ganado por **D. Pedro de Alcántara** y publicado en 1879; obra que se titula: *"Educación de párvulos, según el Método de los Jardines de Infancia de Federico Fröebel"*.

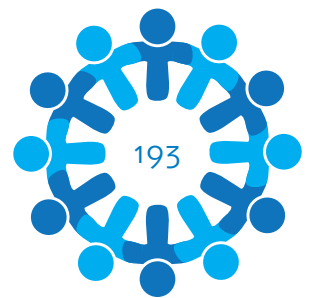
Dicha obra de Pedro D. Alcántara es de nuestro interés, porque al igual que el Manual de Pablo Montesino fue de gran impacto en las tareas educativas en las escuelas de párvulos; sobre todo en las metodologías de enseñanza. Lo anterior, dado que coincidentemente en 1840 y en 1879 no había bibliografía, ni referentes en España sobre las escuelas de párvulos y ni sobre la metodología de Fröebel respectivamente; por lo que ambos en su momento se convirtieron en el único y principal referente (Colmenar Orzaes, 2010).

Pero al margen de lo anterior, lo que consideramos verdaderamente relevante es que al acercarnos a su Manual y contrastarlo con la obra de Fröebel identificamos que algunos de sus planteamientos se alejan de la filosofía original fröebeliana. Hecho que queremos significar por el impacto que consideramos tiene la publicación de la interpretación de la obra de Fröebel en un Manual en el que al incorporar algunas de sus ideas y concepciones sobre la enseñanza desde nuestro punto de vista generaron cierta distorsión y distanciamiento respecto de los planteamientos metodológicos de Fröebel. Pero además, el impacto de su obra es mayúsculo ya que D. Pedro de Alcántara fue el responsable de impartir en las dos Escuelas Normales de ese momento la Cátedra dirigida a la enseñanza de párvulos por el procedimiento de Fröebel y su Manual era el referente teórico – metodológico en la formación de maestros.

Cabe destacar el carácter descriptivo, prescriptivo e ilustrativo del Manual de Pedro de Alcántara, el cual se puede justificar al reconocer la desinformación y falta de formación de los maestros sobre este nivel educativo y en particular sobre esta metodología. Aunado a lo anterior, me parece que la información vertida en dicho Manual contribuía de cierta manera a la institucionalización de los Jardines de Infancia; por un lado, formando maestros para este nivel educativo y por el otro, difundiendo las bondades y características de este nivel educativo, así como las formas de enseñanza fröebelianas.

Otro hecho relevante que marcó durante este periodo, fue la expulsión de un grupo de Catedráticos que no se ajustaban a los dogmas establecidos por la Iglesia católica, y que como respuesta a ello, fundaron la Institución Libre de Enseñanza (ILE) y la que fundamentaron con ideas Krausistas importadas también de Alemania y que aplicadas a la enseñanza; tuvieron eco desde 1876 a través de la Renovación Pedagógica sus ideas de libertad de conciencia y de un espíritu de ciudadanía libre de servidumbres hacia cualquier dogma y se convierten en **defensores de la escuela pública con un sentido social** (Otero, 2014).





Sus aportaciones metodológicas están orientadas a despertar y mantener el interés de los niños hacia una amplia cultura general; así mismo, dirigidas a enseñarles a pensar por sí mismos, a que sean autónomos y aprendan a ser ciudadanos de los Kindergarten; todo ello, preferentemente a través de las **excursiones y los juegos al aire libre porque consideraban que con ellos se generaba un aprendizaje vivo e integral.**

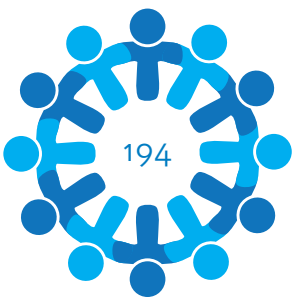
En suma, el proceso de enseñanza debía ir dirigido a excitar el pensamiento del niño, sugiriéndole cuestiones y nuevos puntos de vista, enseñando a razonar con rigor y a resumir con claridad y precisión. Por lo tanto, se puede entender que estaban en contra de las lecciones de memoria y de los libros de texto porque concebían que contribuían a petrificar el espíritu y a mecanizar el trabajo en clase; así mismo criticaban los exámenes oficiales. Del mismo modo advertían que los primeros años de vida son muy importantes, pero no para aprender a leer, escribir y contar; sino para aprender a observar y a pensar pues son las tareas que le permitirán al niño ejercitar sus facultades básicas. Cabe resaltar que sus planteamientos reflejaban la filosofía fröebeliana y eran congruentes las finalidades educativas con sus propuestas metodológicas.

Por tanto, es de destacarse, que la principal preocupación de Francisco Giner Ríos -principal representante de la ILE- en el ámbito educativo, no fue sobre qué enseñar, pues concebía que el mundo entero era objeto de aprendizaje; en realidad **su inquietud se centraba en cómo debía aprender el niño**; situación que lo llevó a sostener que la problemática en la enseñanza estaba en el Método. Por lo que con mayor fuerza y certeza planteaba que los niños **necesitan conocer el mundo viéndolo, oyéndolo, tocándolo y acercándolos a la realidad que les rodea y no a través de discursos y libros de texto.** Sus principales estrategias metodológicas fueron las excursiones y los juegos al aire libre porque consideró que propiciaban un aprendizaje vivo e integral. Sin embargo, a pesar de los planteamientos innovadores y los reconocimientos de la labor de la ILE, su inconveniente fue que no pudo impactar demasiado, pues la aplicación de sus principios pedagógicos solo se circunscribieron a las instituciones que estuvieron a su cargo (Otero, 2014).

Sin embargo, a finales del siglo XIX a pesar de todos los acontecimientos que se vislumbraron a favor de la educación de párvulos, el número de escuelas establecidas no cubría las necesidades de la población española. El interés que se pronunció en el Congreso Pedagógico por la institucionalización de las escuelas de párvulos bajo la metodología fröebeliana, desgraciadamente quedó reducida a las experiencias de las escuelas modelos. Además, según los expertos en donde se logró implantar el Método de Fröebel no fue bien comprendido, pues lo más que se lograba aplicar eran algunos juegos o trabajos manuales.

Por tanto, el declive de la educación de párvulos fue inminente debido, entre otras cosas por la anulación del patronato general de las escuelas de párvulos y a la supresión del curso creado para formar maestras para este nivel educativo. Por lo que nuevamente se presenta un claro retroceso, pues se volvió a su concepción original de vincular la escuela de párvulos preferentemente con su carácter asistencial y benéfico sobre lo educativo, se privilegió nuevamente la doctrina cristiana, los deberes, las formas de cortesía, las letras, los números, ideas claras y sencillas de las cosas y el canto.





Hasta aquí hemos reflexionado y apuntado sobre el proceso de establecimiento e institucionalización de las escuelas de párvulos y su impacto en las metodologías de enseñanza; nos obstante, otro proceso paralelo que impacta en la tarea educativa en las escuelas para los más pequeños y en particular en las metodologías de enseñanza es la legislación educativa.

4.5.3. *Pinceladas de la legislación educativa y su relación con la atención a los más pequeños*

En el **Plan de Instrucción Pública de 1838** se hace el primer planteamiento sobre las escuelas de párvulos, reconociendo su importancia y como consecuencia establecía generalizarlas por todos los medios que estuvieran a su alcance (Ruiz Berrio, 2002 & Prats, 2005). Más adelante, en 1857 se proclama la Ley de instrucción pública de –Ley Moyano– en la que se establecen dos puntos importantes; uno es que dentro de la enseñanza primaria se encuentra como primer nivel educativo la escuela de párvulos; y el otro es que el Gobierno menciona que cuidará de que por lo menos en las capitales de las provincias y los pueblos que lleguen a 10,000 habitantes **se establezcan escuelas de párvulos**.

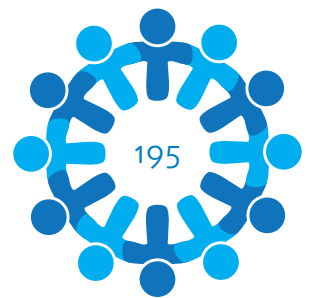
Sin embargo, no puedo dejar de reconocer que lo establecido en la Ley fue un avance; aunque es de advertir que el impacto real en el establecimiento de escuelas de párvulos respecto a la necesidad de la población española quedó muy por debajo. Aún así, puedo decir que con dichos planteamientos se va concretando y oficializando la aspiración de la institucionalización de las escuelas de párvulos (Ruiz Berrio, 2002).

Antes de dar paso a la siguiente legislación de gran calado, contextualicemos algunos acontecimientos que consideramos contribuyeron a su construcción. En la época de la restauración y dictadura de Primo Rivera (1874 – 1930) se dieron cambios normativos y en los planes de estudio; aunque manteniendo lo fundamental de la Ley Moyano. Durante la segunda república (1931 – 1939) se establecieron más políticas que reformas en sí mismas y se hicieron mejoras a la educación primaria; pero sobre todo se dio un fuerte impulso a la escuela pública y se debilitó y suprimió en algunos casos la escuela religiosa.

Continuando con este proceso histórico, la dictadura franquista (1939 – 1975) se distingue por mantener las líneas de ordenación tradicional, aunque se reformaron los planes de estudio. Es de señalar que en este periodo se produce hegemonía total de los colegios religiosos y congelación de la escuela pública. No obstante, en 1970 se aprueba la Ley General de Educación (LGE) que revoluciona las bases del sistema y supone una nueva concepción del sistema educativo en sus fines y ordenación. Con respecto a la educación de los más pequeños tenemos que la LGE adopta un nuevo nombre y se refiere a ella como Educación Preescolar. Se incluye dentro del sistema educativo y atiende al grupo de edad de niños de dos a cinco años y se brinda en dos modalidades de atención: Jardines de infancia – niños de dos a tres años– y escuela de párvulos – niños de cuatro a cinco años– (MECD/CIDE, 2004).

Se plantea que la educación preescolar tiene como objetivo fundamental el desarrollo armónico de la personalidad del niño; sin embargo se distinguen entre sí las dos etapas que la componen. El Jardín de infancia se concibe como un espacio con carácter semejante a la vida del hogar y la escuela de párvulos dirigida al desarrollo de sus virtualidades. En ambos casos se plantea que **los métodos serán predominantemente activos**, de tal manera que se logre el desarrollo de la espontaneidad, la crea-





tividad y la responsabilidad. Lo anterior a través de juegos, actividades del lenguaje, expresión rítmica y plástica, observación de la naturaleza, ejercicios lógicos y pre numéricos, desarrollo del sentido comunitario, principios religiosos y actitudes morales.

En 1973 son presentadas las Orientaciones Pedagógicas para la Educación Preescolar, las que se reconocen como el **primer documento serio de elaboración del un currículum** que se realiza en el sistema educativo español. En ellas se desglosan los objetivos y las actividades de los niños para cada una de sus modalidades, al parecer con la finalidad de hacer más comprensible y operable el currículum planteado. Por otra parte, desde en punto de vista metodológico destacamos que en la descripción de las actividades en dichas orientaciones hemos podido advertir la influencia y las aportaciones de varios pedagogos entre los que destacan: Pestalozzi, Fröebel, Montessori y Giner Ríos. Por tanto, nos parece que los planteamientos metodológicos derivados de esta Ley para el nivel preescolar son innovadores, pero sobre todo se advierte congruencia interna entre las finalidades y las propuestas metodológicas (Olaya Villar, 1997).

Sin embargo, no todo fue miel sobre hojuelas, pues señalan los expertos que **en la cotidianidad de la práctica permeaba una deficiente atención en la educación preescolar**, situación que al parecer no estaba relacionada con la Ley misma, sino con su ejecución. Es decir, aunque el planteamiento pedagógico y metodológico se caracterizaba por ser innovador; su presencia no llegó a impactar en las escuelas preescolares posiblemente por la dificultad que se enfrentó al querer aplicarlo a gran número de escuelas a pesar de los diversos esfuerzos y publicaciones que se hicieron para que los maestros pudieran comprender sus planteamientos. Ante esto, advertimos que las reformas educativas a nivel legislativo son tan importantes como las políticas de aplicación que se establezcan en las que queden garantizados recursos necesarios para su implementación y además se considere como pilar fundamental la formación docente –inicial y permanente–.

En este orden de ideas y dado mi interés en las metodologías de enseñanza para la educación de los más pequeños, al realizar la revisión sobre la LGE de 1970 y las Orientaciones Pedagógicas de Preescolar emitidas en el año de 1973 pude advertir la influencia de las aportaciones de diferentes pedagogos; entre ellos identifiqué con mayor fuerza los planteamientos fröebelianos dada la insistencia del uso del juego en el desarrollo de las actividades, así como por la presencia del modelado y las “manualizaciones” actividades incorporadas dentro del área de Expresión artística. Igualmente advertí la influencia montessoriana, por la presencia de un grupo de actividades y materiales relacionados con la “**vida práctica**”. Además, a mi modo de ver se evidencian también algunos de los planteamientos de **Pestalozzi, Fröebel y Giner de los Ríos** cuando se plantea considerar al entorno como medio de aprendizaje y recomendar para la salud las actividades al aire libre.

En este sentido, coincido con los planteamientos de Ruíz (2000) cuando reconoce que:

Los métodos y técnicas didácticas eran asimismo objeto de atención por parte del legislador, haciéndose ahora hincapié en la enseñanza individualizada y programada con el fin de fomentar la originalidad y creatividad de los escolares, el desarrollo de los hábitos de cooperación, y, lo más importante, «la capacidad de «aprender a aprender» para garantizar su futura educación permanente y su adaptación a las condiciones cambiantes de la sociedad y del mundo en que les tocará vivir. (p. 169)





Así, puedo decir que desde el punto de vista metodológico con la LGE se presentó una propuesta educativa para el nivel preescolar innovadora, con un currículum flexible; en donde las orientaciones pedagógicas no son concebidas como un Manual o recetario, sino como una herramienta que le ayude al docente a diseñar y programar las actividades. Planteamientos que quedan asentados en una normativa, que pueden distar o no en la cotidianidad de la práctica.

Para 1981, tras el golpe de Estado del 23 de febrero en donde asume el poder como Presidente Leopoldo Calvo y estando como Ministro de Educación y Ciencia **Federico Mayor Zaragoza** nos presentan los **Programas Renovados con los que se derogan las Orientaciones Pedagógicas de la Educación Preescolar** a escasos diez años de su puesta en marcha. Los Programas renovados **dan especial importancia a la coordinación y vinculación entre el nivel de preescolar y el ciclo inicial de la EGB**; es decir, se presenta una equiparación o indiferenciación entre la educación preescolar y primaria; y como consecuencia se desdibuja a la educación preescolar como un nivel educativo con identidad propia.

En suma lo que se pretende con la modificación de la ordenación de la enseñanza preescolar darle continuidad al programa de preescolar con el de primaria, por lo que entre otras acciones se solicita que los profesores de ambos niveles programen de manera conjunta para asegurar puntualmente la continuidad en el proceso de aprendizaje de los alumnos; propuesta que nos parece acertada teniendo en cuenta que una de las debilidades de los sistemas educativos es la dificultad de dar continuidad a finalidades educativas y enfoques metodológicos a lo largo de los diferentes niveles educativos.

No obstante, se hace evidente que el interés en la propuesta de los Programas Renovados en el marco de la LGE son el de prestar una especial atención a aspectos relacionados con **la metodología para la iniciación y adquisición de las técnicas instrumentales –enseñanza de la lectura, escritura y las matemáticas–**, en consecuencia advertimos que el trasfondo de este planteamiento es atribuirle entre otras cosas a la Educación Preescolar un carácter preparatorio para la escuela primaria. De este modo, esta disposición trae aparejada la solicitud de que los Centros de Educación Preescolar se ubiquen en los Centros públicos de la EGB. Es de destacarse que dichas modificaciones se justificaron con base a necesidades de carácter psicológico, pedagógico y social; sin embargo, al analizar más profundamente la propuesta de los Programas Renovados me parece que obedecieron más a un cambio socio político tras un golpe de Estado.

De tal suerte a partir del Decreto del 9 de enero de 1981 y de la Orden del 17 de enero de 1981, la Escuela General Básica quedó constituida en tres ciclos: inicial, medio y superior; se establecieron los nuevos Programas para el nivel preescolar. Se publicaron como anexos **los Niveles Básicos de Referencia** de acuerdo con los que se deberá desarrollarse la actividad escolar y en los que se da a conocer el currículum; el cual se encuentra organizado en seis áreas de enseñanza, las que a su vez se estructuran en Bloques de trabajo, temas de trabajo y actividades.

Queremos destacar, que en los planteamientos de los Programas Renovados nos llama especialmente la atención la propuesta de distribución horaria, en donde se **determina cuantas horas a la semana se deben dedicar a cada área de enseñanza** y en donde se observa que se le da prioridad a la lengua





castellana. Pero además, para dar respuesta a la solicitud de distribución horaria fue necesario fraccionar la jornada lo que nos parece contradice su propuesta de aplicación de la enseñanza globalizada y la utilización de métodos globales; contradicciones conceptuales y metodológicas que por más que se intenta subsanar al ejemplificar la aplicación, finalmente entre líneas se reconoce la dificultad de concreción de la propuesta de los Programas Renovados en la práctica aludiendo que “[...] con los años y una observación constante y sistemática de los niños, se llega a diseñar unidades globalizadas o integradas con una gran coherencia interna” (MEC, 1982, p.356).

Tratando de identificar el impacto de los Programas renovados sobre las metodologías de enseñanza, encuentro que en uno de los materiales educativos dirigidos al profesorado se sugiere la organización del aula en áreas: lenguaje, psicomotricidad y matemáticas; en cuyo caso se hace referencias a la organización de espacio, distribución del mobiliario y de los materiales. Propuesta que consideramos impacta directamente en las finalidades educativas y las metodologías de enseñanza dado que se encuentran centradas en la enseñanza de la lectura, escritura y las matemáticas.

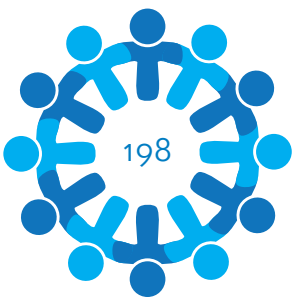
Pero que además, percibo que el hecho de que las propuestas fueron presentadas de manera visual y descritas de manera concreta pudieron facilitar que el profesorado las aplicara al pie de la letra sin mayor reflexión. Por ello, podría decirse que en el sentido de que la organización del aula y también la organización de la jornada calaron en gran medida en los centros educativos de preescolar, al grado que hasta la fecha se pueden encontrar centros de educación infantil en donde la organización del aula es por áreas de enseñanza y se organiza la jornada por espacios horarios; teniendo confusión conceptual y metodológica entre las áreas y los rincones.

Finalmente, otra propuesta que me llama enormemente la atención es la organización de las actividades dentro de la jornada escolar, que está aparejada con su propuesta de distribución temporal, pues se establecen una secuenciación de actividades con horario específico: la entrada, explicación conjunta o conversación libre – asamblea-, juegos de habituación o sensoriales, recreo al aire libre, aseo personal, juegos del lenguaje, educación psicomotriz, aseos, comida, prepararse para salir y salida.

Dicha propuesta genera cierta inquietud, porque contrariamente a lo que se pudiera pensar, la enseñanza globalizada y los métodos globalizados no se pueden desarrollar apropiadamente, bajo una organización temporal y estructurada en un conjunto de actividades desarticuladas y descontextualizadas. Sin embargo, insisto que posiblemente el hecho de que los maestros hayan incorporado algunas prácticas desprendidas de los Programas renovados se debe, a que algunos de sus planteamientos fueron visuales y esquemáticos, lo que facilitó su operación llevándolos adoptar y adaptar su práctica en los aspectos más evidentes –simplemente simulando la aplicación de dicha propuesta-; seguramente en muchos casos sin alguna fundamentación psicológica, pedagógica o metodológica.

En suma, identifico que los planteamientos metodológicos vertidos en los Programas Renovados son incongruentes y contradictorios entre lo discursivo y la posibilidad de aplicación; por ello, los considero inadecuados y generadores de confusión entre el profesorado. Entre otras cosas, porque **no podemos hablar de enseñanza globalizada**, si planteamos áreas de aprendizaje, determinada orga-





nización grupal y temporal, materiales determinados; ya que dichas disposiciones contradicen los enfoques de integralidad y globalidad en la enseñanza y el aprendizaje; es decir, las disposiciones establecidas son contrarias a los principios que orientan el desarrollo de los métodos globalizados y/o la enseñanza globalizada.

Llegamos a 1990, y a la **Ley de Ordenación del Sistema Educativo (LOGSE)**, la que se dice acabó definitivamente con la LGE establecida en el franquismo y que redefinió la arquitectura del Sistema Educativo en España. La LOGSE en general contó con una buena aceptación, posiblemente derivada de la participación de la comunidad educativa que se convocó. Aunque al final según dicen los expertos provocó muchas frustraciones, porque no se lograron poner en marcha todas las medidas que se pretendían desplegar, debido a que no tuvo la financiación necesaria; convirtiéndose esto, en su principal debilidad. Pero al margen de todo ello, lo relevante para la educación de los más pequeños es que se deja en el pasado a la educación de párvulos y la educación preescolar; para erigirse La Educación Infantil como un nivel educativo con identidad propia para referirse a la etapa educativa que comprende de los cero a los seis años. Se organiza en dos ciclos; el primero de cero a tres y el segundo de tres a seis años.

Se diseñó un **Plan de estudios concebido más como un proyecto que define las intensiones y su concreción en la práctica**, por lo que no se centra únicamente en aspectos técnicos y científicos, sino se complementa con la dimensión sociocultural, axiológica; pero sobre todo con la realidad andaluza. Está orientado a propiciar **los procesos de desarrollo y aprendizaje de los niños y niñas desde el nacimiento hasta los seis años** para contribuir en el desarrollo físico, intelectual, afectivo, social y moral de los niños y niñas. Para lograrlo, se establece un **currículum de la educación infantil al que se define como un conjunto de objetivos, contenidos, orientaciones metodológicas y criterios de evaluación** con la finalidad de regular la práctica en dicha etapa. Es de destacarse que los contenidos curriculares se organizan en ámbitos de conocimiento y experiencias que tienen como objetivo resaltar la importancia didáctica.

De acuerdo a mi foco de interés, preciso que las orientaciones metodológicas se sustentan en una serie de Principios pedagógicos, entre los que destacan: plantear actividades con sentido para los niños que respondan a sus necesidades e intereses; propiciar el trabajo cooperativo y la resolución de problemas con la finalidad de generar aprendizajes significativos y movilizar esquemas de conocimientos. En suma, las actividades deben tener la finalidad de que progresivamente los niños y niñas aprendan a aprender como una de las tareas formativas más importantes; pero para que esto sea posible la intervención educativa debe de ajustarse al nivel de desarrollo del alumnado.

Dichas Orientaciones metodológicas tienen como objetivo facilitar el desarrollo de los procesos de enseñanza – aprendizaje; y es así como en este Plan de estudios se concibe a **la metodología como un conjunto de normas y decisiones que organizan de forma global la acción didáctica** en el Centro de educación infantil. En dicha acción, participan alumnos y docente y se pone en juego el uso de medios y recursos, se decide la organización de tiempos y espacios, la organización grupal, los tipos de tareas y su secuenciación; propuesta en la que identificamos un enfoque plurimetodológico con





el que se considera posible desarrollar similares intenciones educativas **a través de metodologías diversas**; aunque se advierte, que no todo tipo de práctica es pertinente.

Dentro de las Orientaciones metodológicas, se plantean algunos criterios metodológicos que sugieren adoptar una perspectiva globalizadora **haciendo uso de diferentes modalidades de enseñanza** –Centros de interés, proyectos de trabajo, contextos globalizadores, etc.- tomando en cuenta los conocimientos previos de los niños y atendiendo sus necesidades e intereses que permitan generar aprendizajes significativos. Para ello, la metodología debe ser activa; por lo que se considera a la actividad misma como la fuente principal de aprendizaje y desarrollo de la infancia, de este modo se propone promover situaciones de aprendizaje en las que los niños puedan manipular, explorar, observar, experimentar, construir, etc. Para ello, se propone una organización grupal diversificada y al juego se le concibe como una actividad natural; por tanto, se sugiere evitar generar la falsa dicotomía entre juego y trabajo.

Por otra parte, tenemos la propuesta del diseño ambiental relacionado con la organización del espacio y la disposición de los materiales; en este sentido se sugiere fijar áreas o rincones específicamente orientados hacia **el juego simbólico, el juego dramático, las construcciones, la expresión plástica, las de experiencias con objetos físicos o las actividades sedentarias**. En este sentido, nos damos cuenta que se presentan las áreas pero con un sentido diferente y congruente con la propuesta metodológica.

Sin embargo, lo que quiero significar desde el punto de vista metodológico es la preocupación por el **uso indistinto del término áreas o rincones** para definir un espacio físico del aula con un determinado material y en donde se desarrollan determinadas actividades; hecho que me parece ha generado cierta distorsión y confusión dentro del profesorado de la Educación infantil, porque no es lo mismo hablar de la organización del aula por áreas o rincones a expresar que se emplea la metodología de rincones. Pero lo relevante en mi estudio es que identifico que esta tergiversación ha pasado a formar parte del CP de muchas maestras de infantil y al hablar sobre rincones; no se logra clarificar conceptualmente la diferencia entre el espacio en sí mismo y la metodología.

Entonces, me parece que la LOGSE fue una propuesta pedagógica y metodológica fundamentada y sustentada, con carácter abierto y flexible; aunque nuevamente se enfrentó a la dificultad de la aplicación. Su operatividad fue difícil, según los expertos porque no fue acompañada de políticas acertadas de formación de profesorado –ni inicial, ni permanente- e indiscutiblemente se ha podido advertir que para una aplicación adecuada se requiere de conocimientos psicológicos, pedagógicos y didácticos del docente; aunado a que pero además no se tomó en cuenta la cultura escolar. Dicha realidad, nos lleva a pensar que el éxito de una reforma, depende además de un buen planteamiento pedagógico y metodológico, de políticas de operación y sobre todo de la preparación y consenso del profesorado.

Para el año 2000 El partido Popular, con mayoría absoluta en el congreso propone la Ley Orgánica de la Calidad de la Educación (LOCE); afortunadamente no se operó, pero cabe hacer mención que las reformas educativas planteadas eran de corte neoliberal y neoconservador suponiendo cambios profundos que llevarían al sistema educativo español a la negación de los avances logrados hasta esa fecha; pues como dato se **recuperaba la vieja denominación de educación preescolar y se volvía a insistir**





en una **doble finalidad: asistencial y educativa**; pero sobre todo se excluía como nivel educativo al grupo de edad de cero a tres; y como consecuencia para atender a niños de este grupo de edad no se requería de maestros diplomados.

Con la llegada de nuevo en 2006 del Partido Socialista Obrero Español (PSOE), se presenta la Ley Orgánica de Educación (LOE); y en ejercicio de su competencia y de acuerdo a lo dispuesto en el Decreto 428/2008 se establece la ordenación y las enseñanzas correspondientes a la educación infantil en Andalucía para ambos ciclos a través de la Orden de 5 de agosto de 2008. En donde se establece, que dicho nivel educativo se ordena en dos ciclos con carácter educativo: El primero hasta los tres años, y el segundo, desde los tres a los seis años. Mientras tanto, el segundo ciclo además cuenta con un carácter voluntario y gratuito cuyo acceso se garantiza a través de puestos escolares gratuitos en centros públicos o privados concertados.

Es de destacarse que el segundo ciclo en particular se organiza en áreas correspondientes a ámbitos propios de la experiencia y del desarrollo infantil; y además, en dicha orden se establece el Currículo correspondiente, en el que se disponen los objetivos, contenidos, orientaciones metodológicas y criterios de evaluación orientados a contribuir en el desarrollo físico, afectivo, social e intelectual de los niños. Como importante, también se señala que dicha educación infantil, será impartida en el primer ciclo por Maestros de Educación Infantil o con el título de Grado equivalente y profesionales cualificados y el segundo ciclo por Maestros de Educación Infantil.

De este modo, de acuerdo a nuestro interés destacamos que los contenidos están organizados en **tres áreas curriculares**, aunque se advierte que los **contenidos** propios de la realidad andaluza – geográficos, naturales, históricos y culturales- serán tratados de manera transversal; aunque lo relevante para nosotros es que se menciona que dichos contenidos serán abordadores de manera **flexible**, pudiéndose **adaptar de acuerdo al contexto y situación**; aunque, siempre teniendo en cuenta el **principio de atención a la diversidad**.

Así que, para lograr lo dispuesto se presentan **los principios para el desarrollo del currículo** que tienen como objeto que: las enseñanzas cobren sentido para los pequeños, conecten con sus intereses y motivaciones; de tal forma que se generen aprendizajes que les permitan comprender gradualmente el mundo e intervenir en él. Para ello se tendrán en cuenta que el currículo permite diferentes niveles de concreción de acuerdo al contexto y acomodándose a las necesidades educativas de cada realidad.

Asimismo dentro de estos principios se encuentra el favorecer la igualdad real y efectiva entre hombres y mujeres; apreciar la contribución al desarrollo de la humanidad de diferentes sociedades, civilizaciones y culturas; así como acercar el patrimonio cultural y natural de nuestra comunidad, su historia, paisajes, folklore, diversidad de sus manifestaciones artísticas... etc. a los pequeños. Todo ello bajo el marco de libertad para que cada equipo educativo pueda concretar el currículum de acuerdo a su estilo docente y metodología; claro está sin perder de vista las concepciones que se tienen hoy día de la primera infancia y la práctica educativa se oriente a la optimización del desarrollo integral de las niñas y niños.





De esta forma tenemos que se plantean ciertos objetivos generales, los que se pretenden alcanzar a través de las diferentes **áreas de Educación Infantil las que se entienden como campos de actuación**, como espacios de conocimiento de todo orden y que previsiblemente van a contribuir al desarrollo del aprendizaje del niño. Del mismo modo, cada Área de Educación infantil tiene sus objetivos específicos, se organiza en bloques en cuyo desarrollo se identifican algunos contenidos, así como algunas consideraciones y alternativas para su desarrollo.

Las áreas de currículum se organizan desde un **enfoque globalizador**, por lo que deben entenderse de manera interdependiente; y planificarse de forma integrada y contextualizada acomodando su desarrollo a las características, intereses y necesidades de los niños. Las áreas deben ser consideradas como contextos significativos de aprendizaje de hechos, nociones, actitudes, valores, normas, procedimientos, habilidades, y destrezas que contribuyan al desarrollo de los niños y niñas para conseguir mayores competencias.

Por lo anterior, la vida cotidiana es considerada la realidad a través de la que se aprende y sobre lo que se aprende. Además se potenciará el uso de diferentes fuentes de información y formación; en particular el uso de las nuevas tecnologías; para finalmente integrar a las diferentes áreas de currículum de forma transversal valores democráticos, cívicos y éticos de nuestra sociedad como son: La diversidad cultural, la sostenibilidad, la cultura de la paz, los hábitos de consumo, la vida saludable y la utilización del tiempo de ocio.

Enseguida, se presentan las **Orientaciones Metodológicas** un segundo conjunto de planteamientos orientados a atender la diversidad de los niños y niñas por lo que se sugiere que las propuestas pedagógicas elaboradas por los centros tomen en cuenta: respetar las características propias del crecimiento y el aprendizaje de los niños y niñas; lo que implica entre otras cosas no perder de vista los diferentes ritmos de aprendizaje, el desarrollo de la autonomía, partir de sus conocimientos previos, necesidades y motivaciones. En general, se propone propiciar la participación activa de los pequeños, fomentar sus aportaciones, estimular el desarrollo de sus potencialidades y facilitar su interacción con personas adultas, con sus iguales y con el medio. Por otro lado, se propone la vinculación con las familias, el trabajo en el equipo de los profesionales con el objeto de proporcionar un enfoque multidisciplinar del proceso educativo, garantizando la coordinación de todos los miembros del equipo educativo que atienda a cada niño o niña.

Las orientaciones metodológicas parecen relevantes entre otras cosas porque se plantea que el desarrollo y el aprendizaje del niño se encuentran interrelacionados y condicionado mutuamente; además de que se desarrolla y aprende en interacción con un medio adecuadamente organizado para ello. En este sentido, se sostiene que la calidad y variedad de los aprendizajes que propician se relacionan directamente con el modo en que dichos aprendizajes han tenido lugar. Dicho de otro modo, se afirma que: “Lo que los niños aprenden depende, en buena medida, de cómo lo aprenden” (2008, p. 46).

Por tanto, la presencia de las Orientaciones metodológicas se justifica porque se encuentran fundamentadas científicamente; de tal suerte que se sostiene que la metodología de trabajo se deriva tanto de





la caracterización y contextualización que se haga de cada uno de los elementos curriculares – objetivos, contenidos y criterios de evaluación– como de la concepción se tiene de la infancia de acuerdo con las aportaciones recientes de estudios e investigaciones sobre cómo aprenden los niños y niñas. Ante esto, se invita a tener en cuenta en los planteamientos metodológicos todos los elementos personales, físicos y materiales, que se considera configuran y median la intervención educativa; en este sentido se señala que:

Las decisiones relacionadas con la metodología afectan a elementos personales, físicos y materiales. El protagonismo de los niños y niñas, el modo en que se agrupan, la organización de los espacios y de los tiempos, la selección de recursos y materiales, las situaciones de aprendizaje, actividades y secuencias didácticas que se propongan, el papel de los educadores, la interacción de la escuela con la familia y con otros estamentos sociales, son aspectos o elementos que configuran la metodología. (2008, p. 46)

De este modo la fundamentación científica de las **Orientaciones metodológicas** se centra en plantear que:

- ❁ La educación infantil tiene valor en sí misma, por lo que no se considera una etapa preparatoria para etapas posteriores; sino que es entendida como una etapa con identidad propia, importante en sí misma, centrada en la idea de un niño y una niña competentes, con capacidad de acción y con derechos plenos.
- ❁ Se entiende al niño y a la niña como protagonista en la construcción de su identidad, conocimiento y cultura, en colaboración con otras personas y grupos sociales.
- ❁ Se concibe al niño y a la niña como personas ricas en potencialidades, competentes, activas, fuertes y capaces de implicarse en el mundo de manera activa y participativa; y contribuir a su crecimiento y aprendizaje.
- ❁ En el proceso de desarrollo y aprendizaje del niño se encuentra condicionado e impactado por diversos factores como la seguridad afectiva del ambiente, teniendo en cuenta que en los niños y niñas el cuerpo, la mente y las emociones se manifiestan de manera integrada y conjunta. Del mismo modo debe atenderse su necesidad de manipular, explorar y experimentar.
- ❁ La concepción de aprendizaje infantil se ve profundamente modificado, pues el papel del niño y el docente se transforman. Se deja de lado la apropiación e incorporación por parte del niño y niña del conocimiento externo formalizado que sus maestros le comunican y ofrecen. A cambio, el aprendizaje se convierte en una actividad compartida, cooperativa y comunicativa en las que los niños y niñas junto con los docentes y otras personas adultas interpretan la realidad y la cultura y le otorgan significado construyendo de esa forma los conocimientos.
- ❁ Cualquiera de las modalidades de trabajo elegidas deberá ser planificadas en una secuencia didáctica, abordándose cualquier eje de trabajo en torno a un tema, pregunta, asunto; la secuencia didáctica está compuesta por diferentes situaciones de aprendizaje, que en progresivo nivel de complejidad se desarrollan en un determinado tiempo que será variable en función de la propuesta.
- ❁ La elección del objeto de estudio o temática sobre lo que los niños/as deben aprender es un asunto clave que se abordará de manera cuidadosa y reflexiva. El criterio principal debe ser que la temática en cuestión resulte interesante para los pequeños, ya sea porque responde a los intereses explícitos de los integrantes el grupo o de alguno o algunos de ellos o porque el docente





considera que determinada temática debe ser abordada dado que la concibe potencialmente significativa para los niños y que se torna interesante para el grupo a través de las propuestas del educador, del entusiasmo que les trasmite, de la ilusión, ganas y energía que sea capaz de despertar en los pequeños.

- ❁ En la planificación didáctica se habrá de considerar que no todas las situaciones de aprendizaje son del mismo orden, ni poseen la misma potencialidad educativa, por lo que las propuestas y actividades deben ser variadas y ajustadas a los distintos ritmos y estilos cognitivos de los niños/as que integran al grupo.
- ❁ Las situaciones didácticas han de ser variadas y su duración debe de estimarse en función del interés que susciten, además buena parte de ellas deben suponer un reto y movilizar diversas capacidades en su realización.
- ❁ Debe de tenerse en cuenta que todo lo que ocupa el tiempo escolar es educativo; y así es como debe de considerarse en su planificación.
- ❁ Todos los lugares y espacios deben de planificarse de manera intencionada; tanto los interiores como los exteriores y será tarea del equipo docente planificar y evaluar dichos espacios que han de ofrecer una respuesta unificada y coherente.
- ❁ No tiene sentido la distinción entre material educativo y material de juego, pues éste se convierte en un importante instrumento para la acción y para el establecimiento de relaciones orientado hacia la construcción y reorganización del conocimiento tanto del mundo físico como del emocional y social.
- ❁ El valor del material reside fundamentalmente en las posibilidades de acción, manipulación, experimentación y conflicto que proporcione, de acuerdo a la intencionalidad educativa y a los objetivos que previamente se han definido.
- ❁ Cada niño y cada niña ha de disponer del tiempo necesario para crecer y desarrollarse de acuerdo a sus ritmos individuales.
- ❁ Al organizar los tiempos diarios es importante no establecer diferencias, ni divisiones entre los tiempos de trabajo y tiempos de ocio, se aprende en cualquier momento o situación.

La fundamentación planteada se considera un marco para la práctica educativa en la educación infantil porque permite y da cabida a diferentes planteamientos metodológicos; sin embargo, se menciona que conviene considerar algunas ideas fundamentales que han de sustentar la acción didáctica las cuales se extraen y expresan justamente en los principios y criterios metodológicos; que se ofrecen para el conjunto de la etapa y deberán contextualizarse según las características de cada grupo de niños y niñas” (2008, p. 47). Por tanto, la importancia de los principios o criterios metodológicos radica en que se ofrecen como referentes que le permiten al profesorado tomar decisiones metodológicas fundamentadas, para que, en efecto, la intervención pedagógica tenga un sentido inequívocamente educativo; a continuación los enlistamos:

- Enfoque globalizador y aprendizaje significativo.
- Atención a la diversidad.
- El juego, instrumento privilegiado de intervención educativa.
- La actividad infantil, la observación y la experimentación.
- La configuración del ambiente: Marco del trabajo educativo.





- Los espacios y los materiales: Soporte para la acción, interacción y comunicación.
- El tiempo en educación infantil.
- La educación infantil, una tarea compartida.

Aunado a lo anterior y de acuerdo a la importancia de las metodologías de enseñanza; nos parece relevante significar que además de que se establece un currículum flexible y abierto; se le suma el hecho de que se le otorga al docente la autonomía necesaria y suficiente para la toma de decisiones, entre otras cosas, sobre el diseño y organización de los espacios individuales y colectivos, la distribución del tiempo, la selección y organización de los recursos didácticos y materiales, el uso de las distintas posibilidades de agrupamientos y de diferentes propuestas didácticas o metodológicas. No obstante, todo ello encaminado a potenciar la acción infantil para estimular sus conductas exploratorias e indagatorias con el fin último de contribuir a la construcción de aprendizajes significativos y relevantes; haciendo uso de actividades diversas y del juego.

Por último no quisiéramos dejar de hacer énfasis que en la LOE metodológicamente hablando se privilegian las actividades globalizadas que tengan interés y significado para los niños, basadas en experiencias, juegos, actividades..., aplicadas en un ambiente de afecto y confianza. Pero además, nos parece por demás relevante el planteamiento respecto a los procesos de adquisición de la lectura y escritura el hecho de que se señale que únicamente se fomentará una primera aproximación a la lecto-escritura y a la iniciación temprana de habilidades numéricas básicas. Lo que, nos parece un planteamiento adecuado en la medida que impacta directamente en el tipo de actividades y metodologías a utilizar para facilitar dichos procesos; pero que, paralelamente implica dar una atención temprana, pero con respuestas apropiadas y adaptadas al alumno; y no actividades estereotipadas y sin sentido pedagógico.

En el 2011, de nuevo el Partido Popular (PP) en el poder propone una nueva ley, la Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad educativa (LOMCE), la cual ha generado y sigue generando aún, muchas reacciones y movilizaciones en la comunidad educativa de todos los niveles, sin embargo es de destacarse que en el nivel de Infantil no se realizó ningún replanteamiento, de tal suerte, que puedo decir que en la Educación Infantil la LOE se encuentra vigente.

Finalmente, identifiqué que los cambios políticos generan multitud de disposiciones, decretos y reformas que sin tener gran impacto verdadero van causando molestia, hasta en incredulidad en los planteamientos y propuestas educativas de los gobiernos. Dicha situación, impide la continuidad de un proyecto educativo, sino se ve marcado con fuerza por los cambios de ideologías en el poder; así se puede advertir que unos son los planteamientos de los liberales – izquierda- y otros de los conservadores – derecha-. No obstante, podemos apreciar en la historia española que afortunadamente ha habido alternancia en el poder –derecha – izquierda-.

Es de destacarse que claramente se observa que las propuestas pedagógicas de los gobiernos de derecha se orientan a la eficiencia y a los resultados; siendo su principal interés el aprendizaje de la lectura, escritura y las matemáticas. En cambio, las propuestas educativas de los partidos de izquierda tienden al desarrollo integral del niño, han sido las mejores presentadas y logradas; y han tenido





mejor aceptación entre el profesorado. De este modo, puedo sostener que los cambios legislativos afectan las metodologías de enseñanza sobre todo a nivel discursivo; porque en la práctica al no ser acompañadas las reformas de formación –inicial y permanente- difícilmente logran concretarse las propuestas metodológicas en la práctica; más bien se adoptan ciertas prácticas que emulan la aplicación.

A modo de cierre puedo decir que a lo largo de la historia de la humanidad se han ido construyendo y reconstruyendo las concepciones sobre el niño y su enseñanza lo que ha dado lugar con el tiempo de precisar metodologías de enseñanza acordes a los procesos de desarrollo del niño a partir de las investigaciones recientes sobre cómo aprenden los niños y de las aportaciones de las neurociencias. Por otra parte, es evidente de generación en generación a través de la socialización se van compartiendo ideas, creencias, saberes, formas de hacer; y que de acuerdo a su practicidad y utilidad pueden o no persistir en el tiempo.

Así mismo, este recorrido histórico me ha permitido identificar como algunas concepciones pedagógicas fueron malinterpretadas o en su caso distorsionadas de la idea original de los teóricos y pedagogos propiciando prácticas no adecuadas en el aula; pero que dada la socialización de los saberes muchos de ellos han pasado a integrarse al CP de las generaciones de maestros de educación infantil y en consecuencia permean en las prácticas cotidianas de hoy.

Por tanto, este acercamiento ha sido por demás enriquecedor, porque me ha permitido identificar los puntos nodales históricos en dónde se han gestado algunas creencias en torno al trabajo pedagógico, didáctico y metodológico a desarrollar en la educación infantil ya sea influenciados, impactados o determinados por circunstancias contextuales –políticas, económicas, sociales, culturales, etc.- o personales; y que, indudablemente se han incorporado en el CP de los docentes responsables de la educación de los más pequeños.

De este modo, este capítulo me permitió vislumbrar el escenario e ideario histórico – conceptual que posiblemente permea en la construcción del CP de las maestras de infantil respecto a las metodologías de enseñanza; y a su vez tener un marco teórico que me ayuda a comprender su práctica con la finalidad de fundamentar la necesidad de la reconstrucción de su CP a través de procesos reflexivos a partir de la formación inicial y durante la formación permanente.





CAPÍTULO V.

Los retos actuales de las metodologías de enseñanza a la luz del currículum vigente de la educación infantil en España

5. Introducción	208
5.1. La propuesta metodológica para la educación infantil en el marco legislativo y curricular de la LOE en la comunidad de Andalucía	210
5.1.1. Fundamentación científica de la Orientaciones Metodológicas	218
5.1.2. Principios o criterios metodológicos según la LOE	220
5.2. Metodologías y estrategias de enseñanza a la luz de la propuesta curricular vigente en España	230
5.2.1. Centros de Interés	232
5.2.2. Método de Proyectos, Trabajo por proyectos o Proyectos de trabajo	236
5.2.3. Rincones	243
5.2.4. Talleres	247
5.3. Algunas consideraciones finales sobre las metodologías de enseñanza	253



5. Introducción

*“No es nada fácil desarraigar con razones
lo que está arraigado con hábitos en el carácter”
Aristóteles*

En el capítulo anterior realicé un recorrido histórico que permitiera identificar cómo se fueron gestando a lo largo de la historia las ideas, concepciones, creencias sobre la infancia y las formas de enseñanza; hasta lograr reconocer el impacto que en éstas ha tenido la legislación y la institucionalización de la educación infantil en España. En dicho recorrido transité desde la Edad Antigua hasta la Edad Contemporánea plasmando las aportaciones que consideré fueron el germen de lo que hoy conocemos como las metodologías de enseñanza para los más pequeños, e identificando los momentos históricos donde florecieron algunas concepciones que percibo aún perviven en nuestros días.

Identifico que esta última circunstancia se relaciona directamente con la construcción del CP de la comunidad en general y de las maestras de infantil en particular; dado que son “saberes y haceres” que se han ido transmitiendo a través de la socialización de generación en generación. No obstante, el último pedagogo que abordé fue Fröebel dado que es considerado el padre de la Educación Infantil y como consecuencia es quien sentó las bases y aportó las mayores contribuciones en cuanto a principios pedagógicos y orientaciones metodológicas para la atención de niños de 0 a 6 años. Tan es así, que percibo que sus aportaciones han influenciado y están presentes en la mayoría, sino es que en todos los teóricos y pedagogos que le sucedieron.

Ampliar el marco de referencia sobre las metodologías de enseñanza lo considero fundamental porque al ser uno de mis focos de investigación me permitirá comprender y analizar el CP que las maestras de infantil ponen en juego para desarrollar la práctica educativa. Por otra parte, no es la intención realizar un barrido exhaustivo de las metodologías de enseñanza de la educación infantil; sino abordar aquellas que a la luz del currículum vigente en subyacen de manera explícita o implícita.

Teniendo en cuenta que una de las características del CP es que es temporal, ya que se va cimentando a lo largo de la vida del profesional, se nutre de diferentes vivencias y experiencias que generalmente se van interiorizando de manera inconsciente y se manifiesta de forma automática,, sobre todo ante situaciones imprevistas o problemáticas que nos obligan a salvaguardar el equilibrio o “el control” -el ambiente de trabajo- de la clase en el caso del docente. Por tanto, como también he señalado en el CP confluyen una serie de saberes transmitidos, vividos, compartidos y adquiridos a través de diferentes contextos – familiar, escolar y laboral – en el tránsito de la vida misma y es muy probable que ellos se mantengan, pervivan o se manifiesten en la cotidianidad de nuestra vida; saberes que seguramente forman parte de nuestra herencia familiar, cultural o pedagógica. En este sentido, la importancia del CP radica en que “emerge y funciona” para resolver los problemas cotidianos y al ser de utilidad “práctica”, no son confrontados ni cuestionados. Bajo este marco y dada la naturaleza del CP en este capítulo me centraré en presentar las metodologías de enseñanza que pudieran ser el fundamento para el desarrollo curricular en la educación infantil de hoy.





He de recordar que el CP se hace evidente en la acción, por lo que haber determinado como foco de investigación a las metodologías de enseñanza para identificar la posible transformación de su CP tras la aplicación de las LS, se debe a que al parecer me pueden brindar la oportunidad de identificar la naturaleza del CP de los docentes. Lo anterior porque en su práctica docente en general y en particular en la aplicación y desarrollo de sus formas de enseñanza, pone en juego una serie de habilidades, conocimientos, actitudes, valores y emociones para la toma de decisiones que le permitan intervenir de manera pertinente en función de los objetivos de aprendizaje que se haya propuesto, de las características del contexto y del nivel de desarrollo de los niños de su clase.

En otro orden de ideas, Solovieva & Quintanar (2010) sostienen que los métodos de enseñanza constituyen uno de los problemas más inquietantes del sistema educativo, en algunos casos debido a que no se basan en los avances de la pedagogía y de la psicología, sino en lo que está de “moda” o en decisiones políticas. No obstante, periódicamente se reconoce la necesidad de cambios, los que generalmente por decreto se limitan a sustituir una teoría por otra, sin contemplar los programas ni los métodos de enseñanza; pero menos aún la formación del profesorado. Así, parece ser que dichos cambios nada tienen que ver con el proceso de enseñanza y el desarrollo del niño, ni con la preparación teórico-metodológica de los maestros. Tal vez, lo señalado sea una razón de la importancia que tiene reconocer la naturaleza del CP de las maestras de infantil respecto a la metodologías de enseñanza, pues dicho acercamiento nos permitirá comprender su práctica cotidiana.





5.1. *La propuesta metodológica para la educación infantil en el marco legislativo y curricular de la LOE en la comunidad de Andalucía*

Tengo la intención de centrarme en este apartado en la **Ley Orgánica de Educación (LOE)**, por un lado porque es la Ley que aún se encuentra vigente; pero por otro, porque consideramos que el contenido mismo de la ley, junto con la genealogía de las metodologías de enseñanza y el recorrido histórico de la legislación en la Educación infantil que he realizado, me permitirá comprender las formas de trabajo cotidianas y metodologías de enseñanza desde el marco curricular actual.

De esta forma, mi referente y marco legal es el **Real Decreto 1630/2006, de 29 de diciembre**; en donde se establecen los objetivos, fines y principios generales referidos al conjunto de la Educación Infantil. Aunque de acuerdo a la potestad concedida a las administraciones, la Comunidad Autónoma de Andalucía ostenta en materia de Educación, la competencia compartida para el establecimiento de los planes de estudio incluida la ordenación curricular y el ejercicio de esta competencia en el **Decreto 428/2008 de 29 de julio**, que establece la ordenación y las enseñanzas correspondientes a la Educación Infantil en ambos ciclos de la etapa.

En este sentido, en el **Orden de 5 de agosto de 2008** por la que se desarrolla el Currículo correspondiente a Andalucía, se disponen como aspectos relevantes y de mi interés que: los contenidos propios de la Comunidad Autónoma de Andalucía estarán integrados en las áreas del currículum de forma transversal y versarán sobre el tratamiento de la realidad andaluza –geográfica, natural, histórica y cultural –. Además se expresa que **los Centros de Educación Infantil podrán organizar los bloques de contenidos de manera flexible teniendo en cuenta el principio de atención a la diversidad**; planteamiento que de entrada me parece va poniendo sobre la mesa los posibles enfoques metodológicos que se encierran en esta propuesta curricular.

Cabe destacar que también se dispone en esta orden, de ciertos principios para el desarrollo del currículum que tienen como objeto que: las enseñanzas cobren sentido para los pequeños, y conecten con sus intereses y motivaciones; de tal forma que se generen aprendizajes que les permitan comprender gradualmente el mundo e intervenir en él. Para ello, se tendrá en cuenta que el currículum permite diferentes niveles de concreción de acuerdo al contexto y se adecúa a las necesidades educativas de cada realidad. Las áreas de currículum se organizan desde un enfoque globalizador, por lo que deben entenderse de manera interdependiente; y planificarse de forma integrada y contextualizada acomodando su desarrollo a las características, intereses y necesidades de los niños.

Las áreas deben ser consideradas como contextos significativos de aprendizaje de hechos, nociones, actitudes, valores, normas, procedimientos, habilidades, y destrezas que contribuyan al desarrollo de los niños para conseguir mayores competencias. De este modo, la vida cotidiana es considerada la realidad a través de la que se aprende y sobre lo que se aprende. Además se potenciará el uso de diferentes fuentes de información y formación; en particular el uso de las nuevas tecnologías; para finalmente integrar a las diferentes áreas de currículum de forma transversal valores democráticos,





cívicos y éticos de nuestra sociedad como son: La diversidad cultural, la sostenibilidad, la cultura de la paz, los hábitos de consumo, la vida saludable y la utilización del tiempo de ocio.

Asimismo, dentro de estos principios se encuentra el favorecer la igualdad real y efectiva entre hombres y mujeres; apreciar la contribución al desarrollo de la humanidad de diferentes sociedades, civilizaciones y culturas; así como acercar a los pequeños el patrimonio cultural y natural de nuestra comunidad, su historia, paisajes, folklore, su diversidad de manifestaciones artísticas, etcétera. Todo ello bajo un marco de libertad para que cada equipo educativo pueda concretar el currículum de acuerdo a su estilo docente y metodología; claro está sin perder de vista las concepciones que se tienen hoy día de la primera infancia, siempre y cuando la práctica educativa se oriente a la optimización del desarrollo integral de los niños.

Antes de continuar, me parece importante precisar que al hablar de metodologías de enseñanza es casi imposible abordarlas sin relacionarlas con los fines de la educación y con los contenidos de enseñanza; por lo que en este apartado se torna necesario presentarlas de manera esbozada ya que tanto los objetivos como los contenidos de enseñanza se relacionan de manera directa con las formas de enseñanza, pero además inherentemente dejan entrever las concepciones y enfoques que se tienen al respecto.

De este modo tenemos que se plantean ciertos objetivos generales, los que se pretenden alcanzar a través de las diferentes **áreas de Educación Infantil, entendidas también como campos de actuación**, como espacios de conocimiento de todo orden y que previsiblemente van a contribuir al desarrollo del aprendizaje del niño. De igual manera, cada Área de Educación infantil tiene sus objetivos específicos, se organiza en bloques en cuyo planteamiento se identifican algunos contenidos, así como ciertas consideraciones y alternativas para su desarrollo (Tabla 2)

Deseo recordar que dado mi interés me centraré únicamente en el segundo ciclo de la educación infantil, es decir en el grupo de edad entre tres y seis años. Dicho sea de paso, me parece importante tener presente que en la LOE se establece cierta diferenciación entre el primer y segundo ciclo, tanto en los objetivos que se persiguen como en los contenidos; y como consecuencia también en las propuestas de intervención.

Una vez precisado lo anterior, y teniendo como referencia la tabla 2 donde se presenta la organización conjunta de las áreas, los bloques y los aspectos propuestos a desarrollar durante el segundo ciclo de la educación infantil; a continuación únicamente a modo de ejemplo y para explicitar la manera en que considero cómo el currículum se vuelve una herramienta que orienta y fundamenta la práctica, sólo retomaré dos áreas que valoro son las que a la fecha causan mayor polémica en cuanto a sus formas de enseñanza.





SEGUNDO CICLO DE EDUCACIÓN INFANTIL	
ÁREAS	BLOQUES
Conocimiento de sí mismo y autonomía.	<p>Bloque I: Identidad personal, el cuerpo y los demás. Corresponde a la construcción paulatina de la identidad a través de las interrelaciones con sus iguales y con las personas adultas, así como al progresivo descubrimiento y control del propio cuerpo. Asimismo puedan reconocer e identificar los sentimientos propios, emociones, necesidades y sean capaces de comunicarlos a los demás, reconociendo y respetando los de los otros.</p>
	<p>Bloque II: Vida cotidiana, autonomía y juego. Corresponde al desarrollo de la autonomía a través de la vida cotidiana y el juego que le permitan desarrollar la adquisición de hábitos y actitudes saludables, así como las capacidades de iniciativa, planificación y reflexión que les permitan resolver problemas y generar el sentimiento de autoconfianza.</p>
Conocimiento del entorno.	<p>Bloque I: Medio Físico: Elementos relacionados y medidas. 1. Objetos, acciones y relaciones. Se continúa trabajando aquellos contenidos relacionados con la observación y detección de los elementos físicos y de las materias presentes en su ámbito de actuación. 2. Elementos y relaciones. La representación matemática. Dirigido a desarrollar la habilidad matemática derivados de sus acciones: relacionar, ordenar y cuantificar elementos y colecciones con base en sus atributos y cualidades. La utilización de códigos convencionales y no convencionales que les permitan comprender los usos numéricos sociales.</p>
	<p>Bloque II: Acercamiento a la Naturaleza. Orientado a que conozcan los componentes básicos del medio natural y algunas relaciones que se producen entre ellos valorando su importancia e influencia en la vida de las personas, desarrollando actitudes de cuidado y respeto hacia el medio ambiente y adquiriendo conciencia de la responsabilidad que todos tenemos en su conservación y mejora.</p>
	<p>Bloque III: Vida sociedad y cultura. Se pretende que participe en los grupos sociales de pertenencia comprendiendo la convivencia de su existencia para el bien común, identificando sus usos y costumbres y valorando el modo en que se organizan, así como algunas de las tareas y funciones que cumplen algunos de sus integrantes.</p>
Lenguaje, comunicación y representación.	<p>Bloque I: Lenguaje corporal. Va dirigido a que el niño exprese emociones, sentimientos, deseos e ideas a través de diversos lenguajes, eligiendo el que mejor se ajuste a la situación.</p>
	<p>Bloque II: Lenguaje Verbal. Orientado a que el niño utilice el lenguaje oral como herramienta de comunicación, representación, aprendizaje y disfrute de ideas y sentimientos, valorándolo como medio de relación con los demás y regulación de la convivencia. 1. Escuchar, hablar y conversar Comprenda las intenciones y mensajes verbales de otros niños y personas adultas adoptando una actitud positiva hacia la lengua tanto propia como extranjera. 2. Aproximación a la lengua escrita Haga uso social de la lectura y escritura explorando su funcionamiento, interpretando y produciendo textos de la vida real, valorándolos como instrumentos de comunicación como instrumentos de comunicación, información y disfrute.</p>
	<p>Bloque III: Lenguaje artístico, musical y plástico. Dirigido al uso de distintos lenguajes expresivos y realizar actividades de representación y expresión artística mediante el empleo de diversas técnicas. Asimismo, desarrollar su sensibilidad artística y capacidad creativa para acercarse a las manifestaciones propias de los lenguajes: 1. Lenguaje musical 2. Lenguaje plástico</p>
	<p>Bloque IV: Lenguaje Audiovisual y las tecnologías de la información y comunicación. Orientado al uso de instrumentos tecnológicos como elementos facilitadores de comunicaciones, información disfrute, expresión y creación. Utilización de ordenador, periféricos, cámara digital, reproductores de audio y video, consolas de juego, móviles, etc.</p>

Tabla 2: Áreas, bloques y contenidos del segundo ciclo de educación infantil; según el Decreto 428/2008 de 29 de julio. Elaboración propia.





Me refiero al área de Lenguajes: Comunicación y representación, específicamente el bloque II, titulado: Lenguaje verbal, donde iniciaremos con el aspecto: *Escuchar hablar y conversar*, el cual está dirigido entre otras cosas a propiciar un léxico variado, ampliación de vocabulario; estructuración de frases con entonación adecuada, pronunciación clara y organización de su discurso con frases cada vez más complejas.

Del mismo modo, se propone desarrollar su discriminación auditiva, actitud de escucha, el uso de normas de intercambio lingüístico como respetar el turno, adecuada escucha y respeto por sus opiniones. Además, es preciso que conozca el uso y la funcionalidad del lenguaje como canal de comunicación: obtener información, hacer demandas, fantasear o imaginar y como instrumento para evocar y relatar hechos, de exploración de los conocimientos y acceso a los mismos, de creación y regulación de relaciones sociales y de la actividad individual y social.

Asimismo, se menciona la importancia de propiciar la utilización correcta de los determinantes, preposiciones, pronombres y concordancia; la utilización adecuada de frases afirmativas e interrogativas; la descripción de personas, objetos y hechos; el metalenguaje; el recitado poético y que tengan acercamiento a los diferentes tipos de textos: cuento, relato, leyenda, rima, poesía, adivinanza, trabalenguas. En la tabla 3 se puede apreciar el listado de contenidos propuestos para este bloque.

BLOQUE II. LENGUAJE VERBAL
1. ESCUCHAR HABLAR Y CONVERSAR
<ul style="list-style-type: none">• Léxico variado• Ampliación de vocabulario• Estructuración de frases• Entonación adecuada• Pronunciación clara• Discriminación auditiva• Organización de su discurso con frases cada vez más complejas• Actitud de escucha• Normas de intercambio lingüístico: respetar el turno, adecuada escucha y respeto por sus opiniones• Uso de diversas funciones del lenguaje• La utilidad del lenguaje como canal de comunicación: obtener información, hacer demandas, fantasear o imaginar• La utilidad del lenguaje como instrumento: evocar y relatar hechos, de exploración de los conocimientos y acceso a los mismos, de creación y regulación de relaciones sociales y de la actividad individual y social• Utilización correcta de los determinantes, preposiciones, pronombres, concordancia• Entonación adecuada• Utilización adecuada de frases afirmativas e interrogativas• La descripción de personas, objetos y hechos.• Metalenguaje• Tipos de textos: cuento, relato, leyenda, rima, poesía, adivinanza, trabalenguas• Recitado poético

Tabla 3: *Contenidos del lenguaje verbal relacionados con la expresión oral del segundo ciclo de educación infantil; según el Decreto 428/2008 de 29 de julio. Elaboración propia.*





Ahora bien, es de nuestro interés destacar que en el aspecto: *hablar, escuchar y conversar* se identifican algunas consideraciones u orientaciones metodológicas para tomar en cuenta en la intervención, como son las conversaciones sobre la vida cotidiana, por considerarse el medio que permite que los niños sigan haciendo el uso progresivo, acorde a la edad⁴⁰, del léxico variado con creciente precisión; en tanto se recomienda que en la articulación de las palabras se debe respetar la evolución natural de los fonemas. Así mismo, se invita a incorporar a los menores en el **uso de las diversas funciones del lenguaje en contextos y situaciones de la vida cotidiana** como un canal de comunicación para obtener información, hacer demandas, fantasear o imaginar.

No obstante, se advierte que para lograr todo ello se requiere que el docente tenga una actitud permanente de escucha hacia los niños, condición necesaria para crear un ambiente de seguridad afectiva sobre el que se asentarán los intercambios comunicativos. Además, será necesario ofrecerle continuamente situaciones de comunicación con personas adultas donde los niños tengan la oportunidad de participar hablando y escuchando activamente. Paralelamente, se pueden generar oportunidades de asistir a sesiones donde otras personas transmitan o lean de forma interactiva y compartida; además, el docente diariamente creará situaciones donde los niños escuchen y comprendan textos orales como cuentos, relatos, leyendas, poesías, rimas, adivinanzas, trabalenguas tradicionales o contemporáneos.

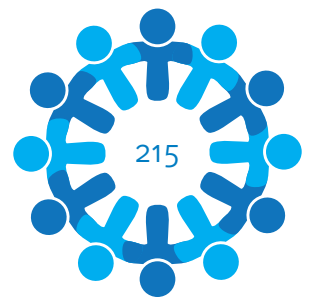
A continuación abordamos un aspecto del área de lenguajes: comunicación y representación titulado: la aproximación de la lengua escrita. Este aspecto según la Norma, se dirige a que los niños distingan de entre las formas escritas otras formas de expresión gráfica como el dibujo. En consecuencia, deben conocer las convenciones del sistema de escritura: linealidad, arbitrariedad. Dichas acciones les permitirán identificar letras y palabras muy significativas como su nombre o el de algunas cosas o personas y se iniciarán en el conocimiento del código escrito; ver tabla 4.

También se acercarán al conocimiento de los diferentes soportes o portadores de la lengua escrita: libros, revistas, periódicos, folletos publicitarios, guías de viaje, carteles, etiquetas de productos, al tiempo que identifican las funciones y estructura del lenguaje escrito a través de producciones escritas reales. Se propiciará la utilización de algunas convenciones de la lengua escrita: arbitrariedad, linealidad, orientación y organización en el espacio por medio del uso de diferentes portadores de texto y del dictado.

Entonces, dentro de las orientaciones metodológicas respecto a la aproximación de la lengua escrita, tenemos que se recomienda que la escuela debe proporcionarle oportunidad a los niños de continuar acercándose al uso y aprendizaje del lenguaje escrito como medio de comunicación, información y disfrute a través de la experiencia en situaciones diarias de lectura en voz alta; condición que conver-

⁴⁰ Me parece que aquí se hace referencia a la edad como un referente de lo que pueden y no pueden hacer los niños con respecto a la expresión oral; aunque más abajo se expresa el respetar la evolución natural aunque no se refiere al niño, sino a los fonemas. Concepción que nos parece relevante y de impacto a la hora de determinar las formas o metodologías de enseñanza.





tirá a los niños de esta etapa en partícipes de prácticas letradas compartidas, vivenciando momentos mágicos donde las grafías se convierten en lenguaje oral. De esta forma, se les ayudará a la vez a entender las funciones y estructura del lenguaje escrito.

BLOQUE II. LENGUAJE VERBAL

2. APROXIMACIÓN A LA LENGUA ESCRITA.

- Diferenciar entre formas escritas de otras formas de expresión gráfica como el dibujo.
- Convenciones del sistema de escritura: linealidad, arbitrariedad.
- Identificarán letras y palabras muy significativas: su nombre o el de algunas cosas o personas.
- Iniciación al conocimiento del código escrito.
- Conocimiento de los diferentes soportes o portadores de la lengua escrita: libros, revistas, periódicos, folletos publicitarios, guías de viaje, carteles, etiquetas de productos.
- Funciones y estructura del lenguaje escrito.
- Producciones escrita reales.
- Utilización de algunas convenciones de la lengua escrita: arbitrariedad, linealidad, orientación y organización en el espacio.
- Uso de diferentes portadores de texto
- Dictado

Tabla 4: Contenidos del lenguaje verbal relacionados con la expresión escrita del segundo ciclo de educación infantil; según el Decreto 428/2008 de 29 de julio. Elaboración propia.

Igualmente, se propone que se promuevan y creen momentos donde se invite a los pequeños a escribir en situaciones reales como expresar mensajes, hacer lista de compra, escribir su nombre en las producciones propias en las cuales se reconoce irán de trazos no convencionales a cada vez trazos más convencionales; al respecto, se advierte que este conocimiento siempre se irá generando en función de su utilización en la vida cotidiana. Una recomendación más, es la presencia y el uso de la biblioteca del aula como un espacio imprescindible tanto para el acercamiento a la literatura como a todo el lenguaje escrito; y como una alternativa más, está el empleo de las nuevas tecnologías en donde el uso de teclados y pantallas con ciertos programas informáticos les hagan necesario leer y escribir como en la vida real.

En suma, digamos que se recomienda que el conocimiento del código escrito se inicie a través de palabras o frases muy significativas o usuales como el nombre propio, título de cuentos, etc. con la finalidad de que los niños y las niñas lean y escriban como un proceso de acercamiento progresivo al conocimiento del lenguaje escrito. Por tanto, la idea es que diariamente se creen situaciones donde los niños escuchen y comprendan textos orales como cuentos, relatos, leyenda, poesías, rimas, adivinanzas, trabalenguas, etc. y otras veces centrados en la escucha con interés de explicaciones, instrucciones o descripciones.

Por otra parte, se menciona que escribir supone un proceso complejo cognitivo o intelectual que acaba con la producción de un texto, esto incluye la **planificación de aquello que se va a transmitir, su fijación**





en un soporte determinado y la revisión de lo escrito; para esto se solicita que los maestros, partiendo de los conocimientos previos de cada niño, los invite a escribir valorando sus producciones y los estimulará para que se aventuren en el contenido y significado del texto. Por tanto, es necesaria en el aula la presencia de otros textos de uso social habitualmente no presentes en la biblioteca como folletos publicitarios, recetas de cocina, recetas médicas, instrucciones de montaje, notificaciones del banco, etcétera, que ayudaran a los niños a comprender la utilización real de los textos escritos.

Hasta aquí, puedo decir con lo que respecta al acercamiento de la lectura y escritura que hay un planteamiento claro, orientativo para los docentes con algunas recomendaciones respecto al tipo de actividades a desarrollar y el papel que supone debe de adoptar el maestro; sin embargo, me parece que para poder llevar a la práctica dichos planteamientos bajo los principios establecidos de globalización, atención a la diversidad y respeto del niño; se requiere, por un lado amplio conocimiento de los procesos de desarrollo infantil y por otro, contar con el conocimiento y la experiencia en la aplicación de diferentes modalidades de enseñanza.

Pero dejemos esto por ahora y acerquémonos al área del Conocimiento del entorno, en donde encontraremos lo relativo al desarrollo del pensamiento matemático. Para ello, describiremos con cierto detalle algunas de las sugerencias metodológicas que leemos entre líneas en la descripción de los contenidos del aspecto llamado: Elementos y relaciones. La representación matemática, que forma parte del bloque I que se titula: **Medio físico: Elementos, relaciones y medidas; del Área: Conocimiento del entorno**; tal como lo hemos mencionado. Este aspecto se inicia con ciertas precisiones respecto a los conceptos matemáticos, que se señala tienen por definición un carácter abstracto y se advierte que en el segundo ciclo de la educación infantil tampoco debe trabajarse una matemática disciplinar; sino que se hablará de actividad matemática. Gracias al desarrollo del lenguaje de los niños, cada vez más van siendo capaces de representar algunas relaciones concretas en forma matemática, ya sea de modo convencional o no convencional; ver tabla 5.

De este modo, se sugiere como importante que los niños reconozcan las formas cuantificables no numéricas (mucho – poco); pero igualmente se recomienda la observación reflexiva del uso cotidiano que se le da a los números cardinales, así como su verbalización y representación; para esto, se les dará múltiples oportunidades a los pequeños para que observen el uso que se hace de los números y sus funciones (lista de teléfonos, número de las casas, la talla, la edad, etc.).

Es decir, se propone la presencia del número siempre vinculada con situaciones del entorno y vivencias cotidianas que les generen la necesidad y permita implicarlos en el uso del número, por ejemplo para la recogida de datos y la organización de la información. Después de lo descrito, me interesa destacar que la forma de presentar y describir cada bloque y aspecto de contenido de las diferentes áreas, y las orientaciones metodológicas, se hacen de manera similar tanto para el primero como para el segundo ciclo de educación infantil. Lo que no permite identificar con facilidad los objetivos, los contenidos y las sugerencias metodológicas.





ÁREA: CONOCIMIENTO DEL ENTORNO
BLOQUE I. MEDIO FÍSICO: ELEMENTOS, RELACIONES Y MEDIDAS.
2. ELEMENTOS Y RELACIONES. LA REPRESENTACIÓN MATEMÁTICA
<ul style="list-style-type: none">• Colecciones y cantidades; mucho, poco.• Descubrimiento y utilización de los números cardinales, aplicados a colecciones cercanas.• Procedimiento de conteo.• El uso del número: verbalización y representación.• Uso de códigos matemáticos convencionales y no convencionales.• Discriminación perceptiva de algunos atributos y propiedades de objetos y materiales.• Semejanza, diferencia, clasificación y seriación.• Procedimientos de conteo.• Nombres y guarismos de los números cardinales.• Leyes lógicas de la adición y sustracción.• Materias y magnitudes; distancias y velocidades.• Medidas convencionales y no convencionales. Instrumentos de medición.• Nociones de cambio, periodicidad, frecuencia, ciclo, duración, intervalo.• Tiempo y relaciones espaciales; nociones espaciales y temporales; representaciones en un plano.• Formas planas y cuerpos geométricos.

Tabla 5: Sugerecias de contenidos sobre la actividad matemática para el segundo ciclo de educación infantil; según el Decreto 428/2008 de 29 de julio. Elaboración propia.

Dicho de otra forma, la redacción hecha en prosa obliga al lector a realizar una revisión completa de cada área, bloque y aspecto para identificar los contenidos, conocer las sugerencias de actividades y las recomendaciones que se hacen sobre el rol docente, dado que se encuentran mezclados en la redacción; por lo tanto, nos parece que las sugerencias metodológicas sólo pueden ser identificadas al acercarse de manera integral al documento. Es de mencionarse, que en algunos bloques **se hace énfasis en las actividades que de ningún modo debieran realizarse, si éstas no tienen un sentido pedagógico y son simplemente prácticas rutinarias.**

Ahora bien, además de lo descrito y recomendado en las diferentes áreas y ciclos de infantil, el anexo de la orden a la que estamos haciendo referencia, presenta un apartado específicamente titulado: Orientaciones metodológicas; dichas orientaciones parten de diversas premisas que nos parecen relevantes, porque señalan que:

- El desarrollo y el aprendizaje del niño se encuentran interrelacionados y condicionados mutuamente.
- El niño se desarrolla y aprende en interacción con un medio adecuadamente organizado para ello.
- La calidad y variedad de los aprendizajes que se realizan se relacionan directamente con el modo en que dichos aprendizajes han tenido lugar.

En otras palabras, se afirma que: “lo que los niños aprenden depende, en buena medida, de cómo lo aprenden” (Decreto 428/2008, de 29 de julio 2008, p. 46). Planteamiento que me parece revaloriza la relevancia de las metodologías de enseñanza. Al mismo tiempo, se justifica la presencia e importancia de





las Orientaciones metodológicas argumentando que se encuentran fundamentadas científicamente; y se menciona que la metodología de trabajo se derivará tanto de la caracterización y contextualización que se haga de cada uno de los elementos curriculares – objetivos, contenidos y criterios de evaluación – como de la concepción que se tenga de la infancia, de acuerdo con las aportaciones recientes de estudios e investigaciones sobre cómo aprenden los niños. Dicho planteamiento, de manera inherente me lleva a pensar que el docente debe de decidir qué tipo de metodología utilizar; y que para ello requiere conocerlas teóricamente y dominarlas en la práctica.

Por tanto, se invita en el currículum vigente a tener en cuenta en los planteamientos metodológicos todos los elementos personales, físicos y materiales, que se considera configuran y median la intervención educativa; en este sentido se advierte que:

Las decisiones relacionadas con la metodología afectan a elementos personales, físicos y materiales. El protagonismo de las niñas y los niños, el modo en que se agrupan, la organización de los espacios y de los tiempos, la selección de recursos y materiales, las situaciones de aprendizaje, actividades y secuencias didácticas que se propongan, el papel de los educadores, la interacción de la escuela con la familia y con otros estamentos sociales, son aspectos o elementos que configuran la metodología. (Decreto 428/2008, de 29 de julio 2008, p. 46)

Dicho lo anterior y con la finalidad de acercarnos a las Orientaciones metodológicas propuestas para la educación infantil según la LOE, presentamos un primer apartado en donde se desglosan las premisas que las fundamentan científicamente.

5.1.1. Fundamentación científica de las Orientaciones Metodológicas según la LOE; Decreto 428/2008, de 29 de julio

- La educación infantil tiene valor en sí misma, por lo que no se considera una etapa preparatoria para etapas posteriores; sino que es entendida como una etapa con identidad propia, importante en sí misma, centrada en la idea de un niño y una niña competentes, con capacidad de acción y con derechos plenos.
- Se entiende al niño como protagonista en la construcción de su identidad, conocimiento y cultura, en colaboración con otras personas y grupos sociales.
- Se concibe al niño como personas ricas en potencialidades, competentes, activas, fuertes y capaces de implicarse en el mundo de manera activa y participativa; y contribuir a su crecimiento y aprendizaje.





- En el proceso de desarrollo y aprendizaje el niño se encuentra condicionado e impactado por diversos factores como la seguridad afectiva del ambiente, teniendo en cuenta que en los niños, el cuerpo, la mente y las emociones se manifiestan de manera integrada y conjunta. Del mismo modo debe atenderse su necesidad de manipular, explorar y experimentar.
- La concepción de aprendizaje infantil se ve profundamente modificada, pues el papel del niño y el docente se transforman. Se deja de lado la apropiación e incorporación por parte del niño del conocimiento externo formalizado, que sus maestros le comunican y ofrecen. A cambio, el aprendizaje se convierte en una actividad compartida, cooperativa y comunicativa en las que los niños y niñas junto con los docentes y otras personas adultas interpretan la realidad y la cultura y le otorgan significado construyendo de esa forma los conocimientos.
- Cualquiera de las modalidades de trabajo elegidas deberán ser planificadas en una secuencia didáctica, abordándose cualquier eje de trabajo en torno a un tema, pregunta, asunto; la secuencia didáctica esta compuesta por diferentes situaciones de aprendizaje, que en progresivo nivel de complejidad se desarrollan en un determinado tiempo que será variable en función de la propuesta.
- La elección del objeto de estudio o temática sobre lo que los niños deben aprender es un asunto clave que se abordará de manera cuidadosa y reflexiva. El criterio principal debe ser que la temática en cuestión resulte interesante para los pequeños, ya sea porque responde a los intereses explícitos de los integrantes del grupo o de alguno o algunos de ellos o porque el docente considera que determinada temática debe ser abordada, dado que la concibe potencialmente significativa para los niños y que se torna interesante para el grupo a través de las propuestas del educador, del entusiasmo que les trasmita, de la ilusión, ganas y energía que sea capaz de despertar en los pequeños.
- En la planificación didáctica se habrá de considerar que no todas las situaciones de aprendizaje son del mismo orden, ni poseen la misma potencialidad educativa, por lo que las propuestas y actividades deben ser variadas y ajustadas a los distintos ritmos y estilos cognitivos de los niños que integran al grupo.
- Las situaciones didácticas **han de ser variadas** y su duración debe de estimarse en función del interés que susciten, además buena parte de ellas deben suponer un reto y movilizar diversas capacidades en su realización.
- **Debe de tenerse en cuenta que** todo lo que ocupa el tiempo escolar es educativo; y así es como debe de considerarse en su planificación.





- Todos los lugares y espacios deben de planificarse de manera intencionada; tanto los interiores como los exteriores y será tarea del equipo docente planificar y evaluar dichos espacios que han de ofrecer una respuesta unificada y coherente.
- No tiene sentido la distinción entre material educativo y material de juego, pues éste se convierte en un importante instrumento para la acción y para el establecimiento de relaciones orientado hacia la construcción y reorganización del conocimiento tanto del mundo físico como del emocional y social.
- El valor del material reside fundamentalmente en las posibilidades de acción, manipulación, experimentación y conflicto que proporcione, de acuerdo a la intencionalidad educativa y a los objetivos que previamente se han definido.
- **Cada niño ha de disponer del tiempo necesario para crecer y desarrollarse de acuerdo a sus ritmos individuales.**
- Al organizar los tiempos diarios es importante no establecer diferencias, ni divisiones entre los tiempos de trabajo y tiempos de ocio, se aprende en cualquier momento o situación. Se puede advertir, que lo previamente descrito puede considerarse como la fundamentación teórica para el desarrollo de la práctica educativa en la educación infantil; pero además, observo entre líneas la invitación de hacer uso de diferentes planteamientos metodológicos. Aún así, para sustentar en mayor medida la acción didáctica se menciona que conviene considerar algunas ideas fundamentales que se expresan en los principios y criterios metodológicos; cuya justificación e importancia radica en que se ofrecen como referentes que le permiten al profesorado **tomar decisiones metodológicas fundamentadas**, para que, en efecto, la intervención pedagógica tenga un sentido inequívocamente educativo. De este modo, la normativa oficial señala que: “Los principios o criterios metodológicos se ofrecen para el conjunto de la etapa y deberán contextualizarse según las características de cada grupo de niños” (2008, p. 47). A continuación presentamos las ideas relevantes de cada principio.

5.1.2. *Principios o criterios metodológicos según la LOE; Decreto 428/2008, de 29 de julio*

Enfoque globalizador y aprendizaje significativo.

El enfoque globalizador se considera como el más idóneo para el tratamiento de los distintos contenidos y experiencias educativas en Educación Infantil, ya que el niño conoce y aprende de forma global. No obstante, al respecto se advierte que “[...] en la actualidad, ya no se entiende a la globalización como una práctica que integra de manera artificial y descontextualizada contenidos supuestamente pertenecientes a las distintas áreas o disciplinas en torno a una determinada temática” (2008, p. 47). En cambio, debe de entenderse la globalización como:





[...] una perspectiva que orienta, impregna y condiciona el trabajo en la escuela infantil tanto en lo que concierne a la planificación de la intervención educativa como al modo en que niñas y niños deben acercarse a los conocimientos para aprehenderlos. Se refiere pues este principio, tanto al proceso de enseñanza como al de aprendizaje. (2008, p. 47)

En lo relativo al proceso de enseñanza, el enfoque globalizador permite que los niños aborden las experiencias de aprendizaje de forma global, poniendo en juego de forma interrelacionada mecanismos afectivos, intelectuales y expresivos. Por lo tanto, este principio **impacta tanto en la formulación de los objetivos como a la selección, secuenciación, planificación y presentación de los contenidos, así como a la definición de los modos de trabajo.**

Ahora bien, en lo concerniente al proceso de aprendizaje, el enfoque globalizador guarda estrecha relación con la significatividad de los aprendizajes; por tanto, los niños aprenden construyendo, reinterpretando; es decir: “[...] aprender de forma globalizada supone establecer múltiples y sustantivas relaciones entre lo que ya sabe o ha vivido y aquello que es un nuevo aprendizaje” (2008, p. 47). De tal forma que dichas relaciones se producen cuando los docentes se desempeñan como mediadores de los conocimientos previos de los pequeños y los ayudan a ampliar sus saberes.

Entonces, puedo entender que aprender de forma significativa y con sentido requiere de numerosas relaciones, entre lo que ya se conoce y lo que se ha de aprender; acción que tienen como consecuencia la integración de nuevos conocimientos en una situación determinada y que también les permitirá a los niños aplicar lo aprendido en otras situaciones o contextos. No obstante, aprender significativamente requiere que el niño tenga disposición positiva hacia el aprendizaje, es decir que los aprendizajes conecten con sus intereses y necesidades; en suma, tengan sentido para los pequeños.

En otras palabras, el **aprendizaje significativo**, tiene que ver con que los niños encuentren sentido a sus aprendizajes, para ello se deben establecer vínculos sustantivos entre los nuevos contenidos que deben aprender y los que éste ya posee en sus estructuras cognitivas. Por tanto, se invita a proponer actividades motivadoras y vivenciales, para que ellos pueden experimentar directamente las tareas de aprendizaje. En definitiva el aprendizaje significativo supone un proceso de construcción de significados en el que el niño con el concurso de sus experiencias y conocimientos previos y, en interacción con las demás personas atribuye significado a la parcela de la realidad objeto de su interés y a lo que sucede en su entorno.

Dentro de este mismo principio se recomienda a los docentes que asuman una actitud observadora y de escucha activa que les permita detectar las capacidades, los intereses y las necesidades que muestran los pequeños para ajustar a ellas la intervención educativa. Bajo esta premisa, identificamos que para ello se requiere que el docente de infantil tenga conocimientos profundos de las características de los niños y de sus procesos de desarrollo; lo que justamente les permita identificar las necesidades e intereses de los pequeños de acuerdo a su nivel de desarrollo.





Por otra parte, identificamos como relevante que se plantea que las propuestas de trabajo, unidad o unidades de programación sobre las distintas temáticas y contenidos que se pretendan abordar con los niños para alcanzar los objetivos, pueden adoptar diversas formas: proyectos de trabajo, Centros de interés, pequeñas investigaciones, zonas de actividad, unidades temáticas, talleres, etc.; las que se reconoce: “han sido definidas en diferentes períodos históricos y pueden conformarse de distintos modos” (2008, p. 47). Posibilidad y cualidad que nos parece brinda gran libertad y flexibilidad de aplicación. No obstante, se advierte que independientemente de la modalidad elegida deberá ser planificada en secuencia didáctica abordándose de esta forma cualquier eje de trabajo en torno a un tema, asunto, pregunta, etc.

En cualquier caso, con fines de clarificación en el documento se explica que la secuencia didáctica: “[...] está compuesta por diferentes situaciones de aprendizaje que, en progresivo nivel de complejidad se desarrollan en un determinado tiempo, que será variable en función de la propuesta” (2008, p. 48). Por otra parte, se menciona que las **secuencias didácticas de larga duración** o aquellas que se abordan a diario o durante periodos más largos e incluso durante todo el curso, permiten producir avances significativos sobre el objeto de estudio trabajado. Dicho planteamiento metodológico y organizativo, se ilustra cuando se explica que:

Se pueden de esta forma, simultanear —abordar a la vez distintos objetos de estudio, de tal modo que por ejemplo, **en la primera parte de la jornada se pueda tratar una secuencia** — los animales concretos de la zona, la noticia periodística, las entrañas del televisor, etc., y **en la segunda parte, otra diferente** — Picasso, Frida Kahlo, la agenda personal, el precio de los productos, etc. — junto con otras propuestas, como una actividad libre en **los rincones de trabajo o de juego, talleres, actos de lectura**. Dichos planteamientos metodológicos se justifican por la diversidad y simultaneidad de intereses, necesidades y capacidades en un grupo de niños. (Decreto 428/2008, de 29 de julio 2008, p. 48)

Atención a la diversidad

Se señala que atender la diversidad supone reconocer que cada niño es una persona única e irreplicable, con su propia historia, afectos, motivaciones, necesidades, intereses, estilo cognitivo, sexo, etc. Lo anterior, implica que tanto la escuela como el docente ofrezcan a cada las respuestas adecuadas. Para ello, se expresa que es necesario que el profesorado considere y respete las diferencias, y como consecuencia planifique de forma abierta, flexible, diversa y positiva. Esto lo puede lograr, haciendo uso de propuestas de experimentación, comunicación, expresión, simbólicas, etc.; de tal forma que su intervención pueda acomodarse a cada persona, potenciando así los diversos intereses que aparecen en los niños. Además, en este punto, se advierte y sostiene que deberían evitarse las actividades estandarizadas, de ejecución colectiva y simultánea, con resultados únicos, que suponen requerimientos uniformes para todos.





Entendemos que este principio de atención a la diversidad convertido en acción se orienta a favorecer y estimular el bienestar y el desarrollo de todos los niños, aprovechando las diferencias individuales existentes en el aula; por lo tanto al docente le implica diseñar y aplicar situaciones didácticas que respondan a los diferentes intereses y niveles de aprendizaje. Posiblemente haciendo uso también de la organización en pequeños grupos que le permitan tener en presente la curiosidad e interés diferenciado de cada cual. En este sentido se sostiene que:

La atención a la diversidad exige relativizar la información que se posee del niño y de la niña. Se valoran preferentemente los logros y progresos evitando atribuir etiquetas, calificativos y valoraciones en función de la conducta, comportamiento, capacidades y características personales, aspectos por otra parte, tan sujetos a cambios en estas edades. (Decreto 428/2008 de, 29 de julio 2008, p. 48)

El juego, instrumento privilegiado de intervención educativa

En estas orientaciones metodológicas se concibe el juego como un instrumento privilegiado de la intervención educativa, porque supone para el niño situaciones placenteras y divertidas, carece de otra finalidad que no sea el propio juego, posee inmediatez en el tiempo, se suele realizar en total libertad y, muchas veces esta cargada del placer por el descubrimiento, la simulación y fantasía necesarias para crear un mundo donde todo es posible. De tal suerte se expresa que:

A través de los juegos, los niños se aproximan al conocimiento del medio que les rodea, al pensamiento y a las emociones propias y de los demás. Por su carácter motivador, creativo y placentero, la actividad lúdica tiene una importancia clave en Educación Infantil. (Decreto 428/2008 de, 29 de julio 2008, p. 48)

De este modo, el papel del profesorado se orienta a aprovechar las situaciones de juego, no sólo para observar y conocer a los niños, sino para estimular estas acciones conscientes del enorme potencial de desarrollo que ofrece la interacción lúdica con adultos e iguales. Para ello, “La persona adulta no debe permanecer pasiva ante el juego infantil, los tutores y tutoras deberán estimular los juegos motores, de imitación, de representación, expresivos, simbólicos, dramáticos y de tradición cultural” (Decreto 428/2008 de, 29 de julio 2008, p. 47).

La importancia del juego radica en su potencialidad educativa y en su triple carácter; ya que el juego ha de ser tratado como objetivo educativo porque ha de enseñarse a jugar; como contenido porque son muchos los aprendizajes vinculados a los juegos que los niños pueden construir; y como recurso metodológico, porque a través del juego se pueden adquirir aprendizajes referidos a las diferentes áreas del conocimiento y experiencia.

Por último, se reconoce el juego como una fuente de interés por excelencia y con el valor agregado de ser un instrumento de aprendizaje en estas edades; por lo tanto, se recomienda potenciar los juegos infantiles reservando espacios, tiempos y recursos para que todos los niños puedan jugar. Además se





enfatisa la importancia de hacer uso de los espacios al aire libre de tal manera que el patio sea un escenario lúdico privilegiado, donde el diseño, equipamiento y distribución de los espacios, etc. sea el adecuado.

La actividad infantil, la observación y la experimentación

La actividad infantil es un requisito indispensable para el desarrollo y el aprendizaje. Los niños en estas edades han de aprender haciendo en un proceso que requiere, observación, manipulación, experimentación y reflexión. Esto implica que el docente planifique situaciones didácticas que les permitan progresar en el conocimiento del mundo brindándoles oportunidades para que realicen actividades de forma autónoma, tomen la iniciativa, planifiquen y secuencien poco a poco la propia acción.

Dichas acciones le permitirán al menor descubrir efectos y anticipar algunos de ellos gracias a que por medio de ellas se propicia el uso de sus sentidos, la experimentación con diversos objetos y materiales a través de un ambiente creado con seguridad física y afectiva, rico en estímulos, favorable para la exploración, la cooperación y la toma de iniciativas. Entonces tenemos que en esta etapa se entiende como actividad:

[...] cualquier tipo de propuesta o situación que invite a niñas y niños a elaborar representaciones de lo que pretende hacer, de lo que se podría hacer o de lo que se ha hecho, para ayudarle a ser capaz de obtener información, imitar, representar, comunicar y reflexionar sobre su propia actividad, recordar experiencias o predecir consecuencias. Así los pequeños conocen el mundo que les rodea, estructuran su propio pensamiento, controlan y encausan futuras experiencias y descubren sus emociones y sentimientos. En definitiva crecen. (Decreto 428/2008 de, 29 de julio 2008, p. 49)

Por otra parte, con respecto a las actividades y la planificación didáctica, se advierte que no todas las situaciones de aprendizaje son del mismo orden, ni poseen la misma potencialidad educativa por lo que las propuestas y actividades deben ser variadas y ajustadas a los distintos ritmos y estilos de los niños que integran el grupo. Así, dependiendo de la intencionalidad educativa que se tiene o del tipo de aprendizaje que se pretende propiciar habría que proponer situaciones de distinto tipo, es decir:

[...] algunas tendrán por objeto la detección de los conocimientos previos e intereses infantiles, otras serán más bien de desarrollo de los aprendizajes y otras servirán para recapitular y sintetizar lo aprendido; en algunos casos serán sugeridas por el maestro y en otros por los propios niños; las habrá para ser realizadas en gran grupo, en pequeño grupo, por parejas, individualmente, etc. (Decreto 428/2008 de, 29 de julio 2008, p. 49)

Por lo tanto, parece necesario que las situaciones didácticas propuestas cumplan con ciertas características o condiciones; así tenemos que deben ser variadas, su duración debe estimarse en función del interés que muestren los niños; aunque es fundamental que buena parte de ellas suponga un reto que





movilice diversas capacidades en su realización, interés; y finalmente, se recomienda tener en cuenta la consideración de agrupamientos diversos. Como consecuencia de lo anterior y de la concepción e importancia que se le atribuye a la actividad en el nivel infantil, se enfatiza que se deben de planificar todas las actividades en situaciones didácticas, entre ellas:

[...] las acciones de la vida cotidiana, los juegos, salidas, fiestas y celebraciones, o las otras más dirigidas. Es el conjunto de todas ellas, lo que permitirá el aprendizaje de los contenidos fundamentales de la etapa. En definitiva, debe tenerse en cuenta que todo lo que ocupa el tiempo escolar es educativo. Y así es como debe considerarse en su planificación. (Decreto 428/2008 de, 29 de julio 2008, p. 49)

La configuración del ambiente: Marco del trabajo educativo

La configuración del ambiente se considera el marco del trabajo educativo; porque ciertamente la infancia crece en marcos de vida ofrecidos por los adultos que son contextos que no presentan siempre las mismas características, ni potencialidades educativas. Así, en la educación infantil, puedo entender como marco de vida, lo que se ha denominado como configuración del ambiente que no es otra cosa que un entramado tanto físico— materiales, espacio, tiempo —como cultural— hábitos, normas, valores —y afectivo-social— relaciones e interacciones entre niños, familias y profesionales —que tiene lugar en la escuela.

En consecuencia, se sostiene que la configuración del ambiente es uno de los ejes donde se asienta el significado de la acción de los niños, permitiendo o inhibiendo el desarrollo de sus potencialidades. En este sentido, nuevamente resalta la trascendencia de la planificación del ambiente en la escuela infantil para los diversos procesos de relación, crecimiento y aprendizaje de la comunidad educativa; porque el ambiente en la escuela infantil con el que se vive e interactúa, envía constantemente mensajes a los niños y a las personas adultas, los cuales influyen en su manera de actuar al favorecer o dificultar determinadas acciones, actitudes e interacciones. Por lo tanto, el profesor debe cuestionarse constantemente sobre el entorno físico, afectivo y relacional que ofrece para identificar sobre todo si es coherente con su planteamiento educativo. Por tanto, se nos invita a considerar como importante a la configuración del ambiente porque:

Cuando entramos en un lugar desconocido, percibimos informaciones que nos hacen sentir: Cercanía — distancia, accesibilidad — rechazo, seguridad — incertidumbre, libertad — control, etc. no sólo por los mensajes orales que recibimos, sino por cómo está organizado el espacio, los muebles y materiales, las informaciones que hay en las paredes, etc. (Decreto 428/2008 de, 29 de julio 2008, p. 50)

De acuerdo a lo planteado, se reconoce que los profesionales de la Educación infantil toman numerosas decisiones sean conscientes o no, respecto al ambiente que ofrecen; pero independientemente de ello, el ambiente de la escuela ha de configurarse de modo que todos sus integrantes sientan que están en un lugar acogedor, de fácil acceso, pero sobre todo que les pertenece.





Los espacios y los materiales: Soporte para la acción, interacción y comunicación

En principio se parte de considerar que todos los espacios de la escuela infantil deben de considerarse potencialmente educativos y para lograrlo nuevamente la planificación salta a la vista cuando se sostiene que: “Los profesionales de la educación deberán planificar intencionalmente los distintos lugares y espacios del recinto escolar por lo que todos los criterios y opciones planteadas deben de afectar al conjunto de espacios interiores y exteriores con que contamos” (Decreto 428/2008 de, 29 de julio 2008, p. 50). Por otra parte:

“Los espacios educativos deben ser considerados como escenarios de acción – interacción – y comunicación entre los niños, sus familias y los profesionales. Su organización debe orientarse hacia la satisfacción de las necesidades y atender los intereses de las personas que con él conviven: De movimiento, afecto, juego, exploración, comunicación, relación, descanso, etc. en los niños de relación, aprendizaje compartido, comunicación, etc. en el caso de las personas adultas”. (Decreto 428/2008 de, 29 de julio 2008, p. 50)

Se reconoce que el aula no es un espacio suficiente para atender los intereses y necesidades expuestas, por lo que es necesario hacer uso de los diversos espacios con los que se cuenta como pasillos, cuartos de baño, entrada, patios, etc. de manera que se complementen sus funciones. Se concibe que los espacios no sólo están definidos por las dependencias arquitectónicas, sino también por la distribución del mobiliario, materiales y objetos, ya que en función de su distribución, pueden generarse espacios que favorezcan determinadas acciones, actitudes y movimientos; al tiempo que pueden los niños ir construyendo una imagen ordenada del mundo que les rodea.

Además, se recomienda que la distribución de los espacios, mobiliario y materiales garantice una oferta diversificada y flexible, para ello se aconseja que:

[...] el aula debe organizarse en zonas o espacios diferenciados de actividad o rincones: para el encuentro grupal, de biblioteca o lectura, de juego simbólico, de naturaleza, de construcciones, de ordenador, de expresión plástica o de actividades tranquilas. Ello contribuirá a la autonomía infantil, ya que al existir diferentes posibilidades los niños podrán elegir la que más se adecúa a sus intereses y deseos. (Decreto 428/2008 de, 29 de julio 2008, p. 50)

También, se reconoce la importancia de que los espacios en la escuela infantil sean armónicos y que, en su diseño y decoración, se cuide especialmente la estética incorporando formas, colores y elementos del entorno natural y evitando imágenes estereotipadas o infantilizadas que no suponen estímulos para el crecimiento y no les ayudan a desarrollar la sensibilidad estética y artística. También se invita a no perder de vista el potencial educativo del espacio exterior como un escenario privilegiado de crecimiento y desarrollo para los niños y de observación para sus educadores.

Derivado de lo anterior, se aconseja cuidar su organización y distribución en áreas y espacios que potencien actividades diversas como: Área de descanso y tranquilidad, área de cuidado de animales,





plantas y otros, áreas de juegos físicos y de desplazamientos, área de juegos simbólicos, áreas de juegos tradicionales y de expresión, el arenero, el agua, etc.; así como que exista un equipamiento acorde con la diversidad de usos y actividades que en él realizan los menores.

Sobre los materiales, se precisa que la selección a ofrecer por parte de la escuela, también ha de ser planificada. Ahora bien, pueden considerarse materiales educativos aquellos elementos y objetos de cualquier orden mediante los cuales los niños interactúan y generan aprendizajes. “No tiene sentido por lo tanto, la diferenciación entre material de juego y material educativo” (Decreto 428/2008 de, 29 de julio 2008, p. 51). Es de mencionarse, que el valor del material que se le atribuye reside fundamentalmente en las posibilidades de acción, manipulación, experimentación y conflicto que proporciona de acuerdo con la intencionalidad educativa y los objetivos que previamente se han definido. De esta manera, el material es concebido como un importante instrumento para la acción y para el establecimiento de relaciones orientado hacia la construcción y reorganización del conocimiento, tanto del mundo físico como del emocional y social.

Por otra parte, se destaca que para la selección y uso de los materiales educativos; así como para el equipamiento, deberán tenerse en cuenta algunos criterios como el hecho de que: deben apoyar a la actividad infantil, ser polivalentes, variados, seguros y de ser posibles elementos de la vida cotidiana. Y que bajo la supervisión de personas adultas podrán ser utilizados aquellos que les permita comprender a través de la acción, las actividades de las personas adultas y aprender a usarlos con los mismos fines para los que esta sociedad los ha creado. Aunado a lo anterior, se precisa como importante que la organización y disposición de los materiales en la escuela debe facilitar la autonomía e independencia de los niños evitando la dependencia de la persona adulta.

Se colocarán los materiales en lugares accesibles para los niños de manera que puedan ser vistos y utilizados por ellos de forma autónoma. Se colocarán en diversos lugares permitiendo, de esa forma, la realización de actividades de modo descentralizado. Deben disponerse ordenadamente de manera que permita saber su ubicación y facilite su colaboración posterior favoreciendo la creación de hábitos de orden. (Decreto 428/2008 de, 29 de julio 2008, p. 51)

Por último, con respecto al tipo y uso de materiales se recomienda la utilización en la medida de lo posible para promover la reutilización y el reciclado de materiales, ayudando al niño a descubrir nuevas posibilidades y reducir el consumismo imperante. Aunque, también se aconseja tener en cuenta la cantidad y variedad adecuada de materiales; por tanto, es tarea del docente analizar, cuestionar y vigilar que los materiales y objetos que se ofrezcan cumplan estas condiciones y en caso de considerarse necesario se renueven e introduzcan los que sean considerados pertinentes en cada momento.

El tiempo en educación infantil

Tenemos que al tiempo se le concibe en la educación infantil como un elemento importante de la acción educativa; por lo tanto, se enfatiza la relevancia de la organización del tiempo. Se señala





que el tiempo, va más allá de la temporalización de las actividades o de la elaboración de horarios. De esta manera se menciona que:

El tiempo ha de ser entendido, en esta etapa, como un instrumento o herramienta útil para la organización de la vida escolar pero también como elemento que contribuye al proceso de construcción personal de los niños. (Decreto 428/2008 de, 29 de julio 2008, p. 51)

Con respecto al tiempo se hacen diferentes precisiones; en principio, se expresa que: “cada niño ha de disponer del tiempo necesario para crecer y desarrollarse de acuerdo a sus ritmos individuales” (Decreto 428/2008 de, 29 de julio 2008, p. 51). En este sentido, se recomienda que debe ser organizado de manera flexible y natural generando un ritmo sosegado donde no se atosigue a los menores exigiéndoles una pronta realización de las actividades o adquisición de destrezas, sino más bien ofreciendo momentos y situaciones donde se cuente con el tiempo necesario para poder jugar, reír, conocer, explorar y aprender junto con su profesor y otros compañeros.

Similarmente, se recomienda se organicen tiempos que propicien la interrelación, por tanto, se aconseja diseñar momentos para ello; en este sentido se sugieren las entradas por la mañana, tiempos compartidos en los espacios exteriores, actividades conjuntas entre grupos, visitas de pequeños grupos a otras aulas, fiestas, etc. Aunado a lo anterior, se concibe que en la organización de los tiempos diarios debe establecerse un marco estable que facilite la interiorización de ritmos aportando seguridad y estabilidad, donde el alumnado ha de encontrar un tiempo suficiente para la satisfacción de sus necesidades – alimentación, higiene, reposo, actividad –.

Lo anterior le implica al docente organizar la secuencia de tiempos diarios teniendo en cuenta el necesario equilibrio entre los tiempos definidos por su propuesta y los tiempos requeridos por los niños en los que puedan organizar libremente su actividad; dándoles la oportunidad para iniciar, desarrollar y finalizar sus juegos. En consecuencia, se enfatiza como importante tener en cuenta al organizar los tiempos diarios, el no establecer diferencias, ni divisiones entre tiempos de trabajo y tiempos de ocio; pues se concibe que se aprende en cualquier momento o situación, lo que implica al docente realizar una planificación del tiempo desde una perspectiva más global.

La educación infantil, una tarea compartida

Este criterio metodológico parte de reconocer que las características sociales en general y las laborales en particular, hacen que las mujeres y hombres trabajen fuera del domicilio y muchas veces con largos desplazamientos, lo que dificulta a las familias la crianza y educación de los hijos en solitario; por ello, los progenitores han de encontrar en la educación infantil un marco educativo y relacional más amplio que el propio círculo familiar.





Por tal motivo, la educación infantil ha de concebirse como una tarea compartida en la medida que la escuela infantil promueve la participación y la relación activa entre la familia y la escuela, previendo tiempos para compartir dudas, opiniones, intereses y preocupaciones con otras familias y profesionales de la educación; así como ayudar a las familias a conocer los procesos de crecimiento y aprendizaje de sus hijos, colaborando con ellas para que generen perspectivas más amplias en lo concerniente a la educación de los pequeños, que apoyen nuevas situaciones vitales. En este sentido, se plantea hacer uso diverso y alterno de vías de comunicación para mantener contacto y compartir información como documentos escritos y notas para casa, charlas, fiestas; de tal manera que se contribuya a la deseable vida compartida y funcionamiento democrático de la escuela infantil. En suma, se propone:

Garantizar la información y facilitar la participación, requiere articular mecanismos de interacción tanto grupales como individuales y establecer canales de comunicación y participación tanto formales: reuniones de grupo, asamblea de escuela, como informales: entradas y salidas, talleres de pequeños grupos, etc. (Decreto 428/2008 de, 29 de julio 2008, p. 52)

Para finalizar lo concerniente con el apartado de la Orientaciones metodológicas que se proponen dentro de la orden de 5 de agosto de 2008 para la comunidad de Andalucía; derivada del Decreto 428/2008 de, 29 de julio de 2008; es de mencionarse que se exige al profesional de la educación infantil formar parte de un equipo educativo, lo que supone realización de trabajo cooperativo que permita llevar a la práctica un proyecto educativo compartido. Para ello, los profesionales generarán una organización y un ambiente que apoye el diálogo y el debate profesional, el análisis y la reflexión de la práctica educativa.

En otras palabras, identificamos que se concibe al equipo de profesionales el motor de la escuela, y el trabajo en equipo responde a la necesidad de aprendizaje y profesionalización para conjuntar la tarea de todos, dar coherencia y unidad al trabajo compartido; y para lograrlo, es necesario tener en cuenta que se requiere de tiempos, espacios y medios para sustentar el plan de trabajo y promover el intercambio de los miembros de la comunidad educativa.

A modo de síntesis, recogiendo lo más importante de la Ley de Orgánica de Educación de 2008 (LOE); se establece, que dicho nivel educativo se ordena en dos ciclos con carácter educativo: El primero hasta los tres años, y el segundo, desde los tres a los seis años. Mientras tanto, el segundo ciclo además cuenta con un carácter voluntario y gratuito cuyo acceso se garantiza a través de puestos escolares gratuitos en centros públicos o privados concertados.

Es de destacar que el segundo ciclo en particular, se organiza en áreas correspondientes a ámbitos propios de la experiencia y del desarrollo infantil; y además, en dicha orden se establece el Currículo correspondiente, donde se disponen los objetivos, contenidos, orientaciones metodológicas y criterios de evaluación orientados a contribuir en el desarrollo físico, afectivo, social e intelectual de los niños.





Como importante, también se señala que dicha educación infantil, será impartida en el primer ciclo por Maestros de Educación Infantil o con el título de Grado equivalente y profesionales cualificados y el segundo ciclo por Maestros de Educación Infantil

Además de lo anterior y de acuerdo a la importancia que considero revisten las metodologías de enseñanza; destaco que en esta Orden se establece un currículum flexible y abierto; en el que se le otorga al docente la autonomía necesaria y suficiente para la toma de decisiones, entre otras cosas, sobre el diseño y organización de los espacios individuales y colectivos, la distribución del tiempo, la selección y organización de los recursos didácticos y materiales, el uso de las distintas posibilidades de agrupamientos y de diferentes propuestas didácticas o metodologías. No está por demás recordar que las alternativas metodológicas que se proponen son: los Centros de interés, rincones, talleres, proyectos de trabajo, unidades temáticas, etcétera, y dentro de las estrategias de enseñanza sugeridas son: el juego, la investigación y la experimentación, entre otras; todo ello, encaminado a potenciar la acción infantil para estimular sus conductas exploratorias e indagatorias con el fin último de contribuir a la construcción de aprendizajes significativos y relevantes.

Por último no quisiéramos dejar de hacer énfasis que en la LOE metodológicamente hablando se **privilegian las actividades globalizadas que tengan interés y significado para los niños**, basadas en experiencias, juegos, actividades..., aplicadas en un ambiente de afecto y confianza. Pero además, me parece especialmente relevante el planteamiento sobre los procesos de adquisición de la lectura y la escritura en el sentido que se habla de la aproximación de la lectura y la escritura; y en el caso de las matemáticas únicamente dirigidas a la iniciación temprana de habilidades numéricas básicas. Planteamientos que me parecen adecuados porque se relacionan e impactan directamente con el tipo de actividades y metodologías a utilizar; lo que implica dar atención temprana, con respuestas apropiadas y adaptadas al alumno; y no actividades estereotipadas y sin sentido pedagógico.

5.2. Metodologías y estrategias de enseñanza a la luz de la propuesta curricular vigente en España

La Educación Infantil se ha consolidado como etapa prioritaria del sistema educativo español, previo a la escolaridad obligatoria e indicador fundamental para la mejora de la calidad de todo el sistema escolar, en una sociedad del siglo XXI, cuyas características son la complejidad y la incertidumbre, y para lograr las finalidades educativas en el currículum de Educación Infantil se presentan las orientaciones metodológicas tal como lo he señalado, en donde no se define un método concreto.

De este modo, recordemos que la LOE vigente menciona que los métodos de trabajo en ambos ciclos se basarán en experiencias, las actividades y el juego se aplicarán en un ambiente de afecto y confianza, para potenciar su autoestima e integración social; sin embargo, se reconoce que no existe el método único y universal que pueda aplicarse con éxito a todos y todas situaciones sean cuales sean





las intenciones educativas, los contenidos de enseñanzas, el alumnado y el propio profesorado ... pero es imprescindible alejarse de enfoques que conviertan la clase en un espacio uniforme y homogéneo organizado para dar respuesta al alumnado 'tipo'; como consecuencia se sugieren algunas alternativas metodológicas que se describen a continuación.

Para introducirnos, merece la pena resaltar algunas experiencias que a principios de siglo XX se llevaron a cabo, y que han aportado las bases en las que actualmente se basa la educación infantil. De éstas, recordamos el pensamiento fröebeliano donde se resalta la importancia del juego como actividad específica y primordial en la que se basarán algunos aspectos de la personalidad del niño; ya sea en contacto con la naturaleza y el conocimiento del entorno más próximo, a través de la utilización de un material estructurado para conseguir unos objetivos propuestos, o a partir de hacer uso de los lenguajes no verbales, etc. Todos ellos, son exponentes del modelo que propuso Fröebel y que hoy en día adquieren significado si tenemos en cuenta los objetivos propuestos en la concreción del currículum vigente.

No obstante, me parece que lo importante es que no debemos olvidar que la metodología es eje fundamental de la acción educativa que permite planificar, organizar y detallar las actividades oportunas para guiar al niño a través del proceso de enseñanza-aprendizaje. Por su parte, los recursos didácticos cumplen la finalidad de estimular y desarrollar las capacidades físicas, afectivas, intelectuales y sociales. Bajo este entendido, destaco que en los planteamientos de la propuesta metodológica del currículum vigente, identifico diversidad de alternativas metodológicas que se manejan dentro del movimiento de las Escuelas Nuevas. Dichas alternativas metodológicas se relacionan más estrechamente con autores y realizaciones denominadas globalizadas; las que por cierto reúnen las siguientes características según Muset Adel (2001):

- El programa escolar se elabora a partir de núcleos temáticos significativos para el alumnado porque se extraen de su entorno real.
- Los contenidos se estructuran a través de unidades temáticas para evitar que se estudien de manera parcelada en materias o asignaturas con la lógica de las diferentes ramas del conocimiento o de las ciencias.
- Cada método adopta un procedimiento de trabajo propio que se usa para el estudio de cualquier tema y que se reitera en cada ocasión.

Sobre los métodos globalizados muchos enseñantes y expertos educativos sostienen que los estudiantes aprenden mejor si globalizan los conocimientos. Pero, cuando se habla de globalización, ocurre como con otros temas en la educación, hay que estar muy atentos porque posiblemente no todos quieran ni estén diciendo lo mismo, y por lo tanto, la práctica de globalización difiere notablemente según el caso que se observe. Por eso, no quiero dejar señalar que la «globalización» en la práctica de los enseñantes permite detectar al menos tres sentidos diferentes, que en cierta forma, suponen tres «estadios evolutivos» en la adopción del sentido de globalización: La globalización como sumatoria de





materias, la globalización como interdisciplinariedad, la globalización como estructura psicológica de aprendizaje. No obstante, este tipo de metodologías en el trabajo en educación Infantil, de acuerdo a lo planteado por Sánchez Delgado (2008) se orienta mediante las siguientes premisas metodológicas:

- El protagonista del aprendizaje siempre es el niño y toda la actividad gira en torno a este principio.
- Se ofrece un ambiente cálido, acogedor y seguro, en el que el niño se sienta querido y confiado; por tanto, los aspectos afectivos y de relación son cuidados especialmente importantes en esta etapa. El enfoque del proceso educativo es personalizado, globalizador y próximo a la realidad del niño.
- El juego es el eje vertebrador de los aprendizajes y el medio a través del cual el niño puede hacer realidad tanto su fantasía, como su capacidad creativa y de expresión.
- Los espacios se adaptan a las necesidades educativas de los niños. Igualmente, la organización del tiempo responde a la flexibilidad y adecuación ante los ritmos de descanso y actividad de los pequeños.

A continuación con la finalidad de contar con un marco de referencia vigente y a la luz de la legislación actual es que abordaré algunos métodos globales, también conocidos como métodos naturales y algunas de las estrategias de enseñanza; que son los que sugiere la Legislación vigente; planteamientos que permitirán observar la congruencia entre los referentes teóricos que se plantean en cada modalidad de trabajo con los principios pedagógicos y las orientaciones metodológicas que se sugieren en dicho documento; pues no está por demás, que en Legislaciones anteriores identifiqué algunas inconsistencias metodológicas internas; pues mientras solicitaban trabajar bajo un enfoque globalizar, exigían distribución horaria y centrarse en la enseñanza de la lectura, escritura y el cálculo. De este modo, acerquémonos a las características más representativas de los Centros de Interés, Proyectos de Trabajo, Rincones y Talleres; sin que de ninguna manera sea la intención hacer una revisión exhaustiva.

5.2.1. Centros de interés

Antecedentes y conceptualización.

Como referente a la obra de Decroly, encontramos el pensamiento y la aportación de autores como Rousseau, Herbart, Fröbel y Pestalozzi, anteriores en el tiempo; pero también de autores contemporáneos a su época. Es obvio que ninguna aportación en el campo de la psicología, de la pedagogía o de la filosofía fue ajena a la obra que se iba realizando en contacto con los avances científicos, pero sobre todo con la investigación propia y de sus numerosos colaboradores.

Dentro de la diversidad de alternativas que se manejan en el movimiento de las Escuelas Nuevas según Muset Adel (2001), la aportación decroliana se encuentra relacionada con autores y realizaciones denominadas globalizadas. No obstante, la singularidad de su propuesta se puede concretar en los siguientes aspectos:





- Su obra se basa en la observación del niño real. El conocimiento del niño y del adulto es válido y útil en la medida en que es fruto de la observación y experimentación. Los principios que formula se relacionan íntimamente con la práctica escolar. Su trabajo en contacto con los niños tiene por finalidad verificar en la práctica sus teorías.
- Sienta las bases de un sistema coherente y organizado que permite respetar los intereses personales y sociales del alumnado; pero al mismo tiempo programa una enseñanza que abarca desde el parvulario hasta el bachillerato.

Los Centros de Interés fueron planteados por Ovide Decroly, hombre que según Moreno (2010) en consonancia con su espíritu pragmatista y ecléctico de la pedagogía de su tiempo; ajeno a cuestiones especulativas y filosóficas se dedicó al estudio de los medios, de las técnicas, de la realidad viva que el niño representaba generando una pedagogía no dogmática, no rutinaria, sino racional y evolutiva.

El propósito de Decroly era conocer mejor al niño para educarlo mejor. La investigación científica de la infancia constituía un elemento fundamental en su construcción teórico-práctica. Su lema era: “escuela por la vida y para la vida”. Por tanto, es de entenderse que para Decroly la escuela era concebida desde un profundo respeto al niño. El objetivo de la educación era favorecer la adaptación del individuo a la vida social al tiempo que el medio se convertía en un recurso de primera mano para la formación del niño.

En la actualidad los Centros de Interés, se identifican como una de las aportaciones de Ovide Decroly a la innovación educativa desarrollada por el movimiento de la Escuela Nueva. Pero, como han demostrado diferentes historiadores de la educación, la concentración de contenidos en torno a una idea central para evitar la atomización y la dispersión de los saberes escolares provenía de Herbart (Moreno, 2010). Destaco que el concepto de Centro de interés se empezó a introducir en Europa en la primera década del siglo pasado y sin una autoría determinada; por tanto, se presume que Decroly no fue su inventor; pues no aparecieron referencias en sus escritos hasta 1921.

Los Centros de Interés, los puedo entender como agrupamientos de contenidos y actividades educativas realizadas en torno a temas centrales de gran significación para el niño. Los temas se seleccionan alrededor de facetas, aspectos o “trozos” de la realidad que circunda al alumno. Surgen de la vida del niño en la escuela, en el seno de la familia, en el barrio y en la localidad; de sus necesidades vitales, sociales, intelectuales y emocionales.

Fundamentos y principios pedagógicos

Decroly construye su alternativa a la escuela tradicional a partir de sus estudios de psicogénesis y sobre la función de la globalización, el interés y la expresión. Estos conocimientos fundamentarán su método del Centro de Interés. Por otra parte, los estudios que realiza de forma sistemática sobre la evolución de los niños le permiten establecer unas constantes de desarrollo, donde a partir de la ob-





servación individual revela también la especificidad de cada persona, que se presenta como un todo indivisible, vinculado irreductiblemente con el cuerpo y el pensamiento, lo sensorial y lo perceptivo, lo afectivo y lo intelectual.

Al parecer la condición de médico y la actividad de Decroly son determinantes para que ponga de manifiesto la concepción científica biológica del niño, de la educación y de la sociedad; como también por la metodología que usa en la investigaciones y que llegará a proponer como método de enseñanza-aprendizaje en los niños. Por tanto, según Muset Adel (2001) su concepción de educación es muy relativista y esto condiciona su metodología en una dialéctica entre los elementos que no desea definir excesivamente; en este sentido para muchos pedagogos la aportación más original de su sistema fue: la flexibilidad, el evolucionismo y el relativismo. El mismo Decroly lo refiere así:

El error constante es querer en esta materia hacer algo definitivo e inmutable. La obra de la educación más que cualquier otra ha de ser ágil, plástica, capaz de evolucionar. Es absurdo querer preparar para la vida social de mañana con procedimientos que convenían a la sociedad de ayer. En educación no hay nada definitivo, siempre ha de haber investigación, siempre la experiencia. (p. 20)

Bajo los siguientes principios, según Muset Adel (2001), Moreno (2010) y Zabala & Arnau (2014) el método de Centros de Interés es precursor de la interdisciplinariedad, conjuga desde un enfoque globalizador la interacción del alumno con el medio sobre un aspecto o tema que le es de interés y que moviliza para adquirir el conocimiento. A saber, son cuatro los principios básicos que refleja el Método de Decroly.

- ❁ **La libertad** del sujeto se pretendía lograr mediante la actividad personal, directa y diferenciada en la que cada niño pudiera dedicarse a aquellos trabajos apropiados a sus aptitudes e intereses.
- ❁ **Partir de los intereses del niño** es determinante para el aprendizaje y desarrollo. El interés es comprendido como una conjunción de inteligencia y afectividad, dado que para estimular la inteligencia del alumno es necesario dirigirse a su afectividad y despertar su curiosidad.
- ❁ **El respeto a la autonomía de los alumnos;** de tal manera que la escuela debía someterse a los intereses y tendencias naturales del niño; por lo tanto, era tarea del docente organizar el medio en el que tenían que desenvolverse.
- ❁ **La expresión** es otro eje que fundamenta las propuestas decrolianas porque concibe que la expresión moviliza al cuerpo, la palabra, el gesto, el escrito, el arte, etc.
- ❁ **La individualización,** esta orientada a que la persona tenga plena libertad, cada estudiante será sometido a una actividad personal, directa y diferenciada adaptada a sus aptitudes e intereses.
- ❁ **La actividad,** constituye la clave del aprendizaje; por tanto, era partidario de la actividad del niño y de provocar su trabajo constante.





Fases de la secuencia de enseñanza – aprendizaje

La secuencia de enseñanza-aprendizaje está estructurada según Zabala & Arnau (2014) a partir de la observación, la asociación y la expresión; esto porque el desarrollo intelectual del niño se basa en el funcionamiento coordinado de estas tres facultades. En pocas palabras la observación es el punto de partida de cualquier aprendizaje, ya que proporciona la motivación y el contacto directo con la realidad. Por su parte, los procesos de asociación, integra los hechos observados en los aprendizajes de los que ya se dispone y promueve nuevas búsquedas. Finalmente, la expresión se produce en todo el proceso de reflexión verbal, gráfico y concreto, siempre personalizado y progresivamente mejorado. A continuación las describimos con más detalle:

1. Observación.

Una vez determinado el tema objeto de estudio con la participación del alumnado, el siguiente paso debe consistir en realizar un conjunto de actividades de toma de contacto desde la globalidad con los objetos, los seres y los acontecimientos relacionados con la temática de estudios. Se trata de un proceso intelectual complejo que prepara el trabajo de análisis–síntesis que se desarrolla de manera concatenada en las tres fases (Zabala & Arnau Laia, 2014).

La observación directa es el ejercicio primordial para desvelar en el alumno el espíritu científico y crearle el hábito psicológico, la voluntad, la necesidad constante de volver a la fuente más segura, al ser, al objeto, al hecho tangible porque los juicios son acertados en la medida que se fundamentan en sensaciones numerosas de las cuales conservamos el recuerdo vivo y preciso; es decir en la medida en que poseemos nociones adecuadas de la realidad (Muset Adel, 2001).

De esta forma, a través de la observación, basada en la sensación y la percepción, el alumnado adquiere el reconocimiento de las cualidades sensoriales de los objetos; es una trabajo de extracción de las propiedades mediante el cual se introduce progresivamente a través del cálculo y la medida en la comprensión y utilización de las diferentes nociones: peso, longitud, capacidad, etc. Además se descubren nuevas palabras y más precisas. Desde la observación, el alumno se va acercando poco a poco a la biología, la física, la química... en un proceso analítico de carácter interdisciplinario como medio para conocer la complejidad de la realidad y el valor de los instrumentos conceptuales y metodológicos de los diferentes campos del conocimiento.

2. La asociación

A partir de las observaciones realizadas, el alumnado está en disposición de establecer relaciones entre los contenidos observados y otras ideas no observables más abstractas. Dicho de otro modo, la asociación es la actividad básica que debe seguir a la observación, por la cual las ideas y nociones específicas inmediatas se relacionan con otras, frecuentemente alejadas por la experiencia; ya sea por el espacio o por el tiempo. Esta fase permite la ampliación del ámbito vital del niño, añadiendo a sus experiencias personales –observación – las representaciones de otros. En suma, por medio de la aso-





ciación de ideas se llegan a asimilar y a adquirir conceptos abstractos. Así mismo, esta fase permite el desarrollo de ideas generales a través del estudio y la comparación de objetos estableciendo relaciones que pueden ser en el espacio, en el tiempo, tecnológicas y de causa–efecto (Zabala & Arnau Laia, 2014 & Muset Adel, 2001).

3. La expresión

La expresión se produce después de observar y asociar, aunque también mientras estas actividades se realizan. Porque para Decroly, todo el conocimiento pasa a través de la necesaria reformulación personal del conocimiento. Y se expresa de muchas formas; la expresión concreta es la del alumnado al materializar sus observaciones y creaciones personales, y se traduce en actividades manuales y artísticas en sus vertientes de precisión y creatividad –trabajos manuales, modelados, carpintería, impresión, cerámica, dibujo o música –. La expresión abstracta traduce el pensamiento con ayuda de símbolos y códigos convencionales –letras, números, fórmulas, símbolos musicales – y por tanto, se identifica con el lenguaje lingüístico, matemático o musical. Como es comprensible, todo el trabajo realizado se completa con una presentación sobre todo lo aprendido.

5.2.2. *Método de proyectos, Trabajo por proyectos o Proyectos de trabajo*

Trabajar con proyectos es una opción educativa y una estrategia metodológica que surgió alrededor de la escuela nueva a principios del siglo XX. Por tanto, se emparenta con las metodologías activas como los Centros de interés, la investigación del medio o el método científico, es decir con aquellas que investigan la realidad a partir del trabajo activo del alumnado.

Antes de iniciar, parece preciso puntualizar que el término proyecto se puede considerar como un nombre genérico que se utiliza en algunos casos para nombrar cualquier método de enseñanza alternativo al método expositivo, que implique la participación del alumnado para dar respuesta a una situación motivadora o la elaboración de un producto. Sin embargo, si atendemos a las definiciones de Kilpatrick a quien se sabe se le debe la estructuración y difusión del método de proyectos, según Zabala & Arnau (2014) en sus planteamientos puedo identificar en cierto sentido su carácter generalizable bajo las siguientes premisas:

- a) ... una actividad determinada previamente, cuya intención predominante es una finalidad real que orienta los procedimientos y les confiere una motivación.
- b) ... un acto problemático llevado a completa realización en su ambiente natural.
- c) ... un plan de trabajo preferentemente manual, una actividad motivada por medio de la intervención lógica, teniendo en cuenta la diversidad globalizadora de la enseñanza.





Lo relevante, es que la idea que ha sido difundida del método de proyectos, es que es una actividad espontánea y coordinada de un grupo de alumnos que se entregan metódicamente a la ejecución de un trabajo globalizado y escogido libremente por ellos. Es decir, tienen la posibilidad de elaborar un proyecto en común y de ejecutarlo sintiéndose protagonistas en todo el proceso, estimulando la iniciativa responsable de cada uno en el seno del grupo.

Antecedentes y conceptualización

Los antecedentes que tenemos sobre los proyectos datan de principios del siglo XX cuando Kilpatrick publicó su trabajo “Desarrollo de Proyectos” en 1918, donde más que hablar de una técnica didáctica expuso las principales características de la organización de un plan de estudios de nivel profesional, basado en una visión global del conocimiento que abarcara el proceso completo del pensamiento, empezando con el esfuerzo de la idea inicial hasta la solución del problema. Ese germen fue el detonante de algunas de las prácticas educativas innovadoras que actualmente se llevan a cabo en todo el mundo (Zabala & Arnau Laia, 2014).

No obstante, parecía que el término “proyecto” debía ser redefinido para poder ser aplicado de un modo más general, tarea que fue asumida por William H. Kilpatrick, filósofo educativo y colega de Richards y Dewey en la Universidad de Columbia. Para ello, basó el concepto de su idea de “proyecto” en la teoría sobre la experiencia enunciada por Dewey: los niños debían adquirir experiencia y conocimiento a través de la resolución de problemas prácticos en situaciones sociales. Así mismo tuvo influencia de la psicología del aprendizaje de Edward L. Thorndike, quien defendía que toda acción hacia la cual existía una inclinación proporcionaba satisfacción resultando así más probable que se repitiera en el futuro más que una acción que proporcionara aburrimiento. De lo anterior, Kilpatrick concluyó que la psicología del niño era el elemento crucial en el proceso de aprendizaje. Consideró que los niños debían decidir libremente lo que querían hacer, confiando que la motivación y el éxito en el aprendizaje sería tal que los niños conseguirían alcanzar los objetivos necesarios (Zabala & Arnau Laia, 2014).

Para Kilpatrick, cualquier acto realizado por el niño adquiriría la dimensión de “proyecto” con la única condición de que para el niño fuera un acto realizado con un propósito concreto. Los ejemplos podrían variar desde construir una máquina o resolver un problema matemático hasta ver una puesta de sol o escuchar una sonata de Beethoven. A diferencia de sus antecesores, Kilpatrick no vinculaba el proyecto a ningún área de conocimiento concreto, tan es así, que no resultaba ni siquiera necesaria la participación activa de los niños. De este modo, los niños que representaban una obra de teatro estaban llevando a cabo un proyecto, al igual que lo hacían los niños sentados que veían la obra representada (Martín, Gimeno, & Algás, 2010).

Toda esta cuestión del desarrollo de proyectos, así como el desarrollo de solución de problemas, se derivaron de la filosofía pragmática que establece que los conceptos son entendidos a través de las consecuencias observables y que el aprendizaje implica el contacto directo con las cosas. Lo anterior,





porque se sostiene que el conocimiento y la aplicación de los contenidos de una disciplina, para resolver problemas prácticos o desarrollar proyectos de cambio para la sociedad, es un aprendizaje necesario para los alumnos.

Es decir, el método de proyectos emerge de una visión de la educación en la cual los estudiantes toman una mayor responsabilidad de su propio aprendizaje y en donde aplican, en proyectos reales, las habilidades y conocimientos adquiridos en el salón de clase. El método de proyectos busca enfrentar a los alumnos a situaciones que los lleven a rescatar, comprender y aplicar aquello que aprenden como una herramienta para resolver problemas o proponer mejoras en las comunidades en donde se desenvuelven.

Así, cuando se utiliza el método de proyectos como estrategia, los estudiantes estimulan sus habilidades más fuertes y desarrollan algunas nuevas. Se motiva en ellos el amor por el aprendizaje, un sentimiento de responsabilidad y esfuerzo y un entendimiento del rol tan importante que tienen en sus comunidades. Los estudiantes buscan soluciones a problemas no triviales al hacer y depurar preguntas, debatir ideas, hacer predicciones, diseñar planes y/o experimentos, recolectar y analizar datos, establecer conclusiones, comunicar sus ideas y descubrimientos a otros, hacer nuevas preguntas, crear artefactos, etc. (Gervilla Castillo, 2006)

Por tanto, el trabajar con proyectos puede cambiar las relaciones entre los maestros y los estudiantes. Puede también reducir la competencia entre los alumnos y permitir a los estudiantes colaborar, más que trabajar unos contra otros. Además, los proyectos pueden cambiar el enfoque del aprendizaje, de la simple memorización de hechos a la exploración de ideas. El contexto ideal en el que deben trabajar los estudiantes debiera, en lo posible ser una simulación de investigación de la vida real, con sus propias dificultades y con retroalimentación.

“Trabajar con proyectos significa acción, conjugar variedad de verbos para construir una historia colectiva a cerca de un tema en la que los protagonistas son los niños, sus familias y las maestras”. (Martín, Gimeno, & Algás, 2010)

Fundamentos, principios psicopedagógicos y metodológicos

La fundamentación de este método se encuentra en el pensamiento de John Dewey (1989) quien considera a la educación como una continua reconstrucción de la experiencia, entendida ésta como: “la percepción de la interacción entre las condiciones interiores de un ser y las condiciones exteriores del medio en que sirve, lo que le permite obtener, resultados más fructíferos y nos en situaciones ulteriores” (p. 49).

De este modo, de acuerdo a lo planteado por Zabala & Arnau (2014) las raíces del método de proyectos elaborado por Kilpatrick se empapan del funcionalismo de Hall y de las teorías conductistas de Thorndike sobre el aprendizaje, vigentes en las primeras décadas del siglo pasado. De ahí que como





principios se establezca el interés y el esfuerzo, los que se considera tienen una estrecha relación. Entre ambos, se establecen las condiciones para llevar a cabo un trabajo complejo que tiene sentido para el alumno y que posibilita un grado amplio de motivación para la acción. No obstante, se advierte que no sólo el interés de alumno es determinante, sino también la experiencia social del alumno y su vida individual son componentes susceptibles de ser utilizados por el profesorado; aprovechando las energías individuales, naturalmente dispersas, canalizándolas e integrándolas hacia una meta concreta.

Por otra parte, **no queda duda, que** para hablar del trabajo por proyectos, hay que hacer mención del constructivismo, ya que en estas alternativas metodológicas el conocimiento se construye como un proceso de interacción entre la información procedente del medio y la que el sujeto ya posee, y a partir de las cuales, se inician nuevos conocimientos. Por tanto, me parece indispensable tal como lo señala Sánchez (2008) citar los fundamentos pedagógicos, en los que se sustenta el trabajo por proyectos:

La globalidad

La perspectiva globalizadora parece ser la más adecuada en la etapa infantil para que los aprendizajes que se generen en estas edades sean significativos. Lo anterior, porque desde esta mirada se propicia que el niño pueda relacionar sus conocimientos previos con las nuevas informaciones que recibe; pero con la condición de que atraigan su interés; de ahí que podamos hablar de que el docente tiene el reto de << hacer interesante lo importante >>.

El aprendizaje significativo

Es un planteamiento de Ausubel que propone utilizar una metodología activa y desde una perspectiva constructivista propicia que los niños sean los protagonistas de sus propios aprendizajes y adquisiciones y que éstos puedan ser integrados en su estructura cognitiva porque son motivadores, tienen un contenido significativo y se apoyan en conocimientos previos.

La enseñanza por descubrimiento

Es una propuesta de Jerome Brunner que se orienta a inducir al aprendiz a una participación activa en el proceso de aprendizaje. Los contenidos que se han de aprender deben ser percibidos por el aprendiente como un conjunto de problemas, relaciones y lagunas que se han de resolver. Brunner sostiene que el descubrimiento favorece el desarrollo mental y que lo importante en la enseñanza de conceptos básicos es ayudar a pasar, progresivamente, de un pensamiento concreto a un estadio de representación conceptual y simbólico que esté más adecuado con el crecimiento de su pensamiento.

El juego

Se considera importante y como actividad propia en esta etapa, genera un fuerte carácter motivador y propicia la posibilidad de que los niños establezcan relaciones significativas. El juego estimula el desarrollo intelectual del niño, permitiéndole hacer juicios sobre su propio conocimiento al solucionar problemas. Del mismo modo, contribuye a desarrollar su creatividad e imaginación ante la curiosidad de descubrirse a sí mismo y a su entorno.





Un ambiente cálido, acogedor y seguro

Es necesario para que el niño se sienta querido y confiado para poder afrontar los retos que le plantea el conocimiento progresivo de su medio y para adquirir los instrumentos que le permitan acceder a él. Los aspectos afectivos y de relación son importantes en todas las etapas, pero adquieren especial relieve en Educación Infantil. En otras palabras, los profesores pueden promover el éxito del proyecto creando óptimas condiciones de trabajo; es decir, creando y mejorando los ambientes de aprendizaje de tal modo que permitan elevar el interés de los alumnos por el proyecto. Lo anterior, se sugiere que se puede lograr llevando el proyecto más allá del salón de clases, cambiando el aspecto del aula de tal suerte que se conviertan en oficinas, laboratorios, etc., para dar la impresión de un verdadero proyecto, asegurando que todos los participantes trabajen y definiendo con cuidado los grupos de trabajo de tal forma que queden heterogéneos en habilidades, intereses, fuerzas, etc.

La organización del tiempo

Responde a la flexibilidad y a la adecuación de los ritmos y necesidades de los niños: afecto, actividad, relajación, descanso, alimentación, experiencias directas con los objetos, relación, comunicación y movimiento.

La autonomía de los alumnos

Es un punto importante a tomar en cuenta para el buen desarrollo de aprendizajes y la efectividad del proyecto. Se debe considerar al niño y a la niña en cada propuesta de trabajo como un ser distinto y a la vez parte de un colectivo. Distinto, porque cada niño tiene sus peculiaridades personales, su momento evolutivo y su personal ritmo de aprendizaje. Parte de un colectivo porque vive en una sociedad que aunque no quiera le va a condicionar.

Se sugiere dar la autonomía de manera gradual a los alumnos; por ello, antes de planear el proyecto, el profesor necesita pensar el nivel de involucramiento que tendrán los alumnos, el cual puede ir desde una mínima participación en las decisiones hasta la misma selección de temas y aprendizajes resultantes. También se pueden realizar calendarizaciones de actividades y productos esperados por los alumnos lo que les permiten tomar un rol más activo al definir el camino y el ritmo que el proyecto pueda tomar.

Fases de la secuencia de enseñanza – aprendizaje:

Como ya mencioné, Kilpatrick planteaba diversas formas para el desarrollo del método de proyectos, pero en este caso me centraré a modo de ejemplo en el más difundido que se relaciona con la construcción o elaboración de un producto (terrario, audiovisual, maqueta, una presentación, un mural, etc.) Así mismo, es de destacarse que con el avance de los pasos del proyecto, estos se han modificado, precisado, etcétera, de todas maneras, a continuación compartiré las fases básicas:





1. *Intención:*

En esta primera fase se parte de un debate para elegir el objeto o montaje que se va a construir, y se determina cómo debe ser y cuáles son los objetivos. El alumnado coordinado y dirigido por el docente debate sobre los diferentes proyectos propuestos. Se elige el objeto o montaje que se requiere construir y la manera de organizarse. Finalmente, se determinan las características generales de lo que se quiere hacer y los objetivos que se pretende conseguir.

2. *Preparación.*

Esta fase consiste en diseñar el objeto o montaje; así mismo se planifica y programan los recursos necesarios. Es el momento de definir con la máxima precisión el proyecto que se quiere realizar. Será necesario planificar y programar los diferentes medios que se utilizaran, los materiales y las informaciones indispensables para su realización y los pasos y los tiempos previstos. La elección de unas u otras estará en función de las necesidades de elaboración.

3. *Ejecución.*

Esta fase se corresponde con la realización del plan establecido para elaborar un proyecto. Una vez diseñado el proyecto y determinados los medios y el proceso que hay que seguir se inicia el trabajo según el plan establecido y se ponen en práctica las técnicas y estrategias de las diferentes áreas de aprendizaje —escribir, contar, medir, dibujar, montar, etc.—. La elección de unas u otras estará en función de las necesidades de elaboración del proyecto.

4. *Juicio o evaluación.*

En esta fase se llevará a cabo una valoración del proyecto resultante y un análisis del proceso seguido. Una vez terminado el objeto del montaje será momento de comprobar la eficacia y la validez del producto que se ha realizado. Al mismo tiempo se analiza el proceso seguido, y el papel y la participación del alumnado.

Antes de terminar de presentar lo relativo a los proyectos, quiero poner sobre la mesa lo que señala López Rodríguez (2010), pues sostiene que existe un debate actual sobre lo que se puede considerar proyecto, proyecto de trabajo, trabajo por proyectos, método de proyectos, etc.; discusión que parece ubicarse con mayor fuerza en el nivel de infantil. Como consecuencia, frecuentemente los docentes se plantean interrogantes tales como ¿Todo lo que parte de la curiosidad del niño y el interés del alumnado es proyecto? ¿Podemos hablar de proyecto cuando el profesorado marca la idea—núcleo y la estructura? ¿Qué características ha de reunir el trabajo o tarea para que se catalogue como proyecto?

Existen dos posturas que permiten dar respuesta a dichas interrogantes; la ortodoxa postula que los proyectos van más allá de la concepción de metodología; más bien, una concepción basada en la enseñanza para la comprensión. Otros autores postulan que el concepto de proyecto va más ligado a los procedimientos implicados y a la naturalza global de la situación problema que se aborda a partir





de los intereses del alumnado. Pero independientemente de ello, parece haber cierto consenso en definir el proyecto a partir de los intereses de los alumnos, y siguiendo una estructura metodológica que implique la identificación del objeto de investigación desde la consulta de fuentes de información directa o indirecta, la relación con otras situaciones problemáticas, la elaboración de síntesis y la formulación de conclusiones y su difusión (López Rodríguez , 2010).

Finalmente, no puedo dejar de mencionar los trabajos de Hernández F. (2002) porque en los últimos años ha estado refrescando la mirada de los proyectos de trabajo. No obstante, su planteamiento parte de reconocer a través de sus investigaciones que la organización del currículum por proyectos de trabajo en las escuelas en realidad se utiliza para convertir una propuesta que pretendía romper con ciertas prácticas escolares en una serie de actividades en el aula más o menos rutinarias, impregnadas de un halo de progresismo y actualización pedagógica.

Dicha circunstancia le preocipó por estar lejos de la reflexión y la tarea de acuerdo a la fundamentación y práctica de los proyectos de trabajo; ya que la concepción que se evidenciaba en el hacer quedaba convertida en una receta didáctica. Receta didáctica que parecía reducirse a una serie de pasos de rescate de los Centros de Interés o en su caso una reconversión de las unidades didácticas que mantenían una visión fragmentada y jerárquica del currículum en donde se toma como referencia a las disciplinas académicas (Hernández F. , 2002).

Los proyectos de trabajo no son un método, ni una pedagogía o una fórmula didáctica basada en una serie de pasos: planteamiento del tema, preguntas sobre lo que saben los alumnos y lo que quieren saber, elaboración del índice, recogida de diferentes fuentes de información y copia de lo referido a los puntos del índice... (Hernández F. , 2002, p. 79)

Con base a dicha preocupación Hernández F. (2000) ha insistido en la necesidad de una forma distinta de intervención; sugiere una manera de reflexionar basada en la escuela y su función que abra un camino para replantear el saber escolar y el sentido social de la propia escuela. Una nueva concepción de racionalidad, cuyo núcleo es la construcción de nuevas formas de relación entre los conocimientos y los individuos. De esta forma, propone el proyecto de trabajo como nueva estrategia de acercamiento a una nueva concepción del currículum transdisciplinar y a una construcción del pensamiento complejo, frente al reduccionismo de la educación actual. Su nueva propuesta educativa se fundamenta en el análisis e interpretación de la información, y en promover una perspectiva basada en la comprensión y en la construcción de significados.

Aunado a todo este planteamiento, lo que se genera según Ventura (1996) es un proceso de cambio en los docentes porque tienen la posibilidad de comprender lo que está ocurriendo, al intentar interpretar las concepciones que se utilizan a la hora de enseñar. En este entorno, al no ser suficiente el hecho de sentirse satisfechos o satisfechas de su práctica didáctica, se entra en la necesidad de organizar las ideas y argumentarlas; pero sobre todo de seguir aprendiendo y esta vez no sólo desde





la apropiación consciente de las ideas propias, sino contrastándolas en la medida de lo posible con los demás compañeros.

En suma, como hemos podido advertir, el planteamiento de los Proyectos de trabajo está vinculado a la perspectiva del conocimiento globalizado y relacional. Esta modalidad de articulación de los conocimientos escolares es una forma de organizar la actividad de enseñanza y aprendizaje, que implica considerar que dichos conocimientos no se ordenan para su comprensión de una forma rígida, ni en función de unas referencias disciplinares preestablecidas o de una homogeneización del alumnado. En este sentido a la función del Proyecto se le atribuye favorecer la creación de estrategias de organización de los conocimientos escolares en relación con: 1) el tratamiento de la información y 2) la relación entre los diferentes contenidos en torno a problemas o hipótesis que faciliten al alumnado la construcción de sus conocimientos a través de la transformación de la información procedente de los diferentes saberes disciplinares en conocimiento propio. De este modo, podemos decir que con los Proyectos de trabajo se nos invita a innovar en el aula con la conciencia de que pueden aplicarse en todas las áreas de conocimiento, aunque generalmente han sido puestos en práctica en las áreas de Ciencias Naturales y Ciencias Sociales, ya que éstas favorecen en mayor grado la búsqueda y el tratamiento de la información (Hernández F. & Ventura, 2006).

5.2.3. Rincones

La Educación Infantil se ha consolidado como Etapa prioritaria en el sistema educativo, previo a la escolaridad obligatoria; aún así, el currículum no se define por un método concreto; tal como lo he señalado. En este sentido la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación en su artículo 4º relativo a las Áreas señala que: “Los métodos de trabajo en ambos ciclos se basarán en experiencias, las actividades y el juego se aplicarán en un ambiente de afecto y confianza, para potenciar su autoestima e integración social”. Por otra parte, es importante tener en cuenta que: *“no existe el método único y universal que pueda aplicarse con éxito a todos y todas situaciones sean cuales sean las intenciones educativas, los contenidos de enseñanzas, el alumnado y el propio profesorado... es imprescindible alejarse de enfoques que conviertan la clase en un espacio uniforme y homogéneo organizado para dar respuesta al alumnado ‘tipo’”* (Navarro Sánchez, 2014, p. 36).

Como se puede advertir se enfatiza la importancia del juego libre o dirigido, el contacto con la naturaleza y el entorno más próximo, el uso de lenguajes y materiales multisensoriales que estimulen la creatividad, la necesidad de realizar aprendizajes significativos; que por cierto son exponentes del modelo fröebeliano y que en la actualidad adquieren gran significado, si tenemos en cuenta las concreciones del currículum: competencias, objetivos, contenidos y criterios de evaluación. De este modo, los rincones de trabajo, se convierten en una opción metodológica que se puede emplear en conjunción con nuevas formas de organizar el currículum (Laguía – Vidal, 2001).





Los rincones de trabajo son una nueva forma, estimulante, flexible y dinámica, de organizar el trabajo personalizado. Responden a una concepción de la educación donde el niño es el referente principal. En unos espacios delimitados de la clase, los niños de manera individual o en pequeños grupos, llevan a cabo simultáneamente diferentes actividades de aprendizaje, lo que permite atender a la diversidad al dar una respuesta adecuada a las diferencias, intereses y ritmos de cada cual. El planteamiento del trabajo por rincones responde a la necesidad de establecer estrategias organizativas para dar respuesta a las diferencias, intereses y ritmos de aprendizaje de cada niño (Fernández Piatek, 2009).

En otras palabras los rincones de trabajo son espacios delimitados y concretos, ubicados en las aulas o su entorno más próximo (pasillos, corredores,...), donde alumnos y alumnas trabajan de forma simultánea y alrededor de un fin. Estos espacios se diseñan de manera que se trabaja la zona de desarrollo próximo de cada alumno mediante el planteamiento de materiales, actividades y retos que despiertan el interés y motivación de éstos (Rodríguez Torres, 2011).

Antecedentes y conceptualización

La presencia de los rincones/talleres en la escuela infantil no es reciente, tal como quedó evidenciado en el capítulo de la genealogía de las metodologías de enseñanza; por tanto, puedo decir que tienen una larga tradición en la escuela infantil y, aunque la cuestión no es nueva, me parece que es actual. Autores que se enmarcan dentro del movimiento de escuela activa, tales como Dewey, Pestalozzi y Freinet, los reconozco como personajes que contribuyeron a realizar aportaciones al respecto.

En su caso, al revisar a Dewey por ejemplo, se identifica que cita actividades para realizar en la escuela, desde el trabajo con madera hasta la narración de cuentos, pasando por la cocina, jardinería, imprenta, dramatización o tejido. Por otra parte, Freinet, después de hacer el estudio psicológico y social de las necesidades de los niños de su época, fija en ocho los talleres especializados de trabajo: cuatro a los que él llama trabajo manual de base, y cuatro más de actividad “evolucionada, sociabilizada e intelectualizada”.

Por otra parte, cabe señalar, que Tonucci según Laguía & Vidal (1998) describe dos tipos de escuela, “la escuela de las actividades”, en donde el niño se expresa libremente utilizando diversos lenguajes; el espacio físico se abre y se articula en lugares comunes: talleres y laboratorios. Los diferentes ambientes provistos de materiales adecuados permiten que el niño pinte, trabaje con barro, se disfrace, haga teatro, cuide los animales o realice actividades lógicas, tipográficas o de cocina. Sin embargo, Tonucci piensa que, a pesar de los atractivos y vistosos resultados de esta escuela, en la que el niño puede escoger las actividades, el proceso a menudo se vuelve pobre y repetitivo.

Por otra parte, Tonucci habla de “la escuela de la investigación”, como aquella que respetando todo el ambiente descrito anteriormente, fomenta el crecimiento auténtico del niño a través de la gestión de su propio conocimiento. Por tanto, el niño examina en la escuela sus experiencias, conoce su ambiente





y recupera su historia en contacto con los compañeros y adultos. Dentro de este proceso, las diferentes técnicas y lenguajes se emplean para verificar, para apropiarse de su realidad, para darla a conocer a los otros y también para reconocerse en los otros (Laguía & Vidal, 1998).

Pero, ¿qué son los rincones de actividad? Los **rincones** son una estrategia que ayuda a alternar el trabajo organizado con el trabajo libre. Los materiales y las propuestas de trabajo que en ellos encontrará el niño hacen posible su interacción con el entorno, y eso, hará que su experiencia se fundamente en el bagaje que el niño posee, para así ir descubriendo nuevos aspectos y ampliar sus conocimientos de forma significativa.

De este modo, organizar la clase por rincones es una estrategia pedagógica que responde a la exigencia de integrar las actividades de aprendizaje a las necesidades básicas del niño o, dicho de otra forma, es un intento de mejorar las condiciones que hacen posible la participación activa del niño en la construcción de sus conocimientos. Los **rincones** son espacios delimitados y concretos situados en la propia clase en donde el docente coloca materiales o recursos en diferentes espacios de la clase con objetivos de aprendizaje diferentes.

En estos rincones, los alumnos trabajan solos, en parejas o en pequeño grupo, habitualmente escogen la tarea que llevarán a cabo, se planifican el trabajo y el tiempo y se preparan para realizarla. El profesor debe ofrecer la posibilidad de trabajar de forma individual y de forma colectiva, ya que cada una de estas formas ofrece diferentes posibilidades de dar respuestas distintas (Fernández Piatek, 2009).

Los rincones colectivos son organizaciones grupales, a los que algunos llaman talleres o distribuidos en forma de talleres; en ellos se concentra un pequeño grupo de alumnos con características comunes y que responden a una decisión previa. Por tanto, es conveniente precisar que se recomienda que los agrupamientos atiendan entre otras cosas, a la edad, el interés, los conocimientos adquiridos anteriormente o los que quieren trabajar en un mismo espacio.

En cambio, en **los rincones individuales**, el pequeño se encuentra solo ante un espacio, unos materiales y unas tareas propuestas con lo que debe organizar y planificar por sí solo la actividad. En este sentido, es conveniente que el docente planifique cinco o seis rincones diferentes, de manera que cada espacio pueda integrar por lo menos entre cuatro y cinco niños. El contenido de los rincones puede diferenciarse en **rincones de trabajo** o en **rincones de juego**.

Ahora bien, de acuerdo a lo que he presentado hasta ahora, se hace evidente que para llevar a cabo este planteamiento, es necesario realizar ciertos cambios en la organización del espacio, escolar y la estructura del grupo tradicional, donde todos los niños realizan la misma tarea bajo el seguimiento del maestro. En pocas palabras, podría decirse que trabajar por rincones implica organizar la clase en pequeños grupos que efectúan simultáneamente actividades diferentes.





Fundamentación y consideraciones psicopedagógicas.

Para el desarrollo de esta alternativa metodológica, parece importante que la escuela, como institución encargada de la educación de los niños considere en principio la historia del niño, sus conquistas y progresos; es decir que se reconozca que cada niño es diferente. Lo anterior porque sus experiencias anteriores, sus intereses y sus posibilidades serán el punto de partida de su formación y será necesario respetar su ritmo personal y su tiempo.

Pero, antes de continuar, me parece oportuno señalar que al igual que con la metodología de proyectos, en ocasiones cuando el maestro refiere que está trabajando por rincones en su clase; es muy probable que en realidad no esté hablando de la misma cosa. Lo que al parecer ha generado confusión y malas interpretaciones en la aplicación. Por ello, a continuación presento brevemente algunas consideraciones en torno a la organización del aula por rincones, partiendo de que en principio se pueden establecer dos líneas bien diferenciadas:

a) *Los rincones, entendidos como complemento de la actividad del curso.*

Esta forma de organizarlos implica que los niños van a los talleres en los ratos libres que les quedan, cuando acaban la labor que el maestro ha puesto. Aunque me parece que esta manera de enfocar el trabajo no modifica el fondo de la organización de clase y del diálogo educativo que pretende establecerse. Aunque, dentro de este mismo tipo, se conciben aquellos que se preparan, normalmente pensados para que el niño trabaje solo (actividades plásticas, manipulativas, biblioteca...) pero parecen tener un sentido distinto que pudiera asemejarse a un “semi-entrenamiento” de determinadas tareas, restándose importancia al trabajo que anteriormente pudiera haber encargado el maestro.

b) *Los rincones o talleres, entendidos como un contenido específico.*

Esta opción en su caso, supone un tiempo y unas connotaciones precisas, que confieren a los rincones una categoría tan primordial como la de cualquier otra actividad. Supone, de entrada, un tiempo fijo dentro del horario escolar que se dedica a los rincones, así como la posibilidad de que todos los niños, mediante un mecanismo preciso que el maestro prevé, puedan acceder a ellos. La pregunta obligada ahora es: ¿Cómo se pueden llevar a la práctica?

Consideraciones generales a tener en cuenta en la organización de los rincones.

Para poder desarrollar los rincones de manera óptima se permite que los niños escojan las actividades que quieren realizar, dentro de los límites que supone compartir las diferentes posibilidades con los demás. Para que esta situación sea viable, conviene que el maestro tenga previstos los recursos que quiere ofrecer y las propuestas se aprovechen al máximo. En la preparación de los espacios, se debe prever la incorporación de utensilios y materiales no necesariamente escolares, pero que forman parte de la vida del niño y de las diferentes formas de trabajo de nuestra cultura. Lo anterior porque se debe considerar al niño como un ser activo que realiza sus aprendizajes a





través de los sentidos y la manipulación. Por tanto, el material que se propone poner a su alcance, las situaciones de juego y de descubrimiento que se crean y los resultados que se obtienen son el fruto del proceso de su intervención para captar la realidad y ajustarla a su medida (Laguía & Vidal, 1998).

De este modo, organizar una clase por rincones implica una distribución que haga posible el trabajo de pequeños grupos, y en donde simultáneamente realicen diferentes actividades. En consecuencia, será preciso estructurar cada rincón de trabajo de forma que se adecue a la programación de los diversos conocimientos programados para el curso.

Por otra parte, el número de rincones se puede establecer en función de los objetivos educativos, del número de niños, del espacio, del material disponible o de la necesidad de intervención de la maestra en cada rincón. Hay que tener en cuenta que a cada rincón puedan ir de dos a cinco niños, y que siempre ha de haber cuatro o cinco espacios (sitios) más que niños en el aula, con tal de facilitar que la elección del rincón no esté tan condicionada. Cinco o seis rincones sería un número adecuado. (Fernández Piatek, 2009).

5.2.4. Talleres

En este apartado, presento una modalidad más de organización del trabajo en la escuela infantil; alternativa metodológica en la que se pueden integrar aportes de distintas áreas del saber con la finalidad de generar en los niños espacios de exploración, indagación, y creación favoreciendo una verdadera construcción compartida del conocimiento. En este sentido, tal como hemos venido manifestando, en la Escuela Infantil se propone para conseguir sus objetivos algunas alternativas metodológicas como los rincones, los talleres, los proyectos, los temas, lo cotidiano, etc., No obstante, precisamos que de ninguna manera se quiere decir que funcionen simultáneamente varias metodologías de manera obligada; aunque si es posible compaginar más de una para trabajar con la clase.

Antecedentes y conceptualización.

En los últimos años, el trabajo escolar en el aula convencional ha dado paso a otras soluciones alternativas, basadas en un diseño polivalente, en el que el espacio y su organización, la distribución del tiempo, el uso del material y el mobiliario adquieren un significado propio, siendo los “rincones” y “talleres” una de las soluciones más aceptadas. (Torio López, 1997)

Según Benchimol & Román (2000) en la actualidad, numerosos especialistas dedicados a la enseñanza definen al “taller” como una modalidad de organización de la tarea escolar en donde se privilegian, fundamentalmente, el rol del docente, el intercambio entre los niños y las niñas y su interacción con el conocimiento. Además, en dicha modalidad se pueden articular propuestas y/o actividades que giran alrededor de contenidos de una disciplina o de un área en particular – por ejemplo, el taller de literatura o de plástica – o trabajar en torno a contenidos de diversas disciplinas y áreas – por ejemplo el taller de cocina, o el taller de juegos tradicionales –.





Por su parte, Torio López (1997) nos precisa que el vocablo “taller” aplicado a la educación, procede del término francés atelier, aunque su etimología se remonta al latín vulgar astellarium, nombre con el que se designaba el lugar donde se realizan los trabajos manuales. Pero dejando de lado lo referido, es necesario puntualizar que al igual que con los proyectos y los rincones, de los talleres existen diferentes acepciones, aunque lo que verdaderamente me interesa compartir son sus características centrales.

Por tanto, cuando se habla de la organización de un taller se sobreentiende que hay un orden, unas reglas, unas estructuras, lo que hacen que no se improvise según la fantasía y que debe responder a las necesidades e intereses de los niños, a fin de que la actividad sea educativa y no represora, sino vivida en una expansión alegre, como lo son las diversiones. Así mismo, la clase-taller no debe limitarse en ofrecer exclusivamente actividades pictóricas y manuales donde los niños, unos junto a otros, dibujen, pinten, recorten o peguen; se debe instalar en las clases, talleres de expresión escrita, de actividades matemáticas, un taller de iniciación científica, a fin de que configuren su personalidad, la estructuren firmemente y forjen su carácter.

Es ideal que el taller parta de un diseño complejo, lugar en el que deben profundizarse y ejercitarse la mano y la mente, afinar la vista, la aplicación gráfica y pictórica, sensibilizar el buen gusto y el sentido estético, realizar proyectos complementarios de las actividades disciplinarias de la clase, ofrecer una variada gama de materiales, instrumentos y técnicas de trabajo, favorecer argumentaciones lógicas y creativas, familiarizarse con las semejanzas de los lenguajes verbales y no verbales, etc., como recuperación de un niño más rico en motivaciones e intereses.

Dicho de otro modo, los talleres son una forma de organización en la que se destaca el trabajo colectivo y dinamizado por adultos –padres y maestros – o por los alumnos mayores. Su organización temporal puede variar, se recomienda que periódicamente se dediquen tiempos en el aula para la realización de talleres en el que se pongan en práctica diversas técnicas. La diversidad en el planteamiento de talleres permite múltiples formas de organización, por ejemplo: talleres dentro de una clase, entre un mismo grado o entre alumnos de diferentes grados del nivel de infantil; además pueden ser fijos o rotativos en el tiempo.

En los talleres se realizan actividades sistematizadas, muy dirigidas, con una progresión de dificultad ascendente, para conseguir que el niño adquiera diversos recursos y conozca diferentes técnicas que luego utilizará de forma personal y creativa en los rincones o espacios del aula. Me parece que esta concepción de talleres es idónea para los niños de educación Infantil, ya que para trabajar con autonomía tienen que aprender a utilizar los recursos a su alcance. No obstante, en otras situaciones escolares, con niños de más edad, los talleres pueden ir tomando sentido diferente o complementarse con otros talleres; taller de lectura, taller de cuentos... (Marín López, 2010)





No está por demás recordar que a través de los talleres se pueden trabajar todos los contenidos del currículo utilizando los diferentes lenguajes –corporal, verbal, artístico, audiovisual y las tecnologías de información y comunicación –, de forma integrada y globalizada incidiendo más en un lenguaje u otro en función de la **temática del taller**.

Características metodológicas de los talleres.

Dado que la modalidad de los talleres se encuentra dentro de las alternativas metodológicas de la escuela nueva, es de entenderse que una de sus características principales es que responde a un enfoque globalizador. Así mismo, toma como referente el modelo constructivista, conectando cada nueva actividad con los conocimientos previos del alumno, además el diseño de los talleres parte de los intereses y motivaciones del niño; en consecuencia, participan en la planificación del taller al mismo tiempo que el maestro, los padres de familia que desean o están en posibilidades de participar. De este modo, se potencia el trabajo cooperativo y colaborativo.

Dentro del desarrollo de los talleres, la ejecución de las tareas es una continua experimentación y autoevaluación a través de las cuales el alumnado puede seguir su propio ritmo; además le facilita la generalización de lo aprendido al aplicar las técnicas y aprendizajes conseguidos en una situación, al ejecutar la tarea concreta propuesta.

Expuesto lo anterior, se puede decir que los objetivos de los talleres van dirigidos entre otras cosas a aprender una técnica determinada, comunicarse con niños y adultos, conocer distintos materiales, adquirir hábitos de respeto, limpieza y orden, interrelacionarse con todos los niños de la clase o con niños de otras clases dependiendo de la organización y **utilizar los objetos elaborados en los talleres**.

Por lo presentado y dada la naturaleza de los talleres, se destacan como valores pedagógicos el hecho de que se proponen situaciones motivadoras para el niño, mismas que potencian el rendimiento de los aprendizajes. Se fomentan su capacidad creadora al hacer nuevas obras dentro de una técnica aprendida. Se fortalece su memoria y fija la atención mientras aplica los pasos de cada técnica en la realización de sus trabajos; pero además en cada actividad se ponen en juego la participación de todos los sentidos.

Los ejercicios propuestos en los talleres, con una secuencia de progresión de dificultades, enlazan las facultades mentales con las motoras. Fomentan la capacidad de análisis de los niños porque observan cómo se hacen las cosas, sus características, etc. Por otra parte, se estimula la investigación y la curiosidad al potenciar una gran cantidad de actividades tanto físicas como mentales. Al mismo tiempo se fomentan el contacto con las **familias de los niños** y con el entorno cercano de la escuela. Dicho lo anterior y conociendo la potencialidad de los rincones es necesario saber ¿qué hacer y por dónde empezar para desarrollar un taller? Entonces, tenemos que para plantear un taller, se tienen que considerar múltiples aspectos; sin embargo, por ahora solo nos centraremos en la organización del espacio y los materiales.





Organización del espacio.

Dentro de la metodología de talleres, según Marín López (2010) el espacio se ve como un patrimonio de uso común en el que todos los lugares son de todos y para todos y como tal se han de respetar. A la hora de decidir los espacios donde se van a colocar los distintos talleres, será importante tener en cuenta diversos aspectos de orden práctico como son: colocarse al nivel del ojo del niño, tener en cuenta las unidades potenciales, la orientación de la luz, contar con agua. También se procurará ubicarlos de manera estratégica respecto a si son talleres que requieren de concentración y reposo o son de actividades ruidosas y con mucho movimiento. En caso de ser necesario se recomienda incorporar y aprovechar los **espacios muertos** integrándolos en un continuo global y unitario – escaleras, pasillos, etc –.

Los materiales.

Los materiales son otra aspecto fundamental para el desarrollo de los talleres, por tanto una característica central es que deben ser reales; utilizar “juguetes” sustitutorios no es procedente, a menos de que estemos hablando de los rincones para el juego simbólico. En los talleres se trata de que el niño construya, haga cosas reales, no que juegue a hacer. Si damos al alumnado juguetes en vez de herramientas, al no cumplir los objetivos para lo que fueron diseñados, crear frustraciones en los niños. Por otra parte, en caso de que algún material sea muy peligroso es mejor no utilizarlo o sólo en presencia del adulto y con él. Otro aspecto que se debe cuidar, es que los materiales sean suficientes en cantidad y variedad, deben presentarse de manera que los niños al manipularlos saquen sus propias conclusiones, elaboren conceptos, establezca categorías... (Marín López, 2010).

Por tanto, el material se debe caracterizar según Marín López (2010) por ser herramientas y útiles de talleres, tales como utensilios de cocina, carpintería... y siempre deben ser reales. Al tratar de dar a conocer un objeto, siempre es necesario en primer lugar partir de la realidad o en su defecto la imagen en movimiento de la realidad –video –. En segundo, fotografías de esa realidad, dibujos murales realistas, y como último recurso el dibujo de la profesora. Por su parte, las herramientas o utensilios de juguete deben ser utilizados **únicamente como “muestra”** para conocerlos, cuando carezcamos del real.

Teniendo en mente lo anterior a continuación presento las fases de los talleres:

PRIMERA FASE: Perceptiva-Nominativa.

Los objetivos de esta fase son acercarse a los conocimientos previos de los niños, es decir conocer lo que cada niño sabe sobre el contenido del taller que se pretende desarrollar y ampliar su percepción del mundo que le rodea con nuevas aportaciones asociando y comparando, estableciendo nuevas relaciones. Por su parte, el papel de profesor en esta fase, será ayudar al niño a encontrar nuevas respuestas, a establecer comparaciones, hacer propuestas, presentar el material, proponer actividades y juegos que les permita una mejor y mayor percepción de la realidad presentada.





SEGUNDA FASE: Experimentación.

En esta fase se pretende fundamentalmente que el niño descubra las posibilidades de los materiales y herramientas presentados; que investigue nuevas formas de hacer, adquiera procedimientos para una actuación más correcta y precisa, y amplíen sus conocimientos sobre el tema tratado. Por tanto, será necesario hacerles propuestas para que utilicen todos los sentidos posibles, hagan todas las relaciones necesarias, cooperando con los compañeros, adquiriendo nuevas habilidades y destrezas... En esta fase, el profesor interviene haciendo las propuestas necesarias, abiertas o cerradas según sea el caso. Para Marín López (2010) una vez detectados los conocimientos previos del alumnado y conociendo las dificultades que deberán superar para conseguir integrar los nuevos aprendizajes, su intervención está en la línea de lo que Vigotsky llama “Zona de Desarrollo Próximo”.

TERCERA FASE: Expresión-Aplicación.

En esta fase es donde el alumno aplica los conocimientos adquiridos en las fases anteriores y que dio lugar al taller y a la entrada del niño en él. Este es un trabajo individual, no obstante puede pedir ayuda y ayudar a su vez, lo más importante es que termine aquello que empezó. El profesor o adulto que acompañe en esta fase debe permitir al niño que trabaje solo; puede hacer **sugerencias, ayudar cuando se solicite**, pero no se dan respuestas, se procura que el niño las encuentre. Es preciso recordar, que lo importante en este tipo de modalidad de trabajo es el proceso y no necesariamente el producto.

Por último, sólo para precisar el funcionamiento de los talleres, quiero señalar que los talleres pueden ser utilizados como único procedimiento metodológico a través del que se desarrolle todo el currículum de infantil, o puede ser un procedimiento complementario de otros como de Centros de Interés o Proyectos. En tal caso, la organización puede variar en unos y otros, de este modo tenemos:

- *El taller como complemento de otros procedimientos.*
Puede ser un taller con los alumnos de una misma clase, una o dos veces por semana o bien un taller en cada clase del nivel o ciclo con niños compartidos, con la ayuda de padres, número reducido de alumnos, en sesiones de mañana o tarde, una dos o tres veces por semana. Pero independientemente de ello, lo importante en este caso es que la elección del taller está supeditado al Centro de Interés o proyecto concreto, debiendo ser programado en el tiempo y espacio para que se prevea la organización de la Unidad Didáctica.
- *Talleres como único procedimiento:*
Dentro de este tipo, una misma clase puede realizar dos talleres a la vez o uno sólo con una organización determinada que les permita participar a todos los niños; ya sea durante toda la jornada o bien dos, o talleres en clases diferentes del mismo nivel o diferente nivel, toda la jornada. Lo recomendable es que el grupo de alumnos de cada taller no exceda de 10 a 15 niños. Como parte de la organización de los talleres, la lista de alumnos participantes en cada taller se colocará en un tablón visible.





Dentro de este tipo de talleres, la organización del tiempo debe ser tan flexible que permita a cada alumno seguir su propio ritmo de trabajo y, al mismo tiempo, establecer ciertas secuencias que les permitan crear rutina que le faciliten la estructuración del tiempo y la creación de hábitos. Así mismo, en los niños más pequeños es necesario tener en cuenta su nivel de atención y cansancio; y en la medida de lo posible alternar trabajo en grupo, con trabajo individual, actividades más intensas con otras más lúdicas, actividades dirigidas, con tiempo libre... etc.

Por otra parte, el papel del educador es de suma importancia, por un lado porque alienta al niño a servirse de estas formas de expresión y representación, apoyándose en sus realizaciones y orientándole en la ejecución. Por otro, porque va introduciendo al niño en el dominio de técnicas y procedimientos a los que no se accede de forma automática: aunque impliquen un cierto esfuerzo para el niño (Marín López, 2010).

Como acotación final sobre las dos últimas modalidades abordadas, cabe destacar, que según Laguía & Vidal no es necesario diferenciar rincón y taller; aunque reconocen que hay autores que definen el “rincón” como el espacio donde el niño realiza todo tipo de juego espontáneo, individual o en pequeños grupos y “taller”, como el espacio donde se adquieren unos aprendizajes de carácter más escolar, a través de consignas más o menos delimitadas.

Aunado a lo anterior, se sostiene que organizar la clase por rincones, al igual que los talleres, es una estrategia pedagógica que intenta mejorar las condiciones que hacen posible la participación activa del niño en la construcción de sus conocimientos. La organización de los rincones suele ir asociada, con fórmulas de educación personalizada y programación individual, siendo el juego por rincones el que permite realizar actividades adaptadas a las características de todos los niños del grupo, de los más pequeños y de los mayores.

En suma, tal como se ha planteado, entre los rincones y los talleres existen diferencias metodológicas que han sido señaladas por diferentes autores. Sólo para precisar, mencionaré algunas a manera de ejemplo; como el hecho de que mientras la acción en el rincón es de libre elección y propicia la investigación, la imaginación, la deducción, etc., en los talleres se realizan actividades sistematizadas, muy dirigidas, con una progresión de dificultades ascendente, para que el niño adquiera diversos recursos y técnicas que luego utilizará de forma creativa en los rincones o espacios del aula. Por su parte, los talleres constituyen una modalidad más compleja que afecta al conjunto de la programación y supone una alternativa más distanciada de la división de contenidos y actividades por áreas. No por ello, debemos dejar de precisar que, el trabajo por rincones exige una adaptación de la programación a las características espaciales del aula y de las edades e intereses de los niños.

Otra diferencia evidente, es que en el rincón no se requiere una actividad productiva por parte del alumno, por ejemplo, el rincón del juego simbólico; mientras que se considera taller aquel espacio en el que se exige la realización práctica como producto de la actividad de aprendizaje, por ejemplo, el taller de pintura, de modelado, etc. Sin embargo, a pesar de las diferencias señaladas, es común encontrar en la práctica que rincones y talleres se utilizan indistintamente. (Torio López, 1997).





5.3. *Algunas consideraciones sobre las metodologías de enseñanza*

No quiero dejar de reconocer que existen muchas críticas respecto a los métodos de enseñanza en general y a determinados enfoques en particular, como es el caso de la crítica al enfoque tecnicista de la enseñanza junto al desarrollo de la visión de los docentes como intelectuales críticos o de la autonomía del profesor; lo que trajo aparejado un importante abandono de la cuestión de los métodos en las producciones especializadas sobre la enseñanza. En su lugar, se desarrolló un importante acervo bibliográfico orientado a la comprensión de la complejidad de los fenómenos del currículum escolar, con la intención de que los docentes pudiesen abordar reflexivamente tales complejidades y decidiesen en forma autónoma cómo enseñar (Davini, 2008)

Sin embargo, aunque no dudo de la relevancia de la reflexión como medio para orientar la práctica; me pregunto, si para poder reflexionar y actuar de manera fundamentada no se requiere de cierto bagaje de conocimientos. Por lo tanto, puede parecer excesivo descalificar y desplazar a los métodos por considerarles y catalogarles como experimentos de laboratorio, aislados y de baja importancia para la realidad. Por ello, en su lugar, según Davini (2008), se prefirió hablar de estrategias de enseñanza elaboradas de manera autónoma, creativa y contextualizada por los propios docentes; pero la pregunta es ¿bajo qué fundamentos psicopedagógicos y metodológicos? Aun más, muchas investigaciones como sabemos se dedicaron a desentrañar y descubrir qué hacen los docentes para enseñar—investigaciones de docentes novatos y experimentados, estudios del pensamiento del profesor, etc.— con la intención de hallar caminos para orientar las prácticas exitosas.

Sin duda, todas las contribuciones aportan a la comprensión de los fenómenos educativos, en particular para entender la complejidad de la enseñanza, la macro y micro-política en las instituciones y la mediación del profesor en las decisiones prácticas. Pero, lo delicado desde mi punto de vista es que una postura extrema puede arrojar confusión con consecuencias prácticas, no sólo para los profesores sino también para el desarrollo de la enseñanza misma. Por tanto, me parece fundamental reconocer (y valorar) el papel activo y reflexivo del profesor en la definición práctica de la enseñanza, en función de sus valores educativos, del contexto en que la realiza y de las necesidades específicas de los sujetos que aprenden; ya que los profesores son siempre los mediadores activos en la realización y la concreción de la enseñanza, incluyendo la realización de propósitos políticos, sociales y educativos. Pero en este punto quiero resaltar, que también se requiere reconocer (y valorar) que la didáctica brinda a los docentes una “caja de herramientas” como apoyo a sus decisiones, basada en conocimientos públicos y en experiencias prácticas.

Pero, dejando atrás cualquier disputa, coincido con Davini (2008) en la idea de que los métodos constituyen estructuras generales, con una secuencia básica, siguiendo intenciones educativas y facilitando determinados procesos de aprendizaje; además brindan un criterio o marco general de actuación que puede analizarse con independencia de contextos y actores concretos. Y desde mi perspectiva y experiencia un método no es una “camisa de fuerza” o una “regla a cumplir”; como tampoco el docente es sólo un pasivo seguidor de un método ni lo “aplica” de manera mecánica.





Por el contrario, un docente reflexivo, competente; lo analiza y reconstruye, combina métodos y elabora estrategias específicas para situaciones, contextos y sujetos determinados, seleccionando e integrando los medios adecuados a sus fines. Pero, para lograrlo me parece que el docente requiere tener un acercamiento al abanico de posibilidades metodológicas, así como a su fundamentación psicopedagógica que les permitan tomar decisiones informadas. No obstante, un acercamiento parcial y superficial de la diversidad de métodos de enseñanza, seguramente no proporcionará los saberes suficientes para decidir lo pertinente de acuerdo a los fines que persiguen en el aula.

Bajo este escenario, los docentes elaboran activamente sus estrategias de enseñanza; pero lo hacen de acuerdo con sus estilos o enfoques personales; es decir, a partir de sus características propias, sus elecciones y sus formas de ver el mundo. De este modo, algunos docentes se sienten más cómodos con la participación de los alumnos en el proceso de enseñar y aprender; otros se sienten más seguros cuando ejercen mayor control del rendimiento y planifican detalladamente sus actividades; mientras que otros tienen dificultades manifiestas para cierto tipo de tareas como realizar exposiciones verbales o dialogar con otros, entre los variados estilos.

Entonces, si esto es así; y teniendo en cuenta los planteamientos de Trujillo (2011) me cuestiono sobre qué necesita saber y saber hacer el docente, para que tenga como resultado en su práctica una intención clara y bien definida para trabajar de forma diferente, de tal manera que pueda tomar decisiones fundamentadas respecto al qué y cómo enseñar en la educación infantil.

En este sentido, me gustaría compartir algunos planteamientos que realiza Sanchidrian & Ruiz Berrio (2010), los que me ayudaron a comprender de cierto modo la realidad desde una mirada histórica. En principio, clarifican que el desarrollo de la educación infantil ha sido interpretado en términos de modernización y progreso, de forma que el escenario que se ha construido es que la educación de este nivel educativo fue mejorando constantemente; cuando sostienen que en realidad no fue así, tal como ha quedado evidenciado en el capítulo de la genealogía de la educación infantil. Además, explican, que lo que sucedió hasta los años setenta, no fue una sucesión de rupturas triunfantes, sino una gran continuidad; circunstancia que nos ayuda a construir una mirada diferente...

Así mismo, Sanchidrian & Ruiz Berrio (2010) nos invitan a no debemos perder de vista la realidad en torno a la educación para tratar de comprender porqué muchas escuelas permanecen rutinarias, repetitivas, impermeables a las propuestas de cambio, memorísticas, con docentes poco formados e incluso deformados, desmotivados o desbordados. En este sentido, nos recuerdan que desde hace más de 150 años, en cada momento se han criticado los modelos existentes y se denuncian sus insuficiencias, se les reprocha su dureza, su academicismo, su mecanicismo, su alejamiento de las necesidades reales del niño y esto se repite históricamente hasta el cansancio; dicha percepción justifica aún más el recorrido histórico que he realizado en torno a la genealogía de las metodologías de enseñanza, del proceso institucionalización y de la legislación con relación a la educación infantil con la finalidad de comprender las prácticas actuales en este nivel educativo.





Pero, uno de sus planteamientos que me parece importante rescatar, es que advierten que hoy en día todo se encuentra mezclado y hay aún más confusión en el terreno educativo; sostienen que se confunde dar normas con reprimir, poner límites con frustrar, razonar con adoctrinar y sólo se dicen cosas en las que todos parecen estar de acuerdo. Por tanto, más que identificar los retos de manera puntual, me surgen un sin fin de preguntas en torno a la educación infantil en general y la aplicación de las metodologías de enseñanza en particular, en este momento histórico y contextual. Pero independientemente de ello; lo que me queda claro; es que entre otras cosas se requiere por parte del maestro; conocimiento profundo a) de las fuentes originales de las metodologías de enseñanza, b) del los procesos del desarrollo del niño, c) del currículum vigente, d) del contexto social, cultural y económico donde se encuentran insertos sus estudiantes, d) conocimientos generales de disciplinas básicas y de la realidad actual; así como e) de los procesos de planificación y evaluación.

Lo anterior, porque advierto que el contexto adquiere cada vez más importancia; pero sobre todo la capacidad del docente de adecuarse a él metodológicamente hablando. Por tanto, se debe evitar la visión de la enseñanza técnica, centrada en la transmisión de un conocimiento acabado y formal; más bien en la enseñanza se debe plantear un conocimiento en construcción en donde el desarrollo de la persona y la colaboración entre ellas es un factor importante en el conocimiento profesional. Todo esto, me lleva a valorar la gran importancia que tiene para la docencia el aprendizaje de la relación, la convivencia, la cultura del contexto y el desarrollo de la capacidad de interacción de cada persona con el resto del grupo, con sus iguales y con la comunidad que enmarca la educación.

En este sentido, las preguntas que nos podrían orientar son: ¿Queremos una escuela infantil de calidad? ¿Cuáles son los contenidos, capacidades, destrezas, habilidades básicas que debemos potenciar en los niños? ¿Cuáles son las alternativas metodológicas para lograr los fines de la enseñanza? ¿Cuáles son los métodos pertinentes de acuerdo al contexto y características de mi clase?

Así, en el marco de un mundo de interrogantes y muy pocas respuestas, quiero compartir que la construcción de este capítulo en el que me sumergí en la revisión del currículum vigente de infantil me permitió identificar su planteamiento metodológico y a la vez las modalidades de enseñanza propuestas; lo que me ha llevado a darme cuenta que:





- 1) Las características del currículum vigente es abierto, flexible y da toda la autonomía a las docentes para la innovación y la implementación de diversidad de formas de trabajo; siempre y cuando estén conciliadas con los principios pedagógicos que se plantean; pero que desde mi punto de vista son acordes a las investigaciones recientes sobre cómo aprenden los niños.
- 2) Se sugiere concretamente trabajar bajo un enfoque globalizador a través de métodos globalizados; específicamente se mencionan los Centros de Interés, los Rincones, Proyectos de Trabajo y Talleres; sin perder de vista al juego y a la experimentación como estrategias de enseñanza.
- 3) Existe congruencia entre las modalidades de trabajo sugeridas, específicamente métodos globalizados con las Orientaciones metodológicas y curriculares planteadas en la Ley.
- 4) Se sugiere que las actividades sean planificadas acorde a las necesidades e intereses de los niños; lo que implica que el profesorado tenga conocimiento sobre los procesos de desarrollo infantil.
- 5) Se manejan conceptos y terminos diversos; que percibo que se da por entendido que el profesorado los comprende y como consecuencia puede transferirlos en acciones en su aula. Como ejemplo; atención a la diversidad, enfoque globalizador, métodos globalizados, estrategias de enseñanza, las necesidades e intereses de los niños.

En fin, me parece que el currículum es un buen documento para orientar al profesorado, sin embargo las dudas que me embargan son: ¿los maestros en servicio fueron formados bajo estos planteamientos? ¿Distinguen una modalidad de trabajo de una estrategia de enseñanza? ¿saben qué acciones deben emprender para atender las necesidades e intereses de su grupo? Dichas interrogantes, seguramente sólo bajo procesos reflexivos, con mente abierta, honestidad y responsabilidad tal como lo planteaba Dewey podrán ser desvelados para la mejora de la práctica docente.

Los anteriores cuestionamientos, me llevan a pensar que muy probablemente los retos estén dirigidos a la formación docente tanto inicial como permanente, ya que es deseable que la formación del profesorado suministre las bases para poder construir un conocimiento pedagógico especializado, de tal suerte que los docentes sean capaces de afrontar todo tipo de tareas y problemas en la cotidianidad de la práctica. Entonces surgen otros cuestionamientos más: ¿Qué se necesita saber, saber hacer y ser para ejercer de docente? ¿Qué papel debe tener la formación inicial y continua? ¿Cuál es el conocimiento necesario y relevante y cuál el superfluo en la formación inicial y permanente? ¿Cómo se demuestra que el conocimiento profesional que se recibe es un conocimiento especializado y no vulgar? ¿De acuerdo a las necesidades de formación, cuáles serías los modelos adecuados? Esta historia, continuará...



TERCERA PARTE

**EL TRABAJO DE CAMPO
UN TRAYECTO COMPLEJO.
SISTEMATIZACIÓN Y COMPRENSIÓN
DE LA INFORMACIÓN**



CAPÍTULO VI.

La metodología de la investigación un camino hacia la comprensión de la realidad

6.	Introducción	260
6.1	Marco de la investigación y problema de estudio	261
6.2	Diseño metodológico de la investigación	264
6.2.1.	Desarrollo de las fases de la investigación	265
6.2.1.1.	Fase I. Pre Lesson. Seguimiento de los casos de estudio, previo a la aplicación de la Lección experimental	266
	• Sobre las herramientas para la recogida de información	271
6.2.1.2.	Fase II. Intermedia. Aplicación de la Lección experimental y el desarrollo del estudio multi – caso sobre la investigación – acción cooperativa – Lesson Study-	277
6.2.1.3.	Fase III. Post Lesson. Seguimiento de los casos de estudio de caso posterior a la aplicación de la Lección experimental	284
	• Sobre la elaboración de los informes de los estudios de caso	286



6. Introducción

“Toda reflexión sobre la práctica pone en marcha una teoría de la práctica y del actor”.
(Perrenoud, 2007, p. 66).

Coincido con quienes consideran que la educación es un proceso que requiere de la interacción entre el profesorado y el alumnado; pero también, con quienes sostienen la importancia de la interacción entre el propio profesorado y otros actores en consonancia con el currículo. Es decir, en donde se establezca una relación dialéctica demarcada por las formas de comprender el mundo por parte del estudiante, y la actuación del profesor para “hacerlo entendible”. Bajo esta idea y compromiso, pienso que la investigación cualitativa debe ser el eje dinamizador de la acción pedagógica en la educación.

De modo que, la investigación cualitativa desarrollada en la escuela propicia la renovación constante de la práctica pedagógica. En este sentido, el docente investigador se convierte en transformador, partiendo de los “por qué” y los “para qué”; los que le permiten orientar sus fines educativos derivados de la observación e interpretación de las particularidades de la escuela como objeto social. Así, en la formación del hombre, parece necesario tener en cuenta el conocimiento y las maneras de construirlo para un fin social y para hacer del hombre un ser social.

Bajo esta línea de ideas, a la escuela la entiendo como centro de investigación cualitativa que conduce a una educación comprensiva, analítica, participativa e inclusiva que contribuye a intentar explicar cualquier tema expuesto desde la realidad. Por tanto, la investigación cualitativa es importante para el campo educativo porque se trata de educar para la comprensión; interpretación de la realidad que se expresa en fenómenos, conflictos, problemas e interrogantes en los diferentes ámbitos de la vida del ser humano. De ahí que sostenga que la metodología de la investigación y en este caso la investigación cualitativa en particular, sea el camino hacia la comprensión de la realidad.





6.1. Marco de la investigación y problema de estudio

Como formadora de docentes de educación infantil – preescolar- en México sostengo una constante preocupación por generar aprendizajes relevantes tanto en docentes en formación inicial como en servicio, que les permitan desarrollar una práctica profesional competente. Sin embargo, me doy cuenta que a pesar de las constantes reformas curriculares y los esfuerzos por contribuir a su profesionalización en México, en España y en otras partes del mundo, no existe hasta hoy un verdadero impacto en la mejora y transformación de la práctica. Transformación que realmente se fundamente en las contribuciones psicopedagógicas vigentes y en las aportaciones recientes de las neurociencias al ámbito educativo. Con tristeza e inquietud observo que durante la formación inicial y a lo largo de su trayecto profesional, la tradición de las prácticas educativas en el nivel infantil pesan más que los saberes adquiridos formalmente.

Lo anterior me lleva como profesora de una Escuela Normal -institución formadora de docentes en México- a tener insatisfacción permanente respecto a las competencias profesionales con las que egresan los maestros. Preocupación que por cierto, ha sido el centro de atención de múltiples investigaciones en el campo de la Ciencias de la Educación, en las que los actores identificamos entre otras cosas, una fuerte **desvinculación entre la teoría y la práctica**; circunstancia que genera sensación de que lo “aprendido” en la formación inicial es inútil para enfrentarse a la realidad educativa que se vive en las aulas.

En otras palabras, parece que los conocimientos adquiridos a través de los programas tanto en la formación inicial como continua terminan convirtiéndose en un choque con la realidad, porque cuando los maestros se enfrentan a la práctica en condiciones reales de trabajo, se dan cuenta que no tienen las herramientas necesarias y suficientes para atender las necesidades, demandas y problemáticas de la enseñanza (Pérez Gómez, 2010a), (López Ruíz, 2000).

Por tanto, esta investigación se enmarca en mi malestar y preocupación; y la de otros, que al igual que yo nos dedicamos a la formación de docentes, porque advertimos que los planes de estudio propuestos en las instituciones formadoras se desvinculan cada vez más de la realidad del trabajo docente y sobre todo resultan poco útiles los saberes adquiridos a la hora de enfrentarse a las problemáticas cotidianas del aula.

Entonces, si lo que aprenden los maestros y maestras en su formación profesional de Educación Infantil les resulta poco útil, me pregunto ¿dónde aprenden lo que aplican en el aula? Dicho cuestionamiento detona otras interrogantes, que ciertamente no son nuevas, pero siguen en el aire, ¿por qué el profesorado en la práctica cotidiana reproduce prácticas rutinarias y plantean actividades que contradicen los principios pedagógicos establecidos en currículum vigente?, ¿por qué a pesar de haber revisado, analizado y reflexionado durante su formación sobre diferentes modalidades de enseñanza en la cotidianidad recurren a prácticas obsoletas?, ¿por qué terminan reproduciendo y justificando prácticas sin sentido pedagógico que de ninguna manera contribuyen a generar aprendizajes relevantes? ¿Qué es





lo que verdaderamente pone en juego el docente a la hora de tomar decisiones y enfrentarse a las problemáticas cotidianas del aula?

Dichos cuestionamientos por un lado, me llevaron a advertir que no se tiene precisión y se sabe poco respecto a cuáles son y dónde adquieren los maestros los verdaderos saberes que utilizan día a día; y por otro, me generó la necesidad de explorar las concepciones que las maestras de infantil tienen sobre las metodologías de enseñanza, sobre todo me interesa identificar qué valor les otorgan, qué emociones les generan, las actitudes y las habilidades que muestran al desarrollarlas.

Así, para dar respuestas a tales interrogantes, lo primero que tuve que aceptar y clarificar es que el **saber profesional del docente** está compuesto por diferentes tipos de conocimientos, tal como lo sostiene Pérez Gómez & Gimeno Sacristán (1988); aunque no se sepa con certeza hasta el momento cuáles son los saberes realmente necesarios que usan y desarrollan los maestros para su labor. En este sentido, desde mi experiencia, considero que en la formación del profesorado existe un conjunto de saberes en particular, que no han sido reconocidos, ni valorados en su justa dimensión a pesar de que algunos han identificado su impacto en las decisiones y acciones que se emprenden en el aula. En particular, parece ser que precisamente se recurre al conocimiento práctico para actuar en la compleja realidad educativa.

Así pues, con un mundo de interrogantes, preocupaciones y evidencias nada alentadoras sobre la formación inicial y permanente; y centrada en la posibilidad de contribuir en mejorar la práctica docente a través de alguna alternativa metodológica; es que me incorporo en un macro proyecto del Plan Nacional de I+D+i del Ministerio de Ciencia e Innovación (EDU2011-29732-C02-02), coordinado por la Universidad de Barcelona y la Universidad de Málaga titulado: *"Dimensiones y procesos en la formación del Conocimiento Práctico de los docentes, y sus implicaciones en la formación del profesorado. Estudios de casos e Investigación - Acción - Cooperativa"*.

Dicho macro proyecto se organiza en dos sub-proyectos (Barcelona y Málaga), los cuales buscan profundizar en el **CP y el saber profesional de los docentes**, con el objeto de **indagar tanto su naturaleza como los procesos que ayudan a su identificación y reconstrucción**; con ambos proyectos se espera una mayor comprensión del CP de los docentes que contribuya a encontrar **nuevas modalidades formativas** del profesorado.

Por esta razón, mi interés es encontrar la forma, los mecanismos, los procesos y las vías para que tanto los maestros en formación como los profesores en servicio sean capaces de convertir, transformar, usar y transferir los aprendizajes relevantes en acciones acordes a las circunstancias educativas actuales; la pregunta es *¿cómo?* y *¿a través de qué?* En consecuencia, dentro del marco del sub-proyecto Málaga planteo mi investigación titulada: *"La reconstrucción del conocimiento práctico en docentes de infantil con relación a la metodología de enseñanza a través de la Lesson Study. Dos estudios de casos"*





De manera que, mis focos de investigación se sitúan en el seno del sub proyecto de investigación titulado *"Dimensiones y procesos en la formación del conocimiento práctico de los docentes, y sus implicaciones en la formación del profesorado. Estudios de casos e investigación – acción cooperativa"* que desarrolla el grupo de investigación de la Universidad de Málaga HUM – 311 dirigido por el Dr. Ángel I. Pérez Gómez. Grupo que pertenece al PAI (PAIDI) Andaluz dentro del Plan I + D + I, que desea profundizar en el CP con objeto de indagar tanto su naturaleza como los procesos que ayudan a su identificación y reconstrucción; a partir de lo que se conoce como las Lesson Study (una modalidad de investigación – acción cooperativa). En otras palabras, se busca entender y estimular los procesos de comprensión y reconstrucción del CP de un grupo de docentes de educación infantil, indagando las distancias habituales entre sus teorías proclamadas y sus teorías en uso.

Así, mi interés se centra en recoger evidencias de las dimensiones del conocimientos práctico –conocimientos, habilidades, valores, actitudes y emociones- que movilizan dos maestras de infantil en el desarrollo de sus formas de trabajo –metodología de enseñanza-; **antes y después de la aplicación de la Lesson Study** con la finalidad de identificar su potencialidad en la transformación de su CP identificado. Este estudio, es de corte cualitativo y dada su intencionalidad, las perspectivas que confluyen y se adoptan para el diseño metodológico son:

La interpretativa que nos permite comprender el modo en que los seres humanos atribuimos significados a la vida humana y social (Rabinow & Sullivan, 1979). Lo que significa aceptar que la vida humana necesita ser entendida como un proceso continuo de interpretación, de atribución de significado y sentido tanto de la propia vida y circunstancias, como de las otras vidas y circunstancias que nos rodean; así como entender que las esferas personal y social están conectadas y en continuo intercambio y atribución de significado, de tal manera que no se puede comprender la una sin la otra (Schwandt, 1994; Woods,1998).

La constructivista al entender que los seres humanos construimos las comprensiones y conceptos con los que damos sentido a la experiencia, lo que denota que los sistemas de interpretación que construimos de la realidad son también sistemas de construcción de la propia realidad humana y social; es decir vemos y miramos al mundo, lo hacemos real y comprensible, a partir de nuestras concepciones que nacen de nuestra relación con el propio mundo (Schwandt, 1994; Berger & Luckmann, 1979; Gergen, 2007).

La narrativa supone entender que los seres humanos somos y hacemos relatos fundamentalmente para entendernos, entender las experiencias que vivimos y las realidades en las que participamos; es decir contamos historias para dar cuenta de nuestra experiencia a partir de la forma en que vivimos y le atribuimos significación; lo cual supone situarla en el tiempo y en el espacio, expresarla en el juego de subjetividades implicadas, situarla en un contexto social e histórico, y dotarla de una trama; características propias de esta perspectiva con la finalidad de dotar de significado a la historia vivida (Clandinin y Connelly, 2000 & Clandinin J. D., 2007).





Estas tres perspectivas representan una visión ontológica como epistemológica de la vida humana y de las formas en que se producen los modos de intercambio y de comprensión subjetiva y social, como una manera de entender la generación del conocimiento, componiendo un fundamento para la investigación social y educativa de corte cualitativo. Con base en ellas, esta investigación tiene como eje de análisis la valoración de la estrategia conocida internacionalmente como LS.

Dicha propuesta de mejora de la práctica puede ser de utilidad en la formación docente inicial y permanente que, como ya vimos en un capítulo anterior, se desarrolla a través del trabajo colaborativo entre los docentes, promueve el intercambio de conocimientos y experiencias, enriquece el quehacer docente y permiten tomar conciencia de los niveles de congruencia de la propia práctica con respecto a los sustentos pedagógicos vigentes. A propósito de todo este, en este estudio se pondrá en cuestión la potencialidad de la LS para la transformación del CP de maestras de infantil; lo que pretendo indagar a través de dos estudios de casos con diferentes fases: una que llamaré **pre – lesson**, que corresponde a un periodo de estudio previo a la aplicación de la LS y otra, a la que llamo **post – lesson** que se ubica temporalmente posterior al desarrollo de la LS.

La naturaleza de la investigación, así como los objetivos y el tiempo de la misma llevaron a seleccionar para este proceso de investigación el **Estudio de Casos Cualitativo** (Baxter & Jack, 2008) e **Instrumental** (Stake, 1995) con la finalidad de intentar comprender en cada uno de los casos si las LS, cómo estrategia de investigación y acción cooperativa, ayuda a los docentes a identificar y comprender la naturaleza de su CP, las distancias que puedan existir entre sus teorías proclamadas y teorías en uso; pero sobre todo las posibilidades que brinda para la reconstrucción de su CP.

6.2. *Diseño metodológico de la investigación*

Esta investigación, como ya lo señalé se desprende de un proyecto más amplio que comprende en su conjunto 8 estudios de casos; 7 consisten en dar seguimiento individual a maestras de infantil y el otro corresponde a un estudio multi-caso comparativo sobre la participación de las siete maestras en el desarrollo del proceso de LS.

En otras palabras, de los ocho estudios, siete se centrarán en cada una de las docentes de infantil seleccionadas y uno sobre el grupo completo durante las diferentes fases de la LS con la finalidad de entre otras cosas de averiguar cómo esta propuesta de investigación y acción cooperativa ayuda a que los docentes mejoren la enseñanza y comprendan la naturaleza y peculiaridades de su CP. No obstante, destaco, que mi trabajo de investigación está enfocado en el seguimiento de dos de los siete estudios de de caso de maestras de infantil.





6.2.1 Desarrollo de las fases de la investigación

Dicho lo anterior, reitero que la parte empírica de mi trabajo trata de dar seguimiento a dos maestras de infantil -de las siete- de la comunidad de Andalucía durante algunos periodos dentro de los ciclos escolares 2012 – 2013 y 2013 - 2014 donde pretendí indagar la evolución del CP y el PP y su posible reconstrucción; tarea que se desarrolló en las siguientes fases:

FASE I. Pre – Lesson Study Estudios de caso previo a la aplicación de la Lección experimental.

FASE II. Intermedia Aplicación de la Lección experimental. Desarrollo del estudio multi-caso.

FASE III. Post – Lesson Study Estudios de caso posterior a la aplicación de la Lección experimental



Figura 22. Fases, procesos y calendarización de la investigación. Elaboración propia.

Sin embargo, no está por demás precisar, que aunque el diseño metodológico de la investigación consta de tres fases; mi estudio sólo está centrado en la Fase I. Pre - Lesson y la Fase III Post - Lesson; ya que uno de los propósitos de la investigación se orienta a identificar la potencialidad de la LS en la transformación del CP. En cuyo caso, para dicho contraste se requiere de un antes y un después de la aplicación del desarrollo de la LS. Por tanto, esta investigación no se centra en la aplicación de la misma, pues dicha tarea será objeto del estudio multi-caso dentro de la Fase II

En otras palabras, la parte empírica de esta investigación se realizó durante dos cursos escolares donde se desarrollaron dos jornadas de acercamiento al CP; la primera de ellas, durante la Fase I de la investigación, previo a la aplicación de LS (Pre Lesson) con la finalidad de explorar la naturaleza y las dimensiones del CP de mis dos estudios de caso a través de la observación de sus formas de trabajo en su jornada en condiciones reales.





El segundo proceso de acercamiento a la realidad, se llevó a cabo durante la fase III de la investigación, es decir, posterior a la aplicación de la LS (Post Lesson); dicha tarea estuvo orientada en dos sentidos; una de ellas, en identificar la posible reconstrucción del CP de las maestras de infantil respecto a las metodologías de enseñanza después de la aplicación de la LS y la otra, centrada en valorar la potencialidad de la LS en la transformación del CP.

Ahora bien, para tratar de clarificar el proceso seguido en las fases de la investigación, a continuación intentaré describirlas más detalladamente.

6.2.1.1. Fase I. Pre Lesson Study. Seguimiento de los casos de estudio previo a la aplicación de la Lección experimental

En cuanto a los 7 casos –maestras de infantil- que en su conjunto participan en el proceso de LS se seleccionaron en función de la contribución que pudieran ofrecer a la comprensión del fenómeno porque representan la oportunidad de indagar. De tal modo que, aprovechando la relación docente e investigadora con docentes de la etapa de infantil, así como el interés expresado por estas docentes en participar en otros procesos de esta naturaleza, el grupo investigador decidió centrarse en aquellas docentes de infantil que hubieran participado previamente y en alguna que no tuviera experiencia anterior y estuviera interesada en participar en esta nueva investigación. Su número, se determinó de acuerdo a las características y sugerencias propias de la LS; y como consecuencia el número de casos es reducido lo que brinda la posibilidad de profundizar en cada uno de ellos, dada complejidad del fenómeno a indagar.

Cabe destacar entonces, que la participación de las docentes del grupo de estudio a las que se les dio seguimiento a través de estudios de caso, fue voluntaria; y para su selección y participación, en realidad las maestras no tenían restricción alguna, únicamente se solicitó que fueran del nivel de infantil y sobre todo que tuvieran disposición de tiempo para vivenciar la experiencia de investigación y trabajo. Por tanto, las maestras seleccionadas son españolas y trabajan en el nivel de educación infantil en la provincia de Málaga. Su procedencia, formación profesional y experiencia es diversa, lo que se considera clave para analizar de forma contrastada la evolución e incidencia de la LS en el CP de las maestras respecto a sus formas de enseñanza.

No omito insistir, que para fines de este trabajo; únicamente me referiré a dos estudios de caso; representados por dos maestras de infantil. *Una de ellas novel y otra experimentada; en las que se tienen en cuenta como categorías de comprensión y análisis las dimensiones del CP –comentadas en el marco teórico- en relación con las metodologías de enseñanza que se plantean en el currículum de infantil como ejes de la enseñanza y el aprendizaje de esta etapa.* Como acotación señalo que uno de mis estudios de caso tiene experiencia previa con la aplicación de la LS y el otro, es la primera vez que participa en un trabajo de esta naturaleza.





Así mismo, es de recordarse que en la aplicación ideal de la LS las maestras participantes deben pertenecer al mismo centro educativo con el propósito de que tengan mayor posibilidad de comunicación y contacto. Sin embargo, aunque en nuestra selección de maestras se intentó que hubiera mayor coincidencia en los centros de procedencia para facilitar el desarrollo de la investigación no fue posible conseguirlo; por tanto, en este sentido me parece necesario precisar que mis dos estudios de caso: *Perla* y *Leticia*⁴¹ pertenecen a dos centros de educación infantil ubicados en localidades diferentes; uno en la costa y otro hacia la montaña; ambos dentro de la provincia de Málaga.

Una vez seleccionados los casos, *se negociaron todos los aspectos institucionales y personales* referentes a la investigación con la finalidad de contar con las condiciones necesarias para su desarrollo. Cabe destacar que dentro estas tareas implicó realizar las solicitudes de acceso a las instancias y autoridades correspondientes dando a conocer la naturaleza del proyecto de investigación, sus beneficios y las implicaciones de la presencia del investigador en el centro educativo; así como las tareas y los periodos para desarrollarla.

Además, como parte de las tareas de negociación me reuní con los Directivos de las instituciones educativas para presentarme, agradecerles su apoyo y reiterarles la importancia que tiene la participación de los centros y especialmente la de las maestras en este tipo de proyectos. Considero que también, fue de gran importancia reunirme con los padres de familia; por un lado, para reconocer el trabajo que el centro educativo y sus maestras estaban realizando con sus hijos e informarles el propósito y la importancia de las tareas de investigación que se realizarían.

Igualmente importante fue la de negociación personal y profesional con mis maestras; tarea que estuvo dirigida a solicitar su anuencia para realizar las observaciones, tomar fotografías y videos con el propósito de obtener el mayor número de evidencias en condiciones reales de trabajo con fines de la investigación. Del mismo modo, se les solicitó dispusieran de los tiempos y espacios necesarios para la realización de las entrevistas información útil tanto para la identificación y en análisis de la teorías de la acción como para los procesos de triangulación.

Dentro de esta fase y de manera simultánea a las tareas antes señaladas me dediqué al estudio y formación sobre los diferentes focos de la investigación. Entre otras cosas, me acerqué a la evolución conceptual del CP para poder comprender su naturaleza e identificar cómo reconocerlo y “capturarlo” en las docentes. También, estudié el origen, filosofía y metodología de las LS como alternativa de la investigación-acción cooperativa. Incluso me pareció necesario tener un acercamiento y analizar el currículum vigente de la educación infantil en España con la finalidad de contar un marco de referencia sobre las **metodologías de enseñanza** de este nivel educativo.

Todo lo anterior, como paso previo a la determinación de las categorías de observación y análisis; así como al diseño de los instrumentos para la recogida de información de los estudios de caso.

⁴¹ Los nombre de Perla –maestra novel- y Leticia –maestra experimentada, son ficticios con la finalidad de guardar el anonimato.





En otras palabras, la idea era tener una aproximación a los conceptos básicos e información relevante relativa a los focos de investigación que me permitiera acercarme a la realidad educativa con ciertos referentes.

Hay que advertir que, este periodo de estudio y formación fue complejo por la dificultad de encontrar literatura académica que me permitiera conceptualizar con claridad el CP. La mayoría de la información se centraba en describir y analizar todo lo relativo al conocimiento teórico; lo cual me permitió percibir que al CP se le considera o se le atribuye un valor menor o en su caso hasta lo identifico desdibujado como si fuera un conocimiento de segunda. Hecho que seguramente se relaciona con la presencia del paradigma de la racionalidad técnica que aún continúa con fuerza.

En esta búsqueda, también me pude percatar del carácter polisémico del término, pero además de su ambigüedad, ya que a lo largo de la historia ha sido conceptualizado de manera distinta y entendido de forma diferenciada en las diferentes áreas del conocimiento. Al mismo tiempo me fui percatando de que otros términos hacían alusión a lo que yo estaba entendiendo por CP, pero que en la mayoría de los casos se hacía de manera parcial.

De tal suerte que identifiqué que términos como conocimiento tácito, conocimiento empírico, conocimiento en la acción, saberes docentes, teorías implícitas, entre otros; se relacionan con el concepto del CP. Por ello, ante la diversa y compleja terminología existente en el mundo académico, la que me parece se ve influenciada por las tradiciones y grupos de investigación existentes, consideré que era necesario clarificar y, de ser posible, poner en común un término que permitiera comprender y concretar lo que podemos entender por CP.

Por tanto, pensé que entre otras cosas debía comprender los complejos procesos que se movilizan en el tránsito del CP al PP, los que a su vez me llevarían a intentar clarificar el sentido, los límites y las interacciones entre los dos conceptos que por cierto, con facilidad se confunden. Términos derivados en gran medida de los planteamientos de Schön: conocimiento en la acción y reflexión sobre la acción. Al respecto, he de señalar entonces, que para el desarrollo de esta investigación entiendo **al conocimiento práctico** como *el conjunto de creencias, habilidades, valores, actitudes y emociones que operan de manera automática, implícita, sin necesidad de la conciencia, y que condicionan nuestra percepción, interpretación, toma de decisiones y actuación* (Perez Gómez, Soto Gómez, & Serván Nuñez, 2015).

Por otra parte, **el pensamiento práctico**, para efectos de esta investigación, cumple una función más holística y sistémica, es decir de forma global dado que se detona a partir de múltiples interacciones. En principio, porque el PP incluye al conocimiento en la acción más el conocimiento reflexivo sobre la acción. Está constituido por todos los recursos, conscientes como inconscientes que utilizamos los seres humanos cuando intentamos comprender, diseñar e intervenir en una situación concreta de la vida personal o profesional. En otras palabras, entiendo al PP como el proceso reflexivo que en el marco del CP nos permite tomar decisiones ante situaciones liosas, inéditas o inesperadas.





Habría que decir también, que para Pérez Gómez et. al. (2015) el **PP** es un *conjunto de conocimientos, habilidades, actitudes, valores y emociones; conscientes e inconscientes, que constituyen un sistema complejo de comprensión y de acción, que se activan en contextos concretos que hay que analizar y sobre los que hay que intervenir*. Planteamiento que por cierto es igual que el del concepto de competencias y que desde mi punto de vista involucra procesos reflexivos y se cimenta en habilidades básicas del pensamiento.

Llagado a este punto advierto, que teniendo en cuenta las características de la historia personal y de formación profesional de los maestros, que por cierto se tacha de academicista y “tradicional”; así como la propia naturaleza del CP, es que parece comprensible que pocos puedan ser los individuos capaces de ser conscientes de los mapas, imágenes y artefactos que componen sus repertorios de CP y que ponen en acción en cada situación. Repertorios que pueden contener supuestos, mejor o peor organizados, sobre la identidad propia, sobre la de los otros o sobre el contexto. Pero la relevancia de lo expuesto radica en que tales componentes que integran el CP son los que al parecer determinan en gran medida las decisiones y acciones que emprendemos cotidianamente.

Es decir, dichos supuestos constituyen un microcosmos de conocimiento cotidiano divergente y a veces contradictorio con las teorías proclamadas explícitamente por el individuo; con los que intenta explicar la orientación de su conducta. Es otras palabras, el CP que ha sido construido a lo largo de la vida personal y académica; y que pocas veces ha sido puesto en cuestión o contrastado genera que se abra una brecha entre lo que pensamos, decimos y hacemos. Y es ahí, donde se manifiestan las teorías de la acción y se detonan justamente ante una situación problemática o cuando el sujeto se pone en conflicto de interés, circunstancia que lo pueden llevar a tomar decisiones distintas de las que profesa y en las que cree.

En cierto sentido, entiendo que por eso Argyris (1999), destaca la necesidad de diferenciar las “teorías en uso” de las “teorías proclamadas”, cuya importancia radica en la eficacia personal y profesional de cada individuo, la cual se relaciona con el grado de congruencia que sea capaz de conseguir entre ambos dispositivos “teóricos” y no cabe duda de que graves diferencias entre ambos implican elevadas dosis de disfuncionalidad e inconsistencia en la interpretación y en la acción (Hammerness, 2006)

Por último, de todo lo plantado, lo relevante para mi es la posibilidad de transformación del CP y el desarrollo de un PP, porque entiendo que, para que este CP se constituya en PP, ha de incorporar procesos de reflexión (conciencia). Reflexión que puede realizarse antes, durante o después del desarrollo de la acción, pero que para que sea operativa debe convertirse en hábito automático y en parte inconsciente, si no, podría convertirse en una mera justificación personal alojada en nuestras teorías proclamadas.

Derivado de lo anterior, me enfrenté al reto a determinar qué y cómo capturar el CP en congruencia con los propósitos de mi investigación y teniendo presente que dada su naturaleza se detona en la acción. Por ello, fue necesario encontrar algunos indicadores que orientaran el diseño de las guías de observación y de los guiones de entrevista que permitieran identificar, describir y comprender el CP de las





maestras de infantil. En este sentido, se pensó que las dimensiones de CP pudieran ser los grandes ejes de indagación y análisis.

Fue entonces, cuando en nuestro grupo de investigación –HUM 311- se identificaron y determinaron cinco dimensiones; las que se consideró que de manera integrada impregnan y constituyen la acción educativa de una forma compleja y difícilmente separable. Dimensiones que se han planteado sólo con fines de estudio, pero que entendemos que en la realidad se presentan en continuidad y en interacción permanente; componentes que además se manifiestan en la vida cotidiana en gradaciones distintas y fluctúan desde los procesos más netamente cognitivos y abstractos hasta los fenómenos más nítidamente emocionales.

Como es natural, dentro del ámbito cognitivo tenemos los **conocimientos** y las **habilidades**; es decir, un saber factual y un saber procedimental. Debo agregar que, cuando los conocimientos y las habilidades se unen con las emociones positivas o negativas, se crean los **valores**. Y cuando esos valores van quedando más o menos claros y van orientando las conductas del individuo generan predisposiciones, **actitudes**. Una actitud es una predisposición aprendida con cierta consistencia, estabilidad. Como se ve, las **emociones** están desde el principio, son las primeras, e impregnan todas y cada una de las restantes dimensiones mencionadas (Pérez Gómez, et. al., 2015).

En suma, entiendo tal como lo plantea Pérez Gómez et. al. (2015) que los conocimientos son asociaciones entre estímulos, entre ideas... más simples o más complejas. Las habilidades son asociaciones también, pero no de componentes de representación, sino de procedimientos. Los valores son las finalidades, los ejes de sentido que destacamos de los dos componentes anteriores. Las actitudes son predisposiciones a actuar y las emociones son reacciones personales ante las situaciones.

Dichos elementos están presentes tanto en los saberes declarativos, como en los saberes en uso; circunstancia de relación con cada uno de los aspectos y que en su conjunto de forma integrada posiblemente ayudan a conocer mejor el CP, así como la distancia que puede existir entre las teorías declaradas y las teorías en uso.

Así mismo, al estudiar el foco de investigación relativo a la LS me di cuenta que se desarrolla bajo un proceso sistemático, cimentado en procesos reflexivos que integran la acción y la investigación; la acción vista como una serie de conductas que se pueden cambiar o transformar y la investigación como un medio que permite comprender e indagar la realidad educativa con fines de mejora de los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Cierto es que además del estudio realizado sobre las LS, indagué sobre **las metodologías de enseñanza** de la educación infantil dado mi interés y como parte del foco de mi investigación. No obstante, dada la diversidad de enfoques, metodologías y estrategias vigentes -y algunas probablemente no tan vigentes- decidí que era necesario acercarme a algún documento oficial que me sirviera de marco





de referencia para comprender la práctica actual de las maestras de infantil con respecto a sus formas de enseñanza. Fue así como decidí tomar como referencia y marco el currículum correspondiente al segundo ciclo de la Educación Infantil en Andalucía que se expresa en la Orden de 5 de Agosto de 2008 para comprender el desarrollo de las prácticas de las maestras a las que pretendía dar seguimiento.

Digamos que después de contar con la aproximación teórica que me diera sustento, inicié propiamente el estudio empírico de las maestras de infantil dentro de sus centros de trabajo; específicamente al interior de su aula observando el desarrollo de su práctica en condiciones reales.

Sobre las herramientas para la recogida de información

Como parte de las estrategias metodológicas desarrolladas incorporé la observación, el **relato profesional y las entrevistas en profundidad** con la finalidad que desde la triangulación de cada una de las evidencias recogidas con dichas herramientas pudiera describir las dimensiones del CP de las dos maestras implicadas lo más detalladas posible con relación a las metodologías de enseñanza. Por un lado, el sentido de la tarea estaba dirigido a identificar sus posiciones metodológicas declaradas y las formas de enseñanza que utilizaba cotidianamente; es decir, sus teorías declaradas y en uso. Información relevante, para que en la Fase III de la investigación fuera posible hacer el contraste de la posible evolución de su CP posterior a la aplicación de la LS. Del mismo modo, fue importante identificar la naturaleza del CP de cada una de las dos maestras a través de acciones diversas, expresiones corporales o verbales, toma de decisiones, etc. que evidenciaran en mayor o menor medida las diferentes dimensiones del CP.

Anotaré que para la **recogida de evidencias** elaboré un **plan de observación** que consistió en el diseño de guías de observación y guiones de entrevista sustantivos y sugerentes lo suficientemente abiertos y flexibles que ayudaran a aflorar, en un primer nivel, los incidentes críticos que han supuesto hitos relevantes en la construcción de su CP, desde el punto de vista declarativo y las evidencias de las teorías en uso que pudieran ayudar a identificar las distancia que existen entre los que se piensa y se dice con lo que en realidad se hace; en otras palabras la información recolectada debía contribuir a mostrar las disonancias que pudieran existir entre los saberes y las acciones emprendidas respecto a sus formas de enseñanza.

Ahora bien, regresando a las herramientas de recogida de información, destaco que el primer instrumento que utilicé fue el **relato autobiográfico**. Para su elaboración se solicitó a cada una de las maestras que escribieran en un texto breve y declarativo sobre su desarrollo profesional en donde expresaran a partir de una mirada retrospectiva e introspectiva su idea de ser maestra, su misión como docente. En definitiva quería que describieran sobre lo que significa para ellas ser maestra. También, era importante que precisaran si esas ideas han ido cambiando y qué es lo que actualmente es importante para ellas como maestras. Así mismo, debían de tratar de identificar algún momento o momentos en particular en donde su pensamiento sobre su práctica se hubiera reorientado.





Entonces, la idea del relato era tener la posibilidad de recuperar la mayor información posible; sin embargo, para la elaboración del texto, en realidad se les invitó a escribir de manera libre.

En consecuencia tenían la posibilidad de elegir cómo, cuánto y qué escribir. Aunque habría que decir, que para darles cierta orientación se les dio un breve texto a modo de guía que contenía ciertas preguntas detonantes como: ¿En qué momento decidiste ser maestra? ¿Por qué? ¿Qué aspectos te influyeron en la toma de esa decisión? ¿Cómo te defines como docente? ¿Cómo te sientes? ¿Qué crees que te ha influido para que te defines así? ¿Podrías describir tu vida profesional? ¿Qué ha ido cambiando en ti durante tu trayectoria? ¿Cómo te sitúas ahora? ¿Por qué trabajas por proyectos?

Por otra parte, para acercarme a la realidad del aula y poder realizar las **observaciones directas**, realicé una serie de guías las cuales estaban organizadas por las dimensiones del CP. No obstante, pude advertir que tener presente la dimensión no era suficiente; porque me di cuenta que debía tener claridad de qué acciones tenía que observar exactamente en donde se evidenciaran las diferentes dimensiones del CP; lo anterior, ya que sabemos que el CP se detona en la acción.

Por tanto, dentro de cada dimensión, tuve la necesidad de plantearme indicadores en términos de acciones o conductas observables que me permitieran “capturar” el CP; situación que no fue nada fácil y me implicó estudiar más a fondo cada una de las dimensiones.

Otra de las dificultades, fue lograr centrar la observación en las dimensiones del CP de las maestras, pero particularmente con relación a las metodologías de enseñanza – modalidades de trabajo-. Dicha dificultad se derivó de encontrar los límites que permitieran enfocarme únicamente en la metodología de enseñanza. Aquí conviene decir, que al querer tener una mirada completa sobre el CP de la maestra respecto a sus formas de enseñanza es casi imposible no invadir otros aspectos de la práctica que aparentemente no me correspondían.

Dicha preocupación fue constante a lo largo de los diferentes periodos de observación, pues conforme iba obteniendo más información me daba cuenta de que en condiciones reales de trabajo es muy difícil separar la metodología de enseñanza de otros elementos curriculares como los contenidos, la organización grupal, los materiales, el rol docente, el tipo de actividades, etc. Todo se relaciona de manera dinámica y constante. Por tanto, las decisiones respecto a cada uno de esos elementos curriculares responde a concepciones que cada maestra tiene sobre la enseñanza, el aprendizaje y obviamente sobre sus formas de enseñanza.

En consecuencia, es comprensible que durante la observación de la práctica cotidiana, no haya altos ni pausas mientras la maestra se encuentra interviniendo, ya que todas sus acciones y conductas brindan información relevante sobre las dimensiones del CP. Teniendo lo anterior presente, era necesario prever estrategias para el registro de la información; por ello me apoyé en notas de campo, registros anecdóticos y el diario de observación.





También fueron de gran ayuda otras evidencias adicionales como las fotografías, los vídeos y la colección de algunos productos de los niños.

A mi modo de ver, la inserción en el aula para la realización de las observaciones, contrario de lo que se pudiera pensar, no causó mayor inquietud en los niños. Digamos que para ellos me incorporé como un miembro más del grupo y que circulaba libremente. Destaco que durante la mañana de trabajo mi observación transitaba de **observación no participante a observación participante**. La **observación no participante** fue la que predominó la mayor parte del tiempo, sobre todo en los momentos en que la maestra realizaba una intervención puntual o el desarrollo de una actividad en particular. Por otra parte la **observación participante** la realicé en momentos de juego libre, en el recreo o en momentos que identificaba que no generaban interferencia con la labor de la maestra titular. Mi participación básicamente consistía en acercarme a los niños para realizarles preguntas sobre alguna actividad, material, actitud, etc.

Entonces, resulta que mi presencia como observadora pasaba inadvertida para los niños, de tal suerte que parecía que ni siquiera notaban mi presencia; aunque es verdad que por la mañana cuando llegaban los niños y niñas me saludaban con mucha efusividad, lo cual fue muy gratificante. Con respecto a la toma de fotografías y vídeos me di cuenta que tampoco les generó distracción o incomodidad; al parecer están familiarizados con este tipo de prácticas. En cambio, sí noté que en algún momento les llamó la atención y generó cierta distracción el hecho de que tomara notas con el ordenador; situación que me llevó a tomar decisiones y modificar mi estrategia de registro. Por esta razón, continué los registros manualmente y de manera discreta.

Sobre las jornadas de observación, me pareció acertado haberles mostrado y explicado a los niños y niñas por qué estaba ahí, durante qué tiempo, para qué y qué tipo de tareas realizaría. Dicha acción me parece generó un acercamiento mayor con ellos y a la vez que disminuyera su curiosidad lo que a la vez hizo que disminuyera su curiosidad sobre las tareas que realizaba. Así mismo, a lo largo de los días cuando había oportunidad les mostraba las fotografías, los vídeos y las notas que escribía en el diario de observación, explicándoles por qué eran importantes para mí. Tan es así, que como sorpresa agradable, algunos niños en ocasiones me entregaban notas con dibujos y escritura no convencional y me pedían que las anexara al diario de observación; según ellos para ayudarme con mi tarea.





TRABAJO DE CAMPO PERLA – MAESTRA NOVEL-				
ENTREVISTAS ANTES DEL PROCESO DE LESSON STUDY (PRE – LESSON)				
Entrevista	1 ^a	16 de enero de 2013	28:05 minutos	Ent1P/1 ^a /min
Entrevista	2 ^a	04 de febrero de 2013	33:46 minutos	Ent1P/2 ^a /min
Entrevista	3 ^a	05 de febrero de 2013	06:57 minutos	Ent1P/3 ^a /min
Entrevista	4 ^a	14 de febrero de 2013	42:29 minutos	Ent1P/4 ^a /min
Entrevista	5 ^a	14 de febrero de 2013	13:15 minutos	Ent1P/5 ^a /min
Entrevista	6 ^a	18 de febrero de 2013	56:18 minutos	Ent1P/6 ^a /min
DIARIO DE OBSERVACIÓN PREVIO AL PROCESO DE LESSON STUDY (PRE – LESSON)				
Observación	1	11 de diciembre de 2012	1 – 2 pág.	DC1P/Obs.1/pág.
Observación	2	13 diciembre de 2012	3 – 12 pág.	DC1P/Obs.2/pág.
Observación	3	14 de diciembre de 2012	13 – 15 pág.	DC1P/Obs.3/pág.
Observación	4	11 de enero de 2013	16 – 21 pág.	DC1P/Obs.4/pág.
Observación	5	14 de enero de 2013	22 – 25 pág.	DC1P/Obs.5/pág.
Observación	6	15 de enero de 2013	26 – 29 pág.	DC1P/obs.6/pág.
Observación	7	16 de enero de 2013	30 – 30 pág.	DC1P/Obs.7/pág.
Observación	8	28 de enero de 2013	31 – 31 pág.	DC1/Obs.8/pág.
Observación	9	29 de enero de 2013	32 – 33 pág.	DC1P/Obs.9/pág.
Observación	10	04 de febrero de 2013	34 – 36 pág.	DC1P/Obs.10/pág.
Observación	11	05 de febrero de 2013	37 – 39 pág.	DC1P/Obs.11/pág.
Observación	12	13 de febrero de 2013	40 – 46 pág.	DC1P/Obs.12/pág.
Observación	13	14 de febrero de 2013	47 – 49 pág.	DC1P/Obs13/pág.

Tabla 6: Información sobre las sesiones de trabajo de campo realizadas en el Centro educativo de la maestra Perla. Entrevistas y observaciones. Elaboración propia.

Es oportuno mencionar ahora, que mi presencia como observadora en mis dos estudios de caso fueron percibidos por las maestras de forma diferente; por ejemplo; en el caso de **Perla** -la maestra novel- me percaté en varias ocasiones que mientras no llegaba al aula a realizar mis tareas de acercamiento a la realidad, los niños y niñas se encontraban en juego libre; y una vez que me integraba al aula, entonces la maestra titular iniciaba con las actividades de rutina independientemente de la hora; así fuera a principio o a media mañana. Es decir, me daba la impresión de que me esperaba para iniciar su intervención.





En cambio, **Leticia** -la maestra experimentada- iniciaba sus labores de la manera que regularmente lo hacía y en el momento que llegaba me incorporaba a observar la actividad que estuvieran desarrollando y en cuanto podía la maestra titular me ponía al tanto de cómo había iniciado la actividad o les pedía a los niños que me lo explicaran.

TRABAJO DE CAMPO LETICIA – MAESTRA EXPERIMENTADA-				
ENTREVISTAS PRE - LESSON STUDY				
Entrevista	1 ^a	22 de enero de 2013	29:20 min.	Ent1L/1 ^a /min
Entrevista	2 ^a	22 de enero de 2013	41:13 min.	Ent1L/2 ^a /min
Entrevista	3 ^a	23 de enero de 2013	51:07 min.	Ent1L/3 ^a /min
Entrevista	4 ^a	23 de enero de 2013	08:54 min.	Ent1L/4 ^a /min
Entrevista	5 ^a	31 de enero de 2013	54:43 min.	Ent1L/5 ^a /min
Entrevista	6 ^a	11 de febrero de 2013	14:01 min.	Ent1L/6 ^a /min
Entrevista	7 ^a	11 de febrero de 2013	12:34 min.	Ent1L/7 ^a /min
Entrevista	8 ^a	20 de febrero de 2013	110:34 min.	Ent1L/8 ^a /min
DIARIO DE OBSERVACIÓN PREVIOS AL PROCESO DE LESSON STUDY				
Observación	1	11 de diciembre de 2012	1 – 3 pág.	DC1L/Obs.1/pág.
Observación	2	09 de enero de 2013	4 – 7 pág.	DC1L/Obs.2/pág.
Observación	3	21 de enero de 2013	8 – 12 pág.	DC1L/Obs.3/pág.
Observación	4	22 de enero de 2013	13 – 15 pág.	DC1L/Obs.4/pág.
Observación	5	23 de enero de 2013	16 – 18 pág.	DC1L/Obs.5/pág.
Observación	6	24 de enero de 2013	19 – 21 pág.	DC1L/Obs.6/pág.
Observación	7	30 de enero de 2013	22 – 28 pág.	DC1L/Obs.7/pág.
Observación	8	31 de enero de 2013	29 – 34 pág.	DC1L/Obs.8/pág.
Observación	9	07 de febrero de 2013	35– 40 pág.	DC1L/Obs.9/pág.
Observación	10	08 de febrero de 2013	41 – 44 pág.	DC1L/Obs.10/pág.
Observación	11	11 de febrero de 2013	45 – 49 pág.	DC1/obs11/pág.
Observación	12	14 de febrero de 2013	50 – 52 pág.	DC1/obs12/pág.

Tabla 7: Información sobre las sesiones de trabajo de campo realizadas en el Centro educativo de la maestra Leticia. Entrevistas y observaciones. Elaboración propia.

Otra herramienta de gran utilidad fue la **entrevista a profundidad**; realizarlas me implicó diseñar un guión cuyas preguntas iniciales se derivaron del relato autobiográfico de cada una de las maestras. Es de destacarse que el relato fue un parte aguas que me brindó la oportunidad de precisar o ampliar en las entrevistas la información que me había llamado la atención. Por tanto, dicha herramienta me permitió profundizar más en la naturaleza del CP de las maestra; y como era de esperarse, conforme me iba adentrando cada vez más al CP de las maestras empecé a incorporar otro tipo de preguntas





que me brindarán mayor información sobre la composición de las dimensiones de su CP. Incluso me pareció oportuno y pertinente acercarme a conocer su vida familiar y escolar, sus vivencias en la formación inicial y permanente, su concepción de maestra y de niño, el papel que tiene el currículum en su trabajo cotidiano; así como el tipo de trabajo que desarrolla en el aula y en la escuela. Todo ello, desde sus teorías declaradas.

Con todo y lo anterior, es momento de precisar que el periodo de recogida de evidencias en esta primera fase se desarrolló durante el segundo trimestre del ciclo escolar 2012 – 2013, en donde realicé 13 visitas de observación a la maestra novel y 12 visitas a la maestra experimentada; 6 entrevistas a la maestra Perla y 8 entrevistas a la maestra Leticia; tal como se muestra en las tablas 6 y 7.

Al igual que en el caso de la observación, las entrevistas entre mis dos estudios de caso se desarrollaron de manera diferenciada; en el caso de Perla -maestra novel- aunque le solicite que intentáramos hacer una calendarización de posibles espacios para entrevista éstos no fueron respetados, de hecho; me daba la sensación que postergaba en la medida de lo posible las entrevistas. También es cierto que con Perla, fue un poco más difícil su desarrollo ya que en ocasiones los espacios que se habían acordado los ocupaba para alguna salida personal, visita al médico, acompañar a su madre a algún tratamiento, etc.

	RELATOS	OBSERVACIONES	ENTREVISTAS	CHARLAS INFORMALES
MAESTRA	RELATOS	VISITAS	ENTREVISTAS	CHARLAS
Perla	1	12	6 (179 min)	diarias
Leticia	2	13	8 (321 min)	diarias

**Durante el ciclo escolar 2012 - 2013
Diciembre a febrero**

Figura 23. Concentrado de fuentes de información de cada estudio de caso en la fase Pre - Lesson. Elaboración propia.

No omito, decir que en ambos casos se sostuvieron **charlas informales**, regularmente diarias. Momentos en los que identifiqué que con mayor apertura y confianza las maestras comentaban aspectos relevantes, preocupaciones y satisfacciones sobre su quehacer docente.

En algunas ocasiones, también aprovecharon dichas charlas para realizar alguna aclaración sobre sus acciones o comportamientos emprendidos durante la jornada de trabajo y que consideraban pudiera haber generado en mi alguna mala interpretación. Así mismo en algún momento estas pláticas informales las aprovecharon para corregir, desdecirse o precisar algún planteamiento o inquietud sobre lo sostenido durante las entrevistas.





Cabe destacar que la información que se recabó producto de las observaciones y las charlas se registró de manera descriptiva; capturando algunas expresiones de los niños y de las maestras de tal manera que se evidenciara lo más relevante de su práctica. Dichos registros se realizaron día con día en un diario de observación a partir de las notas de campo y registros anecdóticos, así como con el apoyo de las fotografías y vídeos para evitar perder información con base a las dimensiones del CP y el foco de investigación: la metodología. Del mismo modo se transcribieron las entrevistas, que se desarrollaron las cuales estuvieron orientadas por los mismos focos. En suma las fuentes de información las represento de manera gráfica en la figura 23.

6.2.1.2. Fase II Intermedia. Aplicación de la Lección experimental y el desarrollo del estudio multi-caso sobre la investigación - acción cooperativa - Lesson Study-

Lo primero que debo señalar, es que esta fase no forma parte en sí misma del estudio de esta investigación; pero sí es una fase integrante del diseño metodológico del sub - proyecto Málaga del que se desprende mi trabajo. Justamente la fase II, es intermedia a las dos fases en las que se centra mi estudio. En concreto, esta fase es de suma importancia porque la aplicación y desarrollo de la LS es lo que permite contrastar entre la fase Pre - Lesson y la fase - Post Lesson la posible transformación del CP de los estudios de caso con respecto a sus formas de trabajo e identificar su potencialidad.

Por tanto, no me detendré con profundidad en esta fase; únicamente describiré los aspectos más relevantes que permitan comprender su planteamiento. Entonces, en la fase intermedia se despliegan dos actividades de manera simultánea, por un lado, inicia la fase de aplicación y experimentación de la LS; y por el otro, inicia el estudio multi-casos sobre este proceso de investigación acción cooperativa.

Como acotación y antes de entrar de lleno en esta fase, quiero precisar que mientras se desarrollaba la fase II de la investigación, mi tarea estuvo centrada en la elaboración de una primera versión del informe de la fase pre - Lesson; tarea que consistió en categorizar, sistematizar y describir la información recabada tomando como indicadores las dimensiones del CP. Dicha tarea me permitió tener un primer nivel de análisis y acercamiento al CP de cada maestra, sin perder de vista sus teorías de la acción.

En dicho proceso me di cuenta que existe una interrelación estrecha entre cada una de las dimensiones del CP, tan fuerte e imperceptible que dificulta su separación; pues al intentar describir cada una de las dimensiones del CP de mis casos, las evidencias se repetían en cada una de ellas.

Al reflexionar sobre ello, me percaté de que el CP se manifiesta en la acción tal como se sostiene teóricamente. Por otra parte, nuevamente me quedó claro que no es lo mismo leer los planteamientos teóricos que experimentar la teoría, por lo que puedo decir que la experiencia de tratar de capturar o identificar el CP a partir de las observaciones me permite sostener que cada acción de la docente en la práctica está impregnada en diferente grado y matiz por las diferentes dimensiones del CP que lo conforman.



La circunstancia anterior me invitó a replantear la estructura del informe, en definitiva me di cuenta que el informe no podía estar organizado por las dimensiones del CP; sino por ejes integradores que permitieran evidenciar la interrelación de las dimensiones en acciones concretas de la práctica; en este sentido di un paso más, y decidí que era importante identificar de manera puntual los rasgos que definen la práctica de cada maestra, que emergen de manera relevante en su actuar docente, rescatando las dimensiones del CP que se manifiestan en mayor medida. Dicha circunstancia, me llevó a revalorar mi foco de investigación: la metodología de enseñanza. Y a partir de ahí, tratar de caracterizar el estilo docente de cada uno de mis estudios de caso; rasgos que posiblemente se podrían convertir en indicadores de análisis para contrastar la evolución del CP entre las fases pre y post de la LS.

Dejando de lado las inquietudes y reflexiones suscitadas, lo que me interesa ahora destacar es que **la fase II**, es la fase intermedia de esta investigación; consiste en la aplicación y desarrollo propiamente dicho de la metodología de LS. Al respecto, no es de menor trascendencia mencionar que el desarrollo de la LS en este grupo de estudio logró completar dos ciclos. La calendarización de las tareas a desarrollar fue decidida por las maestras participantes. El **primer ciclo** se desarrolló durante el periodo comprendido de marzo a julio de 2013 con sesiones de 3 horas aproximadamente; y para el **segundo ciclo**, en el periodo correspondiente de octubre de 2013 a enero de 2014. En total se sostuvieron un total de 14 sesiones de trabajo cuya periodicidad fue variable dependiendo de la disponibilidad de las participantes.

En un capítulo anterior ya hablé de las bondades de las LS y de sus fases; sin embargo, en este momento describiré brevemente el desarrollo de cada una de ellas, pero contextualizadas a las decisiones que el grupo de maestras andaluzas fue tomando; ver **figura 24**.

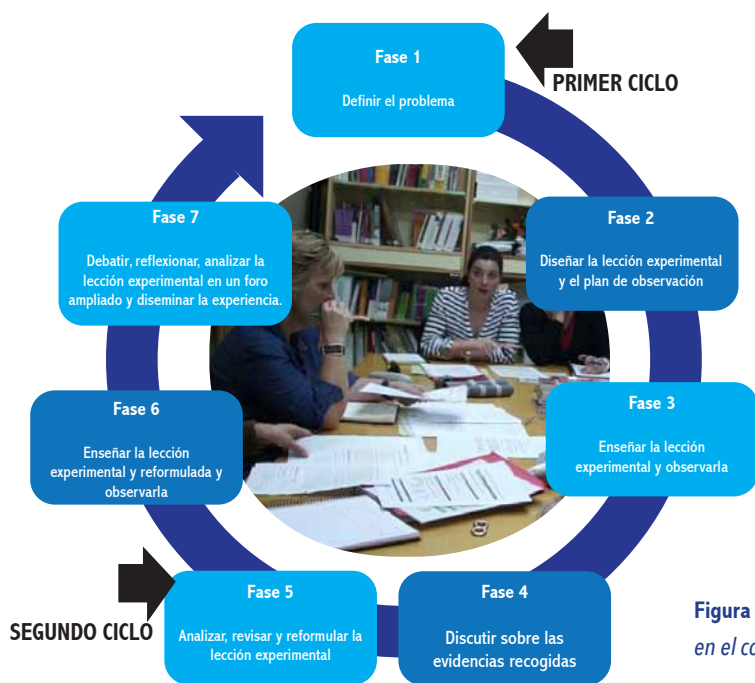


Figura 24. Las fases de la Lesson Study desarrolladas en el contexto español. Elaboración propia.



Lo anterior con la finalidad de tener algunos antecedentes sobre el proceso que siguieron para alcanzar los propósitos y contenidos que se plantearon para su LS; y así, poder comprender los estudios de caso de esta investigación. Sin más preámbulo a continuación presento las fases de la LS que desarrollaron las maestras del grupo de investigación:

PRIMER CICLO

Fase 1. Definir el problema

En esta Primera Fase, se recomienda establecer ciertos **roles**, tarea que tiene una doble implicación; por un lado dar orden a las sesiones de trabajo, pero por otro es involucrar de manera activa a las participantes de manera que generen identidad y responsabilidad dentro del grupo de LS. En este sentido, se recomienda establecer **un facilitador**, quien dirija al grupo a través de la agenda, provocando las participaciones de todo el grupo y monitoreo activo de las normas. **Un tomador de notas** – relator-, quien grabe y transcriba las notas que sumarien las discusiones y capturen las decisiones importantes. **Un grabador**, quien escriba en papel o en la pizarra información necesaria que sea mantenida a la vista del público (los resultados de una lluvia de ideas o la secuencia de los pasos en una Lesson; y quizás **un medidor del tiempo** y **un convocante**, que recuerde al grupo las reuniones venideras y haga los arreglos necesarios (habitación, bebidas, etc.).

Bajo esta recomendación y de acuerdo a la realidad contextual española, se decidieron cuatro roles: a) **La secretaria**; encargada de levantar el acta de las reuniones b) **La moderadora**; regula los tiempos de la agenda y de las participaciones c) **La farola**; es la guía, la responsable de mantener el foco consensuado por el grupo y d) **La encargada de la merienda**; quien ofrece algunos bocadillos y bebidas durante la reunión. Dichos roles se establecían al final de la reunión y su carácter es rotativo.

Una vez establecidos los roles, después de cierta lluvia de ideas, discusión, debate y análisis de su práctica decidieron **los propósitos de formación profesional** que se planteaban a alcanzar como grupo de LS:

- Explorar la manera de generar un “microambiente” atractivo y “estudiado” que invite a los niños y las niñas a la manipulación, investigación y creación de hipótesis en la resolución de problemas.
- Adoptar un rol docente menos directivo en la interacción con los alumnos.
- Desarrollar nuevas estrategias de observación y registro de información que les ayude a saber evaluar las competencias de los alumnos dentro de los micro-espacios.

Por otro lado, las maestras determinaron **los propósitos de aprendizaje de los niños** que pretendían lograr a través de la Lesson Study; para ello tuvieron en consideración el área de currículum en las que identificaron sus mayores debilidades tanto para el diseño como para la intervención de actividades didácticas. Así pues se plantearon:





- Fomentar el trabajo cooperativo.
- Desarrollar el pensamiento divergente.
- Crear un ambiente lúdico, cómodo y tolerante donde el niño y la niña desarrolle sus capacidades.
- Fomentar un pensamiento lógico – matemático trabajando los conceptos de tamaño y distancia.

En esta fase, puedo decir que las docentes que integran el grupo de LS partieron de una preocupación y necesidad común que orientó el diseño de su propuesta didáctica – Lección experimental-. Por tanto, seleccionaron y definieron el problema; proceso en el que se pusieron al descubierto interesantes evidencias sobre las creencias y sus teorías en uso con relación a su práctica docente. Mientras tanto, el equipo de investigación observó y registró en audio y video el desarrollo de esta fase de definición del problema. La información obtenida se subió a un espacio web compartido, red social (ELGG) que se aloja en un servidor del grupo de investigación, disponible para todos los implicados en la investigación.

Dentro de los aspectos relevantes de esta fase, es que las maestras plantearon la necesidad de diseñar un microambiente; pensando en trabajar el rol docente, pues la preocupación manifestada fue su tendencia a la directividad. Por ello, recordemos que consideraron al rol docente como uno de los objetivos de formación del grupo. Formación que por cierto, iría dirigida a incorporar una actitud menos directiva en su interacción con el alumnado; así como orientada a conocer y experimentar estrategias de observación y registro que les permitieran valorar los aprendizajes del alumnado en espacios más flexibles -microambientes o rincones.

Fase 2. Diseñar la lección experimental y el plan de observación.

En esta fase, el grupo de docentes diseñó el microambiente cooperativamente, propuesta que previamente había sido acordada. Dicha tarea les implicó revisar aportes teóricos y metodológicos que les dieran fundamento para plantear una propuesta viable. En este sentido, se acercaron a la metodología de Rincones y discutieron al respecto identificando la diversidad de interpretaciones, se evidenciaron concepciones, creencias; pero también, desinformación al respecto. Del mismo modo, buscaron experiencias exitosas sobre los ambientes de trabajo; así como de centros educativos innovadores como es el caso del Martinet⁴².

Con dichos elementos y las experiencias de cada una de las integrantes lograron concretar la lección experimental a desarrollar.

⁴² Escuela pública pionera en Cataluña en trabajar por proyectos y mezclar edades.





En pocas palabras para lección experimental se optó por el diseño de un **microambiente de recorridos** que consistió en la presencia de tubos y bolas de diferentes tamaños con los que los niños y niñas pudieran experimentar, vivenciar y aprender sobre los **conceptos de tamaño y distancia**; además de promover el **trabajo cooperativo** y desarrollar el **pensamiento divergente**.

Dentro de esta misma fase, diseñaron el plan para investigar la lección experimental –plan de observación–; es decir, decidieron qué observar y qué tipo de evidencias registrar con respecto a la lección experimental y los propósitos planteados. En este sentido, el principal foco de la investigación de la LS es cómo aprenden los niños, qué tan significativo es el material y los recursos utilizados, qué dificultades han encontrado, cómo plantean y responden a las preguntas, cómo cambian sus pensamientos, y cómo se promueven procesos de comunicación con las herramientas disponibles, etc.



Figura 25. Microambiente diseñado para abordar contenidos de tamaño, espacio y medida.

Fase 3. Enseñar la lección experimental y observarla

La lección experimental fue desarrollada por la maestra Leticia - la maestra experimentada- el 3 de junio de 2013 en su clase, mientras las demás compañeras observaban y recogían evidencias en directo durante una sesión. El resto de las sesiones se editaron en video y se dispusieron para su observación y análisis en la plataforma común de trabajo (ELGG) además también se editó la primera sesión. Las maestras, que observaron presencialmente y mediante los registros grabados, realizaron su propio diario, incluso la maestra que desarrolla la lección, ya que la estructura metodológica diseñada precisamente pretendía crear espacios para observar la libre interacción del alumnado con los materiales propuestos en el ambiente de tal forma que se modificara el rol en el docente como uno de los cambios deseados en sus prácticas cotidianas.

Del mismo modo, los miembros del equipo investigador también observaron y registraron en su propio diario para que las informaciones pudieran ser contrastadas con la pareja investigadora. En este caso la observación no se centró en el aprendizaje de los estudiantes sino en cómo la maestra pone en acción la propuesta acordada por el grupo en relación a los dos ejes que son objeto de atención; el contenido y la metodología, y en cómo sus compañeras observan y analizan la lección. Cabe destacar que las maestras del grupo de LS utilizaron cámara de fotos, móvil o Tablet para recoger secuencias y el mayor número de evidencias concretas.



Fase 4. Discutir sobre las evidencias recogidas

Esta fase se desarrolló en diferentes momentos; uno inmediato que se realizó por la tarde después de la aplicación y observación de la Lección experimental con la finalidad de recoger las impresiones inmediatas de esta primera e importante sesión. Otro segundo momento, fue un mes después, el 1º de julio de 2013, durante una mañana. Con dicha jornada de trabajo se cerró el primer ciclo de la LS, una vez que se culminó el análisis de los diarios y las evidencias recogidas. Es de destacarse que en el primer momento de análisis se decidió grabar dos sesiones más de juego libre en el microambiente para ver cómo evolucionan los niños. Dichas grabaciones también fueron puestas a disposición en la plataforma virtual para que las maestras tuvieran acceso y fueran consideradas para la discusión del 1º de julio.

También es importante señalar que la recogida de evidencias y su discusión fueron también -según las responsables de este proceso- una herramienta básica para identificar y analizar las distancias y disonancias entre las teorías proclamadas compartidas o individuales que fundamentaron el diseño de la lección experimental, y las teorías en uso que se pusieron de manifiesto en la práctica. Reitero que en esta fase también el equipo investigador observó y registró todo el proceso.

SEGUNDO CICLO

Fase 5. Analizar, revisar y reformular la lección experimental

El análisis, revisión y reformulación de la lección experimental marcan el inicio del segundo ciclo de la LS. Aquí he de referirme sobre algunas de las conclusiones que el grupo de LS realizó respecto a la lección experimental, entre ellas destacan que el microambiente diseñado fue adecuado para que los niños construyeran los conceptos de tamaño, distancia y también sobre velocidad. Reconocieron que el contenido de velocidad no lo habían previsto. Manifestaron darse cuenta de que el microambiente era adecuado para desarrollar el juego cooperativo; ya que los niños interactuaban desde el principio de la actividad. Así mismo, identificaron su utilidad para desarrollar el pensamiento divergente, pues consideraron que a través de su propuesta se generó la posibilidad de que los niños crearan sus propios juegos u otro tipo de recorridos no previstos o vislumbrados por las maestras.

En cambio, como debilidades detectaron que la manera en como previeron plantear el reto a los niños no había sido pertinente por lo que a través de procesos reflexivos colectivos decidieron incorporar más indicaciones en posteriores aplicaciones y hacer algunas modificaciones sobre el material. Así mismo, detectaron que era necesario plantear objetivos más concretos tanto los formativos para las maestras como los de aprendizaje para los niños con la finalidad de que a través de las LS los saberes generados fueran más ricos y concretos. Finalmente se cuestionaron sobre la pertinencia de su Lección experimental –propuesta didáctica- dada la necesidad de mantener la globalidad. Con lo anterior en mente, las maestras del grupo de LS contaban con los elementos necesarios para realizar la reformulación de la Lección experimental.





Fase 6. Enseñar la lección experimental reformulada y observarla

Tomando en cuenta el análisis realizado y las posibilidades de mejora se desarrolló - la lección experimental mejorada- en otra clase y la aplicó otra de las docentes del grupo de LS. Cabe destacar que esta fase sigue el proceso descrito en la fase 3. Dicha aplicación y observación se realizó el 23 de septiembre de 2013.

Fase 7. Debatir, reflexionar, analizar la lección experimental en un foro ampliado y diseminar la experiencia.

Finalmente, esta fase consiste en describir, analizar y valorar la totalidad de la propuesta didáctica puesta en marcha en un foro en donde se pueda establecer un debate y discusión; de modo que, otros docentes puedan comprender, contrastar, aprender y si es posible, utilizar la experiencia presentada con la flexibilidad requerida en sus propios contextos prácticos.

Esta tarea implicó, en un primer momento relatar el proceso desarrollado, los objetivos, la planificación, el cronograma y el material didáctico utilizado. En un segundo momento, como parte de la sistematización de la información recogida a lo largo de la aplicación de la LS, se documentó el proceso seguido para convertirlo en objeto de estudio del desarrollo profesional docente. Entre otras cosas, en dicho documento debían estar presentes los objetivos de la investigación; los retos, problemas y conceptos investigados; los métodos de recogida de datos; y una explicación del análisis de esos datos y de las conclusiones obtenidas especialmente con respecto al aprendizaje de los estudiantes y los métodos utilizados para provocarlo. Una vez elaborados dichos informes se presentaron los resultados a una audiencia ampliada.

Por otra parte, no debemos olvidar que como parte del diseño de la investigación, esta fase II intermedia está orientada, además de desarrollar la LS propiamente dicha a la realización del estudio multicasos. Dicho estudio, se desarrolló con las siete maestras del grupo de LS; y las responsables de dar seguimiento fueron dos investigadoras senior y una investigadora en formación. Las investigadoras senior proporcionaron asesoría metodológica y documental sobre el sentido y el desarrollo de las LS, así como sobre el contenido de la LS.

Cabe destacar que para el mejor desarrollo del estudio multi – casos se propuso que una de las dos investigadoras senior estuviera centrada principalmente en la asesoría metodológica, mientras que la otra tuviera un papel más de observadora que le permitiera llevar un diario de investigación del estudio del multi - caso de la LS, que posteriormente pudieran contrastar entre ambas. La investigadora en formación fue la encargada de hacer registros en audio, video y tomar notas de lo ocurrido en las diferentes sesiones. En el segundo ciclo de la LS la investigadora senior que desarrollaba la asesoría metodológica asumió también el de registro, ya que la otra investigadora se encontraba de baja por maternidad.





6.2.1.3 Fase III. Post Lesson Study. Seguimiento de los casos de estudio, posterior a la aplicación de la Lección experimental

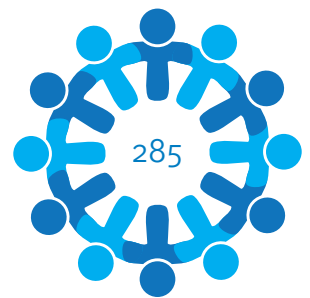
La Post - Lesson es la última fase del diseño de investigación; en otras palabras nos ubicamos en el momento posterior a la aplicación de la lección experimental donde vuelvo a tomar contacto con mis dos maestras –estudios de caso- para iniciar un segundo periodo de observación de sus prácticas en el aula y la realización de entrevistas a profundidad con la finalidad de indagar sobre la influencia que el proceso de investigación - acción cooperativa – Lesson Study- ha ejercido sobre el pensamiento y la práctica docente habitual de *Perla y Leticia*.

TRABAJO DE CAMPO PERLA – MAESTRA NOVEL-				
ENTREVISTAS POST LESSON STUDY				
Entrevista	1 ^a	29 de enero de 2014	67:34 minutos	Ent2P/1 ^a /min
Entrevista	2 ^a	26 de marzo de 2014	70:11 minutos	Ent2P/2 ^a /min
DIARIO DE OBSERVACIÓN POST LESSON STUDY				
Observación	1	16 de diciembre de 2013	1 – 3 pág.	DC2P/Obs.1/pág.
Observación	2	17 de diciembre de 2013	4 – 7 pág.	DC2P/Obs.2/pág.
Observación	3	11 de enero de 2014	8 – 12 pág.	DC2P/Obs.3/pág.

Tabla 8: Información sobre las sesiones de trabajo de campo realizadas en el Centro educativo de la maestra Perla. Entrevistas y observaciones Post - Lesson. Elaboración propia.

Por tanto, en esta fase regreso al aula para recoger información sobre las acciones que evidencian la movilización de las diferentes dimensiones del CP de las maestras. Este periodo de observación se realizó durante el segundo trimestre del ciclo escolar 2013 – 2014. Destaco que en dicho periodo, realicé 3 visitas, 2 entrevistas a profundidad y sostuve charlas informales diarias con la maestra Perla. A la maestra Leticia la visite en 6 ocasiones, le realicé 3 entrevistas a profundidad e igualmente sostuve charlas informales diarias (ver tablas 8 y 9).





TRABAJO DE CAMPO LETICIA – MAESTRA EXPERIMENTADA-				
ENTREVISTAS POSTERIOR AL PROCESO DE LESSON STUDY				
Entrevista	1 ^a	17 de febrero de 2014	46:12 min.	Ent2L/1 ^a /min
Entrevista	2 ^a	18 de febrero de 2014	17:59 min.	Ent2L/2 ^a /min
Entrevista	3 ^a	18 de febrero de 2014	43:00 min.	Ent2L/3 ^a /min
Entrevista	4 ^a	20 de febrero de 2014	16:36 min.	Ent2L/4 ^a /min
Entrevista	5 ^a	20 de febrero de 2014	40:47 min.	Ent2L/5 ^a /min
Entrevista	6 ^a	20 de febrero de 2014	09:10 min.	Ent2L/6 ^a /min
DIARIO DE OBSERVACIÓN POSTERIOR AL PROCESO DEL LESSON STUDY				
Observación	1	24 de enero de 2014	01-13 pág.	DC2L/Obs.1/pág.
Observación	2	03 de febrero de 2014	14 – 21 pág.	DC2L/Obs.2/pág.
Observación	3	10 de febrero de 2014	22– 29 pág.	DC2L/Obs.3/pág.
Observación	4	12 de febrero de 2014	30 – 33 pág.	DC2L/Obs.4/pág.
Observación	5	17 de febrero de 2014	34 – 41 pág.	DC2L/Obs.5/pág.
Observación	6	18 de febrero de 2014	42 – 47 pág.	DC2L/Obs.6/pág.

Tabla 9: Información sobre las sesiones de trabajo de campo realizadas en el Centro educativo de la maestra Leticia. Entrevistas y observaciones Post - Lesson. Elaboración propia.

Es importante destacar que durante este periodo las observaciones se centraron en incidentes críticos, es decir, en los rasgos que definen su perfil docente y en las posibles evidencias de cambio. En su caso, las entrevistas a profundidad por una parte, estuvieron centradas en recuperar evidencias de cambio del CP a nivel declarativo con relación a la metodología de enseñanza, con relación a los propósitos y contenidos abordados durante el diseño de la lección experimental y; por otra parte, se indagaron las percepciones y valoraciones de las docentes sobre la experiencia vivida en el proceso de Lesson Study.

OBSERVACIONES		ENTREVISTAS		CHARLAS INFORMALES	
MAESTRA	VISITAS	ENTREVISTAS	CHARLAS		
Perla	3	2 (137 min)	diarias		
Leticia	6	6 (127 min)	diarias		

**Durante el ciclo escolar 2013 - 2014
Diciembre a febrero**

Figura 26. Concentrado de fuentes de información de cada estudio de caso en la fase Post - Lesson. Elaboración propia.





Cabe destacar que con la finalidad de analizar la información obtenida durante esta fase, seguí el mismo proceso que en la fase Pre - Lesson: categorizar y sistematizar; pero ahora la elaboración del informe Post – Lesson lo realicé de una forma distinta. En cierto sentido, porque lo realicé de manera sintética y enfocada a evidenciar la transformación y/o evolución del CP a partir de los rasgos que caracterizan el estilo docente de cada maestra; rasgos que identifiqué y establecí durante la elaboración del informe de la fase Pre - Lesson previendo tener indicadores y elementos para el contraste.

Tal coyuntura me llevó a comprender e identificar la potencialidad que tienen las LS en el contexto español bajo las características en que se aplicó para reconstruir el CP de las maestras en cuestión; hallazgos que presentaré más adelante. Cabe destacar, que después de haber concluido una primera versión de los informes de los estudios de caso, se hicieron las negociaciones con las maestras y ajustes correspondientes.

Sobre el proceso de elaboración de los informes de los estudios de caso.

A modo de cierre y antes de concluir este capítulo sobre la metodología de la investigación en donde la categorización, la sistematización, la descripción y el análisis de la información son fundamentales para poder identificar los hallazgos relevantes relativos a los propósitos que se persiguen. Quiero significar las dificultades y los retos a los que me enfrenté para desarrollar este proceso y lograr construir los informes de los estudios de caso que en los siguientes capítulos compartiré. Todo ello, como veremos en gran parte debido a la propia naturaleza del CP.

LA ELABORACIÓN DEL INFORME IMPLICÓ:



Figura 27. Proceso de elaboración de los informes de los estudios de caso. Elaboración propia.


Como se puede ver de manera sintética en la figura 27, el proceso que seguí para la elaboración de los informes a partir de las visitas fue la elaboración del diario, la transcripción de las entrevistas, la categorización y sistematización de la información recabada; para finalmente darle coherencia y redacción a dicha información tratando de dar cuenta sobre el CP de las maestras respecto a su metodología de enseñanza.






Cierto es que el proceso para la elaboración de informes se cuenta fácil, pero en realidad me parece una tarea de bastante complejidad, requiere poner en marcha muchas habilidades de organización; pero también implica constancia, perseverancia y responsabilidad. Son tareas que no se pueden dejar para después ya que se corre el riesgo de que la información se quede en el olvido o se desdibuje de nuestro imaginario información valiosa o reflexiones que se dieron bajo un momento y escenario determinado.

Lo anterior, porque me parece que pasado un tiempo la información pierden significación, sentido y la relevancia que le habíamos otorgado en el momento de la observación. En otras palabras, sino recuperamos la información lo más pronto posible, estamos corriendo riesgos innecesarios. Así, sin más preámbulo a continuación presento el proceso que seguí para la elaboración de los informes:

 **El diario de campo**, fue una herramienta fundamental; para su elaboración tenía idea de lo que escribiría, claro está orientada por las guías de observación; pero sobre todo guiada por los focos de investigación. No obstante, con la experiencia en la Pre - Lesson, cambié de estrategia; porque hacerlo así descentraba y parcializaba mi visión; circunstancia que en aquel momento me llevó a decidir describir la jornada completa, incluidas acciones específicas de la maestra y del alumnado; sobre todo con relación a las formas de enseñanza. En consecuencia, me parecía que en la fase Post - Lesson, la tarea y la atención debía estar mucho más dirigida a incidentes críticos relacionadas con las posibles transformaciones del CP de las maestras en torno a sus formas de enseñanza; en este caso preferentemente sobre el uso de los microambientes –rincones-.

Conviene advertir que mi observación también debía estar dirigida a los propósitos formativos que se plantearon las maestras en el diseño de LS; que como ya mencioné se relacionaba básicamente con el rol docente, la habilidad de la observación y la documentación. Por tanto, los registros fueron mucho más puntuales porque en este momento ya era capaz de identificar las singularidades de la práctica y el estilo docente de las maestras Perla y Leticia.

En consecuencia me fue más fácil identificar las transformaciones en su práctica. Pero, de todos modos, para la elaboración del Diario de campo fue necesario tomar notas, fotografías, vídeos y elaborar registros anecdóticos de las observaciones realizadas durante la mañana de trabajo. Por la tarde, triangulaba la información a partir de las diferentes evidencias; tarea me permitió reconstruir a través de descripciones e imágenes los incidentes críticos de las mañanas de trabajo (Ver anexos⁴³).

 **La entrevista**, al igual que el diario de campo es una herramienta de gran utilidad que me permitió completar la historia; triangular la información obtenida a través de la observación. En otras palabras, pude contrastar las teorías declaradas con las teorías en uso de las maestras.


Por otra parte, respecto a las entrevistas a profundidad puedo decir que en los dos estudios de caso fueron suficientes. No obstante, hubo rasgos distintivos en el desarrollo de las entrevistas

⁴³ Los anexos se encuentran en versión electrónica de manera adjunta a este trabajo en un CD –ROM.






entre las maestras; en este caso destaco que las entrevistas con la maestra Leticia -maestra experimentada- posiblemente por su larga trayectoria en este nivel educativo hacía que generalmente tuviera presentes anécdotas, argumentos y explicaciones tras los cuestionamientos que le realizaba. Algunos de ellos los expresaba dentro de la propia entrevista –grabada- y otros en charlas informales; pues parece que se sentía más cómoda al saber que de lo expresado no quedaría evidencia alguna.

 **Las transcripciones de las entrevistas** fueron una tarea titánica, porque es una tarea totalmente artesanal que consume horas y horas de trabajo; y aunque indagué sobre herramientas que pudieran ayudarme a optimizar dicha labor, no logré encontrar alguna que cubriera mis expectativas. En este sentido, tengo una tarea pendiente. Dicha empresa, se me complicó aún más, por mi dificultad para comprender muchas de las expresiones de las maestras; pues a pesar de que mi lengua materna es el español, comprender en algunos momentos el andaluz fue un gran reto, sobre todo por el ritmo y la cadencia que tienen al comunicarse. Sin exagerar, muchas veces repetía 3, 4, 5 y hasta 10 veces la misma frase y no lograba descifrar lo expresado; pero peor aún a veces identificaba la palabra, sin embargo, no comprendía su significado en el contexto o tono en el que había sido expresado, por tanto en ocasiones no entendía si lo mencionado era sarcasmo o una situación verídica.

Además, anotaré que su peculiaridad al hablar, en la que frecuentemente dejan frases sobre entendidas e incompletas me hacía aún más difícil la tarea. Al respecto conviene decir también que toda esta dificultad me generó en algunos momentos ciertas complicaciones y malentendidos, a veces hasta chuscos debido a que una misma palabra tiene diferente significado en el contexto español y mexicano; en fin aprendí mucho de ello.

 **La categorización de la información** es una tarea compleja, requiere mucha claridad y comprensión del sentido y las finalidades de la investigación. Destaco que en la fase Pre-Lesson por consenso del grupo de investigación y también por convencimiento propio, categoricé la información por las dimensiones del CP; sin embargo, las dificultades fueron múltiples, tal como ya lo advertí, porque una misma acción aparecía en la categoría de conocimientos, habilidades y valores; por poner un ejemplo.

Entonces, la información aparentemente se duplicaba, triplicaba y más; aunque en realidad tenía claro, que en cada dimensión en que mencionaba la información el papel que jugaba o el sentido que tenía era distinto. No obstante, lo que quedó claro es que para la elaboración del informe la categorización por dimensiones del CP al parecer no era la más pertinente.

Por lo expresado, finalmente, decidí categorizar la información de las observaciones y de las entrevistas tomando en cuenta algunos de los elementos de la propuesta del Modelo Ecológico de Doyle, los que combiné con algunos indicadores del análisis de la práctica que retomé de





mi experiencia profesional. En suma, las grandes categorías fueron: a) historia de vida –familiar, escolar, profesional y laboral, b) Contexto –social y escolar- c) Aula d) Maestra e) niños. Preciso que el contenido de las diferentes categorías estaba orientado tanto por los elementos del modelo de Doyle como por los componentes de las dimensiones del CP; pero sin perder de vista la metodología de enseñanza por ser uno de los focos de investigación.

Antes de continuar, quiero insistir que esta categorización me permitió constatar la vinculación de los diferentes elementos de la práctica; por ejemplo la relación que existen entre la organización del aula, la organización de la clase –niños-, la gestión de los materiales, espacios y de las relaciones que se establecen entre los actores, etc. Elementos que a la vez posibilitaron reconstruir y comprender la práctica de mis dos estudios de caso. Así, con estas categorías de análisis provisionales me apoyé con la herramienta llamada **ATLAS.ti** para sistematizar la información.

El **ATLAS.ti** es de gran utilidad para el análisis cualitativo de grandes cuerpos de datos textuales, gráficos y de vídeo. La sofisticación de la herramientas ayuda a organizar, reagrupar y gestionar la información de manera creativa y, al mismo tiempo, sistemática.



El informe, una tarea que parecía no tener fin. El haber recabado información durante dos ciclos escolares de dos maestras, generó un mundo de información. Aclaro esto, porque desde mi punto de vista los objetivos de la investigación son demasiado amplios y complejos por la propia naturaleza del objeto de estudio. Por tanto, la indagación en sí misma no me permitía estar centrada en algo en particular, aunque así pareciera.

Como ya lo hice notar, uno de mis focos consistía en comprender la naturaleza del CP de las maestras; otro de ellos, orientado a identificar las distancias que existen entre lo que dicen y hacen mis estudios de caso con respecto a las metodologías de enseñanza. Pero aunque pareciera que dicha indagación es clara y precisa, en realidad me generó por ejemplo tener que identificar acciones muy concretas en las que se evidenciaran las diferentes dimensiones del CP. Después de todo, tan sólo identificar la naturaleza del CP implicaba reconocer los conocimientos, habilidades, actitudes, valores, emociones que cada una de las dos maestras movilizaba ante una situación de la práctica en particular.

Entonces, desde mi entender para poder realmente verbalizar y compartir el CP, requería de describir de manera detallada los hechos... Claro está, no podía hacer eso de cada situación, de ahí que fui determinando de manera natural los rasgos que caracterizaban la práctica docente de cada maestra; y fue así, como de manera emergente determiné los ejes de comprensión de su quehacer docente; los que por cierto, me permitieron dar forma y estructura a los informes de los estudios de caso.





La negociación, tarea de mucho tacto. Finalmente, después de la construcción de la primera versión concluida del informe de los estudios de caso, llegó el momento de compartir con las maestras la fotografía que logré tomar con su anuencia; es decir, había llegado el momento de presentar a las implicadas la reconstrucción de su práctica a partir de la triangulación de las diferentes evidencias de las jornadas de observación.

En consecuencia, les hice llegar a cada uno de mis estudios de caso el informe del seguimiento en el que intente organizar, sistematizar y articular la información recabada de las fases Pre – Lesson y Post – Lesson de la manera más objetiva posible. Sin embargo, percibí mucha sensibilidad por parte de las maestras implicadas, lo que me implicó como investigadora el reto de actuar con mucho tacto ante sus reacciones y argumentos. Circunstancias que desde mi entender se debieron a que las maestras no se reconocían en algunas situaciones descritas. Según lo dicho, las apreciaciones de las maestras las puedo reconocer como naturales porque lo relaciono entre otras cosas, con las teorías de la acción o la falta de conciencia de su propio CP. Ni más ni menos, considero que el periodo de negociación es incertidumbre en la que no sabe el investigador a qué se va a enfrentar en función de las interpretaciones generadas.

Sin embargo, de algo estaba segura... en las fotografías no nos gusta vernos sin retoque, queremos “photoshop” aunque la realidad se pueda desvirtuar o no se muestre “la verdad verdadera”. Por tanto, la negociación del informe se puede convertir en una fase compleja y puede generar tensiones en el proceso de la investigación. No obstante, si el proceso es orientando adecuadamente, en el que se gestionen las emociones, se explique de manera clara; cediendo y concediendo se pasa el transe y se sigue adelante.

Es de destacar, que la negociación en cada uno de mis casos fue singular. Por ejemplo con la maestra novel la negociación fue muchos más fácil, me realizó algunos señalamientos por omisión, mala interpretación al transcribir alguna entrevista. Así mismo, también me hizo algunas sugerencias para clarificar algunos aspectos de currículum; puntos más, puntos menos.

En cambio, con la maestra Leticia, la maestra experimentada la negociación fue más complicada; tenía subrayadas varias secciones del informe, notas al calce, muchas preguntas y aclaraciones que hacer.

En su caso, me dio la impresión, que la negociación del informe se convirtió en cierta medida en justificación y defensa de su práctica. En pocas palabras, me pareció que le generó gran incomodidad mirarse en un espejo en el que no se reconocía o no quería reconocerse; sobre todo, desde mi interpretación porque no coincidía la imagen descrita con su teorías declaradas. No obstante, finalmente al explicarle el sentido del informe y la importancia de lo presentado para la investigación comprendió que era una mirada que compartía y reconocía; y que algunas situaciones eran motivo de su reflexión.





Finalmente, reitero, que fue precisamente el proceso de construcción del informe Pre – Lesson el que me permitió identificar las implicaciones de la naturaleza del CP, de tal suerte que me vi obligada a poner en cuestión lo que estaba describiendo; al grado que dudé si lo que describía realmente era CP. Lo anterior, debido a la dificultad de capturar y verbalizar el CP de cada una de las maestras. Las dificultades eran varias, y se relacionaban justamente con las características que diversos teóricos sostienen sobre el CP; simplemente, difícil de capturar, verbalizar y transferir.

De acuerdo a lo planteado, y a pesar de que este proceso ha concluido; las preguntas para mi siguen en el aire; y me dan pie a seguir investigando la naturaleza del CP de los docentes. Me sigo preguntando ¿cómo capturar y verbalizar el CP de las maestras a partir de lo que observo que hace y de lo que hace con los niños? Es decir, necesito saber de alguna manera si lo que he descrito realmente es el CP de las maestras. Mi inquietud se centra en clarificar sobre qué debo describir de las maestras cuando están frente a una situación concreta de la práctica o ante una situación problemática que realmente me de certeza de que lo descrito captura de cierta manera el CP para poder compartirlo.

Entonces, a partir de lo descrito y de las mil y una dudas, me di cuenta que:

- Tenía mucha información sobre las teorías declaradas, pero no encontraba cómo verbalizar sus teorías en uso, sin adjetivarlas.
- Tenía claro que el CP se detona en la acción y, por lo tanto lo que tenía que describir era su práctica; pero no tenía certeza si eso que lograba escribir, era en realidad CP.
- Las evidencias que ponía en las diferentes dimensiones daban la impresión de ser repetitivas, aunque el sentido de las observaciones, es decir lo capturado en cada dimensión suponía ser distinto.
- Fue difícil capturar y expresar en palabras el CP a través de las dimensiones, porque en realidad se interrelacionan todos sus componentes y además algunos de ellos son difícilmente observables.

Pero, justamente todas estas reflexiones me llevaron a revalorar el sentido que tiene indagar y explorar más sobre el CP, la forma de **acercarse a él** y la manera más pertinente de comunicarlo. Esto me llevó a pensar y a darme cuenta de que poder verbalizar o comunicar el CP va mucho más allá de tener un cúmulo de evidencias sistematizadas e intentar articularlas en un informe; me parece que es necesario analizar recortes de la realidad y reconocer en las diferentes acciones y conductas del profesorado las dimensiones del CP que moviliza para la toma de decisiones de la práctica.

Por otro lado, tratando de reflexionar, imaginar y buscar la manera de cómo resolver todos estos dilemas, pensé en que capturar el CP era como querer expresar con palabras a qué sabe un melón o tratar de conceptualizar lo que es una nube; en ambos casos, lo que me quedaba por hacer para poder mostrar o transmitir al otro lo que deseaba, era llevarlo a que percibiera a través de todos sus sentidos el objeto, fenómeno, o suceso. En otras palabras, se torna necesario que el sujeto viva y experimente directamente.





El anterior planteamiento me llevó a reforzar la idea de la importancia de las LS, porque me di cuenta con mayor claridad que a través del proceso sistemático que se propone, las maestras pueden tener la posibilidad de conocer, vivenciar y experimentar junto con otros, formas distintas de hacer docencia; pero sobre todo de acercarse y tomar conciencia de su propio CP; al verbalizar su pensamiento e intervenir.

En suma, la conceptualización y la naturaleza del CP, en la que se reconoce que tiene un carácter inconsciente, experiencial, vivencial y que no se puede verbalizar, ni transmitir a través de proposiciones formales; es la que me lleva a comprender y tener presente porqué mi sensación de duda constante y malestar respecto a lo plasmado en los informes con relación al CP. No obstante, espero haber logrado compartir de alguna manera el CP de mis estudios de caso a lo largo de los informes que presento en los siguientes capítulos.



CUARTA PARTE

**LOS RESULTADOS.
DOS INFORMES DE
ESTUDIOS DE CASO Y UN
ESTUDIO COMPARADO**





CAPÍTULO VII.

Informe de estudio de caso de Perla. Maestra novel de infantil

7. Introducción: Historia de vida. Fuente de ser y hacer en una maestra novel de infantil	296
7.1. PRIMERA PARTE. ANTES DE LA LESSON STUDY	
Una práctica configurada por tareas de tradición pedagógica.	
Un estilo docente en proceso de construcción	303
7.1.1. La comunidad y el colegio	303
7.1.2. El aula y los niños	304
7.1.3. Algunos saberes y creencias que cimentan su práctica docente	305
7.1.4. Tendencias de la práctica en una mañana de trabajo. Un acercamiento al cómo enseñar de la mano de qué enseñar	310
7.1.5. Las actividades programadas como posibilidad para el desarrollo integral del niño	323
7.1.6. La gestión del aula como facilitadora de un ambiente para el trabajo	327
7.1.7. Acompañante del aprendizaje; el rol docente deseado	336
7.1.8. La observación y el registro, tareas incipientes para la evaluación de los niños	337
7.1.9. La naturaleza del conocimiento práctico que singulariza el trabajo docente de Perla	340
7.2. SEGUNDA PARTE. POSTERIOR A LA LESSON STUDY.	
La transformación del conocimiento práctico de una maestra novel tras la experiencia de la Lesson Study.	345
7.2.1. Un nuevo colegio, una nueva realidad, un volver a empezar	346
7.2.2. Algunas vivencias y percepciones sobre las Lesson Study	349
7.2.3. Otra lente para mirar el qué enseñar y los microambientes como forma de enseñanza	350
7.2.4. La Observación, el registro y la documentación, un hallazgo para evaluar	358
7.2.5. La gestión de las interacciones en el aula y el rol docente en la mira para su transformación	361





7. Introducción

Historia de vida, fuente del ser y hacer en una maestra novel de infantil

Tal como lo he señalado, el CP se construye y reconstruye a través de las experiencias agradables o desagradables que nos hayan tocado vivenciar en diferentes contextos y épocas de nuestra vida. Por ello, considero que tener un acercamiento a la historia de vida de Perla me ayudará a comprender en mayor medida la naturaleza de su CP y en consecuencia su práctica educativa.

Nuestra maestra cuenta con una trayectoria laboral de apenas cinco años. Es originaria de la comarca de la Axarquía, casada y con una vida tranquila, situación personal que alude le permite dedicarse por completo a su labor como docente. Es una docente inquieta profesionalmente que siente la necesidad de saber más por lo que está en proceso de búsqueda, experimentación e innovación que le permitan concretar su estilo docente; y lo hace, preferentemente en compañía de otras y otros. Es entusiasta, alegre, emprendedora, tiene actitud de apertura hacia lo nuevo y sobre todo confía en la experiencia de sus compañeras de trabajo; además le gusta compartir lo que sabe, se muestra cooperativa y colaboradora. Cabe destacar que en su colegio actual se mostró como líder para plantear una nueva forma de trabajo.

Haciendo un breve recorrido por su historia familiar, Perla es la hija mayor de tres hermanos y aunque sus padres no contaban con formación universitaria para respaldarla académicamente, siempre la apoyaron y motivaron en sus proyectos de formación profesional. Con mucho orgullo comenta que fue la primera de la familia en tener estudios de educación superior.

Mis padres nunca se sentaron conmigo a hacer los deberes, ni de pequeña, ni de mayor; tampoco lo hicieron con mis hermanos. (Ent1P/1ª/07:30, Ent1R/1ª/08:01)

Sin embargo, en su hogar se le propiciaron otro tipo de aprendizajes, sobre todo aquellos que tienen que ver con los hábitos de orden y disciplina en los que su madre jugó un papel relevante ya que ella es ordenada, muy perfeccionista con la ropa y la limpieza (Ent1P/1ª/24:21). Por otra parte, Perla señala que el valor que le otorga al orden y la disciplina tiene que ver también con su personalidad; por tanto cree que esta inclinación por el orden en su aula está relacionado con su gusto por el orden en su casa, pues considera que **cada cosa debe de tener un lugar**.

(...) mi madre no me dejaba poner de un día para otro las zapatillas de tela si no las había lavado y como me gustaban mucho, con tan sólo cinco años, ponía una silla y las lavaba. (Ent1P/1ª/23:15)

En cuanto a su historia escolar, cabe señalar que **no cursó la Educación infantil**, situación que echa de menos porque no le permitió tener una experiencia previa, de ahí que su historia escolar comienza en la Escuela General Básica (EGB) en la que se destacó por tener un buen desempeño como estudiante. **Evoca con nostalgia y felicidad su época en el colegio, recuerda que le encantaba, siempre iba muy contenta, y nunca manifestó no querer asistir** (Ent1P/1ª/03:34).





Observemos como en la EGB es cuando empieza a darse cuenta de ciertas características de la práctica en sus maestras las que valora como positivas y significativas. A una de ellas la destaca por **el amor, la forma de explicar y las actividades novedosas que desarrollaban en la clase**, así como por las visitas al laboratorio en el que **hacían muchas cosas prácticas y al que acudían frecuentemente**. Explica con entusiasmo que sus clases no se limitaban a la realización de ejercicios o a estudiar la lección. Advierte que su maestra para presentarse en la clase realizaba mucho trabajo previo en casa, preparaba muchas actividades que **no eran fichas** sino actividades que implicaban hacer y utilizar diferentes materiales y herramientas. **Cree que fue ésta la maestra en la que se veía reflejada como futura profesional, quería ser como ella y se convirtió en parte de su inspiración (Ent1P/1ª/04:19).**

Su gusto por la enseñanza, al parecer se remite a esta etapa, pues desde los tiempos en la EGB, **le gustaba enseñar, aprender a hacer y diseñar. Pensaba que en un futuro, eso lo podría hacer con los niños**. Sin embargo ya de niña las pudo poner en práctica con su amigas, cuando en aquel momento se enfrentaban a la dificultad para comprender las matemáticas más complicadas. Así que **se reunían en un aula y les explicaba los temas en los que tenían mayor dificultad (Ent1P/1ª/12:01).**

(...) mis amigas se sentían complacidas porque me entendían muy bien y yo me sentía muy feliz porque pensaba que podía explicarles y hacerme entender mejor que como lo hacía la maestra de matemáticas. (Ent1P/1ª/12:01)

No obstante, **al terminar la EGB e ingresar al instituto**, se enfrentó a cambios significativos, **al grado de considerar a esta etapa como “verdaderamente traumática”**. Está convencida que culminó y superó el instituto porque tenía muy claro cuál era su propósito, piensa que de no haber sido así, hubiera abandonado. Las dificultades se las atribuye entre otras cosas a que **fue un cambio muy brusco, no tenía información y claridad de su sentido y sobre todo al cambio constante de tutor para cada asignatura (Ent1P/1ª/05:33).**

Cuando ingresó en la Universidad estaba muy contenta y pensaba en todo lo que iba aprender, no podía creer que su aspiración se había concretado y por fin estaba a punto de iniciar su formación de magisterio en primaria, decisión que tomó por ser el nivel educativo que conocía. Sin embargo, con el paso del tiempo se dio cuenta que en su formación estaba viviendo un caos vertiginoso de asignaturas, por lo que al finalizar la carrera, que en aquella época era únicamente de tres años, tuvo la sensación de que le faltaba algo más (Ent1R/1ª/15:38).

((...)) no me sentía capacitada para ser maestra, eran muchas las asignaturas cursadas en muy poco tiempo y vivía con la sensación de empezar algo, y que cuando estaba a punto de ver lo mejor y encontrarle sentido, había culminado el cuatrimestre o había iniciado una nueva asignatura. (Ent1P/1ª/17:42)





La razón anterior aunada a las orientaciones y recomendaciones recibidas de algunos maestros por su buen desempeño le hacen decidir continuar con los estudios en **Psicopedagogía** (Ent1P/2ª/30:25). Coyuntura que le brindo la posibilidad de cursar algunas asignaturas optativas que le permitieron conocer a compañeras que estudiaban educación infantil que le pusieron al día de este nivel educativo y sus posibilidades laborales. Situación que le proporcionó el primer acercamiento y su incipiente idea de trabajar en este nivel educativo (Ent1P/2ª/04:48).

Sobre su formación universitaria, recuerda como experiencia desagradable, la excesiva solicitud que le hacían sus profesores de trabajos en equipo. Enfatiza su desagrado, en virtud de que los responsables de las asignaturas los dejaban sin orientación. Al grado que llegó un momento en que **estaba harta de que le solicitaran trabajos de equipo**.

(...) me hubiera gustado que los maestros nos guiaran más a nivel grupal, que nos hubieran dado algún tipo de recomendaciones, orientaciones y reglas de trabajo que de alguna manera garantizaran un verdadero trabajo en equipo. (Ent1P/1ª/19:35 & Ent1P/1ª/20:53)

La experiencia anterior es relevante porque **le generó aversión hacia el trabajo colaborativo y en equipo**, pues la forma en como lo vivió la hizo valorarlo como difícil e imposible. Afirma que en la universidad nunca logró tener un grupo en donde realmente se hubiera trabajado en equipo (Ent1P/1ª/22:34). En tal sentido, identifica que hay una gran diferencia cuando el trabajo de equipo se da por imposición, que cuando surge por necesidad, pues considera que la implicación es totalmente diferente (Ent1P/1ª/23:01).

El sólo hecho de imaginarte llegar con 10 personas completamente extrañas, que no conoces de nada, sentarte y preguntarles, ¿qué vamos a hacer?, y que todo mundo responda: no lo sé, me da igual, etc. no contribuye de ninguna manera a este tipo de trabajo. (Ent1P/1ª/19:35)

Otra experiencia que le generó inquietud y preocupación durante su formación, fueron los **escasos tiempos de práctica previstos**. Señala que en el primer año no había periodo de práctica, en el segundo año la práctica tenía duración de un mes y en el tercer año era un cuatrimestre completo, pero aclara que fue hasta el **tercer año donde realmente vio lo que implicaba trabajar en un colegio** y su funcionamiento (Ent1P/2ª/31:35).

Por otro lado comparte sorprendida que ya estando en tercero de magisterio nunca había visto un objetivo o un contenido, razón por la que recuerda tomó y cursó la asignatura optativa llamada: **“Desarrollo del currículum”**. Asignatura que consideró genial y de la que enfatiza ni siquiera era troncal a pesar de su gran importancia (Ent1P/1ª/16:45). En ella se realizaba entre otras cosas **una gran actividad para programar** en donde por columnas se planteaban: **objetivos, contenidos, metodología, evaluación**. ¡Era una sábana impresionante! (Ent1P/1ª/17:42). En consecuencia aquí empecé a darme cuenta de que estaba aprendiendo algo que podía aplicar realmente.





Una vez concluido el Magisterio en Educación Primaria y los estudios de Psicopedagogía el paso siguiente era presentarse a las oposiciones y decidió acceder preparándose en una academia. Estando en el proceso formativo, se enteró que hacía más de 10 años que no había convocatoria para plazas de educación primaria, por esta razón y por su necesidad de trabajar e independizarse acabó preparando las oposiciones de Educación Infantil.

...con 30 años tenía que agarrar lo que sea –trabajo en cualquier nivel educativo–, aunque tuviera que mirar para otro lado. (Ent1P/2ª/11:24).

Parece que ingresar al servicio no fue sencillo, tuvo que vivir dos procesos, su primer intento lo describe como un mal recuerdo en parte porque no era su especialidad, pero sobre todo porque **no era lo suficientemente crítica con su trabajo ya que todo lo que aprendía o le recomendaban le valía** y bajo esa forma de pensar y proceder no tuvo éxito. En la segunda oportunidad se propuso ser crítica y cuestionarse sobre qué es lo que le gusta verdaderamente para trabajar con los niños de infantil y con eso en mente fue como alcanzó la nota para incorporarse al sistema educativo español (Ent1P/2ª/07:14).

Bajo esta realidad de incorporación laboral, reconoce que hay un salto muy grande entre el qué y cómo te preparan en la Universidad y lo que te piden en las oposiciones. Señala que para evaluarte en las oposiciones además del examen teórico, hay otro tipo de requisitos, como por ejemplo: tener 15 unidades didácticas, una programación, etc., por lo que como egresada en esos momentos se sentía ¡perdida, perdida, perdida! (Ent1P/2ª/14:38)

(...) es que no tiene nada que ver, es otro mundo diferente; yo sola prepararme para las oposiciones, por mi cuenta, con la base que llevaba de la Universidad, no lo hubiera logrado. (Ent1P/2ª/13:23).

No es de olvidar que reconoce que la formación en la academia le brindó **una aproximación verdadera respecto a las diferentes formas de trabajo que se pueden desarrollar en la educación infantil**: el trabajo por rincones, talleres, proyectos, etc. Tarea que consistió en revisiones teóricas y vivencias prácticas a través de su acercamiento a diferentes colegios. Además se sintió próxima y apoyada por su tutora pues su orientación llegó hasta la incorporación a su primer centro laboral (Ent1P/2ª/15:41).

(...) en la academia no se andan por las ramas, pues la preparación se guía con relación a lo que está en la convocatoria; lo que solicitan es en lo que te preparan. (Ent1P/2ª/14:38)

Es significativo que a lo largo de las entrevistas deje entrever que la formación inicial no fue la más pertinente, ni suficiente para desarrollar el trabajo “verdadero” en las aulas de infantil. Por lo que parece natural que enfatice la importancia que se le debe dar al acompañamiento y la vivencia en la formación inicial y permanente. En este sentido considera relevante acercarse a diferentes formas de trabajo a través de maestras experimentadas que permitan comprenderlas y aplicarlas. Por ello señala que cuando tiene la posibilidad de orientar a alguien siempre les dice que conozcan diferentes colegios porque esa posibilidad les permitirá valorar y aprender otras cosas que al final permiten decidir lo que quieres hacer como maestra en la clase (Ent1P/6ª/33:35).





Sería mejor un año estar con una maestra que trabaja con “el método”, otro año con la que trabaja con proyectos, otro con la que trabaje con rincones y otro con una maestra que trabaje diferente; eso te da un espectro de posibilidades que al final te permitan decidir qué tipo de maestra y de trabajo quieres implementar en tu aula, oportunidad que no tuve. (Ent1P/6ª/32:59)

Merece la pena relatar cómo fue su paso por los diferentes centros educativos donde **aprendió de la vida del trabajo en infantil**. En el ciclo escolar 2008 – 2009 se incorpora a su primer colegio de manera oficial, ubicado en una localidad rural, ahí se desempeñó como maestra de apoyo de infantil y de primaria. Este cargo le permitió poderse incorporar en algunas ocasiones a las clases de infantil y gracias a ello considera que **aprendió de sus compañeras el verdadero trabajo que se realiza en las aulas, como por ejemplo las canciones, cómo se lleva al servicio a los niños de 3 años, etc.** Saber que advierte no aprendió ni en la universidad, ni en la academia.

En este [colegio] aprendí de mis compañeras cosas que son de la vida, vida en el colegio, esas que nos las captas hasta que no las ves o las vives; es decir en ese colegio teníamos que hacer todo, desde sacar fotocopias, poner el calefactor, poner la alarma, etc. (Ent1P/2ª/15:46)

Poco después durante el ciclo escolar **2009 – 2010** su experiencia fue bastante irregular, pues transitó por tres localidades y centros educativos, aunque el más significativo fue el de una comunidad de la provincia de Almería en la que por primera vez fue **tutora de infantil**. Ahí únicamente estuvo un trimestre, pero de cualquier modo sus expresiones al referirse a este centro denotan vivencias de gran emotividad -“¡madre mía!”, “¡es que me va a dar...!”-. Éstas obedecen a que se enfrentó con una comunidad de contexto social, económico y cultural muy desfavorecido, pero sobre todo porque los aprendizajes que tenía no los podía poner en práctica. Por un lado por las características contextuales de los niños y por otro por las características del aula. En su clase la mayoría de los niños eran de padres que salían a trabajar desde temprano por lo que los niños llegaban solos al colegio, circunstancia por demás desfavorables (Ent1P/2ª/20:58).

(...) los niños llegaban sin asearse, con los zapatos cambiados, a medio vestir y sin desayunar” Fue ahí, donde lo que había aprendido lo tuve que cambiar, porque consideré que había que empezar porque los niños desayunaran. (Ent1P/2ª/20:58)

En relación con su aula señala que no estaba organizada, describe y resalta que no tenía rincones, ni buena imagen, ni ambientación y enfatiza que no había días de la semana, ni calendario; concluye diciendo que no tenía, ni había nada de nada. Insiste con preocupación y añoranza que lo único que había eran cinco cajas con todo revuelto: puzzles, muñecas, material de construcción y muchas cosas más inservibles. **Ante esta realidad, decidió reorganizarla y ambientarla por rincones con lo que contaba en el aula (Ent1P/2ª/22:33)**. En cambio, para el ciclo escolar 2010 – 2011, fue asignada en un centro con características totalmente opuestas al anterior, tanto que califica a este nuevo CEIP como “idílico”. El colegio se encontraba en una localidad cercana a Marbella y en él se desempeñaría como tutora de infantil de 4 años.





(...) es un centro que lo tenía todo: juegos, espacios, materiales, servicios con excelentes condiciones y si se necesitaba algo más, sólo era cuestión de solicitarlo.
(Ent1P/2ª/29:16)

Hay que hacer notar que con la experiencia obtenida se dio cuenta que las características de su actual colegio se relacionaban con el nivel socioeconómico de la zona, al que valora como alto y en la que coincidentemente existe una cantidad importante de residentes de origen inglés. De tal suerte que en su aula de un total de 20 niños, 17 eran ingleses. **En este sentido reconoce que la cantidad de recursos daba la posibilidad de hacer muchas cosas, sin embargo, al contrastar su experiencia anterior con la de este centro se percató que a veces la cantidad de materiales y recursos en el aula no es lo determinante para el desarrollo del trabajo, sino las condiciones personales en las que se encuentre el docente.** Recuerda que durante su estancia en este centro se estaba preparando para las oposiciones condición que no permitió hacer todo lo que le hubiera gustado y cree que hizo más con menos recursos en el colegio anterior.

Más adelante en el ciclo escolar 2011 – 2012, es asignada a un CEIP de la comunidad rural de la Comarca de la Axarquía, ahí se desempeñó como apoyo de infantil y en donde señala que **sus perspectivas del trabajo en la educación infantil cambiaron debido a las experiencias vividas con sus compañeras.** Enfatiza que la dejaron marcada al grado que identifica **un antes y un después con respecto a sus concepciones sobre el trabajo en la Educación infantil.** Esta valoración al parecer se debe a que por los colegios que transitó prevalecía como eje del trabajo el libro de texto y es en este centro donde por primera vez tuvo la oportunidad de observar una forma diferente de trabajo, – trabajo por proyectos- la que consistía en diseñar y desarrollar proyectos de manera colaborativa. Circunstancia que le generó muchos aprendizajes **porque le permitió vivenciar junto con sus compañeras dicha metodología y gracias a ello le encontró el verdadero sentido y viabilidad al trabajo en equipo** (Ent1P/2ª/33:10).

Para terminar se puede decir que en todo este trayecto vital se identifican elementos en sus vivencias y experiencias que potencialmente pueden formar parte de las dimensiones de su CP, por ejemplo el vínculo con la madre el que se identifica significativo por la relevancia que le da a los hábitos, el orden y la disciplina. Experiencias que al parecer dejaron huella en su personalidad y las proyecta a su ámbito profesional. Saberes y vivencias que posiblemente cimenten la **dimensión de las creencias y los valores personales.**

Siguiendo este trayecto parece ser que la etapa escolar fue detonante en su decisión para ser maestra porque contribuyó como medio de inspiración y paralelamente se advierte como modelo a seguir dadas las características que valora de la práctica docente de algunas de sus maestras de las que aprecia el tipo de actividades, las habilidades sociales y comunicativas de las que hacía uso para relacionarse con la clase. Además porque en esta etapa pudo descubrir sus propias habilidades para enseñar, así como la satisfacción que dicha tarea le genera. En consecuencia es posible que rasgos de las prácticas docentes vivenciadas y apreciadas de alguna manera forman parte de las dimensiones de su CP.





Después de las deficiencias encontradas y comentadas en la formación universitaria, enfatiza **la importancia que se le debe dar al acompañamiento y las vivencias con maestras experimentadas** tanto en la formación inicial como permanente como medio para acercarse a diferentes formas de trabajo que permitan comprenderlas y aplicarlas.

Así pues valora positivamente los aprendizajes adquiridos en la academia de formación para la oposiciones por las características señaladas, pero valora aún más los adquiridos a través de las observaciones, vivencias y experiencias tras su paso por los diferentes centros educativos porque considera le permitieron comprender y conocer la verdadera vida de lo que implica el trabajo en la educación infantil. En tanto que pudo conocer diferentes realidades contextuales e identificar su impacto así como formas de hacer y estrategias, pero lo más importante es que se aproximó al trabajo por proyectos. Una forma de trabajo que explica se aleja del libro de texto y de las fichas y que le permitió valorar el trabajo colaborativo y en equipo.

Terminaré diciendo que en este recorrido se vislumbra que en su historia vida personal y profesional se van estructurando y cimentando elementos que configuran las dimensiones de su CP y en consecuencia determinan su ser y hacer. En nuestro caso se identifica como relevante la construcción y el peso de las creencias que la maestra ha obtenido sobre el trabajo en la educación infantil de las experiencias y vivencias compartidas por sus compañeras preferentemente en su tránsito por los diferentes colegios. De tal suerte, que en su discurso desdibuja y resta importancia a los conocimientos adquiridos en la formación inicial, esto se ilustra con el peso e importancia que le da a los hábitos, el orden y la disciplina; el rol docente que desempeña en el aula, las interacciones que establece con los niños y la presencia de algunas actividades en la cotidianidad de la práctica.





7.1. PRIMERA PARTE. ANTES DE LA LESSON STUDY. *Una práctica configurada por tareas de tradición pedagógica. Un estilo docente en proceso de construcción*

En este apartado pretendo identificar las singularidades de su quehacer como maestra de infantil con la información que obtuve antes del desarrollo de la estrategia formativa de Lesson Study con la finalidad de reconocer la naturaleza de las dimensiones de su CP y comprender las que moviliza en las decisiones y acciones de su quehacer docente. En consecuencia poder identificar la relación que existe entre sus teorías declaradas y lo que hace -las teorías de la acción-.

Conviene aquí detenerse para destacar que Perla, como ya avanzaba, es una maestra novel, inquieta y la que constantemente está presta a experimentar y desarrollar nuevas formas de hacer de las que se apropia, desde lo observado o compartido por compañeras a fin de construir y consolidar su propio **estilo de docente**. Y justamente para comprender su estilo docente es necesario acercarse a la realidad de su aula en donde se manifiestan, adquieren sentido, significado y valor las decisiones y acciones que emprende.

De este modo, su tarea en la cotidianidad de la práctica permite acercarse a sus saberes y concepciones sobre las formas de enseñanza lo que paralelamente posibilita identificar y comprender la naturaleza de las dimensiones de su CP. Pero que para comprender su práctica, es necesario conocer su realidad contextual, así que empezamos por saber dónde, en qué colegio y con quién desarrolla su práctica.

7.1.1. *La comunidad y el colegio.*

Comenzaré por mencionar que el centro escolar al que haré referencia se encuentra ubicado en una localidad rural de la Comarca de la Axarquía que alberga a una de las mayores colonias de residentes alemanes en España. El nivel económico de las familias no es alto, pero Perla señala que el estatus de vida que tienen las personas les permite tener lo básico (Ent1P/4^a/34:33). La mayoría de los padres de familia de la clase son **jóvenes**, su edad oscila entre 28 y 32 años y su grado máximo de estudios es de bachillerato. Por otra parte, los padres se dedican principalmente a las actividades agrícolas y la prestación de servicios en cambio las madres en su mayoría se dedican a las labores del hogar (Ent1P/2^a/47:04).

Dentro de este contexto Perla valora que ha establecido buenas relaciones con los padres de familia (Ent1P/2^a/47:36), comenta que son muy participativos y cree que no participan más porque no se les solicita, no saben cómo o con qué pueden apoyar. Destaca que cuando se les pide colaboración siempre están ahí, pero piensa que para que las familias pueda participar más y mejor se les debe dar a conocer lo que se pretende en la educación infantil y pautas sobre cómo contribuir en la formación del niño porque reconoce que la tarea de formar en un trabajo en equipo (Ent1P/2^a/49:04).





Debo agregar que es nativa de la localidad del colegio por lo que algunos de los padres son amigos y contemporáneos, circunstancia que le ha permitido mejor vinculación y comunicación con los padres, así como mayor conocimiento sobre la comunidad. Todo lo anterior le ha posibilitado plantar alguna propuestas de trabajo o establecer algunos acuerdos como por ejemplo sobre el tipo de alimentos que deben consumir en el colegio a lo largo de la semana, aunque reconoce que ha sido difícil modificar algunas prácticas de crianza que considera inadecuadas en los hogares (DC1P/obs1, /pág.7).

La parte más difícil del día la tengo a la hora del desayuno, porque los niños no están acostumbrados a comer sentados, porque las madres en casa están todo el tiempo atrás de ellos (DC1P/obs1, /pág.7).

Con todo y lo anterior revela que el hecho de ser nativa y vivir en la localidad del colegio en ocasiones la considera como desventaja porque le ha generado ciertos conflictos pues estima que a veces los padres no identifican que los maestros tienen vida personal y que no todo el tiempo quieren estar hablando cosas relacionadas con el trabajo y de los niños (Ent1P/4ª/31:12). No obstante esta condición la enfrentó y resolvió con mucho tacto y empatía proporcionándoles disposición y espacio en los días de tutoría.

Dejando de lado el contexto social, es de señalarse que el Colegio brinda los **servicios educativos de infantil y primaria**. Sobre el nivel de infantil cabe destacar que sólo cuenta con una línea lo que implica que hay una clase para cada edad -3, 4 y 5 años- y en consecuencia tres maestras, dos de ellas con varios años de servicio en este centro y el estudio de caso de reciente incorporación en ciclo escolar 2012-2013. **Otros servicios ofertados** pero que no se encuentran a cargo de la administración escolar, ni de los docentes del colegio son; **el comedor, el aula matinal, teatro y deportes**.

Cabe precisar que las instalaciones de infantil se encuentran contiguas pero separadas de las de primaria, es decir el edificio rodeado de espacios abiertos que son utilizados para diversas actividades recreativas y de educación física al que hacemos referencia alberga exclusivamente a las clases de infantil. Es de dos plantas, **en la planta alta se encuentran las aulas**, los baños, un espacio de servicios múltiples y la sala de profesores y en la planta baja se ubica la cocina, el comedor, la biblioteca y una bodega donde se guarda el material de educación física.

7.1.2. *El aula y los niños.*

El aula tiene las características y condiciones que solicita la Consejería de Educación en cuanto a dimensiones e infraestructura lo que le brinda la posibilidad de organizarla y reorganizarla de acuerdo a los intereses y necesidades de los niños. En su interior existe diversidad de mobiliario para almacenamiento tanto de materiales de los niños como de la maestra. Mesas de trabajo dispuestas en el centro del aula cuya organización y distribución permite a los niños desplazarse con facilidad para el desarrollo de las diferentes actividades.





El interior del aula que está pintada de un color claro, en las paredes hay pegadas ilustraciones con motivos infantiles y recursos gráficos que emplea para el desarrollo de algunas actividades. También hay un escritorio de gran tamaño al que acuden frecuentemente los niños, porque ahí tienen a su disposición algunos materiales de uso colectivo -tijeras, rotuladores, pegatinas, cinta adhesiva, etc.- que utilizan en sus tareas o para resolver alguna situación problemática –abrir algún empaque o envoltura de su desayuno–.

La clase la integran un total de 20 criaturas, de los cuales 11 son niños y 9 niñas, aunque regularmente no asisten todos. Están en el nivel de tres años, la mayoría de ellos son de origen español, pero cuatro de ellos son inmigrantes; tres marroquí y un inglés. En cuanto a sus habilidades comunicativas los pequeños muestran que se expresa con claridad, a excepción de una niña marroquí que tiene dificultad para la comprensión del español; no obstante tiene una actitud muy positiva y con el apoyo que le brinda Perla está adquiriendo la lengua española con fluidez.

Los niños son muy participativos, colaboran entre ellos, atienden las indicaciones, manifiestan cierta autorregulación, aunque a veces es necesaria la intervención de Perla; también se evidencian rasgos de autonomía particularmente en actividades cotidianas de autocuidado –aseo, alimentación-, en el uso de los materiales, recursos escolares y en el juego libre. Se desplazan con seguridad dentro y fuera del aula y en las actividades de movimiento que realizan durante las actividades de educación física o en la hora del recreo en las que despliegan habilidades motoras gruesas. La mayoría de ellos pueden abrochase y desabrochase sus prendas, anudarse los zapatos, tomar el lápiz, los pinceles y recortar, acciones que ponen de manifiesto sus habilidades motrices finas. Les encanta el juego simbólico y hacer uso de los disfraces, disfrutan de las actividades plásticas y al aire libre, así como de ver películas. Se muestran cariñosos y empáticos con sus compañeros.

7.1.3. Algunos saberes y creencias que cimentan su práctica docente

Teniendo en cuenta el marco contextual descrito, y para continuar con la comprensión de su práctica docente es preciso iniciar por compartir algunas de sus concepciones sobre las finalidades de la educación infantil, en este sentido Perla considera que una escuela para los más pequeños debe estar centrada en hacerlos felices independientemente de lo que aprendan, tarea que intenta lograr y que en su caso le hace sentir satisfecha.

(...) lo más importante es ver la cara de felicidad a los niños, independientemente de lo que aprendan, es verles satisfacción, que tengan ganas de asistir todos los días..., y si a lo largo del día ha pasado algo feliz, con eso me siento satisfecha. (Ent1P/2ª/01:34).

Del mismo modo también aspira a que los niños al terminar la educación infantil, tengan las herramientas para ser **autónomos en todos los sentidos** -sentimientos e intelectualmente- y capaces de **resolver problemas**. Cree que la autonomía es la base para que los niños “despeguen” en edades de cuatro y cinco años y **no dependan de otros o de la madre** (Ent1P/6ª/27:11).





Asimismo, no conviene olvidar que le atribuye gran valor al conocimiento del medio natural, el conocimiento de sí mismo y al lenguaje, comunicación y representación, aunque piensa que éstos contenidos tienen mayor peso en niños con 5 años. Bajo esta idea manifiesta que los contenidos relacionados con la lectura y escritura son una asignatura pendiente en su práctica docente, pero no tiene preocupación al respecto porque considera que en tres años esto no es lo primordial. Por añadidura señala que “...entiende que cuando el niño es capaz de expresar verbalmente algo, es que lo ha interiorizado” (Ent1P/4^a/20:08). Con todo y lo anterior dice estar consciente de que las áreas ⁴⁴—señaladas en el currículo oficial— deben ser trabajadas durante todo el periodo de la educación infantil (Ent1P/4^a/20:08).

No es menos importante el valor que le otorga **al currículo oficial de infantil al concebirlo como un referente y guía para el trabajo** porque en él se encuentran expresados: **los objetivos, contenidos y los criterios de evaluación**. De tal suerte que con respecto a su desarrollo y la toma de decisiones en su aula se da cuenta que como profesional tiene cierta autonomía y dispone de cierto margen de acción, aunque reconoce que no al 100% porque no tiene libertad para hacer lo que quiera, ya que existen instancias que delimitan su quehacer. Pero considera que la autonomía de la que goza y la forma en cómo la vive se debe en gran medida con la política educativa con la que se rige el colegio (Ent2P/2^a/08:20).

(...) es la meta, un referente; pues los objetivos, los contenidos, los criterios de evaluación están en el currículo; es un referente importante, porque si no se tiene se está desubicado. (Ent1P/4^a/12:37).

En cierto sentido resalta que aunque en la normatividad **los contenidos** se encuentran separados por áreas en la realidad del trabajo con los niños se desarrollan juntas por ello afirma que **el enfoque en el infantil es global** lo que ejemplifica diciendo: “cuando trabajo el conocimiento del entorno también estoy trabajando lenguaje” (Ent1P/4^a/20:08). Bajo este contexto comenta que en el currículo oficial se establece los contenidos que se deben abordar con los niños de 3, 4 y 5 años ⁴⁵ y que es obligatorio trabajar las tres áreas ⁴⁶, aunque identifica que para la concreción de los objetivos que se plantean son muy amplios (Ent1P/4^a/18:58).

Lo cierto es que previamente mencionó que concibe a la normatividad oficial como una guía pero reconoce que actualmente **quien rige y orienta su trabajo en el aula es el libro de texto**. Considera que este recurso le permite lograr los mínimos solicitados oficialmente por lo que deja entrever que al estar centrada en el libro de texto éste la lleva de la mano en sus tareas y no se tiene que preocupar por lo que plantea el currículo.

⁴⁴ Se entienden como campos de actuación, como espacios de conocimiento de toda orden que previsiblemente van a contribuir a su desarrollo y aprendizaje y les van a permitir aproximarse a la interpretación del mundo otorgándole significado y participando activamente en él.

⁴⁵ Rango de edad que corresponde al segundo ciclo de la Educación Infantil.

⁴⁶ Áreas del currículo oficial vigente: Conocimiento de sí mismo y autonomía personal, Conocimiento del entorno y Lenguajes: comunicación y representación.





(...) cuando no trabajas con el “método”, tienes que saber muy bien cuáles son los objetivos que tiene que alcanzar el niño; saber muy bien lo qué es capaz de hacer un niño de 3, 4 o 5 años de acuerdo con su desarrollo evolutivo y lo que pueden hacer en cada curso. (Ent1P/4ª/17:07)

Ahora bien, para poder identificar la concreción de algunos de sus contenidos de enseñanza en la práctica es necesario introducirse en momentos específicos de la realidad del aula, porque éstos se entremezclan, están implícitos en sus formas de enseñanza y difícilmente se puede separar. Es en la acción, en el planteamiento y desarrollo de las actividades donde se puede reconocer el qué y el cómo enseñar. Contenidos de enseñanza y formas de trabajo que son definidos y desarrollados en el marco de sus propios saberes y posibilidades.

Perla concibe que con los niños de tres años se deben trabajar algunos conceptos sobre los contenidos de **pensamiento matemático (PM)**, aunque a la vez reconoce que en su tarea se le escapan muchas cosas y lo que intenta hacer para subsanar dicha circunstancia es **hablarle a los niños con lenguaje matemático** en la cotidianidad del día a día. Agrega que también realizan fichas de trabajo –que relaciona con pensamiento matemático- con las que considera desarrolla **la motricidad –fina- al repasar gráficamente el círculo, el número 1, 2 y 3** (Ent1P/4ª/22:05).

(...) lo que se trabaja en el aula son algunos conceptos: arriba, abajo y a lo mejor algunos números: 1, 2 y 3; lo que se puede hacer a través de contar plantas e identificar cuántos tipos de hojas hay. (Ent1P/4ª/22:05)

(...) vamos a guardar el libro debajo de la bandeja o dentro de la bandeja, tráeme un lápiz, tráeme dos rotuladores, etc. (Ent1P/4ª/22:05)

Lo cierto es que en el aula se puede observar que hace uso convencional del lenguaje matemático para comunicarse con los niños en situaciones generales, y el trabajo de las matemáticas de manera “formal” se desarrolla centralmente a través del libro de texto en el que se proponen actividades con contenido de número. No obstante, la manera en como presenta la actividad y solicita enfatizan aspectos psicomotrices, de repaso y colorear dejando de lado el contenido matemático. En cambio, en las actividades de rutina sí se puede advertir que propicia cierto acercamiento al concepto de número en cuanto a su funcionalidad y uso tal como se puede observar en la actividad **del pase de lista en donde** les solicita a los niños contarse, así como en **la identificación de la fecha** la que tienen que representar en la pizarra. Por lo tanto, **los contenidos que predominan con relación a pensamiento matemático son de número: El uso del número, su verbalización y representación** (DC1P/Obs1/pág.4; DC1P/Obs.3/pág.15-17 & DC1P/Obs.9/pág.34).





Figura 28: Niños de primer ciclo de infantil trabajando el acercamiento a la lectura y escritura a través del libro de texto.

Por otra parte, es oportuno mencionar sobre los contenidos del área del lenguaje: **comunicación y representación** que se reconoce con **mentalidad constructivista**. Área a la que dirige sus esfuerzos con especial atención -consciente o no- hacia **la adquisición de la lectura y preferentemente a la escritura** a través de actividades de grafo – motricidad. Sin embargo, al hacer alusión a su forma de enseñanza desestima el uso del libro de texto y afirma que: “...no me gusta “el método”, eso de repasar las letras y enfocado a la grafo–motricidad” (Ent1P/4ª/20:08), además cuestiona la necesidad y pertinencia de algunas prácticas que ha observado como por ejemplo el trabajar con la letra cursiva pues expresa que no le encuentra sentido.

No me explico porque machacar tanto al niño con que haga la “A” en cursiva y que deba seguir un sentido, por qué condicionar al niño si él lo puede hacer de otra manera. (Ent1P/4ª/20:08)

De tal suerte, que sobre esta área considera que las cosas –contenidos- no se encuentran muy bien definidas e insiste que por ello se concibe más **“como constructivista”** y **utiliza otro método para trabajar la lectura y la escritura**. En tal sentido menciona que lo que ha hecho es **incorporar a su práctica actividades de repasar con el dedo** -su nombre, una figura, un número-, pero sobre estas tareas aclara y reconoce, que cuando se es **“constructivista pura”**, esto no se hace (Ent1P/4ª/20:08).

(...) derivado del cuento: “El flautista de Hameling” se encuentran realizando una actividad en el libro de texto; la tarea consiste en que deben colorear la flauta, repasar los números; primero con el lápiz y después con el rotulador. Finalmente les solicita que pinten con ténpera los ratones; los niños responden y atienden con cuidado las indicaciones, se muestran autónomos para realizar la tarea y conseguir los materiales que requieren, así como en el cuidado del espacio y la ropa para mantenerlas limpias. (DC1P/Obs. 8/pág. 34)

Perla advierte que este tipo de prácticas **las realiza porque observó** que sus compañeras del anterior colegio así las hacían. Describe que les solicitan a los niños repasar su nombre con lápiz o rotulador para trabajar **la escritura**, pero se dio cuenta que a esta actividad le hacía falta algo más y pensó que era necesario una secuencia más completa. Entonces agregó **iniciar repasando con el dedo**, después repasar con el lápiz y finalmente repasar con el rotulador, estrategia que considera pertinente porque cree que es necesario que los niños identifiquen **las diferencias de presión y fuerza que deben**





ejercer en cada tarea. Además, enfatiza que es como si hicieran dos o tres fichas en una misma (Ent1P/4ª/25:25).

De todas formas, afirma que se siente insegura al trabajar la lecto–escritura, porque reconoce que no sabe cómo abordarla lo que considera se debe entre otras cosas a que **siempre ha trabajado con niños de 3 o 4 años** y no ha podido culminar un ciclo completo de infantil. En consecuencia no ha tenido la posibilidad de valorar diferentes enfoques para definir qué línea seguir (Ent1P/4ª/25:25). Expresa que en este momento aún se encuentra experimentando (Ent1P/4ª/26:44).

Por otra parte, Perla cree que llegado el momento de trabajar con niños de cinco años se pondrá a investigar sobre cómo enfocar el proceso de lecto–escritura una de las áreas en la que insiste se encuentra más perdida pero afirma que tampoco se quiere agobiar porque en la **orden ponen bien clarito que en el infantil únicamente es una iniciación y aproximación a la lectura y escritura** (Ent1P/4ª/27:52).

(...) trabajo fonéticamente, es decir con los fonemas y los sonidos para que ellos vayan uniendo. Los niños entre tres y cuatro años por lo menos deben de conocer todo el abecedario fonéticamente y los nombres de las letras. (Ent1P/4ª/27:19)

Ahora bien, en este momento he de referirme a un punto polémico sobre el tema de la lectura y escritura que se relaciona con las creencias y exigencias de los padres de familia. En este sentido Perla considera que es importante vincularse con los padres de familia porque considera que necesitan tener claro de qué se trata el proceso de lecto–escritura en el infantil, ya que al no tener conocimiento al respecto empiezan a ejercer presión, establecer comparaciones y a realizar valoraciones de las prácticas entre las tutoras. Por eso sostiene que los padres de familia tienen que comprender que al ser una aproximación no se tiene porque machacar al niño sobre todo cuando no se encuentra preparado o motivado. Al respecto se pregunta:

¿Por qué machacar al niño para que aprenda a leer y a escribir en el infantil?, porque si no llega leyendo el niño a la primaria, significa que no tuvo una buena maestra en infantil. (Ent1P/4ª/28:46)

Sobre los procesos de lectura y escritura, Perla identifica que existe un escalón muy grande entre infantil y primaria con relación a las concepciones y las prácticas; las que reconoce siempre han existido. Se da cuenta que el punto álgido son las presiones de los padres de familia y las creencias de los docentes del nivel primaria porque señala que tienen la idea de que el niño debe egresar de infantil leyendo y escribiendo de manera convencional y en caso de no ser así se descalifica a la maestra de este nivel a pesar de que se sabe y esta normado que éstos no son los objetivos que persigue la educación infantil (Ent1P/4ª/30:48).

Con lo expuesto hasta aquí, se pueden advertir algunas disonancias en sus teorías de la acción, por un lado se declara con un enfoque constructivista, pero aplica actividades y estrategias propias de otros enfoques; que además más que centrarse en los procesos de adquisición de lectura o escritura son actividades para el desarrollo motriz fino – repasar con el dedito, repasar con el lápiz sin salirse





de la línea, etc.-. Por otro advierte que no tiene claridad y experiencia para desarrollar el proceso de lectura y escritura. Como punto relevante señala que las expectativas de los padres de familia y de los docentes de primaria son un factor de influencia que ejerce impacto en las decisiones de las docentes, lo que se puede vincular con la dimensión de las creencias y las emociones.

7.1.4. Tendencias de la práctica en una mañana de trabajo. Un acercamiento al cómo enseñar de la mano del qué enseñar

Sumergirme en una mañana de trabajo de la docente, me permite seguir caminando en la comprensión de su hacer en la que se pueden identificar algunos rasgos que caracterizan su labor sobre los contenidos y la metodología de enseñanza entre los que destacan **la estabilidad en la organización y distribución diaria de las actividades, así como las tendencias de su práctica**. De tal modo que su mañana de trabajo se distingue porque cotidianamente se respeta el mismo tipo de actividades y la forma de desarrollarlas, así como el orden y el horario de presentación.

Todos los días inicia el trabajo a las 9:00 de la mañana con **las actividades de entrada**⁴⁷ y culmina a las 14 horas con **las actividades de salida**. En este espacio temporal se encuentran distribuidas otras actividades que día a día están presentes como: **la asamblea** -cuyo eje central es el desarrollo de las actividades de rutina-, **el trabajo con libro de texto o fichas y el juego libre**; también se incluyen las **actividades de desayuno, el recreo y el descanso** –relajación– como parte importante de la jornada.

Cabe señalar que todas estas actividades se encuentran alternadas diariamente con otro tipo de actividades que Perla les llama: **actividades programadas**⁴⁸ y que tiene pensadas para desarrollar regularmente después del recreo. Sin embargo, su presencia en el aula es flexible porque por diversas circunstancias no necesariamente son realizadas bajo dicha programación. Por otra parte, las que sí están presentes y se respetan puntualmente son las actividades de los especialistas de religión y alemán.

Centrándome en su trabajo cotidiano identifico ciertas tendencias en su hacer que **singularizan su práctica**, se evidencian en las actividades que desarrolla de acuerdo a su función e intencionalidad. Desde esta mirada, en su mañana de trabajo observé actividades, contenidos y maneras de hacer con: **tendencia asistencial, tendencia preparatoria, tendencia socializadora y tendencia pedagógica**, aunque es preciso señalar que en la realidad de la práctica dichas tendencias no se presentan asepticas, sino que siempre hay ciertos matices. Así que lo que pretendo es presentar las actividades que cotidianamente se realizan en una mañana de trabajo desde las características que las inscriben en alguna de las tendencias aludidas con la finalidad de tener un marco de descripción y comprensión.

⁴⁷ Un conjunto de actividades dirigidas a que los niños dejen sus pertenencias en su sitio – mochila, chaquetón- para estar en condiciones de iniciar la mañana de trabajo.

⁴⁸ Un conjunto de actividades que se encuentran previstas y organizadas semanalmente por la maestra: Día de pintura, música, cine, educación física.





La **tendencia asistencial**⁴⁹ la identifico principalmente en **las actividades de entrada y salida, la actividad de desayuno y la actividad de descanso –relajación–**. la que se le atribuye porque dichas actividades se observan **dirigidas de cierta manera al cuidado, la prevención, la alimentación y el descanso**. Aunque en estas actividades también se manifiesten ciertos rasgos de la **tendencia pedagógica** porque de manera inherente se propicia en los niños el **desarrollo de hábitos, rutinas, normas de convivencia que les permitan afrontar la vida de manera más independiente**.

Además me di cuenta que de acuerdo al rol docente que asume Perla en el desarrollo de este tipo de actividades, aunado con la forma de desarrollarlas determina o propicia ciertos matices e inclinación ya sea hacia la tendencia asistencial o hacia la pedagógica. Es decir, cuando la actividad que plantea se centra en sí misma en que los niños sigan indicaciones se inclina hacia la tendencia asistencial; en cambio cuando dichas tareas le permiten a los niños resolver problemas y desarrollar su autonomía la tendencia que se evidencia es la pedagógica. En este sentido es preciso señalar que ambas circunstancias se pueden observar en su práctica.

La actividad de entrada, es el momento en que Perla recibe y saluda a los niños de manera cordial y amistosa y en el que asume un **rol de supervisión** para verificar y apoyar que los niños se quiten sus abrigos y los pongan en su perchero junto con su mochila, tareas que realizan aproximadamente en 15 minutos y que la maestra destaca que cada vez los niños y niñas las realizan más rápido.

(...) minutos antes Perla se encuentra en el aula, conforme los niños van ingresando los recibe y está pendiente de que cada uno ponga la mochila en su sitio, se quite el chaquetón y lo cuelgue en el perchero que le corresponde, sobre todo cuando es temporada invernal y en caso de que algún niño tenga dificultad para realizar alguna de estas tareas, le da indicaciones y en caso necesario le brinda su apoyo. (DC1P/obs1/pág.3-4).

La actividad de salida se inicia unos 20 ó 25 minutos antes de concluir la jornada. Deben dejar todo recogido y la maestra prepara a los niños y las niñas para irse a casa, tarea que consiste en asearlos, para ello estando en la fila verifica que tengan la nariz limpia, les limpia la cara y les pone agua de colonia. Por cierto, los primeros de la fila – a los que despide con un beso– son los que van al servicio de comedor y el resto bajan junto con Perla a la puerta principal del colegio para recibir a los padres.

La secuencia de indicaciones que les señala durante la actividad de salida son: recojan todo lo que estén utilizando y regrésenlo a su lugar, pónganse el chaquetón, guarden sus pertenencias que deben regresar a casa en la mochila y se la cuelgan. Conforme van terminando las tareas anteriores les pide que hagan una fila y mientras esto sucede verifica que todos los niños tengan bien puesto y abrochado el chaquetón, que hayan guardado sus cosas en la mochila y que se encuentren en la fila. (DC1P/obs1/pág.11)

⁴⁹ Las actividades con tendencia asistencial se entienden como aquellas que están dirigidas al cuidado, alimentación, vigilancia e higiene, pero en las que de manera implícita se propician la formación de hábitos.





Para la **actividad de desayuno** se destina aproximadamente una hora, en ella se realizan diferentes tareas en las que se involucra la clase y la docente. Inicia disponiendo a los niños para el consumo de sus alimentos solicitando y verificando que todos los materiales de la actividad anterior se pongan en su sitio. Una vez que los niños se encuentran en sus mesas les conduce a **las actividades de aseo solicitándoles** pasar al servicio a cubrir sus necesidades fisiológicas y que realicen el lavado de manos. Inmediatamente después, sin mayor indicación los niños toman los alimentos de su mochila y se dirigen a su mesa para consumirlos.

(...) la actividad inicia cuando los niños después de haber estado en juego libre y haber recogido los materiales se encuentran dispuestos en sus mesas de trabajo; una vez ahí la maestra nombra a algún equipo – azul, verde o rojo - y les pide a los integrantes que vayan al servicio, hagan pipí y se remanguen para lavarse las manos. Antes de lavarse las manos cada niño pasa por un poco de jabón líquido y al regresar se secan las manitas. Posteriormente sacan de su mochila sus alimentos y la vuelven a colgar en su lugar; ya con sus alimentos en mano regresan nuevamente a su mesa. Mientras tanto el encargado reparte los tapetes en cada uno de los lugares de los niños. (DC1P/obs1/pág.7)

Mientras tanto, Perla se pasea entre las mesas, recorre el aula y verifica que los niños traigan los alimentos correspondientes o que por lo menos no sean alimentos “chatarra”. Está pendiente que no desperdicien y los estimula y motiva para que consuman las frutas. Para ello, la dinámica consiste en preguntarle a cada niño qué alimento trajo de casa y en caso de ser fruta y de haberla consumido lo señala –con una pegatina- en la **“lista del campeón de la fruta”**, estrategia que parece mantener a los niños atentos y motivados porque se muestran alegres cuando son reconocidos en la colorida lista. Conforme van terminando, se enfoca a que se hagan responsables de dejar su espacio en condiciones –de orden y limpieza- para continuar con el trabajo (DC1P/obs.2/pág.12-13).

En este punto destaco que durante el desarrollo del desayuno los niños se muestran autónomos para algunas tareas y capaces de resolver los problemas a los que se van enfrentando como abrir el cierre de la mochila, quitar el envoltorio a la pajita, destapar un depósito con líquido o alimento, tirar la basura en su lugar, limpiar su espacio y regresar sus pertenencias a su mochila. Además de que están atentos y son capaces de seguir las instrucciones de las tareas indicadas. También advierto que dichas tareas casi todos los niños las realizan en menor tiempo del proporcionado por lo que el **tiempo restante previo a la salida del recreo se destina a juego libre.**

En otro orden de ideas pero relacionada con esta actividad, parece importante señalar que la organización de esta actividad se realizó en vinculación y con el apoyo de los padres de familia, gracias a ello se establecieron acuerdos sobre el tipo de alimentos que los pequeños deben consumir en el colegio durante los diferentes días de la semana con la intención de que el alumnado ingiera en la medida de lo posible alimentos saludables y variados (DC1P/obs.2/pág.12-13).

Una actividad más en la que identifiqué rasgos de **tendencia asistencial es la actividad de descanso**, se orienta a propiciar un espacio de siesta o relajación después del recreo. Al parecer con la finalidad





de restablecer las condiciones de equilibrio de los niños para el trabajo. Antes de incorporarse al aula han de pasar al servicio a cubrir sus necesidades fisiológicas y de aseo. Para el desarrollo de esta actividad, Perla genera un ambiente propicio, con poca luz y música suave, les indica que adopten una posición cómoda –manos y brazos cruzados, cabeza recostada sobre los brazos y ojos cerrados- y la actividad sólo dura unos cuantos minutos. En ocasiones hay rechazo de algunos niños por realizarla, expresan que no tienen sueño y que no están cansados. Posiblemente porque al cerrar los ojos y oscurecer el aula lo relacionan con dormir, así que se manifiestan en contra (DC1P/obs.3/pág.19).

Una vez en sus mesas, le pide la maestra al encargado que apague la luz y cierre la puerta del aula, mientras les indica que van a descansar y que les va a poner música suave. Les pide que crucen sus bracitos, se recuesten sobre ellos y cierren sus ojitos. En tanto continúa dando indicaciones, baja las persianas para dejar el aula lo más oscura posible. Activa la música y una vez concluidas una o dos melodías, le pide al encargado que encienda la luz; al tiempo que ella levanta las persianas, para ahora sí iniciar con nuevas actividades. (DC1P/obs3, /pág.19)



Figura 29: *La tendencia preparatoria hacia la primaria en las actividades de la educación infantil.*

Las actividades con el libro de texto y las fichas de trabajo son eje central de su práctica y en ellas se observa una **tendencia mixta** porque se identifico rasgos tanto de la tendencia preparatoria ⁵⁰ como de la tendencia pedagógica ⁵¹. **La tendencia preparatoria** se observa porque las tareas se vinculan con los hábitos para el trabajo, las destrezas y habilidades para el aprendizaje dirigidas centralmente a la lectura, escritura y las matemáticas –número- las que tradicionalmente se espera que los niños dominen al llegar a la escuela primaria y **la tendencia pedagógica** ⁵² se visualiza porque a través de dichas actividades se abordan tangencialmente algunos contenidos curriculares.

Sobre el trabajo con el **libro de texto** Perla advierte que en los colegios españoles de educación infantil es común encontrar a la fecha su presencia como parte medular del trabajo educativo, al igual que las “rutinas” de trabajo; las que considera brindan confort al docente en el día a día y de ahí su recurrencia. En su caso reconoce que actualmente utiliza el libro de texto porque cuando llegó al centro

⁵⁰ La tendencia preparatoria esta centrada en orientar las actividades a la preparación de los niños a la etapa escolar subsiguiente, es decir con una fuerte carga propedéutica; en el caso de infantil para el nivel primario y representa probablemente la función más tradicional del nivel inicial. Este carácter se manifiesta de dos maneras diferentes: por un lado, con el “adelanto” de algunos contenidos propios de la escuela primaria especialmente la introducción a la lecto – escritura y al cálculo; por otro lado en la introducción de los niños a los códigos y las reglas propias de la cultura escolar.

⁵¹ La tendencia pedagógica, la entiendo como aquella enseñanza intencional y sistemática de un conjunto de contenidos curriculares específicos del nivel.





sus compañeras ya lo habían decidido y los padres lo habían comprado pero aclara que está procurando “hacerlos rapidito” porque pronto quiere iniciar un proyecto (Ent1P/6ª/29:38).

(...) el método brinda comodidad a los docentes, porque llegas por la mañana y tienes todo listo. (Ent1P/6ª/28:52 & Ent1P/6ª/29:31)

En consecuencia, señala que por ahora el trabajo con “el método” – libro de texto- lo concibe como el eje rector y central de su tarea docente. Lo utiliza regularmente en la mañana de trabajo en dos momentos, antes y después de recreo. El desarrollo de la actividad se caracteriza por ser una tarea individual y realizarse en el espacio de las mesas de trabajo y cuya dinámica consiste básicamente en hacer las actividades propuestas del libro de texto las que son una serie de ejercicios dirigidos a la grafo – motricidad. Dichas tareas generalmente le implican al niño repasar con lápiz y rotulador y colorear los dibujos relacionados con el tema que se esté abordando. Cabe destacar que cuando les plantea la actividad antes del recreo la presenta y da las indicaciones desde el espacio de asamblea, en cambio cuando trabaja con el libro de texto después del recreo la variante es que las explicaciones e indicaciones se las proporciona mientras la clase se encuentran en las mesas de trabajo (DC1P/ obs.6,9/pág.30, 34).

(...) después de haber realizado algún comentario sobre la lección o en su caso a narrado algún cuento relacionada con la temática, las indicaciones que les enfatiza a los niños y que verifica hayan comprendido son: 1.- Repasar con el dedo el número uno, 2.- Repasar el número uno con el lápiz de escribir, 3.- Repasar el número uno con el rotulador y 4. Iluminar el número 1. (DC1P/obs3 /pág.17)

A primera vista identifico que los niños atienden las indicaciones y de manera autónoma se desplazan por su libro de texto una vez finalizadas las explicaciones, al mismo tiempo algún integrante de cada equipo de manera ordenada y autorregulada acude por los materiales necesarios para realizar la tarea (lápiz de escribir, lápices de colores y rotuladores). Mientras tanto, Perla circula entre las mesas, verifica que el trabajo se esté realizando adecuadamente, apoya y alienta a quien lo requiere y solicita mejorarlo a quien considera puede hacerlo. Una vez que los niños finalizan y validan su tarea con la maestra ponen sus materiales en su sitio y de manera autónoma pasan al juego libre (DC1P/ obs.3/pág.16 - 17).

Por otro lado las fichas de trabajo las propone generalmente después del recreo y cuando es así, suplen al trabajo con el libro de texto, pues la forma en cómo plantea la actividad y la desarrolla básicamente es la misma que con el libro de texto. En consecuencia la actividad preferentemente está orientada a actividades de grafo – motricidad: repasar, subrayar, recortar y pegar, etc.

Del mismo modo al alumnado le va dando indicaciones paso a paso de lo deben de realizar, aunque un rasgo que distingue a esta actividad, es que la ficha puede estar relacionada con una situación contextual como por ejemplo con una estación del año, – el otoño- tradición o festividad – la navidad- (DC1P/obs.6/pág.30).





Figura 30: Las fichas de trabajo, que emulan las actividades del libro de texto con las mismas finalidades prácticas.

Asimismo, otra característica distintiva que identifico en la ficha de trabajo es el énfasis al decorado con pegatinas, tarea que Perla alude realiza para potenciar el movimiento de pinza y contribuir a desarrollar la motricidad fina. Cabe mencionar que tanto en las actividades con el libro de texto como con las fichas de trabajo se advierte que **la maestra se centra en la elaboración del producto y en que las actividades grafo-motrices sean realizadas como lo ha indicado** – repasar con el dedo, repasar con el lápiz y repasar con el rotulador- (DC1P/obs.3/pág.16 - 17).

En cuanto a **la asamblea, el juego libre y el recreo**, son actividades que se inscriben en una tendencia **socializadora**⁵³ y **pedagógica**. La **tendencia socializadora**, se presenta en las actividades que propician de manera inherente e implícita el desarrollo de habilidades comunicativas, socio-afectivas y de convivencia y la **tendencia pedagógica** la identifico de manera tangencial cuando se abordan algunos contenidos curriculares relacionados sobre con la comunicación oral y escrita; y en algunos momentos sobre las matemáticas.



Figura 31: La asamblea en la educación infantil, ¿momento de compartir y favorecer la expresión oral o de reproducir las actividades de rutina?

Perla concibe a **la asamblea** como una actividad que permite **un momento de compartir** y le asigna un buen tiempo de la mañana de trabajo porque afirma que es el lugar donde **los pequeños expresan sus ideas, lo que les gusta y lo que les interesa verdaderamente**. Explica que es un **momento espontáneo** que considera muy importante para el desarrollo de su **expresión oral** en el que los niños manifiestan sus sentimientos, emociones, intereses, gustos y miedos. Espacio que dice aprovechar para estar atenta a sus necesidades aunque reconoce que se le pueden escapar muchas cosas (Ent1P/4ª/04:49 y 06:19).

La asamblea en su clase está centrada en el desarrollo de **las actividades de rutina**, es decir en aquellas que se repiten día a día, sin variantes relevantes. Para su desarrollo Perla se apoya en diferentes materiales gráficos estratégicamente ubicados y también en algunas canciones. A lo largo de la actividad los niños permanecen sentados en círculo y la maestra sentada al frente, -en el suelo o en alguna silla

⁵³ Las actividades con tendencia socializadora se refieren a aquellas acciones que se proponen centralmente a la formación de pautas de convivencia y de interacción grupal y comunitaria.





pequeña- lo que le permite mantener contacto visual con los pequeños. Una vez que se encuentran los niños en esta disposición comienza el desarrollo de las actividades de rutina las que concibe como necesarias en su aula porque le permiten al niño organizarse temporalmente, le proporcionan seguridad y tranquilidad (Ent1P/6^a/52:24).

Las rutinas en el aula le dan al niño cierto grado de tranquilidad y seguridad, además le ayudan a organizarlo temporalmente. No siempre las realizo de manera puntual, hay momentos en los que hay programadas otro tipo de actividades a desarrollar y si considero que no me dará tiempo de hacerlas, pues no las hago. (Ent1P/6^a/52:24)

Perla se ha dado cuenta de que el tiempo que invierte en las actividades de rutina ha variado en función del desarrollo de las habilidades de los niños, pues ahora advierte que se realizan más rápido.

(...) antes invertía mucho tiempo, pero que ahora casi en 10 minutos van terminando cada actividad, cada día las realizan más rápido, depende del propio ritmo de los niños; me doy cuenta porque ahora me permiten realizar dos o tres fichas del método. (Ent1P/6^a/54:07)

Ahora bien, dado que **identifica como relevante el desarrollo de las actividades de rutina durante el desarrollo de la asamblea**, así como en la mañana de trabajo; a continuación puntualiza lo central de dichas actividades las que por cierto inician con **LA ASIGNACIÓN DEL ENCARGADO**. Actividad que consiste en la selección de un niño por orden de lista que actúa como ayudante de la maestra y asume **un papel protagónico en el desarrollo de las actividades de rutina y algunas otras actividades a lo largo de la mañana** (DC1P/obs7/pág. 31).



Figura 32: El "encargado" un rol del niño en el aula que propicia la colaboración y responsabilidad; eleva su autoestima.

LA ACTIVIDAD DEL ENCARGADO, parece contribuir a regular la clase en torno a la participación y propiciar en el encargado la construcción de su identidad personal. Se puede advertir que es de gran importancia para los niños porque les brinda un espacio de protagonismo y de sentirse importantes frente a la clase por lo que se muestran pendientes de saber cuándo es su turno y para ello buscan y cuentan en la lista de la clase cuántos niños faltan para prever el día de la semana les tocará.

LA ACTIVIDAD DEL SALUDO se realiza a través de la canción de los buenos días, la dirige Perla junto con el encargado, momento en el que se muestran entusiasmados. La actividad la realizan los niños sentados en el corcho y marcan el ritmo acompañados de algunos movimientos corporales relacionados con la letra de la canción. Al parecer la canción entonada se emplea diariamente porque los niños conocen muy bien (DC1P/obs.3, /pág.15).





EL PASE DE LISTA es una actividad que permite, tanto a la maestra como a los niños identificar qué compañeros se encuentran en la clase y quiénes se quedaron en casa. En esta actividad el encargado tiene un papel totalmente protagónico. Perla se mantiene al margen y sólo va haciendo algunas pequeñas intervenciones, aunque es una actividad interactiva ya que hay participación del resto del grupo.

(...) una vez que los niños fueron nombrados y se ha identificado quiénes están en el colegio y quiénes se quedaron en casa, le pide al encargado que cuente cuántos niños están en el Colegio; esto lo hace contando de uno a uno a los niños y aunque el encargado es el responsable, normalmente el conteo lo hacen en coro; posteriormente le pide que cuente los que se han quedado en casita. Finalmente la maestra cierra la actividad mencionando cuántos niños están en clase y cuántos han faltado. (DC1P/obs3/pág.17)



Figura 33: El reconocimiento de la fecha en un calendario; actividad de rutina.

Enseguida **LA ACTIVIDAD DE LA FECHA** cuya dinámica consiste en preguntar directamente al encargado ¿qué día es hoy?, en caso de que no responda, participan los niños de la clase, pero a decir verdad dan respuesta simultánea la mayoría de las veces la clase junto con el encargado (DC1P/obs1/pág.3-4). Para el desarrollo de esta actividad se apoya de un calendario mensual en donde el encargado tacha el número del calendario de la fecha del día y encierra en un círculo el número de la fecha del día siguiente. Una vez señalizada la fecha entonan la canción titulada: “Doña semanita tiene siete hijos” momento de mucho disfrute y alegría para los niños (DC1P/obs.3/pág.18)



Figura 34: El reconocimiento del clima; otra actividad de rutina.

LA ACTIVIDAD DEL CLIMA es guiada por Perla a través de preguntas pero en esta ocasión las dirige al grupo ¿cómo está el día de hoy? Los niños responden a coro y el papel del encargado es verificar si en efecto lo que dijeron sus compañeros es verdad asomándose a la ventana. Una vez se dirige a la ilustración expofeso para registrar el clima del día -soleado, nublado, ventoso o lluvioso- (DC1P/obs8/pág. 32). Después, la **ACTIVIDAD DEL CRONOGRAMA** la que realiza la maestra utilizando la

ilustración del clima para ello les recuerda las actividades que tienen programadas los diferentes días de la semana y finalmente les pregunta ¿qué nos toca hacer el día de hoy? Los niños responden a coro de acuerdo a las imágenes (DC1P/obs3/pág. 18).





Como parte culminante de la participación del encargado y de las actividades de rutina se realiza **LA ACTIVIDAD DE REPRESENTACIÓN DEL NOMBRE Y DEL NÚMERO DE ASISTENTES**, la actividad consiste en que el niño debe copiar su nombre a partir de una lista móvil de nombres que Perla tiene dispuesta. Finalmente debe representar en la pizarra el número de asistentes a la clase, tarea de la que requiere mayor apoyo de la docente y en algunos momentos también apoyan los compañeros. Esta actividad se centra en los procesos de adquisición de lectura y escritura –reconocimiento de grafías y su representación-, también en los contenidos matemáticos como la representación del número.

(...) Perla le pide al niño que copie su nombre en la pizarra, le da tiempo para que lo realice, no le corrige, ni le presiona, lo estimula a que lo haga como él pueda. Una vez que el niño escribió su nombre de acuerdo a sus posibilidades, le pregunta: ¿te parece si ahora escribo tu nombre con mi letra?, el niño encargado accede y la maestra escribe; a continuación pregunta: ¿Con qué letra empieza el nombre de Daniel?, los niños en coro responden con “D”; Perla va realizando otras preguntas que giran en torno a las letras... ¿qué otros nombres empiezan con esa letra? algunos niños responden, ¿Qué letras tiene el nombre de Daniel? D –A –N – I – E –L, los niños repiten en coro. (DC1P/obs3/pág. 19)

Antes de dar por concluida la actividad de la asamblea, se identifica **EL MOMENTO DE COMPARTIR**, espacio al que Perla le atribuye gran importancia porque se aprovecha para que los niños comenten y compartan sobre alguna situación de su interés. En el desarrollo de esta actividad se puede apreciar que cuando realiza una propuesta con preguntas abiertas -¿Quieren contarme algo?, ¿qué quieren contarme?- regularmente los niños no responden, se genera un vacío y permanecen en silencio. En cambio, cuando la maestra plantea alguna pregunta concreta o enfatiza el comentario de algún niño se producen algunas participaciones. También se puede observar que **el momento de compartir no lo brinda con regularidad** y cuando lo hace es de manera breve, lo que da cuenta de ciertas disonancias en sus teorías de la acción (DC1P/obs3 /pág.15).

Bajo este mismo contexto, una actividad más con **tendencia socializadora** es **el juego libre** que se desarrolla y disfrutan los niños en los rincones que tiene dispuestos y está presente a lo largo de la mañana. **Al inicio de la mañana lo implementa** después de las actividades de entrada porque considera que es un momento valioso en el que los niños pueden integrarse y compartir.

El juego libre es un tiempo valioso en el que los niños se integran a la clase con la posibilidad de compartir alguna inquietud o vivencia del día anterior. (Ent1P/4ª/10:49)

Otros momentos que se destinan al juego libre identifico que son aprovechados como tiempos “compensadores y de tránsito” más que como medio de aprendizaje. Es decir, entiendo el juego libre como **momento compensador** porque permite dar más tiempo a quien lo requiere para concluir las tareas propuestas y permite que todos los niños terminen lo solicitado a su propio ritmo. Por otra parte, entiendo el juego libre como **momento de tránsito** cuando se utiliza cambio de actividad; es decir, una vez que todos los niños de la clase se encuentran en los rincones de juego es indicador de que han concluido la tarea solicitada y están listos para la siguiente actividad.





Por otra parte, es importante tener en cuenta, que si bien observo que el juego libre se realiza en “rincones”, la manera en cómo se desarrolla el juego libre en los rincones no parece obedecer a dicha metodología, sino más bien es una forma de organizar el aula y la mañana de trabajo como bien en algún momento lo ha declarado Perla. Por ello, puntualiza que sus **rincones son de juego**.

(...) los niños pueden desplazarse al rincón de su interés a realizar la actividad que gusten: jugar a la cocinita, leer un cuento, jugar con puzles, disfrazarse, pintar, etc.; para ello, los niños deben decidir dónde, qué y con quién jugar, organizarse de manera autónoma. Una vez finalizado el tiempo la maestra les avisa para que recojan los materiales utilizados y dejar todo en su sitio. (DC1P/Obs11/pág. 40)

Al hablar sobre la metodología de los rincones, Perla distingue los **“Rincones de juego”** de los **“Rincones de trabajo”** porque según comenta en **los rincones de juego** los niños aprenden de manera espontánea, circulan de manera libre en el aula, la única regla es respetar el tiempo otorgado y dejar las cosas en su sitio (Ent1P/6^a/44:52). En cambio **los rincones de trabajo** consisten en que los niños roten para realizar fichas, montar o construir algo dependiendo del rincón por el que les toque pasar e ilustra con el de lógico – matemáticas o el de lecto-escritura por lo que Señala que esta forma de trabajo no es opción y la tiene anulada. Enfatiza y reitera que lo que desarrolla en su aula es **juego libre** y advierte que **el trabajo por rincones en realidad lo utiliza como medio para la organización del aula, del tiempo y del trabajo** porque no lo considera como generador de aprendizajes específicos o como una metodología (Ent1P/6^a/45:05).

Sobre **los rincones**, Perla reconoce que el acercamiento que tiene a ellos se remite a **su formación en la academia para las oposiciones y también a las experiencias compartidas por maestros** de los que sabe que trabajan de esta manera toda la jornada. Aunque expresa que no ha tenido la oportunidad de verlo y como sólo se lo han contado no sabe, ni tiene claro cómo se hace. Pero considera que **es una forma de trabajo que no va mucho con su estilo docente porque es muy cuadrículada, no da opción a la espontaneidad, a que los niños descubran solos y no tiene objetivos abiertos** (Ent1P/6^a/46:00).

Dicho de otro modo, identifica como **limitante en los rincones de trabajo que el niño deba ceñirse a lo planificado**, por ello “no le convencen del todo”, pues señala que cuando el niño entra a un rincón **la actividad ya debe de estar planeada, el niño debe hacer la actividad indicada y no otra**, y es que con la experiencia ha comprendido que **es mejor dejarlos libremente. Menciona que con los niños de tres años ha tenido la oportunidad de aplicar el juego libre y se ha dado cuenta que se autorregulan sin problema y cree que el próximo año lo harán mejor** (Ent1P/6^a/46:00).

Una vez puse en el rincón de la cocinita una bandeja porque quería trabajar el equilibrio de manera muy intencional, pero como mis rincones son muy abiertos los niños pueden utilizar la bandeja de otra manera, no solamente para llevar alimentos, la pueden utilizar de volante o de otra cosa. (Ent1R/6^a/47:08)





Es importante señalar, que el tiempo que proporciona al juego libre en rincones no termina precisamente cuando toda la clase ha logrado culminar la tarea. Regularmente proporciona un momento más para que toda la clase se integre. De cualquier manera, los periodos y la forma como utiliza el juego libre a través de los “rincones, al parecer se encuentran establecidos por Perla y obedecen posiblemente a los ritmos de trabajo que detecta en los niños, a sus propias creencias y en cierto sentido también a la tradición pedagógica. Por tanto, el intervalo otorgado es variable dependiendo de la circunstancias y el momento de la mañana. Lo que sí es común, es que minutos antes de concluir el espacio de juego que ha considerado como suficiente, les da aviso a los niños y los invita a dejar todo en su lugar. Cabe destacar, que no se pasa a la siguiente actividad hasta que todo se encuentre limpio y en su sitio, situación de la que esta atenta, da seguimiento y de ser necesario apoya.

Entonces el juego libre es propuesto explícitamente o autorizado implícitamente para aquellos niños que van terminando las actividades del libro de texto pero también para quién va terminado el desayuno u otra actividad. De tal modo que en la cotidianidad de la mañana se observa como una acción “automática” lo que a su vez en cierto sentido refleja el esquema de trabajo de la maestra y la rutina de los niños, dado que inmediatamente después de que van concluyendo la actividad se desplazan a los “rincones de juego”. Mientras tanto Perla continúa trabajando con los niños que aún no terminan (DC1P/obs11 /pág.40) y una vez que todos los pequeños se encuentran en los rincones aprovecha para realizar algunas tareas administrativas o para preparar la actividad siguiente como pueden ser la elaboración de recados o reproducción de fichas de trabajo, entre otros (DC1P/obs1 /pág.40).

Quando trabajo en el Rincón de plástica, si decido que los niños van a pintar el número 1, todos pintan el número 1, pero cada quien lo hace del color que quiere. (Ent1P/6³/46:00)

De cualquier modo, aunque Perla no concibe a los “rincones” como una metodología sino como un medio para organizar su aula y la mañana de trabajo es el lugar donde se desarrolla el juego libre, de tal suerte que dada la relevancia y el tiempo que le concede en la jornada es que nos acercaremos brevemente a conocer los rincones que tiene dispuestos en su aula a fin de comprender cómo los gestiona.

En principio, **en cuanto a su uso** en todos los “rincones” se desarrolla **el juego libre** y las únicas reglas e indicaciones que prevalecen son: respetar el tiempo otorgado y dejar todo en su sitio. En su aula se pueden distinguir diferentes espacios como “rincones” y con el material ad hoc: **“El rincón de la casita, el rincón de plástica y el rincón de la biblioteca.** Sobre éstos, señala que **los cambia constantemente** – los materiales o de lugar-, **aunque reconoce que a unos más que otros.**





Figura 35: *El Rincón de la cocinita, el más visitado por los pequeños.*

Ejemplifica con el rincón de “la cocinita” del que comparte que cuando lo montó lo hizo con lo imprescindible pensando en los niños de tres años. En aquel momento el espacio que le asignó era el más grande porque reconocía que a los niños les gusta jugar ahí y cree que lo disfrutaban mucho porque lo hacen en libertad. Conforme fue pasando el tiempo incrementó los materiales procurando fueran más variados y para su organización consideró la opinión y participación de los niños. Proceso que señala ha seguido con los otros espacios. Advierte que el rincón de la cocinita es uno de los más exitosos y concurridos (Ent1P/4^a/00:37).

El espacio cuenta con diversos muebles y materiales acordes a la edad de los niños, relacionados con el juego simbólico que se invita a realizar en este rincón y de los que el niño puede disponer libremente. Ocupa un área mayor en relación a los demás espacios. (DC1P/Obs1 1/pág. 40)



Figura 36: *El Rincón de plástica; uno de los más visitados.*

El rincón de plástica es otro espacio de gran disfrute para los niños y que la maestra acondicionó con entusiasmo porque en particular a ella también le gusta ¡mucho!, a éste le dedica también gran atención y le agrada que los niños cuenten con material suficiente y variado. Como punto relevante advierte que este espacio no lo concibió para la realización de actividades estereotipadas de rellenar dibujos, sino para que los niños creen sus propias producciones (Ent1P/4^a/00:37).

En este rincón el niño dispone de manera libre y autónoma de rotuladores de diferentes tipos y grosores, acuarelas, pinceles, ceras, témperas, sellos, hojas de papel, etc.; y es responsable de dejar el espacio y todo lo utilizado limpio. (DC1P/Obs1/pág. 09)

Sobre el rincón de la biblioteca reconoce que se ha dado cuenta que es poco usado por los niños. Ha intentado poner nuevos libros, acción que considera ha incrementado el interés por los materiales que se ofrecen. Se ha percatado, que ahora los niños toman algún libro y se van a la alfombra o se quedan revisándolos en el espacio de la biblioteca. Aunque, dado el funcionamiento y el uso que le dan a este rincón, la maestra piensa que no es atractiva. Tal vez porque no está bien ubicada o algo le falta (Ent1P/4^a/00:37). En este sentido se observa que en efecto se puede deber al espacio físico que ocupa o también por los artículos que ocasionalmente se colocan indebidamente en las mesas y que pueden actuar como obstáculo en dicho rincón.





En cambio, en otros momentos, se puede advertir la presencia de revistas o cuentos en dichas mesas que forman parte del rincón, como estrategia de invitación a la lectura.

Por último, una vez que se abordó al juego libre en los rincones como una actividad con **tendencia socializadora**, ahora veamos que sucede en el momento del **recreo**, actividad que también es identificada con tendencia dicha tendencia. El recreo es una actividad libre que se caracteriza por desarrollarse en el patio de la escuela con la presencia de todas las clases de infantil del colegio y bajo el cuidado de algunas de las maestras. Oficialmente el tiempo de recreo es de 30 a 40 minutos y comienza a las 12 horas, aunque en la práctica se puede observar que el tiempo es variable, generalmente se destina alrededor de una hora (DC1P/obs.3/pág.40).

(...) para salir al recreo deben haber dejado limpia su mesa y todas sus pertenencias en su sitio. Les indica que se pongan los chaquetones e inmediatamente después se van formando en fila en espera de la indicación para salir al patio todo el grupo simultáneamente; mientras tanto la maestra insiste en la regla de evitar empujarse y correr; les recuerda que no tienen prisa y la indicación precisa es: “con cuidado y sin tomarse del barandal. (DC1P/Obs4/pág. 22)

Para esta actividad tienen a disposición juegos fijos exteriores y otros de arrastre para montarse. Éstos últimos son limitados en cantidad por lo que regularmente se generan conflictos entre los niños, pues no hay reglas para su uso. Los niños de la clase de tres años al ser los más pequeños se quedan a la zaga. Sin embargo, se pueden advertir que resuelven los problemas y conflictos, toman acuerdos explícitos e implícitos, solicitan respeto y en ocasiones logran apropiarse de tan deseado artefacto. También juegan al pilla, pilla, toman el sol, charlan, etc. (DC1P/obs1/pág.5). Minutos antes de que concluya el tiempo del recreo los niños deben de dejar los juguetes en su lugar. Para dirigirse y subir al aula deben hacer una fila. Antes de entrar a la clase, Perla les da la indicación de tomar agua, ir al baño y lavarse las manos. Nuevamente se quitan su chaquetón y lo ponen en su lugar para dirigirse a sus mesas (DC1P/obs1/pág.3-4).

Lo que he expuesto hasta aquí, son el conjunto de actividades que se desarrollan de manera regular en una mañana de trabajo, tareas en las que identifiqué ciertas tendencias de trabajo que se manifiestan en función del tiempo que se les destina, el tipo de actividad, los aprendizajes que promueve y la forma en que se desarrolla. Características que evidencian las prioridades de Perla sobre el qué enseñar –contenidos- y sus preferencias del cómo enseñar –metodología-, pero que además ponen de manifiesto el arraigo a ciertas creencias y acciones vinculadas posiblemente con la herencia pedagógica del trabajo en infantil a pesar de que en su discurso deja entrever su rechazo a ciertas prácticas anacrónicas y la preferencia por formas de enseñanza que promuevan aprendizajes significativos.





7.1.5. *Las actividades programadas como posibilidad para el desarrollo integral del niño*



Figura 37: *La presentación del libro dentro de la actividad del “Día de la biblioteca”.*

En esta sección abordo un conjunto de actividades que Perla llama **actividades programadas – día de la biblioteca, día de pintura, día de música, día de cuento, día de cine y día de educación física-** cuya presencia en el aula no es regular pero que dadas sus características consideré pertinente describirlas. Las tiene programadas para desarrollarlas preferentemente una vez a la semana, aunque su presencia es intermitente y flexible; su programación regularmente no es respetada. Lo relevante de éstas actividades es que tienen una **tendencia pedagógica** tanto en el planteamiento como en la organización, lo que al parecer le permite abordar a través de ellas contenidos de las diferentes áreas del currículo, pudiendo propiciar el desarrollo integral del niño.

La actividad del **DÍA DE LA BIBLIOTECA** es una propuesta del colegio que se realiza en vinculación con la tutora y los padres de familia en la que se promueve la lectura y la expresión oral, particularmente el acercamiento a diferentes portadores de texto. La actividad se compone de diferentes momentos y se desarrollan en diferentes espacios.

En el aula la actividad esta a cargo de Perla, en casa de los padres y en la biblioteca la responsable (DC1P/obs1/pág.5). Así que en dicha visita la encargada enfatiza a los niños aspectos importantes que deben saber para desenvolverse en ese espacio - cómo están organizados los libros, la forma en cómo deben de tomarlos y acomodarlos, cómo deben de solicitarlos, el trato que le deben dar a los libros, la importancia de la credencial, etc.- y también los anima a la lectura (DC1P/obs1/pág.6). Por otra parte la tarea encomendada para vincular a **los padres de familia** en los procesos de aprendizaje de sus hijos es que el libro que llevan los niños a casa lo lean juntos para que el contenido del cuento el pequeño lo presente más tarde a sus compañeros.

Mientras tanto Perla se encarga **de la presentación del libro en el aula, actividad que** se desarrolla en el espacio de la asamblea y consiste en que algunos niños hablen a cerca del libro que han leído. Para ello, Perla los va guiando a través de preguntas, algunos las responden con soltura, otros con timidez. Les pregunta el título del libro, les pide que compartan el contenido de la historia y finalmente que mencionen lo que más le gustó. A lo largo de la presentación va motivando al pequeño para que comparta lo más que pueda y al resto del grupo lo involucra e interesa en el libro de su compañero (DC1P/obs11/pág.43).





Figura 38: “El Día de pintura”, una actividad muy esperada por todos los niños.

Otra actividad programada es **EL DÍA DE PINTURA** la que provoca mucho entusiasmo y placer a los niños tal vez por la manipulación de los materiales, y aunque estos materiales se encuentran a disposición en el **rincón de plástica** durante el juego libre este día debe de significar otra cosa. En el día de pintura toda la clase se encuentra involucrada trabajando en la misma tarea. Perla les lleva algún dibujo prediseñado, el que regularmente se relaciona con algún acontecimiento o festividad. Sobre dicho dibujo, trabajarán y harán uso de alguna técnica plástica (DC1P/obs1 /pág.9).

Miren lo que vamos a pintar hoy para decorar nuestra clase, la maestra reparte la ficha a cada niño en su sitio. (DC1P/obs1/pág.9)

El desarrollo de esta actividad se realiza bajo la orientación explícita y constante por parte de la maestra, entre otras cosas porque Perla les reparte los colores de ténpera sobre la ficha en el sitio correspondiente de acuerdo a señalado, les indica paso a paso las tareas a desarrollar, les pide que se pongan “el baby –bata-” y se remanguen. Enseguida les señala **la manera en cómo deben pintar**, les insiste en cuidar **no salirse del contorno** del dibujo, **pintar con los colores indicados** y **no revolver los colores**. Es oportuno mencionar que la actividad se focaliza en la elaboración del producto y de manera tangencial en la motricidad fina.

Habría que decir también que a lo largo de la actividad Perla circula entre las mesas y va planteando algunas preguntas con relación a las indicaciones que ha dado para verificar si las han comprendido los niños- ¿podemos revolver los colores?, ¿qué tenemos que hacer para no revolver los colores?- (DC1P/obs1/pág.9). Al finalizar, les pide que dejen los dibujos en la mesa para que se sequen y les recuerda que el día de mañana los recortarán para decorar la clase. Sobre la tarea realizada, no hizo más comentarios. Ni sobre el dibujo, ni sobre lo que representa.

(...) el encargado participa en el reparto de los pinceles, identifica dónde se encuentran, va por ellos y mientras los reparte va verificando que se encuentren en buen estado; éstas acciones las emprende sin indicación de la maestra. Pide apoyo a otros niños para que todos tengan agua en sus mesas para limpiar los pinceles. Una vez que van terminando su ficha empiezan a recoger los materiales y limpiar su espacio sin necesidad de indicación. (DC1P/obs1, /pág.9)

EL DÍA DE MÚSICA de acuerdo a lo observado parecía ser el primero que se presentaba en la clase porque tanto ella como los pequeños estaban en pleno descubrimiento de los instrumentos musicales. La actividad se presentó en el espacio de la asamblea, de tal forma que Perla se sienta al mismo nivel de los niños, saca los instrumentos musicales uno a uno de la caja de plástico, los muestra y señala su nombre. Los niños están atentos y a la vez ansiosos por acercarse y tocar los instrumentos.





Así que el primer momento la actividad consistió en mostrarles y darles a conocer a los niños algunos instrumentos musicales (DC1P/obs.3/pág.20).

Una vez que termina de presentarlos le reparte a cada niño un instrumento musical y aunque muchos solicitan alguno en particular no atiende sus preferencias. Es precisamente este momento en el que comienza a improvisar lo que harán con el instrumento y conforme transcurre el tiempo va concretando sus ideas hasta presentarse como directora de la orquesta. Entonces, les explica que les indicará el momento en que deben de tocar el instrumento y es así como se desarrolla la actividad (DC1P/obs.3/pág.20).



Figura 39: “El día de música” de gran disfrute y descubrimiento.

(...) cuando les diga el nombre del instrumento ustedes tocan y cuando cierre mi puño significa que deben de hacer silencio y dejar de tocarlo. (DC1P/obs.3/pág.20)

Esta actividad la dinámica que les planteó a los niños para que experimentaran con los instrumentos fue muy atractiva, la comprendieron y atendieron muy bien, se mostraron emocionados, alegres y disfrutando. Sin embargo, el tiempo que les proporcionó para manipular y hacer uso de los instrumentos fue limitado, ya que la mayor parte del tiempo la utilizó para la presentación de los instrumentos y la organización de la actividad y los niños evidentemente se quedaron con ganas de más (DC1P/obs.3/pág.20)

EL DÍA DE CUENTO consiste en leer o narrar una historia. Cuando Perla lo hace, logra mantener la atención de los niños gracias a su entonación y expresión gestual. Mientras desarrolla la trama les hace preguntas sobre el cuento lo que le ayuda también a atraer su atención. Durante mi estancia pude identificar que el día del cuento no es respetado de acuerdo al cronograma; al parecer introduce la actividad cuando requiere que los niños estén atentos o están en espera de alguna otra actividad, por ello en ocasiones advertí que la deja inconclusa la actividad (DC1P/obs.1/pág.31).



Figura 40: “Día del cuento”; despliegue de las habilidades comunicativas de la docente.

Pude observar que para el desarrollo de esta actividad en ocasiones utiliza una estrategia interactiva en la que involucra a toda la clase en el que cada niño se vuelve lector del cuento y en consecuencia cada uno tiene el suyo. Al repartirlos la maestra aprovecha para que reconozcan su nombre como propietarios del cuento y una vez que cada niño lo tiene les pide que se lo coloquen en sus piernitas, observen las imágenes y cambien de página de acuerdo a lo que vaya leyendo y explicando.





Al terminar la historia les plantea preguntas sobre la trama (DC1P/obs.1/pág.31). Destaco que a través de esta actividad se hace presente su rol de facilitador por un lado al utilizar las preguntas para atraer su atención e involucrar a los niños en la historia y por otro para centrar al niño en lo importante, potenciar la comprensión del texto y la expresión oral, así mismo, de manera inherente se desarrollan otras habilidades comunicativas como la escucha atenta, el respeto de turnos, entre otros.



Figura 41: “El día del Cine”; es la atracción de la semana.

Los viernes después del recreo corresponde EL DÍA DE CINE una de las actividades programadas y más esperadas por lo niños que se realizan con mayor regularidad. Se desarrolla en el espacio de la asamblea y consiste en proyectarles una película a su elección. Para esta actividad el tiempo de instalación se prolonga, porque el equipo informático no se encuentran en las mejores condiciones y a veces transcurren hasta 25 minutos y no es posible que inicie la película debido a la lentitud del internet.

Me llama la atención que cuando se inicia la proyección de la película aunque sea alguna que ya han visto muchas veces los niños se muestran atentos y entusiasmados. En las escenas donde hay música algunos niños cantan, bailan, siguen el ritmo con las palmas y otros están muy atentos a la historia. Cuando termina la película en coro solicitan otra. Desde luego mientras se desarrolla la trama los niños la disfrutan aunque sin la compañía de la maestra porque aprovecha estos momentos para realizar actividades administrativas (DC1P/obs.2/pág.13).

EL DÍA DE EDUCACIÓN FÍSICA, se realiza regularmente una vez a la semana en el patio del colegio y después del recreo. La actividad se inicia **realizando algunos ejercicios de calentamiento del cuerpo** y para ello pone en juego su rol de modelo pues va dando indicaciones y ejemplificando con su cuerpo. Después les brinda un momento de descanso y relajación. Es destacable, que en todos estos ejercicios Perla esta incorporada a la clase como un integrante más (DC1P/obs.5/pág.28).

(...) recostada en el suelo al igual que los niños, empieza a dar indicaciones y ejemplificar con su cuerpo. Les señala: mover un pie, mover el otro, ahora los dos, ahora hacemos circulitos con el culito, circulito con las manos, abrimos y cerramos las manos y ahora los hombros. Culmina el calentamiento con una pequeña carrera. (DC1P/obs5/pág.28)

Para desarrollar la actividad, Perla se apoya en algunos materiales que se encuentran resguardados en una pequeña bodega los que acuden a traer en fila y en silencio—maestra y niños- antes de iniciar. Una vez que los materiales están dispuestos organiza la clase, da indicaciones, plantea las reglas y ejemplifica el tipo de movimientos que tienen que realizar. Es así como da comienzo una actividad más que los niños y niñas disfrutaban mucho.





(...) ahora todos un globito en la boca, porque vamos a ir por los materiales, los niños participan activamente; no hace mayor comentario. (DC1P/obs.6/ pág. 28)

Por otra parte observo que la participación de los niños no es lo suficientemente fluida porque les implica un largo tiempo de espera posiblemente por la forma en cómo está organizada y regulada por lo que en ocasiones genera cierta inquietud en los niños. Es significativo mencionar que las sesiones observadas se dirigieron a desarrollar sus **habilidades motrices gruesas: rodar, correr, trepar, gatear, saltar y poner en juego su equilibrio** en las que los niños responden muy bien. Después de una breve participación de los niños les indica que el tiempo se ha agotado y les solicita apoyo para recoger y guardar los materiales en la bodega. En este sentido se pone de manifiesto que el tiempo que invierte en la organización y disposición de los materiales así como en la recogida y guardado es considerable por lo que el tiempo que le otorga a la actividad puede parecer, además de ser, breve ante el interés y entusiasmo con la que lo viven los niños y niñas y sus deseos de continuar (DC1P/obs.5 /pág. 28).

7.1.6. La gestión del aula como facilitadora de un ambiente para el trabajo

Hasta aquí he tratado de dar cuenta de las principales concepciones y características que singularizan la práctica de la maestra Perla, centrada principalmente en los contenidos –qué enseñar- y la metodología –cómo enseñar-. Así que, para seguir profundizando en la comprensión de su práctica me parece necesario acercarme a otros elementos que configuran su quehacer docente. Para ello, a continuación describo la manera en **cómo gestiona Perla su aula y el rol que asume para generar un ambiente de trabajo**, precisamente a través de la gestión de sus espacios y materiales, del tiempo y de sus interacciones.

La gestión del los espacios y materiales como facilitadores para el trabajo

Los espacios con los que cuenta en el colegio son variados, algunos se circunscriben al aula pero otros se encuentran fuera de ella. Lo importante es que al parecer tiene **la plena libertad para decidir la forma de organizar, distribuir y utilizar los espacios de su aula**. En consecuencia, **la forma en cómo lo hace responde a una decisión personal y profesional** que posiblemente obedece a sus concepciones psicopedagógicas y metodológicas. En cambio existen otros espacios como la biblioteca, el patio y sala de maestros que están subordinados a cierta organización y normas dictadas desde la necesidad de las propias docentes, con la finalidad de que brinden un uso equilibrado y funcional para todos los actores del colegio (DC1P/obs1/pág.5).

Sobre los espacios señala que **su manera de concebirlos y organizarlos se ha ido modificando a lo largo de su experiencia en los diferentes colegios por lo que se ha dado cuenta que las limitaciones** de un contexto desfavorecido **o las posibilidades** de un contexto con gran cantidad de recursos impactan de una u otra manera el desarrollo de la práctica. Pero enfatiza que un centro por más desfavorecido que esté siempre tendrá algo con lo que se puede contar y hacer. Afirmación que sostiene porque ha vivenciado como docente ambas circunstancias.





En su caso cree que lo que logró hacer en su aula de un contexto deprimido dependió más de las decisiones que tomó como docente que de los recursos (Ent1P/2ª/24:11).

Por otra parte considera que ante la necesidad de **organizar el espacio y los materiales es pertinente hacerlo por rincones** y tener presentes ciertas condiciones como: poner la estantería en la pared y a la altura de los pequeños, que no haya materiales, ni juguetes peligrosos, que los materiales presentes en cada espacio sean de utilidad y estén en buen estado, es decir proveer a los niños de un ambiente tranquilo y seguro. También resalta la importancia de tomar en cuenta a los pequeños en las decisiones de la organización y en los cambios de la misma, pues se ha percatado que los niños hacen suyos los espacios y al realizar algún cambio sin considerarles, les puede generar molestia. Criterio que ha adoptado, derivado de su experiencia (Ent1P/2ª/24:11).

La organización del aula y los espacios es fundamental porque les da tranquilidad y seguridad a los niños, además deben de contar con su propio espacio para jugar y aprender a jugar; en caso contrario pisan los juguetes... (Ent1P/2ª/24:11)

De acuerdo a lo observado, puedo decir que el **aula de perla** se caracteriza por tener cierta estética y orden, no se percibe saturada o con objetos fuera de su sitio al parecer debido a la organización y distribución de sus espacios y materiales. Está organizada por rincones como quedó asentado en la descripción de la mañana de trabajo, aunque también cuenta con el espacio de la asamblea, de mesas de trabajo y otros espacios que se destinan para albergar el mobiliario y estanterías diversas en las que se resguardan y almacenan materiales y artículos de los niños y de la maestra. Tanto los rincones como la estantería están distribuidos en el perímetro del aula y la parte central está destinada para las mesas de trabajo. Dicha distribución permite que los niños pueden circular entre las mesas y hacia los diferentes espacios del aula sin obstáculos (DC1P/obs11/pág.43).

(...) la distribución de los materiales y la organización del aula está determinada en gran medida por la gran cantidad de armarios y su ubicación, pues me limitan y condicionan porque no me permiten poner otros rincones que me gustaría. (Ent1P/6ª/44:00)

Además de los tres rincones ya mencionados, se encuentran otros dos espacios importantes en el aula: **el espacio de la asamblea y las mesas de trabajo**; los que tienen un carácter multifunción, dado que **el espacio de la asamblea** se utiliza tanto para las actividades de rutina como para el día de cuento y el día de música, pero además en el juego libre se transforma en **el rincón de construcción y el espacio de las mesas de trabajo** se utiliza tanto para realizar las actividades con el libro de texto y fichas de trabajo como para el desayuno, pero también se convierte durante el juego libre en **el rincón de los puzzles** (DC1P/obs11/pág.43).

En este sentido a la largo de la mañana con relación a **la gestión de los espacios y materiales** lo que se puede advertir es **su gran insistencia en el cuidado, buen uso, limpieza y orden** de tal suerte que para poder pasar a la siguiente actividad siempre es necesario que los niños dejen su sitio en condiciones apropiadas. Hay que hacer notar que en **la actividad de recogida** la mayoría de los niños acatan





las indicaciones sin problema, tarea que en ocasiones es acompañada de la entonación de alguna canción relacionada con esta acción. Mientras tanto Perla circula por el aula verificando que todo se encuentre en su sitio y en caso de identificar algún desperfecto intenta identificar al responsable para que realice la tarea que le corresponde (DC1P/obs11/pág.44).

Ahora abordo las concepciones que Perla tiene en torno a LOS MATERIALES Y RECURSOS así como su gestión. Sobre LOS MATERIALES deja entrever que cuenta en su aula con diversidad de ellos para las diferentes edades **-material de construcción, puzzles y juegos de mesa-** y parece no tener restricciones para el uso que le da o decida darle al material. Además tiene la posibilidad de solicitar más cada determinado tiempo en caso de considerar alguna necesidad. Señala que los materiales **deben ser seleccionados en función de las características y procesos de desarrollo de los niños** por tal motivo en su aula los materiales son presentados y puestos a disposición, cuando considera que es pertinente incorporar alguno en función de las características de desarrollo que observa.

Así pues existen **otros tipos de materiales** que son básicamente para **colorear, escribir, dibujar, decorar entre otros**, los que utilizan de manera cotidiana para realizar las actividades con el libro de texto, la elaboración de fichas de trabajo y en ocasiones durante el juego libre. El material se encuentra disponible a libre demanda y está distribuido y organizado en pequeñas bandejas del mismo color con el que se identifica al equipo de mesa de trabajo **-verde, rojo y azul-** (DC1P/obs1/pág.7). Los niños tienen que compartir los materiales por mesa **-ceras, lápices para escribir, lápices de colores y rotuladores-**, se encuentran resguardados en un lugar asignado para cada equipo y al que los niños reconocen con facilidad lo que les permite acceder a ellos y regresarlos a su sitio sin contratiempos (DC1P/obs1/pág.7).

(...) a la vista se identifican materiales diversos en cuanto color, textura, tamaño, naturaleza y uso; dentro de los más comunes tenemos folios blancos, de colores y de diferentes tamaños y grosores; tijeras, pegamento, plastilina, rollos de pegatinas de diferentes colores, tamaños y formas. También cuentan con rotuladores de diferentes colores y gruesos, ceras, lápices, témperas, pinceles, purpurina de diferentes colores y mucho más. (DC1P/obs1/pág.7)

Del mismo modo, observo que **LOS RECURSOS de su aula** son diversos y la manera en cómo los gestiona también es de su potestad. A la vista identifico: **el proyector, el reproductor de discos compactos, los discos compactos, la cámara fotográfica, el ordenador y wi-fi-, el libro de texto, los cuentos, las revistas, la carpeta viajera, credenciales y el tapete de desayuno;** recursos que tienen un uso particular y de alguna manera contribuyen al desarrollo de las actividades en el aula. Se encuentran resguardados en sitios específicos distribuidos dentro del espacio del aula; algunos de estos recursos pueden ser utilizados a libre demanda por los niños y otros sólo son de acceso y uso de la docente (DC1P/obs1/pág.7).

Los **libros de texto** se encuentran disponibles para cada niño en las bandejas de objetos personales a los que ellos acceden de manera autónoma. El libro de texto se utiliza diariamente en dos momentos de la mañana; otros recursos impresos como **cuentos y revistas** que se encuentran en el espacio de la biblioteca y están a libre demanda se utilizan en el momento de juego libre (DC1P/obs1/pág.7).





En cambio el uso del ordenador, el proyector y la conexión a wi-fi es operada por la docente y su uso se observa preferentemente el día de cine. La conexión a internet y el ordenador están disponibles en el aula, en cambio el proyector lo debe solicitar con anticipación (DC1P/obs1/pág.13). En este sentido señala como limitante **no contar con sala audiovisual porque** afirma que no tener el proyector de manera permanente **restringe el desarrollo del trabajo por proyectos** ya que si se requiere indagar sobre algún tema que surgió en el momento no tiene posibilidad de hacerlo. Por otro lado reconoce como valiosa la biblioteca del colegio a la que califica como genial, pero considera que de ninguna manera sustituye la necesidad de la **sala audiovisual** (Ent1P/6ª/02:24).

(...) si en ese momento un niño quiere saber sobre cómo es la semilla de calabaza o cuál es la época para sembrar el maíz no hay manera de obtener la información y el trabajo por proyectos se basa en la investigación. (Ent1P/6ª/02:24)

Ahora bien el reproductor de discos compactos y los CD's de música variada los utiliza a diario principalmente para ambientar el desayuno y el momento de descanso. Estos recursos también son operados por la docente, aunque en algunos momentos los niños tienen la posibilidad de elegir la música para escuchar. (DC1P/obs1, /pág.13).



Figura 42: La cámara fotográfica como recurso para la documentación de las actividades del aula.

Cuenta con una **cámara fotográfica personal** que utiliza para capturar imágenes a las que les da uso diferenciado **por ejemplo** para la elaboración de un libro o álbum **como medio para documentar** su trabajo docente y compartirlo con los padres, para ello selecciona algunas imágenes que muestran las tareas que realiza en la clase. También utiliza las fotografías para **la elaboración de material didáctico y de organización** como por ejemplo algunos señalizadores, el mural de las reglas, el calendario de cumpleaños, la ilustración del pase de lista o para personalizar sus cuadernos de trabajo (DC1P/obs.3 /pág.19).

En la clase **las pizarras** son utilizadas en actividades específicas pero también a libre demanda. Una es blanca – para rotuladores no permanente, pequeña y móvil, está ubicada en el espacio de la asamblea, es empleada por los niños en algunas actividades de rutina y en el juego libre, así como por la maestra para dar las explicaciones de las actividades del libro de texto. La otra pizarra es verde –para tiza- y generalmente la utilizan los niños en el juego libre para realizar trazos, letras o dibujos (DC1P/obs.1 /pág.9).





Finalmente, cuenta con otros recursos que le ayudan en la **organización y cuidado** –de materiales y mobiliario- durante el desarrollo de las actividades, por ejemplo la **carpeta viajera** que es un recurso para transportar a casa los libros de préstamo de la biblioteca y evitar así su maltrato y deterioro. La **credencial** que le permite organizar el préstamo y devolución de libros. Ambos son recursos de apoyo durante la actividad de visita a la biblioteca (DC1P/obs.1/pág.5). Por otro lado el **tapete** se utiliza durante el desayuno para mantener limpia su mesa, el recurso es repartido por el encargado y devuelto a su sitio por cada dueño. Aunque en realidad fue elaborado con la finalidad de brindar tranquilidad a los pequeños durante el periodo de adaptación a través de la fotografía con la que está ilustrado y el proceso que se siguió para su elaboración (DC1P/obs.1/pág.7).

La gestión del tiempo una reflexión pendiente

Sobre la GESTIÓN DEL TIEMPO no se evidencia alguna restricción en cuanto a su uso, organización y distribución por parte del colegio que impacte en el desarrollo de su trabajo, en cambio sí se manifiesta gran flexibilidad. Al parecer las únicas disposiciones oficiales son cubrir la jornada escolar, respetar los tiempos del recreo y el de las actividades extracurriculares. Sin embargo, existe la disposición de los directivos de la institución de organizar y distribuir el tiempo de la jornada en lapsos de 45 min., lo que Perla ha acatado y dispuesto en un cronograma semanal, aunque en su día a día esto no la limita en disponibilidad y flexibilidad temporal. En tanto que sobre su distribución real de tiempo señala que básicamente **distingue dos momentos: antes y después del recreo**. Explica que antes del recreo propone actividades que requieren mayor concentración – la asamblea y trabajo con el libro de texto- y después del recreo se dedica a actividades dirigidas al pensamiento lógico matemático y el conocimiento del entorno (Ent1P/4ª/09:48).

Ahora bien, si se revisa la organización, distribución y uso que hace del tiempo en su aula, se puede advertir en principio su flexibilidad, pero que la distribución temporal tiene ciertas tendencias hacia determinadas actividades, pues se advierte que hay actividades a las que les otorga significativamente un tiempo mayor, posiblemente hasta más del requerido. En este sentido, se puede observar que utiliza aproximadamente entre una hora y media y dos horas para **actividades con tendencia asistencial** -actividades de entrada y salida, desayuno y descanso-. Sobre éstas considera que se les debe dar su tiempo para que las hagan por sí mismos y aprendan a realizarlas (Ent1P/4ª/10:49).

(...) la actividad [el desayuno] incluye lavarse las manos, tomar los alimentos y finalmente recoger y limpiar las mesas y el tiempo que ocupa se debe a que son niños de tres años por eso en ocasiones es hasta de una hora. (Ent1P/4ª/10:49)

No obstante, cuando da cuenta del uso que hace del tiempo, ilustra como ejemplo que en la actividad de entrada, cada vez los niños utiliza menos tiempo para determinadas tareas -quitarse y colgar la chaqueta y la mochila- porque lo hacen más rápido. Señala que en estos momentos los niños y niñas ya saben que tienen que hacer para evitar que las cosas estén en el suelo y el aula esté más ordenada. Expresa que actualmente están ocupando únicamente alrededor de 15 minutos (Ent1P/4ª/14:24).





(...) utiliza más tiempo en este tipo de actividades [entrada y salida, desayuno] porque son más pequeños y tienen que adquirir el hábito. Los más grandes ya se lavan, se secan las manos y desayunan en menos tiempo porque ya han adquirido ese hábito. (Ent1P/4ª/14:24)

Por otra parte, sobre el tiempo que le concede **al juego libre** comenta que le destina aproximadamente entre 15 y 20 minutos al inicio de la mañana con la finalidad de que los niños intercambien vivencias o compartan algún juguete u objeto curioso que traigan de casa, espacio en el que procura estar atenta porque si hay algo interesante lo ocupa para la asamblea (Ent1P/4ª/10:49). No obstante, a lo largo de la mañana se puede apreciar que **hace uso entre una hora y hora y media para el juego libre** en los rincones, pues hay por lo menos tres momentos de entre 20 a 30 min. -al iniciar la mañana de trabajo, después del trabajo con el libro de texto y después del desayuno-; momentos que coinciden por lo general con cambio de actividad.

(...) para los niños de tres años y para mí es muy importante que establezcan lazos afectivos, además de que disfruten de jugar por la mañana, por experiencias anteriores cuando llegan los dejo jugar 10 minutos de manera libre y después nos vamos al espacio de la asamblea. (Ent1R/4ª/04:49)

Al continuar Perla compartiendo su uso del tiempo, me parece que pasa por alto el tiempo que emplea durante **la asamblea** y en el desarrollo de la actividad con **el libro de texto**, pero de acuerdo a lo observado puedo decir que regularmente ocupa **una hora para la asamblea –actividades de rutina–**. Por otro lado, invierte entre **20 y 30 minutos en dos momentos de la mañana** -antes y después de recreo- para plantear y desarrollar las actividades con **el libro de texto o fichas de trabajo**. En su caso, al recreo se le otorgan entre cuarenta y cinco minutos y una hora, para que los niños jueguen en el patio de manera libre.

Lo retratado hasta ahora, me parece que revela a través de cómo gestiona el tiempo –uso, distribución y organización- las prioridades que tiene en su aula de infantil. Lo anterior lo señalo porque cuando intenta cuantificar el tiempo que le dedica al desarrollo de actividades con tendencia pedagógica –intencionadas de acuerdo a las áreas curriculares- se da cuenta que de acuerdo a lo compartido sobre el uso que hace de él, no identifica un lapso importante dedicado a ello. En cambio, reconoce que el tiempo que emplea para el desayuno es considerable. En este sentido, es destacable que Perla **comente con honestidad que nunca se había cuestionado respecto al uso del tiempo**. De cualquier manera piensa que en ese tiempo –actividades con tendencia asistencial- los niños aprenden hábitos importantes como: lavarse las manos, lavar cualquier otro objeto - un pincel, un plato, etc.-.

La gestión de las interacciones como vía para la regulación de conductas

Es así, como en el marco de la gestión de los espacios, materiales y tiempo, es necesario también conocer y comprender **cómo gestiona las interacciones del aula y de qué recursos se vale para ello**. De ahí que, para conocer y comprender sus formas de gestionar las relaciones en su aula abordo brevemente **sus formas de organización grupal, así como las habilidades comunicativas y sociales que Perla pone en juego**.





LA ORGANIZACIÓN GRUPAL de su aula es diversa y parece estar directamente relacionada con el tipo de actividades propuestas, por tanto se puede identificar **la organización en pequeño grupo -por equipos en mesas de trabajo-** la que comenta, ha ido modificando conforme avanza el ciclo escolar y va conociendo más a los niños (Ent1P/1ª/00:10). Señala, que las observaciones le han permitido determinar un criterio para su agrupación y en este caso fue la autonomía (Ent1P/1ª/00:19).

De manera que integró tres grandes equipos los que identifica por color: azul, verde y rojo, cabe destacar que al interior de cada mesa los niños tienen asignado su sitio y está señalizado con sus nombres. Dicha organización la emplea principalmente para las actividades con el libro de texto y la actividad del desayuno. Actividades que aunque se desarrollan al interior del equipo, ambas en realidad son individuales. Bajo esta organización grupal la maestra permanece más tiempo en el equipo donde se encuentran los niños “menos autónomos”, está atenta a la forma como realizan las tareas y su culminación (DC1P/obs.5/pág.27).

(...) en una mesa se encuentran los más autónomos, en otra los medianamente autónomos y en otra los menos autónomos. (DC1P/obs5 /pág.27)

También hace uso de la **organización en pequeño grupo, la que se emplea preferentemente durante el juego libre en los rincones**, en este caso cada niño decide con quién agruparse. Cabe mencionar que para incorporarse a esta actividad normalmente no da indicaciones, los niños se integran de manera autónoma conforme van finalizando sus tareas (DC1P/obs.5/pág.27).

Por otra parte, **la organización en gran grupo**, es utilizada durante la asamblea, pero en este caso sí existe un llamado para que se incorporen y no se inicia la actividad hasta que todos los pequeños se encuentren sentados en círculo de frente hacia la maestra. En esta organización los niños tienen la posibilidad de **decidir donde sentarse**, salvo algunas excepciones cuando la maestra considera que la conducta de algún niño no es la adecuada y en consecuencia decide cambiarlo de sitio (DC1P/obs.5 /pág.27).

Ahora bien, identifico que para que la maestra logre una organización grupal apropiada y sea capaz de **gestionar las interacciones en el aula** despliega un conjunto de **HABILIDADES COMUNICATIVAS Y HABILIDADES SOCIALES** que le permiten relacionarse con los niños con facilidad, conversar de manera natural y de forma positiva. Bajo esta idea; observo que la maestra le confiere gran importancia a la comunicación que debe establecer con los pequeños y cree que **es necesario explicarles todo lo que se les dice y se les pide que hagan porque piensa que los niños deben de entender por qué se hacen las cosas** (Ent1P/5ª/08:04).



Figura 43: El despliegue de habilidades comunicativas y sociales, rasgos característicos en la práctica de la maestra Perla.





De este modo, advierto que para que la maestra logre una buena comunicación con el grupo necesita desplegar una serie de conocimientos y habilidades como: **saber comunicarse, saber que exhibe la maestra con la comunicación verbal** que emplea en el desarrollo de su práctica pues se hace acompañar de la **expresividad gestual y corporal**. **La mirada, en particular la expresión de sus ojos** son un recurso que utiliza constantemente como medio de aprobación, desaprobación y aliento con los que transmite constantemente su interés, entusiasmo y emoción; asimismo en algunos casos el aprecio, molestia o desagrado del comportamiento de algún niño.

En esta forma de comunicarse con los niños **la maestra se percibe próxima**, actitud que se manifiesta cuando se sienta y se dirige a ellos a su altura, cuando los abraza como muestra de reconocimiento de su actuar o cuando se despide con un beso. De igual manera, las intervenciones, actitudes y participaciones que considera adecuadas **las refuerza positivamente a través de frases de aliento**, aunadas a su expresión gestual y corporal y un tono de voz enfático “¡muy bien!, ¡lo han hecho genial!, ¡han estado muy atentos!, ¡genial!, ¡qué bien!, etc.”

En cuanto a **la voz la utiliza de forma diferenciada y diversificada de acuerdo al tipo de actividad e intencionalidad del mensaje**, se hace escuchar con claridad por el receptor. Sus **tiempos de habla** son variables, en la asamblea son breves dado que el papel protagónico es del niño, en cambio sus tiempos de habla son prolongados y reiterativos cuando da las indicaciones sobre las tareas a realizar pues confirma que los niños las hayan comprendido. Por otra parte cuando presenta actividades que va decidiendo sobre la marcha –improvisando- su comunicación se manifiesta vacilante porque da alguna indicación y posteriormente alguna contraindicación, situación que generalmente causa confusión en los niños. En suma se puede decir que nuestra maestra se expresa de forma clara, sencilla, con tono sosegado y con una evidente cercanía hacia los receptores en la medida que se muestra próxima, amigable y cortés.



Figura 44: El establecimiento de normas y consecuencias presentes en la gestión del aula.

En el contexto de la gestión de las interacciones hablar sobre el tema de la **disciplina y “los castigos” no puede quedar fuera**. Cabe destacar que la maestra concibe la de gestión de las interacciones enmarcadas dentro de la disciplina en el aula, no obstante sobre los castigos afirma contundente que: “en realidad no funcionan” (Ent1P/5ª/08:00). Entonces, **la manera en cómo interviene cuando se presenta una conducta disruptiva en algún niño es de forma individual, intentando no dejarlo en ridículo delante de nadie y hablando con el niño a solas**.





(...) antes sacaba a los niños fuera de clase, pero cuando llegué a un Colegio, el inspector no lo permitía, porque se supone que está prohibido sacar de clase a los niños y como tenía que hablar ellos, lo hacía en el pasillo; ahora lo hago dentro de la clase. Hablar con los niños funciona bastante bien, pues cuando hablas con los niños en el pasillo y entran posteriormente a la clase, parecen otros como si les hubieran cambiado de chip. (Ent1P/6ª/41:10)

Así pues ante **una conducta no adecuada o la generación de algún conflicto** el patrón de acción de Perla regularmente es retirar al niño de lo que está haciendo, acercarse y hablar con el pequeño en forma privada y en voz baja. Regularmente le toma su carita, la pone frente a la suya y le pide que la mire a los ojos (Ent1P/5ª/09:37). Identifica que esta forma de intervenir funciona de manera diferenciada porque cada niño es diferente y puede responder de manera diversa (Ent1P/5ª/03:12). Enfatiza que por ahora se siente bien consigo misma en la forma como lo realiza. Reconoce que puede ser que funcione o no funcione del todo, pero lo más importante es irse tranquila a casa y no sentirse mal respecto a la forma como se relaciona con los niños.

Cuando le grito a un niño me siento mal, y entonces si yo me siento mal con eso, pues intento no hacerlo y en ese sentido aprendes a no hacerlo; porque si tú te pones muy nerviosa en el aula, entonces también los pones nerviosos a ellos. Entre más tranquila te encuentres y más relajada les hables a ellos, están también tranquilos y relajados; si tú te encuentras tranquila y pausada ellos se encuentran de la misma manera. (Ent1P/6ª/38:42)

Además de lo expresado en la práctica se pueden identificar algunas **estrategias que le permiten gestionar y regular las interacciones en el aula para generar un ambiente de trabajo**, éstas son de naturaleza diversa en cuanto a la intencionalidad, uso y enfoque pedagógico. En principio **EL ESTABLECIMIENTO DE NORMAS** es una de ellas y se vislumbra como el eje medular de la regulación en su aula. Señala que las normas se acordaron y trabajaron de manera conjunta –niños y maestra- desde el inicio del ciclo escolar y en cuanto a su uso son dos acciones las que regularmente emprende: recordarlas cuando lo considera pertinente a través del mural de las normas y ser consistente para que sean cumplidas a lo largo de la jornada.

Otras estrategias de las que hace uso son **EL USO DE TURNOS** que es utilizado para regular sus participaciones en la asamblea, para ir al servicio o para ser el encargado. **LA FILA** que la emplea para regular los desplazamientos de los niños y evitar compartimientos disruptivos al bajar a la biblioteca, al recreo o para irse a casa. Por último, **EL USO DE CANCIONES** y **ACCIONES LÚDICO-IMAGINARIAS** -“el globito”-, las utiliza para mantener el control en el aula, alguna actividad en particular o lograr una conducta deseada, sin dar una indicación directa.

Destaco que en su aula se percibe un clima relajado, de trabajo, tranquilo, en donde el tono e intensidad de voz de la maestra y de los niños se encuentra regulado. Los niños se manifiestan atentos y con poca incidencia en comportamientos disruptivos. Al respecto señala que éste comportamiento de los niños se debe a la forma en cómo ella se relaciona con ellos y advierte que su comportamiento – como maestra- **es un reflejo de la condición personal** en la que se encuentra.





Menciona que en este momento **se encuentra tranquila, relajada y que eso se proyecta**. Por eso comprende que las maestras que tienen que recoger a sus hijos, ir para arriba y para abajo se encuentran tensas y eso también se lleva al aula (Ent1P/6ª/35:51).

(...) la condición en la que te encuentres en lo personal influye, y además los niños lo notan, porque tu estado de ánimo se proyecta en lo que haces. (Ent1P/6ª/37:38)

7.1.7. Acompañante del aprendizaje; el rol docente deseado

Finalmente, como he venido señalando, el entramado del ser y hacer como docente se presenta en la acción tanto en las actividades que plantea como en la forma de desarrollarlas donde necesariamente asume un rol docente. En tal sentido, sobre el ROL DOCENTE expresa **que ha pasado de ser una maestra instructiva a intentar acompañar a los niños en su aprendizaje**. Señala que este proceso de cambio **lo ha logrado a través de lo que ha visto y copiado de sus compañeras**, así como de **su propia experiencia**. Además advierte en el marco de su papel y rol como docente que al trabajar con “el método” –libro de texto- con niños de cuatro y cinco años no hay mucho que decir, porque los niños ya saben qué hacer.

(...) ya no hay que nada que decirles, casi nada, pues tú les haces una ficha y ellos ya saben qué hacer; si les preguntas: ¿qué creen que hay que hacer aquí? Ellos te responden: unir, colorear, repasar, etc. (Ent1P/4ª/15:46)

No obstante en su intervención docente se reconoce como directiva al hacer una auto –observación de su práctica. Por ello, **intenta en el trabajo que realiza quitarse el protagonismo y acompañar a los niños en las diferentes actividades** -lavarse las manos, los pinceles o los vasos, etc.-. Por otro lado puntualiza, que otra idea que tiene sobre su rol, es la de **no corregirles**, pues cree que lo hacen lo mejor que pueden y van intentando superarse (Ent1P/5ª/00:21).

Por otra parte en su práctica cotidiana se pueden observar formas diversificadas de actuar y por ende la presencia de algunos rasgos que caracterizan su rol docente y de los que algunos de ellos se han ido vislumbrando a lo largo de la descripción de su práctica. Su intervención se distingue por **el respeto a la diversidad social, cultural, de género, de ritmos de aprendizajes y físicas** lo que se muestra en la atención que brinda por ejemplo a los niños marroquíes para la comprensión del español o el tacto y papel que desempeña con un niño con discapacidad auditiva del que está pendiente que escuche y comprenda las indicaciones.





Figura 45: Perla muestra a lo largo de la jornada un rol docente diversificado.

En cambio cuando trabaja con el libro de texto o las fichas de trabajo su **intervención es predecible se centra en dar indicaciones precisas sobre cómo y con qué deben realizar los niños la tarea, por lo tanto el rol que asume es directivo** y está orientado a dar seguimiento a la realización de las tareas. Circula por el aula, verifica que la tarea se esté realizando de manera adecuada y en caso de identificar alguna dificultad permanece cerca del pequeño y le proporciona ayuda puntual.

En la **asamblea y las actividades de rutina** asume en mayor medida un **rol de guía** apoyándose de preguntas, dando mayor participación y protagonismo a los niños. Aunque no deja de lado su **rol directivo** pues es quien va marcando el camino por lo que los niños no tienen posibilidad de decisión. Por otro lado **en el caso del juego libre su intervención está ausente durante su desarrollo**, no obstante cuando está por culminar el tiempo destinado interviene a través de indicaciones directas o por medio de canciones para solicitar que recojan y pongan todos los materiales en su sitio y así poder pasar a la actividad siguiente, acciones que una vez más exhiben su **rol directivo** (DC1P/obs.3/pág.17).

Termino diciendo que **el rol docente que se observa y prevalece en Perla es directivo, con diferentes grados y matices** porque aunque en algunos momentos guía, modela, acompaña, apoya, etc. predominan las orientaciones precisas sin posibilidad de que el niño tome una elección diferente a lo que se le ha indicado, además de que no se le hace partícipe en la toma de decisiones sobre las actividades que se realizan en la clase.

7.1.8. **La observación y el registro, tareas incipientes para la evaluación de los niños**

Otro punto fundamental en la práctica docente es el **proceso de evaluación a través del cual se pretenden valorar los aprendizajes que se han promovido por medio de las diferentes propuestas plantadas a la clase**. De este proceso, Perla explica que al iniciar el ciclo escolar diseña y aplica **cuestionarios** que van dirigidos a los padres de familia los que se pueden entender como parte de una evaluación inicial o diagnóstica. Señala que les plantea preguntas sobre diferentes aspectos de los procesos de desarrollo del niño, sobre los hábitos y la dinámica familiar. Destaca que el instrumento que ha aplicado en este ciclo escolar es una versión personal, la que considera más apropiada. En este sentido, valora a las autoridades de su centro por la posibilidad y libertad que le brindaron para aplicarlo (Ent1P/6ª/12:22).





Una vez que los padres responden el cuestionario se lo hacen llegar a la maestra, lo analiza y a partir de ahí, retoma algunos aspectos de su interés para posteriormente realizar **las entrevistas**. Señala que lograr entrevistar a todos los padres le llevó más de un mes, dedicándole 30 minutos aproximadamente a cada familia, un día a la semana por las tardes. Las acciones emprendidas aunadas a la circunstancia de que en este ciclo escolar labora en un centro de donde es nativa le permitieron tener mayor información y conocimiento de los niños y de las familias lo que le ha posibilitado tomar algunas decisiones en el aula o plantear alguna actividad para atender alguna necesidad identificada.

De tal forma que al hablar de la evaluación y de las actividades que realiza las califica como **valiosas** porque le permiten conocer aspectos de los niños y de las familias como el nivel socioeconómico, el grado de escolaridad, el tipo de empleo y las relaciones que establecen, aunque reconoce que dicha información no la tiene sistematizada en algún instrumento pero señala que la tiene presente.

(...) me da la oportunidad de obtener mucha información de los niños –sobre sus gustos, el tipo de juguetes que les agradan, cuál es su película favorita, qué música les gusta bailar, el juguete preferido, los hábitos de sueño, si utilizan chupete y biberón, etc. (Ent1P/6^a/12:22)

Es así que con base a la información obtenida propone y emprende actividades en vinculación con los padres de familia para contribuir en los procesos de desarrollo del niño. En este sentido, propuso medidas para **implementar una alimentación saludable y acciones para que los niños dejaran de consumir líquidos en biberón**. Hasta aquí, se ha estado haciendo mención a una evaluación contextual e inicial que da información valiosa al inicio de curso.

(...) como una de las acciones para evitar que los niños continuaran con el uso del biberón, propuso una actividad con consenso de los padres que consistió en solicitar a los niños que trajeran al aula todos sus “bibis” para que se los cambiaría por unas lindas pajitas. (Ent1P/6^a/13:42 & DC1P/obs11 /pág.41)

Por otro lado al referirse a los procesos de evaluación –institucionales y centrados en los aprendizajes de los niños- comenta que antes cuando llegaba el momento de la evaluación se ponía a temblar. Estaba obsesionada en saber si el niño realmente sabía o no. Ahora ha comprendido que es un proceso en el que puede haber retrocesos, es decir que un niño puede olvidar algo que ya había aprendido. Explica que el no reconocer esta circunstancia era una de las dificultades a las que se enfrentaba, sobre todo en el momento del registro.

Tú le has enseñado a un niño..., hemos remarcado el número uno, sabemos lo qué es, para arriba y para abajo, pero por ejemplo Darío sólo cuenta 1, 3; 1, 3. Porque el tres lo estamos dando ahora, y es lo que estamos machacando y el 2, ya se le ha olvidado, se ha perdido por el camino. Entonces, en el primer trimestre le pongo que reconoce el número 2; sí, ¿pero ahora qué le pongo? ¿Qué no? (Ent1P/6^a/18:34)





Reitera que la evaluación le preocupaba mucho, pero cada día le preocupa menos porque **se siente más segura de lo que está trabajando**. Al mismo tiempo **aprendió a anotar más porque antes no anotaba** y la información la trataba de guardar en la memoria y cuando llegaba el momento no sabía en qué punto de los diferentes procesos se encontraba cada niño - quién iba en el gusanillo o utilizaba algún sonido vocálico- (Ent1P/6ª/18:34).

Es como cuando entré por primera vez al infantil, no tenía ojos aquí detrás y ahora he aprendido a tenerlos... y no lo dejo para el final como antes lo hacía. (Ent1P/6ª/19:54)

Con respecto a **la evaluación sobre los procesos de desarrollo de los niños** comenta que además de poderla realizar a través del trabajo por proyectos, también se puede obtener información a partir de muchas otras actividades -la psicomotricidad y la música-. Expresa que a partir de éstas se da cuenta si los niños pueden caminar con la patita coja, o si son capaces de escuchar el ritmo, etc. En este sentido, se observa que sabe y se da cuenta que la evaluación de los niños se hace a través de las acciones que emprenden en las diferentes actividades.

Comenta que es necesario **intentar apuntar lo que ve** y lo que le llama la atención sobre las acciones de los niños por ejemplo puede ser una rabieta o que el niño ha empezado a escribir su nombre sin copiarlo o que tal niña todavía está por el gusanillo. En este sentido **manifiesta la importancia que le atribuye a escribir – el registro-** porque afirma que sino muchas cosas se le van (Ent1R/6ª/14:48)

(...) en la actividad de educación física [la de la pajita] me di cuenta que uno de los niños no era capaz de retener el agua en la boca, lo tengo anotado. La próxima vez que realice esta actividad intentaré que el niño logre retenerla. (Ent1P/6ª/14:48)

Como herramienta para el registro cuenta con un diario de clase donde dice apuntar e intentar tener un recordatorio que le permita saber qué niño “lo domina mejor y quién no lo ha conseguido”. Al respecto hace referencia a los colores, formas, números, su nombre, lecto-escritura, etc. (Ent1P/6ª/21:25). **Piensa que ha aprendido a observar más y en consecuencia la evaluación que realiza le permite darse cuenta de lo que son capaces de hacer los niños.**

Aunque debo decir que en la práctica cotidiana no me percaté de que realizara las tareas de observación y registro mencionadas. Además, en los registros facilitados no encontré correspondencia con las características que describió sobre la elaboración del diario de observación. Lo que sí fue posible identificar en algunas ocasiones es que captura imágenes de los niños realizando algunas tareas que llaman su atención, al parecer como parte de las evidencias de su práctica.

Sin embargo, en su práctica pude advertir algunas acciones que se relacionan con **las habilidades pedagógicas intelectuales:** comprender, diagnosticar y evaluar. Las que realiza de forma incipiente y tal vez no intencionadas, por lo que posiblemente no sea consciente de ellas; aún así identifico que a partir de las observaciones que realiza –intuitivas-, por ejemplo toma decisiones para la organización y distribución de su clase y es capaz de determinar un criterio para la integración de los equipos..





(...) fue cuando con base a mis observaciones decidí poner juntos a los de las mismas características, para que así se avasallaran menos. (Ent1P/1ª/00:19)

Así mismo el hecho de no sacar todos los puzles, ni juegos de construcción, es una evidencia de sus observaciones, porque identifica las características de los niños y con base en ello valora la pertinencia o no de incorporar un juego o material tomando en consideración su complejidad y posibilidad de uso. Cabe señalar que cuando pretende introducir un material nuevo se los presenta e identifica las potencialidades de los pequeños en ese momento para su uso y valora si es apropiado o no.

También se puede advertir la presencia de la observación como parte de los procesos de evaluación y toma de decisiones, el caso de una niña que manifestaba dificultad para concentrarse en las tarea, seguir reglas, instrucciones y permanecer sentada en su sitio. Conductas que se muestran sobre todo en el desarrollo de las actividades relacionadas con el libro de texto o cuando se prolongaba demasiado la asamblea. Dichos comportamientos se les atribuyeron a las características y condiciones familiares. Pues destacó que en casa no tiene ningún tipo de estructura y orden con respecto a los horarios de comida, sueño y demás.

Ante tal circunstancia Perla emprendió algunas acciones para contribuir en mejorar su comportamiento – hablar con la niña, retirarla de alguna actividad, dejarla en el aula durante el recreo-. No obstante, después de varios días al no haber señales de cambio, decidió hablar con la madre sobre la situación. De tal suerte, que este hecho parece dar cuenta de cómo **la información contextual y familiar que tiene la maestra, junto con sus observaciones** las utiliza para intentar comprender el comportamiento de una pequeña y emprender acciones. Sin embargo, puede ser que sus valoraciones estén fundadas en ciertas creencias y los comportamientos de la niña tengan un origen distinto.

De cualquier manera, después de haber compartido la importancia de la observación y el registro, señala que tanto ella como sus compañeras **realizan la evaluación que tiene planteado el libro de texto** –boletín- que consiste en un documento que contiene una serie de ítems: se abrocha y se quita el chaquetón, reconoce el círculo, reconoce el cuadrado, etc. En los que únicamente señalan si el aprendizaje esta conseguido o en proceso (Ent1P/6ª/17:16).

7.1.9. La naturaleza del conocimiento práctico que singulariza el trabajo docente de Perla

Ahora bien, después de lo compartido sobre la práctica docente de Perla, **a modo de síntesis, puedo decir** que su que hacer **se singulariza por estar cimentado en gran medida por saberes experienciales y vivenciales** compartidos entre compañeros los que tienen relativamente alto poder orientador en su práctica y que se manifiestan en sus principios de actuación. Saberes y acciones que se inscriben preferentemente en **la dimensión de las creencias** y en ocasiones regulados por **las emociones**.





Sus declaraciones y práctica docente se observan impregnadas de ciertas contradicciones internas basadas en argumentos más relacionados con la tradición pedagógica que con la fundamentación científica. Se perciben fuertemente influenciados por la cultura escolar, sin mayor cuestionamiento o reflexión, circunstancias que trataré de precisar a continuación.

Su mañana de trabajo esta organizada por esquemas de actuación que permiten de cierto modo predecir los acontecimientos de su aula y la manera de abordarlos, se presentan rutinas en su hacer que posiblemente le apoyan en la simplificación de la toma de decisiones evitando así, el miedo a lo desconocido o a lo no controlado. Esquemas de actuación prototípicos que sostiene ha adquirido de otros maestros y compañeros. Sin embargo, Perla está en búsqueda de alejarse de la tradición pedagógica, de evitar tener en su aula al libro de texto como eje que rija su práctica y tratando de sortear las múltiples condicionantes ⁵⁴ que puedan impactar en su quehacer docente.

En este sentido, se identifican algunos condicionantes que se presume obstaculizan las posibilidades didácticas de su trabajo docente y que devienen de su **realidad contextual**; a modo de ejemplo: la decisión anticipada por parte de sus compañeras y previa a su llegada del uso del libro de texto en su clase, su reciente incorporación al centro y las concepciones de los padres de familia y de los maestros de primaria respecto al trabajo en el infantil. En cambio, como facilitadoras de su tarea, por un lado puedo mencionar a las autoridades educativas del colegio, pues según Perla, le brindan cierta autonomía y apoyo para emprender propuestas innovadoras y por otro lado, sus compañeras del colegio se muestran colaboradoras para concretar algún proyecto de trabajo conjunto, a pesar de que tienen cierta cultura escolar basada en la tradición pedagógica.

Respecto al trabajo en la educación infantil, Perla deja entrever que tiene ciertos conocimientos sobre el currículo oficial, las áreas que lo componen y el enfoque globalizador que según lo dispuesto debe primar en la enseñanza. Reconoce que a los niños se le debe dar una atención diferenciada de acuerdo a sus procesos de desarrollo y por lo tanto todas las áreas planteadas deben ser trabajar de manera equilibrada. Además, reconoce al currículo oficial como una guía que orienta la práctica porque presenta los objetivos, contenidos y los criterios de evaluación. Del mismo modo, valora la importancia de la planificación y menciona los elementos y procesos que se siguen, aunque los orienta y justifica en mayor medida hacia el trabajo por proyectos. Todo lo anterior se puede entender como un **marco de conocimientos** que se encuentra inscrito en su **conocimiento práctico**.

No obstante en su trabajo docente en condiciones reales el currículo oficial no salta a la vista como guía en su tarea pues el eje de su práctica es el libro de texto, recurso que rechaza pero que lo utiliza proponiendo **actividades centradas en la grafo –motricidad y tangencialmente abordando contenidos dirigidos a la lectura, escritura y las matemáticas**. De este modo en una mañana de trabajo podemos observar un conjunto de actividades que se caracterizan por tener diferentes tendencias inherentes a

⁵⁴ Pueden ser parámetros institucionales, organizativos, tradiciones metodológicas, posibilidades reales de los profesores, de los medios y de las condiciones físicas existentes. En su caso su reciente incorporación al colegio y la cultura escolar propia del centro y de los padres de familia de la comunidad.





la propia actividad, la forma de desarrollarse y sus **contenidos potenciales**. En este caso las características descritas inscriben a su práctica con una tendencia mayormente preparatoria determinada al parecer por acciones y decisiones cimentadas en la **dimensión de las creencias y las emociones**.

De acuerdo con lo anterior sus creencias parecen estar cimentadas en la fuerza de la tradición pedagógica en donde el valor educativo del infantil se ve difuminado y la tendencia hacia actividades preparatorias de lectura, escritura y matemáticas están dirigidas a la grafo- motricidad y se vuelven la prioridad en el trabajo de infantil. **Las emociones** –temor- se hacen presentes posiblemente para evitar conflictos con padres de familia y compañeras de trabajo con relación al qué y cómo enseñar a pesar de reconocer que dichas prácticas no son la prioridad en el infantil y de su rechazo por ejemplo, al libro de texto como ya hemos comentado.

Por otro lado, declara que para ella la finalidad fundamental en infantil es la felicidad de los niños independientemente de lo que aprendan porque con verles a los niños la cara de felicidad se da por satisfecha, creencias y emociones que salen a la luz. Las emociones en este caso **parecen** jugar un papel importante aunque a veces imperceptible y sutil. Éstas se pueden advertir cuando Perla expresa que se siente satisfecha –alegría- cuando sucede algo feliz en su aula, situación que seguramente le produce bienestar y ayuda a reafirmar su práctica en el aula.

Bajo esta línea de ideas sobre el qué enseñar señala como importante para su clase de tres años a la **autonomía y la resolución de problemas** porque considera son la base para todos los aprendizajes, en cambio los contenidos relacionados con la comunicación y representación no los considera prioritarios en este momento. Lo anterior me permite identificar cierta disonancia y también comprender la presencia considerable de tareas con **tendencia asistencial** -dirigidas al cuidado, aseo, descanso y alimentación- durante las actividades de entrada, salida, desayuno, descanso; aunque no debemos olvidar que el trabajo que se desarrolla es con una clase de tres años.

Dichas actividades permiten en mayor o menor medida el desarrollo de la autonomía dependiendo del rol que asuma la docente -directivo o guía- y con las que en su aula se observa propicia hábitos de cortesía, orden, higiene, alimentación, así como ciertas rutinas que le permiten a los niños desenvolverse con soltura en el aula. Por tanto, advierto que dichas actividades tienen ciertos rasgos de tendencias pedagógicas. Por otro lado, entiendo que el tipo de actividades que propone, la forma en cómo las desarrolla y las prioridades que establece, ponen de manifiesto **la movilización de dimensión de las creencias**, cimentadas posiblemente tanto en su **historia de vida personal como en la tradición pedagógica**.

En su caso, **las actividades de rutina –en la asamblea-** evidencian la **tendencia socializadora**, porque en gran grupo los niños comparten cierto grado de interacción **y con tendencia pedagógica** porque advierto que de manera implícita -no necesariamente intencionada- se propicia la expresión oral, la representación del nombre, la escucha atenta, el respeto de turnos, el conteo, la representación del número su uso y función. No obstante, percibo, que las actividades se desarrollan de forma mecánica y rutinaria, lo que puede ser debido a **la inercia de la cultura pedagógica en el infantil**.





Del mismo modo, **el juego libre a través de los rincones** tiene una fuerte **tendencia socializadora** pero, al parecer el sentido que se le otorga en función de la manera en cómo se utiliza y desarrolla es como medio compensador y de tránsito. Es decir, se hace uso del juego libre como compás de espera mientras la totalidad de la clase termina la tarea y para marcar el paso de una actividad a otra. En el juego libre los niños conviven, resuelven problemas, se muestra autónomos, toman decisiones, manipulan, asumen roles y se les propician hábitos de orden en la medida que deben de dejar todo en su sitio al finalizar el tiempo estipulado. Por esta razón, también se le podría atribuir una **tendencia pedagógica**. Al respecto, cabe precisar que aunque el juego libre se desarrolla en los rincones, éstos solo son espacios de organización del aula que acogen esta actividad. Es así como se observa cierta **concepción arraigada** en torno al valor pedagógico del juego.

Cabe destacar que rechaza a **los rincones de trabajo** al considerarlos como una forma de trabajo “cuadrículada” en la **que el niño debe ceñirse a las actividades previstas**, debe de rotar por todos los rincones y cumplir con las actividades previstas –fichas de trabajo, construcciones, etc.-. Considera que dicha propuesta no va con su estilo de trabajo pues **deben ser planificados previamente bajo determinados objetivos**, por ello defiende a **los rincones de juego como una actividad libre y espontánea que no requiere de planificación, ni acompañamiento** por parte del docente. Declaraciones que son **congruentes con sus formas de trabajo y creencias** de tal suerte que en la cotidianidad de su práctica tiene la posibilidad de realizar tareas administrativas mientras los niños se encuentran en juego libre en los diferentes rincones del aula.

Sobre **la evaluación** identifico en su discurso **conocimientos sobre** la importancia del proceso, los momentos en la que se realiza, los actores que participan y que la información se debe registrar para la toma de decisiones en el aula. En cambio en la práctica, se puede observar que los procesos de evaluación se quedan a nivel diagnóstico contextual de la realidad de los niños –cuestionarios y entrevistas- y de situaciones cotidianas que se viven en la clase –registro en el diario de clase-. Es decir, en la cotidianidad, no se advierte que realice observación, registro y valoración intencionada de los procesos de aprendizaje o el uso sistemático de alguna herramienta. Lo que sí se puede observar, es la captura de algunas imágenes de situaciones que llamaban su atención. Aunque, finalmente reconoce que la evaluación de los niños la realiza a través de los ítems de los boletines propuestos por el libro de texto.

Desde lo observado parece ser que **el ambiente de trabajo** que se propicia en su aula esta determinado en cierta medida por la gestión de los espacios y los materiales, así como por la gestión de tiempo y de las interacciones. Pero además, se advierte una estrecha relación y vinculación entre la manera en cómo gestiona el aula y lo que considera prioritario enseñar –contenidos- con las formas de enseñanza –metodología- y el rol docente que asume. De este modo, la gestión de su aula **-la gestión de los espacios, materiales, recursos y tiempo-**, parece obedecer a **una decisión personal y profesional**, pues **cuenta con plena libertad** para decidir la forma de organizarlos, distribuirlos y usarlos. Decisiones que responden posiblemente a sus concepciones psicopedagógicas y metodológicas, así como a su experiencia. Señala que la manera de concebirlos y gestionarlos se ha ido modificando a lo largo de **las experiencias vividas en los diferentes colegios por los que ha transitado**.





Le gusta que todo se encuentre ordenado en el aula, condición que nos ayuda a comprender el énfasis y relevancia que le da a la organización y al orden, circunstancia que se la atribuye a una necesidad personal. No obstante, considera que la organización del aula le da tranquilidad y seguridad a los niños, pero además es necesario que los niños valoren y distinguan la diferencia que existe cuando un objeto o espacio está limpio y ordenado de cuando no lo está. Esta última declaración al parecer muestra que emerge la **dimensión de los valores** personales que posiblemente están cimentados en la formación que le proporcionó su madre.

A su clase se le puede observar en la cotidianidad relajada, sin gritos y conflictos mayores. Los niños se muestran autónomos, autorregulados, seguros y desenvueltos en las tareas que desarrollan durante la mañana de trabajo. Lo que parece lograrlo por la manera en **cómo se comunica con los niños**, la que se encuentra cimentada en el valor e importancia que le otorga a una buena comunicación y en que los niños deben saber y comprender por qué hacen las cosas. En la práctica no tuve oportunidad de identificar momentos en que brindara espacios de explicación el por qué o para qué se realizaba alguna actividad. En cambio, puedo decir que su comunicación generalmente es clara, pausada, audible y comprensible para los niños; además se muestra próxima amigable y cortés.

Sabe la importancia que tiene la forma de comunicarse **-la dimensión de los conocimientos-** y hace uso de sus habilidades comunicativas **-la dimensión de habilidades-** sobre todo cuando se trata de resolver conflictos en el aula, presentar la tarea y dar indicaciones. No obstante, cuando se presenta alguna conducta disruptiva del niño que ha sobre pasado sus límites, se detona **la dimensión de las emociones** lo que impacta en sus decisiones, acciones y soluciones del conflicto. Cuando es así, no se limitan únicamente a hablar con el niño, sino emprende otras acciones como retirarlo de la actividad o en ocasiones dejarlo en el aula durante el recreo. **Valora sentirse tranquila al irse casa, por la forma en cómo se relaciona** con los niños. Le agrada cómo lo hace ahora, aunque reconoce que puede funcionar o no. Al parecer, esta situación le **brinda tranquilidad personal y emocional**.

Critica negativamente a los castigos y la estrategia del “Rincón de pensar” como medios para regular el aula. Sobre los castigos piensa que no funcionan y del rincón de pensar considera que sólo es utilizado para quitarse de en medio a un niño por un momento. Declaraciones que encierran ciertas disonancias porque en la práctica cotidiana ante algunas conductas disruptivas las consecuencias que aplica de cierto modo emulan a los castigos – dejar a un niño en el aula durante el recreo- y al rincón de pensar – separar al niño de una actividad-. No obstante, en el día a día de su práctica para generar un ambiente de trabajo **las normas del aula** actúan como eje y sostén para la regulación de los niños. La forma en cómo se apoya en ellas contribuye a que las respeten además de la consistencia y perseverancia por parte de la maestra para su cumplimiento.

Además de las normas hace uso de otras **estrategias para la regulación de la clase**, las que evitan en cierta medida la presencia de conductas disruptivas o no adecuadas. Algunas contribuyen en la organización para desplazarse o participar **-la fila, el uso de turnos, asignación de roles –** y otras a propiciar ciertas conductas deseadas como quedarse callado, ser buen amigo o recoger y poner en su sitio materiales **-el globito en la boca, la medalla de la amistad, las canciones-**.





Cabe destacar que la forma en cómo gestiona su aula y el rol docente que asume, **se lo atribuye a lo que ha observado y le han compartido sus compañeras**, las experiencias brindadas en algunos cursos formativos y también a los saberes que ha ido construyendo con su propia experiencia. De tal suerte, que en su **rol docente** se manifiesta cierto conflicto de valores y disonancias entre lo que sabe y hace, pero que también entre lo que valora y siente, porque por un lado se reconoce directiva y afirma que ha intentado pasar de ser una maestra instructiva a ser una maestra que acompaña el aprendizaje, sin embargo en la práctica **el rol directivo es el que prevalece**. Aunque es verdad que se presentan diferentes roles y matices, circunstancia al parecer relacionada con la naturaleza de la actividad. De ahí que, encontramos un **rol docente directivo e instructivo** predominante al plantear las fichas de trabajo y la elaboración de actividades del libro de texto. **Un rol de apoyo y acompañante** en las actividades cotidianas con tendencia asistencial y **un rol de guía** en el desarrollo de las actividades de rutina.

Asimismo se puede advertir que en su aula, la conjunción entre el establecimiento de normas y la organización del aula —espacio, tiempo, clase, materiales— le permiten propiciar la formación de hábitos que se identifican como la base para la generación y consolidación de un ambiente para el trabajo. Creencias y acciones que al parecer están relacionadas **con sus valores personales y cimentada de manera evidente en su historia de vida personal y laboral**.

En definitiva, al parecer su práctica está orientada y fundamentada por un **conjunto de vivencias, experiencias y observaciones que nutren a sus creencias** y que han sido construidas a través de su historia de vida familiar y escolar, así como a través de sus experiencias laborales y vivencias con sus compañeros. Pero además, parece ser, que dada su corta experiencia en el ámbito educativo de infantil como tutora, se le hace necesario **plantear actividades que han sido probadas por otros**.

Lo anterior, porque le proporcionan ciertas certezas y le brinda seguridad; decisiones y acciones que pueden estar determinadas por **la dimensión de las emociones**. Es decir, aplica formas de trabajo o actividades “experimentadas” por otros de su entorno inmediato, buscando seguridad y tranquilidad al desarrollar un trabajo que ya fue probado, observado y valorado como útil. Pero además, al parecer **las creencias que va construyendo a partir de lo observado o vivenciado, desdibujan sus conocimientos**, posiblemente por falta de solidez de sus conocimientos y su corta experiencia.

7.2. SEGUNDA PARTE. POSTERIOR A LA LESSON STUDY. **La transformación del conocimiento práctico de una maestra novel tras la experiencia de la Lesson Study**

La información que a continuación presento es posterior a la aplicación del proceso completo de Lesson Study; es decir, obtenida en la fase post – lesson del estudio de caso que se realizó al finalizar el primer trimestre del ciclo escolar 2013-2014. Es necesario destacar que dicho periodo tal como lo anuncié estuvo acompañado de diferentes circunstancias laborales y personales que dificultaron la continuación del estudio de caso en el mismo centro de trabajo de la maestra Perla. Dificultades derivadas del cambio





de adscripción, la condición de embarazo aunadas a ciertas situaciones de tensión con los directivos y padres de familia del colegio, que como veremos a continuación, tal vez no propiciaron el mejor ambiente para el desarrollo de su práctica docente. Bajo este escenario, tengo la necesidad de iniciar la inmersión al aula de forma anticipada y en un periodo menor al previsto, pero a pesar de ello, Perla amablemente nos abre las puertas de su aula en donde considero se obtuvo información relevante.

Entonces, una vez que en el apartado anterior se presentaron los rasgos del CP que singularizan el trabajo docente de Perla, este apartado lo centraré en identificar las posibles reconstrucciones del CP que logra evidenciar la maestra tras la vivencia y experiencia con la Lesson Study. En suma, intentaré mostrar el proceso de transformación que Perla vivió de su CP; así como de sus teorías de la acción respecto al trabajo docente en el infantil.

Para ello, inicio por presentar las vivencias y percepciones de Perla en este proceso formativo, para más adelante dar cuenta de las posibles transformaciones de su CP tanto a nivel discursivo como en la acción, tomando como indicadores para el contraste las formas de enseñanza, los contenidos matemáticos, el rol docente y los procesos de observación y registro –evaluación-; indicadores derivados de los objetivos que se plantearon las maestras en el grupo de Lesson Study.

7.2.1. *Un nuevo colegio, otra realidad, un volver a empezar*

Parece comprensible que por todo las situaciones de cambio que experimentó Perla, al iniciar el encuentro deje entrever una serie de emociones y sentimientos que le ha generado estar en un nuevo centro de infantil, pues aunque en el periodo anterior había valorado positivamente su paso tras los diferentes colegios dados los aprendizajes obtenidos, en este momento su percepción y valoración es distinta.

Señala que el hecho de cambiarse constantemente [de colegio] no sólo le ha implicado cambio de localidad, de centro educativo y de clase, sino que además cambia de compañeras, de contexto escolar y de directivos. Situación que expresa con cierto descontento por el impacto que identifica tiene en su trabajo docente pues afirma que cada vez “es como volver a empezar”.

De manera que se puede apreciar que hay **un cambio de percepción sobre las bondades del tránsito continuado por los colegios** lo que puede resultar comprensible en función de sus argumentos, pues no le permite tener continuidad con la clase, ni con sus propuestas. Sin embargo, parece que esta valoración también puede relacionarse con su condición personal de maternidad que posiblemente la lleva a **desear mayor estabilidad**, -seguridad laboral, personal y familiar- circunstancia que seguramente impacta en sus emociones y prioridades, las que además parecen repercutir en el desarrollo de su práctica como el hecho de que únicamente trabajó en este centro de septiembre a diciembre del ciclo escolar 2013 – 2014.





Ante tal escenario para comprender las características y condiciones de su tarea docente es necesario acercarse a la nueva realidad contextual en la que se desarrolla su práctica educativa. Así, resulta que su actual colegio se encuentra ubicado ahora en una localidad de la Comarca de la costa del Sol, en el centro del pueblo y el que se ofrece Educación Infantil y Primaria.

La infraestructura de los espacios en general y de las aulas de infantil en particular del centro educativo, considera que no están diseñados para brindar el servicio requerido, motivo por el cual se encuentra en marcha un proyecto para la construcción de aulas con las características necesarias que incluirá la ampliación del patio y un aparcamiento (Ent2P/2ª/53:29).

Por otro lado, comenta que algunos de **los servicios** que presta la institución **impactan en su labor** como es el caso del servicio de comedor y de transporte porque para poder atender la organización establecida debe terminar con su jornada anticipadamente, es decir los niños que hacen uso del **transporte escolar** necesitan estar listos a las 13:30 y los que hacen uso del **servicio del comedor** a las 13:45. Dicha **situación le obliga a utilizar un tiempo considerable previo a la culminación oficial del horario de trabajo** para preparar a los niños y en consecuencia desde las 13:30 ya no puede realizar actividades grupales.

Del mismo modo identifica que la manera en cómo las autoridades del colegio se relacionan con sus docentes y gestionan las diferentes actividades y problemáticas del centro, es otro factor que impacta en su labor. En este sentido, Perla expresa que en este colegio se ha enfrentado a situaciones de tensión con los directivos porque considera que no le han respaldado como docente sobre todo frente a los padres de familia y no han gestionado de la mejor manera algunas dificultades (Ent2P/2ª/10:52).

Bajo esta vivencia se da cuenta que **la autonomía que debe tener como maestra para resolver las problemáticas de su clase le ha sido arrebatada tanto por algunos padres de familia como por el Director del colegio**, hecho particular originado y relacionado con decisiones de incumbencia propiamente pedagógicas de las docentes de tres años de infantil. Por ello, con **cierto enfado y tristeza** reconoce que en este centro educativo ha tenido otro tipo de experiencias no del todo deseables, ya que ha observado **ciertas actitudes y acciones que no le agradan** (Ent2P/2ª/10:09).

Señala que **este tipo de circunstancias a las que se ha enfrentado por primera vez le quitan toda ilusión del trabajo** porque al parecer debe estar más atentas a lo que piensen o dejen de pensar los padres sobre las temáticas que se abordan o pretenden abordar y a las críticas que hacen de ella que al trabajo que debe desarrollar. Identifica que los padres realizan valoraciones y hasta descalificaciones sin ni siquiera saber el verdadero sentido y orientación que tendrán las propuestas en la formación de sus hijos. **En tal sentido cree que el director debería de confiar más en sus maestras y no darle tanta credibilidad a los padres de familia** porque al final las situaciones terminan muy mal debido a que se llega demasiado lejos por los conflictos y el estrés (Ent2P/2ª/14:38,16:44).





Y aún así con esta realidad contextual está centrada en trabajar **con los niños de una clase de tres años** la que está integrada por un total de 19 niños, de los cuáles 10 son niñas y 9 son niños. Cabe destacar que en este periodo la asistencia de los pequeños fue irregular posiblemente por cuestiones climáticas y las repercusiones en su salud. Por otra parte sobre sus procesos de desarrollo se observa que la mayoría de los niños pueden comunicar de manera adecuada, controlan esfínteres, muestran autónomos y disfrutan mucho del juego libre. Los pequeños muestran estar en proceso de adquisición de las habilidades motrices finas lo que se manifiesta en el uso de las tijeras, aunque tienen gran destreza para tomar el lápiz o el pincel. Su motricidad gruesa es acorde a su edad, se mueven y desplazan con facilidad dentro del aula (DC2P/obs.1/pág. 1)

Dentro del grupo hay una niña que llama la atención por su alto grado de timidez y aislamiento, tiene dificultad para integrarse en las actividades y el juego con sus compañeros y aunque sabe expresarse verbalmente evita hacerlo o lo hace con intensidad baja. Sus expresiones corporales son de retraimiento, generalmente se muestra encorvada y con la cabeza baja, aunque al acercarse y generar lazos de confianza con ella, responde positivamente con afecto.

Con respecto al **aula** se observa bastante amplia, al entrar se siente un ambiente armónico, no se encuentra sobrecargada de ilustraciones, ni de mobiliario; se puede decir que en general se muestra ordenada. Aunque no se debe pasar por alto que muchas de las ilustraciones y apoyos gráficos que se encuentran en la pared son los mismos o por lo menos del mismo diseño que los que utilizó en el centro anterior sobre todo los relacionados con el desarrollo de las actividades de rutina. Condición que tal vez obedece a sus creencias – **la dimensión de los conocimientos-** en cómo realizar determinadas actividades como **el pase de lista, el nombrar al encargado**, etc. o tal vez tenga que ver con que esta forma de hacerlo **la tiene probada, experimentada y por lo tanto la domina** y es posible le genere **seguridad y confianza** – **la dimensión de las emociones-**, de ahí que este tipo de prácticas permanecen (DC2P/obs.1/pág. 1).

Se puede decir que por acuerdo de las maestras de ciclo su tarea docente se basa fundamentalmente en dos planteamientos metodológicos uno de ellos es “el trabajo por rincones” y otro “el proyecto de aula”, este último con un peculiar planteamiento y organización porque su idea es que se desarrolle a través de la incorporación de un “rincón de proyecto”; sin embargo, esta forma de trabajo **no es aceptada del todo por Perla**, ya que alude que un proyecto tiene una metodología distinta y se debe de trabajar de manera grupal. No obstante, en la práctica cotidiana advierto es la presencia del juego libre a través de los rincones– preferentemente sin acompañamiento- a excepción de cuando se elaboran fichas en el rincón de plástica en atención a los acuerdos del “proyecto” en desarrollo.

En las observaciones realizadas se identifica que la maestra se ha visto en la necesidad de asumir el planteamiento de sus compañeras respecto a la forma de desarrollar “el proyecto” en su clase a pesar de no estar de acuerdo y aunque ha declarado que decidió plantearlo de una forma distinta no se logra advertir posiblemente porque las acciones emprendidas sean en momentos muy específicos en los que aborda la temática de manera grupal.





Después de todo en la cotidianidad del aula **las fichas de trabajo tienen gran peso**, porque finalmente ha respetado lo propuesto por sus compañeras respecto a las características de las actividades y los contenidos inherentes, de tal suerte que las tareas están centradas fundamentalmente **en aspectos de la lecto – escritura pero orientados al desarrollo de la grafo-motricidad**. De este modo, me parece que la organización y estructura de las actividades responden a ciertas creencias y concepciones metodológicas que posiblemente obedecen a la tradición pedagógica.

Por otra parte, con respecto a la forma de **organizar la jornada de la clase** sostiene que no puede hacer mucho, porque aunque **tenía en mente para este nuevo ciclo escolar dejar más tiempo libre a los niños para poder observarlos sin agobiarse, no le fue posible dado que la organización de los tiempos de la institución están muy establecidos**. Señala que los tiempos que tiene son limitados pues a las 10:00 tienen que estar desayunando y a las 11:00 tienen que estar en el recreo, lo que hace que su jornada este supeditada a la propia organización de la institución y sólo cuenta con escasa media hora para estar con todos los niños juntos (Ent2P/1ª/1:01:46).

7.2.2. Algunas vivencias y percepciones sobre la Lesson Study

Volvamos ahora la mirada hacia el proceso de Lesson Study, sobre éste en principio deja entrever que se sintió muy cómoda con el ambiente que se generó y lo reconoce como una experiencia en la que considera **aprendió mucho de sus compañeras** (Ent2P/1ª/1:09 & Ent2P/1ª/67:08). Aunque señala que al decidir participar en el grupo de investigación no tenía expectativas definidas, ni claras, **su intención era aprender más sobre el trabajo por proyectos** (Ent2P/1ª/05:39). De pronto, **se sorprendió** una vez que empezaron a desarrollarse las sesiones de Lesson Study **al descubrir otras temáticas importantes de las que podría aprender** como por ejemplo: sobre **los tipos de rol docente** y el impacto que éste ejerce en la práctica cotidiana. Explica, que sobre todo le generó inquietud el impacto que tiene ser una maestra directiva o no directiva, independientemente de que se trabaje por proyectos o con el método.

Bajo este contexto menciona que sus vivencias sobre este proceso es que lo sintió prolongado en el tiempo porque tiene conocimiento por la información que les brindaron -en artículos y en un documental- que las fases se desarrollan en periodos más cortos, pero comenta que se dio cuenta que posiblemente era debido a que las maestras pertenecían a diferentes colegios y por lo tanto las diversas tareas y ocupaciones no les permitían coincidir con facilidad; situación que en consecuencia identifica como limitante.

Por otro lado reconoce que la amplitud temporal también puede estar relacionada con que era la primera vez que algunas de ellas participaban en un proceso de Lesson Study y tenían muchas dudas, lo que generó la necesidad de documentarse (Ent2P/1ª/1:07:34). Señala que le gustaría aplicar esta metodología con sus compañeras pero piensa que en periodos más cortos, de tal forma que el lunes por la mañana se aplique la Lesson Study, por la tarde se esté analizando y tomando decisiones para finalmente poner en práctica la actividad replanteada lo antes posible (Ent2P/1ª/1:03:43).





Al relatarme algunos episodios del proceso vivido con las LS explica que lo primero que hicieron fue definir los objetivos a lograr, menciona que el primero de ellos tenía que ver con tratar de ser menos directiva en la clase, el segundo con registrar y documentar las competencias de los niños y el tercero con abordar un concepto lógico – matemático- (Ent2P/1ª/04:21). Mas adelante, al hilo de la conversación agrega que la LS también estaba dirigida a crear microambientes lúdicos, motivantes, que invitaran a la creación de hipótesis y como maestras que aprendieran el procedimiento de observar (Ent2P/1ª/10:27).

En este sentido, con relación a los propósitos planteados y desarrollados en la LS, comenta que **no le ha dado tiempo de implementar algo en su aula**. Por un lado, porque el proceso de diseño y aplicación de la lección experimental terminó en junio de 2013, justo cuando había culminado el ciclo escolar y por otro lado, porque en el proceso de **diseño y aplicación de la lección experimental mejorada** se encontraba en un nuevo centro educativo, al cual recientemente había ingresado en el mes de septiembre. En consecuencia, se enfrentaba a un nuevo colegio, nuevos niños y nuevas compañeras. Situación que advierte como limitante.

Además, expresa que la sensación que le quedó al concluir la fase experimental, fue de haber quedado “muy, muy, muy perdida, muy verde” (Ent2P/1ª/11:10). Es así, que bajo el marco de sus vivencias nos introduciremos en su práctica, con la idea de ir identificando las posibles transformaciones de su CP. Para ello, abordo principalmente aspectos relacionados con los objetivos de las Lesson Study, que previamente mencioné y están relacionados directamente con: Los microambientes –metodología-, la evaluación – observación y registro-, los contenidos –matemáticos- y el rol docente –no directivo-.

7.2.3. Otra lente para mirar el qué enseñar y los microambientes como forma de enseñanza

Sobre la implementación de los microambientes **identifica que su relevancia es muy relativa porque se dio cuenta que dichos espacios dejan de atraer a los niños en corto tiempo, lo que le implica a la docente ir quitando y añadiendo cosas frecuentemente**. En cambio, explica que el rincón de la casita es un rincón que les gusta y atrae mucho a los niños pues pueden pasar a diario por ese espacio sin que les deje de atraer (Ent2P/1ª/19:46). Dicho planteamiento lo establece a partir de comparar los rincones que son conocidos para ella con la nueva vivencia y experiencia que ha tenido con los microambientes, en la que ha percibido que los niños se interesan de manera **fugaz al microambiente diseñado**. Situación que encuentra semejante con lo que ocurre con el rincón de puzzles o pintura en los que continuamente se deben ir incorporando nuevos materiales para que éstos espacios continúen siendo visitados por los niños.

Por tanto, identifico en sus declaraciones cierta crítica hacia los microambientes debido **al interés fugaz que percibe en los niños, pero no se detiene en precisar si éste se debe a la forma de trabajo o al diseño del microambiente en particular**. De todos modos a pesar de lo declarado más adelante en la





conversación comenta estar de acuerdo con la creación e implementación de los microambientes y menciona que los está incorporando aunque al parecer a lo que hace referencia es al acento que esta poniendo en el juego libre en los rincones que tiene establecidos.

(...) los estoy poniendo cada vez más libres para que los niños vayan a donde quieran y hagan lo que quieran, sin regularlos, sin foto, ni con nada, sino que vayan libremente; mis compañeras no lo hacen así, soy la única del nivel que lo ha hecho libremente.
(Ent2P/1ª/21:35)

En este sentido, parece que la puntualización que hace sobre la forma “**tan libre**” de desarrollar los microambientes, responde y se relaciona con la **creencia, rechazo y desacuerdo que ha manifestado sobre la modalidad de “rincones de trabajo”** los que considera no pertinentes por ser “muy estructurados” (Ent2P/1ª/22:07). De tal suerte que, **a través de las Lesson Study ha reafirmado el rechazo que tenía de “los rincones rotatorios, estructurados y previamente planificados” y revalora y cimienta la importancia del juego libre.** En este caso, identifico cierta **modificación en la percepción y valoración** de los rincones en el marco del planteamiento de los microambientes a partir de lo experimentado en la Lesson Study. En consecuencia, **al darle mayor valor y peso al juego libre** posiblemente implica cierta transformación en **su dimensión de los conocimientos** de su CP.

Así, después las valoraciones que ha formulado a partir de su experiencia sobre los microambientes afirma que **no esta cerrada a otras formas de trabajo**, pero advierte que como **tutora de clase de tres años** debe tener en cuenta que en un primer trimestre hay **un periodo de adaptación** en el que muchos niños aún se encuentran llorando (Ent2P/1ª/24:08). Por lo que piensa y le parece brusca la **posibilidad de incorporar un microambiente al inicio del ciclo.** Asegura que va a probar esta forma de trabajo pero que lo hará con su clase en tercer trimestre o con niños de 4 – 5 años. Declaraciones que me permiten identificar la **presencia de ciertas creencias** con relación a lo que pueden y son capaces de hacer los niños en determinadas edades, ideas que tal vez limiten las decisiones que toma en torno al uso de esta alternativa metodológica.

También advierto que **en su vocabulario se ha incorporado el termino de microambientes** aunque en su discurso se observa que lo utiliza de manera indistinta al referirse al juego libre, espacios o rincones y con cierto serpentear en sus planteamientos sobre todo cuando trata de distinguir a los microambientes como medio de enseñanza o espacio físico. Dicha incertidumbre también la identifico cuando menciona del agrado de una forma de trabajar los rincones de una de sus compañeras del grupo de Lesson Study la que consiste **en permitir a los niños que vayan a donde quieran y contar siempre con un rincón fijo donde todos tienen que pasar** (Ent2P/1ª/23:34).

Dicha declaración permite darme cuenta, por un lado de cierta vacilación o falta de solidez sobre las características que debiera considerar al implementar y desarrollar un microambiente y por otro, que aparentemente siguen siendo más significativas las experiencias y comentarios de las compañeras que los referentes teóricos revisados. Circunstancia que a mi entender evidencia que se deja llevar con facilidad por las experiencias de otros y revela nuevamente el poder y predominio de las creencias sobre los conocimientos.





Aunado a lo anterior comparte otras variantes y características de aplicación de los rincones, que por comentarios de sus compañeras ha obtenido; lo que se torna relevante porque hace algunas críticas en donde se ponen de manifiesto algunas de sus concepciones que me permiten observar ciertas disonancias entre lo que dice y hace al respecto. Explica que hay rincones fijos en los que se encuentran tareas predeterminadas y fichas para elaborar, otros en los que existe “**el rincón del proyecto**” y otros más reitera, son los rincones de trabajo en los que, los tiempos son tan estrictos que siempre quedan los juegos a medias y los dibujos inconclusos. Al respecto señala, que éstas últimas modalidades de trabajar por rincones **son con las que no esta de acuerdo** (Ent2P/1ª/24:24).

Tal vez quepa agregar que insiste y considera que con el trabajo por rincones hay cosas que se pueden regular como el cambio de un rincón a otro, pero piensa que **la presencia del “rincón del proyecto” como elemento principal del trabajo para garantizar que todos pasen por él y realicen la actividad en un determinado tiempo, no le parece pertinente** (Ent2P/1ª/24:24). De cualquier modo, reconoce que en su jornada siempre hay un tiempo determinado para el trabajo por rincones, en el que marca e indica a los niños cuando se termina y tal vez también en algunas ocasiones dejan los niños a la mitad algún trabajo, pero cree que la forma en cómo lo hace es diferente a otras, en donde les cortan el desarrollo de las actividades hasta cuatro veces en la mañana (Ent2P/1ª/26:22).

(...) estamos jugando [en un rincón] con las letras del nombre y cada niño esta poniendo la letra de su nombre y cuando lo componen todos, es cuando rotamos; ¿y si la tutora aún no quiere? ¿cuándo rotamos? Entonces, yo a lo mejor estoy a la mitad de un puzle, llega la tutora y dice: rotamos, cambio de ambientes. Yo que estoy a la mitad del puzle, ¿me tengo que ir?, ¿porque tu me digas que me tengo que ir? ¿me entiendes? (Ent2P/1ª/24:24)

En definitivamente reconoce que trabajar con un rincón de proyectos en su aula no le parece adecuado porque considera que **el proyecto se debe trabajar con todos los niños simultáneamente** y al terminar el tiempo del proyecto entonces sí pueden pasar a los ambientes y rotar en ellos durante un tiempo prudente. Piensa que se debe evitar que se queden tareas inconclusas y estar preocupada porque roten los niños por todos los rincones ese mismo día (Ent2P/1ª/27:19). Por todo lo anterior, piensa que **lo que tienen planteado sus compañeras de ciclo ahora mismo no es trabajo por proyectos, de ahí que no ha sido capaz de seguirlo al pie de la letra como le han recomendado, pues no lo veía muy bien** (Ent2P/1ª/48:17).

Lo expresado en el párrafo anterior conduce a darnos cuenta como de acuerdo a su experiencia y vivencia con el trabajo por proyectos puede plantear con cierta claridad lo qué son y tomar la decisión de hacer ajustes a partir de lo que sabe y cree. Sin embargo, no fue capaz de sostener con mayor fuerza sus conocimientos e ideas para hacer algo diferente. **Al final ha realizado al igual que sus compañeras una compilación de fichas de trabajo relacionadas con “el proyecto” en el “rincón del proyecto.** En tal circunstancia parecen conjugarse varios factores como la inercia de la cultura escolar, la fuerza de sus creencias —**dimensión de los conocimientos**— cimentadas en las experiencias de otros compañeros y **la dimensión de las emociones**, pues dadas sus condiciones laborales y su reciente incorporación es posible que trate de salvaguardar su tranquilidad evitando el conflicto con sus compañeras.





Ahora bien, lo que me interesa destacar es que aunque en un principio se mostró titubeante al expresar los rasgos característicos para el diseño y desarrollo de un microambiente a lo largo de su discurso llega un punto en el que precisa **que los rincones de juego simbólico atraen mucho a los niños, son importantes porque a través de ellos se fomenta el desarrollo de diferentes capacidades y que cada uno debe de tener un objetivo a conseguir.**

En consecuencia se plantea como **siguiente meta diseñar ambientes de trabajo con objetivos específicos, identificando los materiales que requiere para lograr el objetivo de aprendizaje que se haya propuesto, lo que advierte que como docente le obligará a seleccionar únicamente los materiales que considere contribuirán a ello.** Precisión que me parece destacable porque me permite identificar en un plano discursivo una **reconstrucción importante** de su concepción sobre los rincones – **dimensión de los conocimientos**- pues enuncia con seguridad aspectos fundamentales a considerar para el diseño y la aplicación de dicha modalidad y pone el acento en prever los objetivos, contenidos y los materiales (Ent2P/1ª/28:24).

Al respecto conviene decir que la experiencia en el diseño y aplicación de un microambiente en la Lesson Study le impactó de tal forma, que le generó una serie de **desajustes en sus creencias** sobre la manera pertinente de desarrollar su trabajo, en particular sobre los rincones, los que venía utilizando y parecía tener una idea clara de ellos. Circunstancia que me parece se derivó de las colisiones entre las ideas personales, de las reflexiones realizadas al interior del grupo de aplicación de la Lesson Study, de los dilemas a los que se enfrentó al encontrarse con nuevas formas de trabajo, de la organización en el colegio actual y de las concepciones previas que tenía sobre los rincones.

Las situaciones señaladas posiblemente justifiquen aún más el por qué no le fue posible la implementación en su aula de un microambiente de acuerdo a lo propuesto en el grupo de Lesson Study. Pero independientemente de ello, la transformación de su CP que identifiqué en Perla sobre aspectos metodológicos es nivel discursivo, porque tal vez dichos saberes aún no tienen la suficiente fuerza y solidez para ser convertidos con seguridad en acciones en su aula.

Al llegar a este punto conviene recordar que en sus declaraciones en la fase pre – lesson sobre los rincones, sostuvo todo el tiempo que lo que tenía en su aula eran **rincones de juego** y que más que una metodología los utilizaba como medio para organizar sus espacios y la mañana de trabajo. Sin perder de vista lo señalado, destaco que en su nueva aula pude observar que está organizada y gestionada por rincones de manera muy similar de como se describió en el centro educativo anterior. Sobre el trabajo que desarrolla Perla **destaca que está atenta al uso que le dan los niños a los espacios y materiales** para así poder actuar al respecto quintando, poniendo, transformando o agregando espacios o materiales (Ent1P/4ª/08:28).





Figura 46: La presencia de rincones como forma de organización del aula.

Dicha declaración de convertirla en acción manifestaría la presencia de una actitud observadora que le permitiría tomar decisiones informadas con base a las necesidades e intereses de los niños respecto a los espacios. Entonces, dado que la forma de organización y uso de los rincones es similar a la ya descrita en la fase pres – lesson, no me detendré en una descripción detallada; únicamente realizaré las precisiones necesarias.

De este modo, lo que encontramos a la vista es el rincón de la casita y el rincón de la cocinita los que tienen un espacio importante en el aula y siguen siendo los más concurridos y en los que al parecer más disfrutan los niños. El rincón de **plástica**, también es un espacio importante en su aula, en él tienen a disposición todos los materiales necesarios y es precisamente en este rincón donde se marca en cierto sentido la diferencia de su rol durante el juego libre, ya que ahora es en este espacio donde permanece.



Figura 47: El Rincón de plástica, bajo un rol docente directivo.

Por lo tanto, dicho cambio de rol durante el juego libre parece obedecer a los acuerdos tomados con su compañeras de ciclo, los que derivaron en la decisión de que el rincón de **plástica sería el espacio y el momento para apoyar a los niños a concretar las actividades del proyecto**. En consecuencia en dicho espacio los niños elaboran fichas de trabajo relacionadas con el proyecto que Perla dirige indicando el material, lo que deben hacer y cómo deben hacerlo. Esta forma de trabajar en el periodo anterior a la LS la había rechazado y posiblemente en este momento lo haga así con la finalidad de **evitar conflictos o tal vez por temor de tener diferencias con sus compañeras** y en consecuencia asume roles, tareas, actividades y prácticas que había criticado.

En el curso de esta búsqueda de transformaciones en la práctica de Perla, pude advertir otro cambio manifestado a nivel discursivo, éste sobre la importancia de **evitar dirigir a los niños en las tareas** – rol directivo-, pero que en la práctica no ha logrado modificar pues tal parece que al centrarse en la elaboración de fichas son inevitables las indicaciones y a veces las precisiones pero además porque se muestra una excesiva preocupación por la elaboración de los productos –fichas de trabajo- derivada



posiblemente de que llegarán a manos de los padres y vislumbra que a través de ellos pueden hacer alguna valoración de su trabajo, lo que se puede traducir en cierta amenaza o conflicto. Es así como en el desarrollo de la actividad centra su atención en que los productos vayan realizados de la manera indicada y con el mejor acabado posible, de tal manera que las acciones que emprende en este rincón se pueden identificar como **disonancias respecto a lo expresado sobre las formas de trabajo y el rol docente.**



Figura 48: *El Rincón de la tecnología, subutilizado.*

El rincón de **la biblioteca** es otro rincón en el aula que a la vista y por lo expresado por Perla no está lo suficientemente dotado, situación con la que se manifiesta inconforme y razón por la que posiblemente no se sienta motivada o interesada en invitar a los niños a este espacio. En cambio, **el rincón de la tecnología** al parecer tiene las características a las que aspiraba en su anterior colegio, pues tiene ordenador y teclado expofeso para el nivel infantil, además de acceso a internet. Sin embargo, señala que no cuenta con juegos o software educativos por lo explica que las actividades que realizan **ahora son en Word y están referidas a la identificación de**

letras o escribir su nombre. Menciona que lo que le gustaría hacer es usar programas que estén adaptados al proyecto o a lo que estén trabajando, pero cree que esto sería mejor en una clase de 4 o 5 años (Ent2P/1^a/19:46).

En lo expresado por Perla puedo identificar que tiene conocimiento de otros usos y estrategias con las que pudiera utilizar el ordenador, sin embargo no puede desarrollarlas según comenta por la falta de algún tipo de recurso –software educativo– y la edad de los niños. Lo señalado, pone de manifiesto **ciertas creencias** sobre el papel del los recursos y de lo que son capaces de aprender y hacer los niños en determinadas edades. Creencias que parecen guiar o determinar el tipo de actividades que puede plantear a su clase y con lo que justifica no pueden ser otras debido a la realidad de su aula.

En pocas palabras el uso que hace en general de los espacios parece mostrar ciertas creencias arraigadas y la posible inercia de la tradición pedagógica en función del tipo de actividades y los contenidos que se plantean, pues van dirigidos preferentemente **a la escritura – grafo-motricidad, reconocimiento y representación de las letras y el nombre-** como parte prioritaria del trabajo de infantil. Esta circunstancia, pone en evidencia que emerge **la dimensión de las creencias de nuestra maestra** en la toma de decisiones sobre el qué hacer en el aula, pues muchas de las **actividades propuestas emulan las tareas que se realizan con en el libro de texto.**

De acuerdo a lo descrito identifico que en los rincones que tiene dispuestos no hay objetivos, ni contenidos definidos, por ende los materiales no son pensados a partir de ellos, sin embargo los materiales con los que cuenta cada uno de sus rincones son diversos y ad hoc. Destaco que en los





rincones que preferentemente **privilegia el juego libre** los niños transitan en libertad, sin indicaciones y sin seguimiento, a excepción del momento en que Perla decide instalarse en el rincón de plástica.

En cambio, Perla señala que a través **del juego libre y con la interacción del material de construcción aborda contenidos de pensamiento matemático**, aunque cabe aclarar que en este caso los materiales de los que hacen uso los niños no han sido pensados con alguna intencionalidad, sino que según expresa “se logra” a partir de los materiales que los pequeños toman y utilizan con libre albedrío. En este sentido, su **argumento parece haber tomado fuerza** derivado de las reflexiones realizadas al interior del grupo de Lesson Study en torno a la importancia de la manipulación de los materiales a través del juego libre como medio para generar aprendizajes.

Además derivado de esta experiencias ahora sostiene que **no hace falta que el niño verbalice** un concepto como manifestación de que lo ha adquirido, declaración que identifico como reconstrucción de su CP, pues previo a la Lesson Study afirmaba que la verbalización de un niño es la evidencia de que ha adquirido un concepto (Ent2P/1ª/31:39).

(...) precisamente lo que se registra en la LS no es el hecho de que el niño haya dicho este tubo es más corto que este otro a la hora de unirlos, sino el acto de que necesite y utilice tres tubos para hacer una distancia más larga aunque no lo haya verbalizado, por lo tanto esta es una evidencia de que aplicó y tiene apropiado el concepto. Cuando un niño hace una torre alta o una torre baja son evidencias de que se ha apropiado del concepto. (Ent2P/1ª/31:39)

En consecuencia tras la Lesson Study, Perla **ha confirmado la relevancia del juego libre en los rincones** –microambientes-, pues considera que **el niño es capaz de generar aprendizajes y la apropiación de conceptos a través de ellos, aún sin la presencia del docente**. Además, reconoce que los rincones **deben de estar diseñados bajo determinados objetivos y contenidos**. Planteamientos que dan cuenta en cierto sentido de la reconstrucción de la creencia de que **el juego libre puede ser un medio para generar aprendizajes**, pues previo a Lesson Study a estos espacios **no les confería un sentido educativo, sino únicamente de organización**.

Centrando ahora la mirada en **los contenidos de enseñanza**, recordemos que uno de los objetivos de la Lesson Study era abordar a través de un microambiente los contenidos de pensamiento matemático. Para ello, se delimitó **tamaño y distancia**. Estos se decidieron; por un lado porque identificaron en ellas necesidades formativas en torno a pensamiento matemático, y por otro, porque reconocieron que regularmente abordan sus contenidos **a través de fichas**.

De ahí que, en la fase de aplicación de la lección experimental tenían que observar si el niño **lograba verbalizar algunos conceptos** como grande, pequeño, corto y largo. Sin embargo, lo que el niño expresaba como mucho era: “éste no sirve o no entra”. De tal modo que lo que estaban observando en realidad eran acciones que emprendían los niños como coger tubos diferentes, probar con tubos de diferentes tamaños; acciones que obviamente no verbalizaban.





En otras palabras se dieron cuenta que los niños al jugar no verbalizan de manera convencional su pensamiento sobre las acciones que ejecutan por lo que no era posible escuchar “voy a coger una pelota más pequeña, porque ésta no entra, porque es muy grande”. Por ello, en el grupo de Lesson Study, estimaron que cuando el niño utiliza la pelota más pequeña y desecha la grande debido a su tamaño, porque no puede entrar en el tubo, significa que tiene adquirido el concepto de tamaño (Ent2P/1ª/37:22). Por lo tanto, en dicha declaración se puede advertir que la evidencia de aprendizaje es una acción del niño con relación al concepto y que para poderlo identificar y valorar es fundamental la presencia del docente en el momento del juego libre.

Con respecto a la potencialidad de la Lesson Study para la reconstrucción del CP, en lo que respecta a los contenidos identifico que con dicho proceso formativo **le fue posible acercarse e incorporar algunos contenidos sobre pensamiento matemático**, pues previo a la Lesson Study su discurso se centraba principalmente en abordar contenidos como el conteo, el número y su representación, algunas figuras geométricas y algunos conceptos de dimensión; los que al parecer son derivados de la tradición pedagógica y de lo sugerido en los libros de texto de infantil. Dicho de otro modo, **amplió su visión con relación a los contenidos a trabajar sobre el pensamiento matemático – construcción de la dimensión de los conocimientos-**.

Paralelamente a la experiencia del diseño y la aplicación del microambiente se pudo dar cuenta que **hay otras formas de generar aprendizajes sobre el pensamiento matemático además de las fichas de trabajo**. Dicho de otro modo, comprendió que no es necesario para generar un aprendizaje valorarlo o concretarlo a través de una ficha. Así mismo reconoció que hay aprendizajes que los niños pueden verbalizar y otros no, pero que, los que no verbalizan se pueden mostrar por medio de acciones. Del mismo modo, identificó las dificultades para observar y registrar los procesos de aprendizaje del niño y comprender cómo las acciones que emprenden son manifestaciones de aprendizaje; en consecuencia confirmó, que **para identificarlos y valorarlos debe de estar presente el docente en los momentos de juego libre**.

En relación a los contenidos de enseñanza, puedo decir que **no son su preocupación fundamental**, pues advertí que los contenidos aborda no son intencionados, sino están en relación y van de la mano de las actividades que plantea y a sus formas de trabajo. De ahí que se observa que las actividades cotidianas están dirigidas principalmente a la autonomía y el desarrollo de los hábitos.

También pude observar contenidos propios de la lecto – escritura y contenidos matemáticos relacionados con el número y figuras geométricas, los que se abordan a través de fichas de trabajo

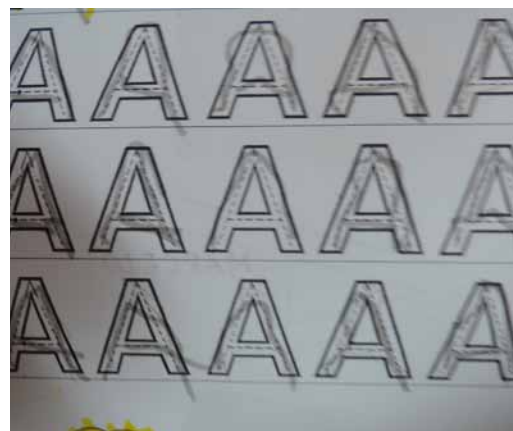


Figura 49: El acercamiento a la escritura a través de actividades de repasado.





que están dirigidas preferentemente a **identificar, repasar o colorear números, figuras, letras y palabras** en las que naturalmente se privilegia la grafo –motricidad. De este modo observo, que los contenidos se centran en la escritura, la grafomotricidad y el desarrollo de hábitos; y las formas de trabajo que se privilegian son las fichas y el juego libre a través de rincones con la forma particular de aplicación que ya hemos comentado.

Lo expuesto permite identificar que las críticas que había realizado sobre determinadas formas de trabajo y las bondades y ventajas expuestas sobre otras, al parecer quedan desplazadas e invisibilizadas en la acción a la hora de tomar decisiones en la cotidianidad de la práctica sobre qué hacer y cómo hacerlo. Lo anterior, porque **se evidencia que se deja llevar por la solicitudes y creencias compartidas con sus compañeras de trabajo.**

Dicha realidad posibilita identificar, reconocer y comprender el impacto que pueden tener en el desempeño de la práctica las situaciones problemáticas del colegio y de la propia profesional. En el caso de Perla, posiblemente las circunstancias contextuales le han llevado a tener que dar pasos hacia atrás en algunos aspectos de su trabajo docente –inconscientemente-, probablemente a causa ciertas emociones negativas que le generó el ambiente de trabajo y su situación personal.

7.2.4. La observación, el registro y la documentación; un hallazgo para evaluar

Sobre el **proceso de evaluación** conviene decir que es uno de los aspectos que han sido de mayor impacto para la maestra Perla, tras la Lesson Study según lo ha expresado y piensa que **su relevancia se debió en gran medida a las aportaciones de sus compañeras y al propio proceso formativo.** De entrada reconoce que **la observación no la utilizaba en su práctica docente cotidiana y afirma que ni siquiera sabía de su existencia** (Ent2P/1ª/02:41), aunque previo a la Lesson Study recuerdo que la mencionó en su discurso como medio para conocer a los niños y tomar decisiones, claro esta que empleada de manera asistemática, intuitiva y tal vez hasta inconsciente.

Ahora bien, sobre el proceso formativo de Lesson Study señala que en la fase de aplicación de **la lección experimental** se puso en práctica la observación y el registro del que expresa tiene malos recuerdos porque no la pasó bien, **se sintió rebasada al no ser capaz de registrar lo que los niños hacían y decían.** Considera que su dificultad para observar y registrar pudo estar relacionada con su ubicación en el aula o tal vez a que **no se estaba centrada en los objetivos** que tenía que observar. En consecuencia, lo que registró no tenía nada que ver, todo era un caos, pues se dio cuenta que registró cosas irrelevantes, cuestión que la agobió mucho. Reconoce que en realidad **lo que hizo fue tomar fotografías y hasta ahí se quedó** (Ent2P/1ª/13:30).

En cambio con gran entusiasmo comenta que en la fase de **la aplicación de la lección experimental mejorada**, tuvo algunos avances en el proceso de observación, pues pudo hacer algunos registros.





Comenta que **todo este proceso la ha llevado a pensar que los registros de observación y documentación son tareas que le gustaría aplicar en su clase, porque gracias a ellos se descubren cosas interesantes en los niños** (Ent2P/1ª/01:09). Dicho de otro modo, expresa que lo que quiere, es poder **incorporar la observación en su aula, pues se ha dado cuenta de que hay cosas muy interesantes que se está perdiendo observar de los niños**, pues mientras se pone a hacer letreros, carteles o alguna decoración para la clase, no es capaz de percatarse de todo lo que sucede con los niños en los diferentes espacios del aula; situación que le sorprendió mucho (Ent2P/1ª/14:54).

(...) tengo una niña que normalmente es muy callada, algunas veces la escuchaba hablar, aunque poco me dirigía a ella. Pero un día, cuando me acerqué a observarla en el rincón de la cocinita, casi me quedo muerta; pues la niña es bastante desenvuelta, “hablaba como una mamá”, acerca de cómo tenía que hacerse la comida y cómo no tenía que hacerse; con expresiones claras. (Ent2P/1ª/02:41)

Con base a lo anterior **se ha propuesto replantear su trabajo**, ha pensado que debería llegar al colegio a las 8:30 de la mañana para tener todo listo. Así, iniciar la clase tranquila y **cuando los niños y niñas estén en los rincones pueda observarlos, registrar y hacer la documentación**. En otras palabras, lo que Perla comenta es que **el tiempo en el que los niños se encuentran en los rincones lo debe de ocupar para estar con ellos en los diferentes espacios en lugar de dedicarse a estar realizando otras tareas** (Ent2P/1ª/01:09).

Por lo tanto, dadas las condiciones adversas a las que se enfrentaba en este nuevo centro, sus posibilidades de implementar e incorporar algo nuevo en la clase tenían que ser sin que le causara más agobio del que ya estaba sometida. **Decidió únicamente empezar a observar a los niños libremente, sin ponerse ningún indicador, sólo centrada en sus gustos, la empatía y con quién hablaban**. Dichas tareas, se las propuso lograr durante el mes de noviembre, lo que más o menos le ha dado tiempo implementar. Sin embargo, no realizó ningún tipo de registro. Advierte, que **le gustaría profundizar más en observar contenidos y capacidades** (Ent2P/1ª/11:10).

Por otro lado, piensa que la importancia que le ha dado al registro tras la Lesson Study se relaciona con la concepción que tiene ella y sus compañeros docentes de la evaluación; pues se tiene la idea de **buscar siempre una manera de demostrar que los niños han adquirido determinados conceptos o aprendizajes**. En cambio, con el proceso de Lesson Study, se dio cuenta que **el niño puede aprender sin que se lo digas o sin que tenga que hacer una ficha**.

De esta manera piensa que el registro es una manera de evidenciar que el niño tiene conocimientos, capacidades, etc., lo que le permite como maestra estar tranquila y segura de lo que sabe el niño, sin necesidad de hacer una ficha (Ent2P/1ª/18:00). Así que, puedo advertir que Perla **reconoce sus propias creencias como limitante porque la llevan a querer concretar y evaluar los aprendizajes de los niños a través de fichas de trabajo**. No obstante, al teorizar su práctica vislumbra a la observación y al registro como otra posibilidad para evaluar.





Tras las reflexiones anteriores critica la manera en que se realiza la evaluación en el colegio –en general-, debido a que se hace a través de los boletines y considera que éstos generan una obsesión por lograr determinados contenidos en cierto tiempo. En este sentido expresa, que la realidad que enfrenta junto con sus compañeras de trabajo es **la dificultad para cambiar esta visión sobre la forma de cómo valorar el trabajo de los niños** (Ent2P/1ª/06:56). Declaración que deja entrever el reconocimiento del peso de sus propias creencias y de sus colegas, así como la complejidad para la transformación en el seno de la práctica.

De los boletines comenta que son un instrumento de evaluación que trae “el método” en el que se señalan los aprendizajes logrados en cada trimestre. Advierte que a través de los boletines **no es posible valorar las diferentes áreas que plantea el currículum oficial**; y que lo que en realidad se evalúa son los contenidos trabajados a través del método –libro de texto- (Ent2P/1ª/07:26). Sin embargo, señala que existe correspondencia de lo que se evalúa con el boletín –del libro de texto- con las áreas del currículum oficial y aclara que lo único que cambia es la forma de trabajo (Ent2P/1ª/05:39). Dichas declaraciones, evidencian disonancias internas y procesos de reconstrucción del CP en curso; es decir teorizaciones de la práctica incipientes, que aún no acaban de asentarse

Además, como herramienta de evaluación lleva el **diario de clase**, el que tiene las mismas características que el de su centro anterior. Este instrumento señala que lo debe ir rellenando día con día. En él se puede identificar que describe algunas emociones o comportamientos de los niños – de uno o dos en particular-. No se identifican descripciones con relación a los procesos de aprendizaje de los niños. Los registros se centran en enunciados declarativos que aluden a algún comportamiento en particular, por ejemplo: Nora ha entrado sin llorar, les gustó mucho la canción de calentamiento, Nora no quiere relacionarse con sus amigos, pero tampoco libre. Nora entró sin llorar, pero no juega.

Sobre la evaluación en general, pero sobre todo con relación a la observación y el registro en particular puedo advertir que hubo ciertas construcciones y reconstrucciones en su CP. Por un lado, porque adquirió nuevos conocimientos y por otro lado, porque reflexionó sobre sus concepciones y formas de evaluar. Asimismo, se dio cuenta del impacto de sus creencias para modificar las acciones que emprende al evaluar. Dicho de otro modo, teorizó su práctica respecto a los **procesos de evaluación: la observación, el registro y la documentación**. Condición que propició el incipiente desarrollo de una actitud y habilidad observadora intencionada, lo que se evidencia al estar **presente en algunos momentos del juego libre**.





7.2.5. *La gestión de las interacciones en el aula y el rol docente en la mira para su transformación*

Sobre este punto, explica que aunque no eran sus expectativas que a través de las Lesson Study se abordara lo relacionado con el rol docente, en el proceso ha podido reconocer la importancia e impacto que tiene ser tan directiva o no en el desarrollo de las actividades; situación que relaciona con lo siguiente:

(...) me he dado cuenta que no debo estar tan preocupada y obsesionada de que en el primer trimestre los niños aprendan el círculo, el color rojo y el número 1; porque finalmente da igual que lo aprendan o no, porque sino lo aprenden en el primer trimestre, lo aprenderán en el segundo o sino en el tercer trimestre. (Ent2P/1ª/05:39).

Por consiguiente considera que la Lesson Study le ha permitido **reflexionar sobre el hecho y la necesidad de ser menos directiva en el aula, tanto en el trabajo por proyectos como con el “método” (libro de texto)**. Comenta que ha comprendido que significa **“no decirles como lo hagan, sino que lo hagan como quieran”** – se refiere a la elaboración de las fichas-. Dichas declaraciones ponen en evidencia la concepción que tiene sobre su papel docente y lo que para ella implica ser una docente menos directiva (Ent2P/1ª/57:16). No obstante, piensa que **no tiene mucho que desechar más bien que complementar a partir de lo que hacen sus compañeras**, porque siempre ha trabajado con niños de tres años y no ha podido tener otro tipo de experiencias. Afirma que **en esta edad –tres años- su papel tiene que ser más marcado y regulado con los niños** (Ent2P/1ª/1:00:40).

En lo expresado, puedo advertir que no se reconoce abiertamente como una maestra con un rol directivo, aunque su reflexión se genera en función del impacto que tiene el rol docente en la práctica lo que la ha llevado a plantearse ser menos directiva. Así mismo, los ejemplos que plantea con respecto al rol directivo se quedan en **un plano de indicaciones y centrados en el trabajo con el libro de texto y/o elaboración de fichas de trabajo**, porque no hace ninguna mención respecto a los tiempos de juego libre o la asamblea, etc. De tal suerte, que señala que ahora únicamente les indica a los niños qué y cómo hacerlo, pero les permite decidir con qué hacerlo.



Figura 50: *Rol docente en transformación.*

(...) he modificado la forma de guiarlas [las fichas] con la intención de ser menos directiva, antes les insistía repasar con el dedito, el lápiz de escribir y finalmente con el rotulador. Ahora les permito hacer la ficha con lo que los niños decidan, lápiz o rotulador. Ent2P/1ª/57:16)





En la cotidianidad de su práctica se hace evidente que la forma de relacionarse con los niños y de gestionar las interacciones está basada en el planteamiento de reglas y normas, para este nuevo ciclo escolar utilizó la misma estrategia. Las normas básicamente son las mismas y están directamente relacionadas con ciertos hábitos higiénicos, de orden y de cortesía. Perla, se muestra cercana con los niños, sobre todo con los que identifica que más lo necesitan y está atenta a intervenir cuando se requiere.

En suma la Lesson Study le ha permitido a Perla reflexionar sobre su rol docente directivo, el impacto que éste tiene en los niños y en consecuencia plantearse la necesidad de cambio. Es en este momento en el que se identifica una reconstrucción en la dimensión de los **conocimientos** de su CP, pues cuestiona y reflexiona sobre su proceder. No obstante, a lo largo de sus declaraciones se pueden identificar dos cuestiones que salen a luz; una respecto a **las tradiciones pedagógicas y otra relacionada con las creencias**.

La primera, al enfocar **su rol directivo al hecho de guiar paso a paso al niño en cómo y con qué realizar la actividad** – fichas de trabajo- y la otra, **al justificar un rol directivo** – marcado y regulado- **en función de la edad de su clase** –tres años- lo que puede estar relacionado con sus creencias sobre lo que significa ser maestra de infantil y las etapas evolutivas del niño. Por ello, de alguna manera valida el papel que desempeña con su clase – rol docente-, el que le pudiera estar otorgando seguridad, bienestar y comodidad al desarrollar las actividades, por lo que manifiesta que no tiene cosas que desechar – cambiar-, sino complementar de sus compañeras. De acuerdo a esto, probablemente emerge **la dimensión de las emociones** que la llevan a cimentar y validar en cierta medida su rol docente, pero además tomando como marco de referencia el hacer de sus compañeras de trabajo. Hasta aquí dejamos lo que considero importante compartir en torno a las posibles transformaciones de su CP.

Ahora bien, como cierre de este apartado, pretendo puntualizar las transformaciones del CP que considero se propiciaron en Perla, tras la experiencia formativa con la Lesson Study; no sin antes advertir que existieron ciertas limitantes a las que se enfrentó durante esta etapa que posiblemente obstaculizaron el proceso de reconstrucción de su CP y que se vinculan con las condiciones de la práctica educativa.

Dichas limitantes se reconocen de diferente naturaleza y al parecer impactaron en mayor medida en las emociones de la docente, lo que posiblemente la llevaron a descentrarse en cierta medida de su tarea; dentro de éstas se distinguen **las personales, laborales e institucionales** -el cambio de centro, baja temporal anticipada por maternidad, tensiones con autoridades y padres de familia-. Para ilustrarlo, llegó a sostener que las circunstancias enfrentadas le quitan toda ilusión de trabajar y proponer. Por otro lado, como limitantes pero con respecto al proceso de la Lesson Study, identificó que fueran alargadas en el tiempo y en su caso las fechas de los periodos de diseño y aplicación de la lección experimental y la lección experimental mejorada; ya que se correspondieron una, con el fin del ciclo escolar y la otra con su reciente incorporación al nuevo centro escolar. Condiciones considera no le permitieron realizar alguna innovación en su aula.





No obstante, tras las LS identifiqué algunas construcciones y reconstrucciones en su CP, entre las que destacan con relación a **las formas de enseñanza** el hecho de que reafirmó su rechazo por la modalidad de rincones⁵⁵ de trabajo, por ser estructurada y cuadrículada. En cambio, revaloró al juego libre como un medio para generar aprendizajes. Incorporó en su vocabulario el término de **microambientes** como una modalidad de trabajo, el que utiliza de manera indistinta para referirse a espacios, rincones o ambientes. Reconoce las características para el diseño e implementación de los microambientes, destacando la previsión de los objetivos, contenidos y materiales. Advierto ciertos desajustes en sus creencias con respecto al uso del juego libre como en la forma de trabajo de rincones. Pues a los rincones en su aula sólo los reconocía como medio de organización de sus espacios y de la jornada de trabajo; y ahora les atribuye un carácter educativo. Por el momento, al parecer las transformaciones de su CP quedan a nivel de teorización de la práctica, pues sus formas de trabajo han permanecido.

Con relación a **los contenidos de enseñanza** se encuentran encaminados preferentemente a los relacionados con la lectura, escritura y las matemáticas a través de actividades de grafo-motricidad. No obstante, con la Lesson Study pudo acercarse y experimentar con el diseño de un microambiente y otros contenidos matemáticos concretamente relacionados con la distancia y el tamaño, pero sobre todo con el lenguaje matemático. Proceso con el que pudo valorar el hecho de que un niño no verbalice un concepto, no significa que no lo tenga dominado o apropiado.

Dicha declaración se concatena con el cambio de concepción que se le originó respecto a los **procesos de evaluación**, pues ahora sabe que para poder valorar un aprendizaje del niño no necesariamente lo tiene que verbalizar o plasmar a través de una ficha, sino que se valora a través de las diferentes acciones del niño. En tal sentido, valora la observación y el registro como herramientas para la evaluación y la necesidad de su presencia como observadora en los rincones – microambientes- en los momentos de juego libre. Acción que ha iniciado a implementar en su aula, pero aún sin indicadores e instrumentos sistemáticos. En suma, con respecto a la evaluación incorporó conocimientos sobre procesos sistemáticos de observación, registro y documentación que le permitirán en su momento acercarse y conocer los procesos de desarrollo de sus niños.

Finalmente, sobre su **rol docente**, se reconoce como directiva por las formas en cómo desarrolla las actividades con fichas de trabajo, por lo que con la finalidad de alejarse de la repudiada directividad decide implementar una medida importante para ella, decirles a los niños qué hacer y cómo hacerlo, permitiéndoles decidir con que hacerlo; pues reconoce que en esta edad su rol debe ser más marcado y regulado con los niños. En este sentido, considero, que la permanencia de sus formas de trabajo es en gran medida el determinante para que su rol docente continúe siendo directivo, aunque sin perder de vistas sus intentos de modificación, pues en cierto modo se ve acentuado, porque las fichas de trabajo han pasado a ocupar un papel central en el desarrollo de la mañana de trabajo. Esta situación se exagera por el compromiso y la responsabilidad que tiene de integrar un expediente de productos - fichas de trabajo- para los padres de familia. Con todo esto, se puede advertir, cómo la dimensión de las emociones y la dimensión de los conocimientos – creencias- emergen en mayor medida para determinar las decisiones y las acciones que la maestra emprende en la cotidianidad de su práctica.

⁵⁵ Un tipo de trabajo por rincones que describe a partir de referentes que le han brindado algunos compañeros.





CAPÍTULO VIII.

Informe de estudio de caso de Leticia. Maestra experimentada de infantil

8. Introducción: Historia de vida. Fuente de inspiración y aspiración para ser maestra	366
8.1. PRIMERA PARTE. ANTES DE LA LESSON STUDY	
Un estilo docente consolidado en busca de otros caminos que le brinden posibilidades diferentes.	372
8.1.1. Ideas constructivistas, enfoque globalizador y las finalidades de la educación en el marco del currículo de infantil	372
8.1.2. Acercamiento al contexto escolar	374
8.1.3. Una mañana de trabajo cotidiano	378
8.1.4. Formas de trabajo que caracterizan la práctica docente de Leticia. Metodologías y estrategias de enseñanza	386
8.1.5. La lectura y escritura como eje de la tarea docente. Contenidos de enseñanza	397
8.1.6. La gestión del aula y el rol docente como generadores del ambiente para el trabajo	402
8.1.7. La planificación y la evaluación. Procesos de sostén e incertidumbre	412
8.1.8. La naturaleza del conocimiento práctico que singulariza el trabajo docente de Leticia	421
8.2. SEGUNDA PARTE. POSTERIOR A LA LESSON STUDY.	
La reconstrucción del conocimiento práctico de una maestra experimentada de infantil tras la aplicación de la Lesson Study	428
8.2.1. Experiencias y miradas ante la vivencia de la modalidad formativa: Lesson Study	429
8.2.2. Inercias, resistencias y transformaciones del conocimiento práctico y el trabajo docente de una maestra experimentada de infantil a través de la LS	432





8. Introducción

Historia de vida. Fuente de inspiración y aspiración para ser maestra

En este espacio ⁵⁶ aparecen de forma breve algunas experiencias de la vida familiar, escolar y formativa de esta maestra Cordobesa. Retazos de vida que entretejen las primeras urdimbres que darán forma a la trama de una maestra experimentada de infantil que actualmente cuenta con 25 años al servicio de la educación. Empiezo por destacar el impacto que al parecer tienen, sus **vivencias familiares** en su ser y hacer como maestra puesto que las identifica como ejemplo de vida y de motivación: Hablar de su madre le ilumina la mirada y en el rostro, se le dibuja una gran sonrisa porque la considera **un pilar y un referente fundamental en su vida**.

Recuerda que su madre, desde sus primeros años escolares estuvo pendiente e hizo todo lo posible para que accediera y permaneciera en los estudios, incluso trabajando fuera de casa para mejorar sus posibilidades formativas y de vida. En su madre reconoce a una mujer paciente, positiva, optimista, sabia y alegre en la que siempre hay una sonrisa; la valora como una mujer especial porque a pesar de no contar con estudios siempre decía: “yo no se leer, ni escribir pero preguntando y hablando con educación se va a Roma”. En pocas palabras expresa que su madre ha sido y es grande porque es una mujer que ha sabido salir adelante de las situaciones más duras, en su vocabulario siempre hay una palabra amable y ante la vida se mostró en constante lucha por formarse (rel-1L & Ent1L/ 3^a / 02:07).

En cambio, al hablar de su padre identifica que él tiene otras ideas, no menos importantes. Para él no era tan relevante que sus hijas estudiaran, lo sustancial era que: “fueran buenas personas, mujeres de bien” sustentado en su idea de que: “una persona no es mejor o peor que otra, por el hecho de que estudie”. A pesar de ello, recuerda que ayudó a su hermana y a ella en los deberes iniciales del colegio – con las primeras letras y números- y siempre les decía: “las ayudo hasta donde yo pueda” (rel-1, Ent1L/3^a/17:03). De hecho asiente orgullosa que a la fecha sus padres están pendientes de sus actividades profesionales que les comparte con agrado pues cree que para ellos es una satisfacción el hecho de que sea maestra y aún más cuando se enteran de que va a dar algún cursillo (Ent1L/3^a/21:02).

Al introducirnos en **su vida escolar la que al parecer le dejó huella como modelo a seguir**, sus primeros recuerdos son de la Escuela General Básica (EGB), -no cursó educación infantil como ahora suele ser habitual- sobre todo de algunas maestras que adoraba y de otras que le causaban mucho enfado según expresa. Al relatar sus experiencias trae a colación recuerdos de algunas de ellas y describe sus formas de trabajo, cómo se relacionaban con los niños y lo que la hacían sentir. Recuerdos que emotivos, sobre todo aquellos que tienen una significación e implicación especial para ella. A una de las maestras la recuerda por ser la primera tutora de la EGB con la que su madre entabló una **relación muy cercana convirtiéndose así en un gran apoyo para ellas** (Ent1L/3^a/23:32). Tiene en cuenta gratamente a la maestra de Ciencias Naturales por su **actitud, personalidad y por la forma como se presentaba ante la clase**, la describe como la maestra que los niños esperan ansiosos porque llegaba al aula con **una gran sonrisa y mucha alegría**. Siempre les preguntaba ¿cómo están?,





les decía cuéntenme algo... y después de escucharles, les contaba como se encontraba ella. Considera que esta maestra era capaz de “desnudarse como persona”, piensa que para ella lo más importante en su trabajo debió haber sido **formarles como personas** ya que le parece que **sus objetivos no eran ni la asignatura, ni los contenidos**. Además era incapaz de poner en ridículo a alguien en frente de la clase cuando preguntaba y en caso de que alguien dudara le apoyaba, explicaba y le daba reconocimiento. Con esta maestra en especial se sintió valorada y de hecho expresa: “yo quería ser como Doña Carmen” (Ent1L/3ª/ 23:32). Por último, menciona a la maestra de Ciencias Sociales a la que recuerda como una mujer con gran rectitud y seriedad que por cierto regañaba mucho, les hacía temblar y bajar la cabeza en su presencia. Sin embargo, piensa que **sabía regañar sin causarles dolor, preguntarles sin dejarles en ridículo y sin ponerles en evidencia**, tomarles la lección y ser justa con las notas (Ent1L/3ª/ 26:46).

Como se puede observar, puntualiza la forma en cómo las profesoras se relacionaban con la clase, aspectos que Leticia admira y valora porque señala que las maestras sin dejar de lado su función generaban en la clase un ambiente de alegría y dibujaban en el rostro de los niños una sonrisa. Este rasgo nos ayudará a comprender en cierta medida la misión, como valor, de su CP ya que esta experiencia en la etapa de la EGB fue la más significativa y posiblemente fuente de inspiración y modelo.

Concluye la EGB con buenas notas y posteriormente se incorpora al Curso de Orientación Universitaria (COU) en el que no considera algún aspecto relevante que compartir.

Continuando con este recorrido llegamos a la etapa de **formación universitaria**. Un momento crítico donde decide estudiar Magisterio influida por su contexto familiar y económico, aunque inicialmente sentía una vocación clara por la Ingeniería Técnica, dado su gusto y habilidad por el dibujo técnico. Uno de los saberes que posteriormente caracterizarán su experiencia docente.

Por eso te digo que muchas veces, la gente hace magisterio porque no tienen otra cosa que hacer; bueno porque no les da la nota o no pueden acceder a otra cosa por situaciones económicas. (Ent1L/3ª/ 21:02)

Sin embargo, cuando habla de sus aspiraciones por la docencia y las implicaciones de la tarea considera y reconoce que es una labor vocacional que **le tiene que gustar de alguna manera a quien la desempeña** aunque no lo sepa. Piensa que en algunas ocasiones uno no sabe que le gustan ciertas cosas y se da cuenta de su gusto hasta que las prueba. Sin embargo, comenta con honestidad que **le hubiera gustado otra opción como estudiar las Bellas Artes o la misma Ingeniería, pero no pudo**. Concluye diciendo que es posible que **un buen desempeño docente tenga que ver sobre todo con la actitud, disposición y la personalidad**, por lo tanto piensa que **no todas las personalidades sirven para ser maestro** (Ent1L/2ª/ 25:57, 27:22 & 34:45).

Considera que dicha disposición y el hecho de ser mujer le inclinaron a optar por **la especialidad de infantil ya que no podría decirse que tuviera recuerdos de esta etapa escolar**. Explica que las niñas cuentan con **un sentimiento de maternidad muy fuerte y lo describe como un instinto animal que se conjuga con la presencia de la memoria genética que tiene la mujer**, en tanto que es la primera que cuida, protege, da calor y alimenta al niño desde que lo tiene en su vientre (Ent1L/3ª/ 7:55).





En otras palabras señala que culturalmente las mujeres llevan muchísimos años dedicándose al cuidado de los niños e identifica que este instinto se manifiesta en una sensación, necesidad o gratitud de proteger, acompañar y aliviar penas. Aunque señala, que de ninguna manera significa que excluya que los varones puedan hacerlo, pero cree que para ellos mostrar cariño y dulzura es más difícil, sobre todo porque están condicionados cultural e históricamente a otro tipo de roles y comportamientos. De tal suerte que los varones no cuentan con el bagaje de elementos prácticos -abrazos, besos, ternura- que a las mujeres les salen con facilidad, porque desde pequeñas con dos y tres años juegan con los “bebés” a darles de comer, arroparlos, besarles, hablarles tiernamente, etc. (Ent1L/3ª/ 9:52). En consecuencia, **su predisposición a ser maestra de infantil estuvo relacionada con dicho instinto y memoria genética maternal** (Ent1L/3ª/ 8:05) y no con aspectos inherentes a su formación inicial, ya que señala que no fue hasta el **último año cuando tuvo el primer contacto con niños de tres y cuatro años.**

(...) las mujeres somos capaces de hacer olvidar una pena efímera de un niño y convertirla en una sonrisa. (Ent1L/3ª/ 08:05)

Ahora bien, una vez concluida la formación de Magisterio en infantil, para poder aspirar a una plaza debía esperar un año para **prepararse y presentar los exámenes de oposición.** Aprovechó ese tiempo estudiando Psicología, carrera que decide continuar después de suspender las oposiciones a infantil la primera vez (Ent1L/1ª/ 11:02).

Ante esta circunstancia para las siguientes oposiciones estaba resuelta a obtener su plaza, así que con la experiencia previa y siendo práctica, tomó la decisión de presentarse en las oposiciones por la **especialidad de inglés.** En aquel momento valoró que tenía cierto dominio, además de que estaba segura de no suspender el examen común, ni el relacionado con la legislación, aunado que para la especialidad de inglés había pocos aspirantes. Y es precisamente con esta fórmula estratégica que logra incorporarse a su primer centro de trabajo, gracias a sus notas de Magisterio, a sus estudios iniciales de Psicología y a algunos cursos que había realizado, pero también debido a las notas obtenidas en dos de los exámenes de oposición (Ent1L/1ª/ 11:02).

Llegamos al **terreno de su experiencia laboral,** el que inicia de manera oficial en el año de 1989, en un colegio justo al lado del que había estudiado toda su vida, circunstancia y responsabilidad que le obliga a dejar inconclusa la carrera de Psicología (Ent1L/1ª/5:50). Aunque ya en la época de bachillerato inició sus primeros trabajos informales como maestra, dando clases particulares a niños, actividad que continuó realizando por necesidad económica, mientras estudiaba el Magisterio (Ent1L/1ª/7:01).

Entonces, relata que fue asignada de manera oficial por primera vez a un Colegio de la localidad de Vélez, perteneciente a la provincia de Málaga (Rel1L/pág:4) donde tuvo que responsabilizarse en primer lugar, de una clase de Ciencias Sociales. Reconoce que en aquel momento no tenía ni la más mínima idea de lo que tenía que hacer, salvo su experiencia ya que su formación era de maestra de infantil. Su clase correspondía a estudiantes de sexto, séptimo y octavo (12 a 14 años) de acuerdo a la organización de la EGB. Esta circunstancia hizo que desde este primer momento empezara a





prepararse casa para “defenderse” como maestra, porque sostiene que como alumna nunca tuvo problema con ese tipo de contenidos, siempre fue buena estudiante; pero advierte que “explicar un tema como maestra, eso ya es otra cosa” (Ent1L/1ª/16:27).

De hecho, comenta que desde esta primera experiencia en su vida laboral, hasta las vividas el día de hoy le han supuesto aprendizajes. De tal modo, que al evocar y narrar sus vivencias en los diferentes centros en los que ha trabajado, hace un recuento de los saberes y aportaciones más significativas. En principio, su experiencia con alumnos de la segunda etapa de la EGB de Vélez, (Málaga) le supuso **valorar la importancia que tiene conectar con los niños y las niñas** (Ent1L/1ª/19:01), además le enriqueció mucho para aprender sobre **autoridad, disciplina, trabajo colegiado y respeto** (Rel1L/pág:5).

Dos años más tarde, su segundo destino fue un colegio de la localidad de Estepona, ahí se desempeñó como tutora de primero de EGB, centro **donde con valor, propuso a las familias dejar de lado los libros de texto** para que sus hijos empezaran a aprender a su propio ritmo **y donde tomó conciencia de la relación que tiene hasta ahora con los libros de texto**, la que reconoce como “una relación de desencuentro” porque no logra comprender:

Por qué los niños se tienen que “adaptar a un ritmo comercializado, pensado por alguien ajeno a su aula y que desconoce a sus alumnos. (Rel1L/pág:5)

Aunque también reconoce que en este centro aprendió y vivenció aspectos nada positivos con respecto a la forma como se relacionan las autoridades con los maestros y entre los propios maestros en los que se evidenciaban desencuentros personales llevados a incomodos extremos. Situaciones complicadas, con bandos delimitados, presiones constantes, denuncias cruzadas, juicios, acusaciones frente a los padres, insultos impronunciables, sutiles amenazas, expedientes abiertos, burlas y muy poca educación. Todo con el único objetivo de la búsqueda de poder del equipo directivo con trazas de intenciones políticas (Rel1L/pág.6).

Avanzando en el tiempo, encontramos que después de 7 años de recorrido laboral se encontró con ciertos profesionales en algún curso que **le mostraron la propuesta de trabajar de manera constructivista y basada en los proyectos**. Ésta la acogió encantada, porque **considera que sin saberlo, desde hacía tiempo era afín a esas ideas**. Admite que en los primeros años de su trabajo no conocía nada de “proyectos”. Trabajaba a base de fotocopias y otras estrategias con las que quizá terminaba haciendo un material más o menos parecido a las “Unidades didácticas” comercializadas. La diferencia es que estaban hechas desde la proximidad de sus alumnos, sus necesidades, circunstancias y preferencias, así como desde las necesidades pedagógicas que creía oportunas y no desde las propuestas por otros que no reconocían la realidad de su aula (Ent1L/2ª/ 01:03).

En 1998 obtuvo plaza en su Colegio actual. Recuerda que su acogida fue genial y entró a formar parte de un ciclo de infantil con un ambiente casi familiar, lo que le llamó mucho la atención. Las aulas no numerosas, las familias muy próximas al cole, el trabajo en un ambiente muy amable y muy relajado. Aunque de nuevo los libros de texto se cruzaron por su camino. Sin embargo, advierte que al año siguiente, se inició un nuevo periodo en un trayectoria profesional, coyuntura que la relaciona con





la aparición de Miriam Nemirovsky cuando una compañera de Primaria de este centro, le compartió información sobre un curso que ella impartía, a quien le atribuye una nueva apertura a la adquisición y desenvolvimiento de la lectura y la escritura desde un punto de vista constructivista. Su formación más intencionada y consciente tomó una relevancia especial al llegar a este centro aunque advierte que incorporar innovaciones no fue fácil (Ent1L/2ª/ 02:47).

Desde entonces, lleva 14 años en este centro y considera que es la etapa de su vida profesional que más le ha hecho crecer porque entre otras cosas ha hecho y participado en un sin número de cursillos, jornadas, proyectos de investigación, grupos de trabajo, exposiciones, ponencias. Incluso obtuvo el primer premio “Joaquín Guichot 2006” con el trabajo: “Las maternidades de Picasso”. Considera justo hacer mención de que se **siente muy a gusto en su actual centro de trabajo**, compartiendo con sus compañeras, pues junto con ellas ha recorrido gran parte de este camino y han compartido muchos momentos de alegrías, nervios, enfados; enfados incluso muy dolorosos, incertidumbres y satisfacciones (Rel1L/pág.7).

De todos modos señala que siempre que hay un nuevo curso de plástica, manualidades, música o de cuenta cuentos asiste, pues son los que de alguna manera le han servido para trabajar como lo hace ahora. Cabe señalar que en otros momentos solicitaron formación específica, como cuando plantearon el proyecto: “Filosofía para niños”. En suma, advierte que **la clave en su formación está en la oportunidad que tuvo de no trabajar con los libros de textos, situación que le ha brindado muchas posibilidades de crecimiento profesional**. Formación, que además se distingue por haber sido solicitada y no impuesta (Ent1L/2ª/ 02:47). Al hacer este recuento sobre su **formación permanente**, se da cuenta que a diferencia de lo que pasaba hace varios años ahora dan puntos por asistir a los cursos y en función de ello hacen determinadas pagas (los sexenios). Cree que por eso muchos profesores hacen los cursos, más por la paga que por verdadero interés (Ent1L/1ª/ 27:26).

Cabe concluir al hilo de estas experiencias y reflexiones que **su formación profesional** -inicial y permanente- y **experiencia laboral** se vislumbran como procesos de gran potencia y solidez que al parecer impactan de manera importante en su forma de ser y hacer docencia. A través de sus narraciones, anécdotas y experiencias vividas puedo identificar en cierto modo, el impacto que de manera consciente o no permea en el ser y hacer de esta maestra, **de su aspiración e inspiración por ser docente como son su propia familia o ciertos modelos de prácticas educativas de sus maestras que en su momento fueron significativas** y de las que probablemente adquirió ciertas **actitudes y modos de asumir la vida**, así como la trayectoria de formación permanente experimentado a raíz de su último centro de destino.

Sus **aspiraciones por ser docente** me parece tienen una fuerte influencia materna, aunque comenta algunos pasajes de su infancia donde jugaba a ser maestra, escribía con las tizas detrás de la puerta de su habitación, o ayudaba a sus compañeros en sus deberes. Lo anterior, porque según comenta Leticia, su madre aspiraba abiertamente a que fuera “maestra de escuela” (rel1L/pág.1). Con el paso del tiempo reconoce haber tomado consciencia de que su decisión de ser maestra estuvo relacionada básicamente con su situación económica y la solicitud expresa de su madre (Ent1L/3ª/19:49).





(...) lleva una carrerita de 3 años, que sea rapidita, que puedas ir y venir, que no te tengas que quedarte en Málaga, porque no podemos. (Ent1L/3ª/19:49)

Al margen de esta decisión, su madre le contagió la **actitud perseverante, positiva, optimista, alegre las que se convirtieron en motivación e inspiración del ser maestra**, mismas que reconoce haber adoptado y que le permiten tratar de tener buen humor y buscar lo positivo –alegría- a todo, de no ver la parte negativa, de tener una sonrisa en la cara y de tratar de contagiarla. Esto se puede vincular con la naturaleza de su CP y por ende con las características de su práctica docente por la presencia de la **dimensión de las actitudes y emociones** cuando la maestra se reconoce **positiva, alegre, perseverante y en búsqueda de superación constante**.

No menos importantes pueden ser las vivencias que tuvo con sus docentes en la EGB con relación a sus formas de ser – actitudes-, las que al parecer se tornaron significativas. Aspectos como **el establecimiento cercano de una relación entre su madre y la maestra tutora** – vinculación con los padres de familia y relaciones positivas-. **La alegría**, porque en su clase se desarrollaban las actividades con gran entusiasmo con las que se les dibujaba a cada uno de los niños una sonrisa en el rostro.

Así mismo, se advierten como relevantes **un conjunto de actitudes** relacionadas con la **gestión de las interacciones en el aula y el rol docente** con rasgos de liderazgo socioemocional, lo que se evidencia en la medida que nuestra maestra resalta acciones emprendidas por sus docentes como: escuchar a los niños y niñas, mostrarse como persona –falible, sensible, etc.-, brindar apoyo y explicación ante la duda o falta de dominio de algún tema, evitar ridiculizar y evidenciar de forma negativa a los estudiantes frente a la clase, brindar reconocimiento tanto de forma individual como grupal. También reconoce positivamente otro tipo de cualidades y actitudes de una de las docentes de su edad temprana que se vinculan con ciertas concepciones de la disciplina.. En síntesis, la vivencia de cierto tipo de prácticas con sus maestras le generaba **emociones positivas** de bienestar, seguridad y alegría condición que posiblemente le permitió cimentar algunas creencias sobre las características de la práctica docente y en particular del rol docente.

Terminaré diciendo que las vivencias laborales **adversas y desagradables en las relaciones entre docentes y autoridades también** impactaron en su ser docente y en la forma en cómo **comunicarse con niños, colegas, padres de familia y directivos**. **Experiencias** y situaciones que le **generaron en su momento emociones negativas** y que ahora le permiten valorar su actual centro de trabajo del que expresa con gran orgullo y satisfacción, que existe una relación de cordialidad, respecto, cercana y muy familiar con todos los actores. Centro educativo en el que se advierte es tomada en cuenta como profesional y persona y en el que de cierta manera se advierte ha asumido cierto **rol de líder académico** poniendo en juego **valores de honestidad y generosidad, además de cooperación y solidaridad**.





8.1. PRIMERA PARTE. ANTES DE LA LESSON STUDY. *Una maestra con un estilo docente consolidado en busca de otros caminos que le brinden posibilidades diferentes*

En este apartado pretendo identificar y comprender las singularidades de la práctica docente de Leticia, y para ello, considero necesario acercarme a su práctica docente, la cual está configurada por las dimensiones de su CP, y son las que posiblemente determinan la toma de decisiones en la realidad de su aula. De este modo, el seguimiento a la maestra Leticia lo realizaré bajo ciertos, orientados por los objetivos de la investigación; en este caso la metodología de enseñanza porque considero que a través de las formas de trabajo se manifiestan acciones concretas que me ayudarán a identificar la naturaleza de su CP. Acciones que están inherentemente relacionadas con los **contenidos de enseñanza**, el rol docente, el ambiente de trabajo y la evaluación; variables a tener en cuenta para obtener información antes la aplicación de la LS.

En definitiva, se trata de esbozar y comprender su **estilo docente**⁵⁷, analizando las influencias de su experiencia escolar así como la constante idea de **innovación**⁵⁸. En este sentido, la maestra Leticia ha declarado estar **en busca de otros caminos que le den posibilidades diferentes**. De este modo, acercarnos al CP, como conocimiento que se evidencia en la acción me lleva a describir y comprender **una jornada su trabajo** cotidiana, pero no sin antes esbozar algunas de sus ideas relevantes sobre el trabajo en el infantil y el contexto de la realidad de su aula.

8.1.1. *Ideas constructivistas, enfoque globalizador y las finalidades de la educación en el marco del currículo de infantil*

Leticia describe con la pasión y el entusiasmo que le caracterizan, lo que para ella significa trabajar en una escuela de infantil; por tanto y en consecuencia, lo que entiende como finalidades básicas de la educación infantil.

No despacho papeles, pero tengo muchos asuntos que resolver con letras, palabras, gestos y expresiones. No trabajo en una fábrica, pero soy un engrane de una cadena formativa y soy responsable de un producto que tengo en mis manos a lo largo de tres años. No trabajo labrando la tierra, pero contemplo el crecimiento y ayudo a florecer a un ser vivo que a futuro recogerá sus frutos. (Rel1L/pág.1 & Ent1L/2ª/07:55)

⁵⁷ Se refiere a los rasgos que singularizan la práctica.

⁵⁸ Se entiende como la persistente idea de búsqueda del maestro por encontrar la novedad, originalidad, cambio, perfeccionamiento o mejora en la práctica y en las actividades; algunas veces posible y en otras ocasiones distorsionada





Para ella, la finalidad fundamental de la educación infantil es que **el niño sea feliz, valorado y escuchado en el colegio**. Tarea que reconoce es difícil en ocasiones por el número de niños en la clase. Pero cree, que en este camino los niños aprenden, ¡sí! o ¡sí!. Explica que su planteamiento central sobre que los niños sean felices se refiere a que **deben de estar a gusto en la clase**, en un ambiente relajado, en el que se forman personas que piensan y puedan expresarse. Condiciones que los harán capaces de proponer y hacer cualquier tipo de trabajo (Ent1L/5ª/5:59).

(...) mi gran lema es hacer a los niños pensar, críticos, activos de su propio hacer; entonces no tienen hora de lengua, de matemática, de conocimiento del entorno, de autonomía personal, etc.; pensando en los ámbitos que marca la ley. (Ent1L/5ª/17:56)

En su planteamiento hace referencia al **currículo de educación infantil vigente**⁵⁹ con el que en un primer momento se muestra entusiasmada, complacida y lo valora como fenomenal. Expresa que en el nivel infantil – maestras y niños- tienen suerte porque desde los planteamientos de este documento hay una distinción en su trabajo. Dicha distinción la ejemplifica con la aproximación a lectura y escritura, pues afirma que la propuesta y la fundamentación que se explicita para su enseñanza tiene un **enfoque constructivista**, (Ent1L/5ª/13:40) de tal modo que con este currículo se siente reflejada porque recoge planteamientos en los que cree (Ent1L/5ª/14:50).

Al mismo tiempo sostiene que tiene conciencia y auto convencimiento que su trabajo lo realiza en un **ambiente globalizador bajo el marco de la fundamentación curricular**, por lo que en su horario de escolar no puede decir que a una hora trabaja una cosa y que a otra hora trabaja otra. De ser así, lo consideraría absurdo. Ante esto expresa que esta convencida que cuando trabaja la lectura esta trabajando la autonomía, la autoestima, lógico matemáticas, pues todo esta muy entrelazado (Ent1L/5ª/17:56)

Al ir compartiendo y narrando sus experiencias va dejando entrever otros aspectos que considera relevantes en el nivel infantil como promover **la autonomía en los niños y niñas**, la importancia de que se sientan personas y no sólo “niños pequeñitos”. También señala que es necesario trabajar **las emociones** porque piensa que cuando los niños se encuentran bien emocionalmente son capaces de hacer el bien, lo que a su vez los lleva a **poder comunicarse**, decir lo que piensan y sobre todo a que se sientan válidos; en pocas palabras considera que así se crean personales integrales..

(...) para crearles autoestima intenta compararlos siempre con los mayores, con el sentido de que sepan que tal vez a la primera las cosas no le salen bien a nadie, pero conforme las vayan haciendo, les saldrán mejor. (Ent1L/5ª/17:56)

⁵⁹ Decreto 428/2008, de 29 de julio en donde se establecen la ordenación y las enseñanzas correspondientes a la educación infantil en Andalucía, con el objeto de desarrollar los objetivos, contenidos, orientaciones metodológicas y criterios de evaluación.





Otro aspecto relevante en su práctica es el **desarrollo del proceso de lectura y escritura**, entendido este como aquel proceso donde los niños sientan **gusto por escribir y escuchar una buena historia**, condiciones más importantes que saber hacer la “M” con una grafo-motricidad perfecta (Ent1L/5^a/8:43). También señala la necesidad de incorporar **las emociones y la autoestima sobre todo vinculadas con el lenguaje plástico**, porque piensa que estos recursos hacen que el niño sea capaz de utilizarlos para expresar y para comprender a los demás.

Aprendizajes que menciona los intenta generar de manera escolarizada, aunque reconoce que son aspectos que de alguna manera se aprenden y desarrollan en casa con lo que ven y viven (Ent1L/5^a/12:08). Por ello, identifico que Leticia destaca aquellos contenidos del currículum de infantil que relaciona con su biografía personal y profesional, los que mejor conoce y disfruta; tanto por los saberes que posee como por las habilidades que ha desarrollado. Porque, aunque hay otros contenidos dispuestos en el currículum oficial, los cuales comprende, identifica y verbaliza, están menos presentes en su discurso (Ent1L/6^a/ 00:00-4:16). De cualquier modo, Leticia es muy clara y puntualiza **“los contenidos no son mi mayor preocupación”** (Ent1L/3^a/ 23:32).

Considera que **trabaja bajo un enfoque globalizador** con el que se enfrenta a la condición de que todo lo que se le “enseña” al niño se encuentra entremezclado, por lo que estima que los contenidos a potenciar puede ser que estén focalizados y equilibrados de acuerdo a las diferentes áreas del currículum o puede ser que no (Ent1L/5^a/23:10 & Ent1L/5^a/24:51). Pero no es algo a lo que le de importancia, porque insiste que lo que más le interesa es que los niños en todo momento **sean felices, sepan compartir, tengan inquietud y ganas aprender**. Para ello, se obliga a ponerse de ejemplo y mostrarse con disciplina para que entiendan que lo que se hace es por necesidad, no por imposición. En consecuencia considera importante darles explicaciones de las cosas a los niños pequeños, porque cree que sobre cualquier acto necesitan el saber el por qué (Ent1L/2^a/13:09).

De esta manera expresa que cree que **le va bien en el trabajo que desarrolla y que sus niños no salen ni mejor, ni peor que si trabajaran de forma programada con algo específico**, lo ilustra refiriéndose al hecho de desarrollar actividades con material de matemáticas tres días a la semana o por tener programado actividades de lengua a diario, o por la presencia de actividades de plástica dos veces a la semana. En todo caso, piensa que tiene la suerte de tener un aula muy enriquecida con mucho material y no sólo con elementos materiales, sino con otros elementos que surgen de la asamblea, del diálogo entre ellos, a partir de los que puede crear una nueva situación y proponer una actividad nueva (Ent1L/5^a/28:16).

8.1.2. Acercamiento al contexto escolar

Acercarse al contexto escolar y a la realidad del aula permiten mejorar la comprensión de la práctica educativa; por ello describiré brevemente el CEIP donde la maestra Leticia labora actualmente y el cual se ubica en una **localidad de la comarca de la Axarquía**. **Las actividades productivas predominantes a las que se dedican los padres de familia son el trabajo en el campo, la albañilería y**





la prestación de servicios, es de destacar que algunas madres trabajan fuera de casa, pero no es lo común. El nivel socioeconómico considera que en general es bajo y percibe que la situación económica actual afecta de alguna manera en el trabajo escolar (Ent.1L/8ª/56:50).

Los padres y madres de familia suelen ser jóvenes, aunque hay excepciones, su **nivel cultural es básico, condición que toma en cuenta para el desarrollo de sus actividades.** Aunque generalmente explica este nivel cultural por **la escasa presencia de libros en las casas,** ahora es consciente que las familias tienen más posibilidad de contar con un ordenador e internet que con una enciclopedia o libros de consulta. Por otra parte piensa que a pesar de que los padres tengan un nivel socioeconómico y cultural básico, su participación en el colegio y la educación de sus hijos no depende de las posibilidades económicas, sino de la verdadera voluntad e interés que tengan de implicarse (Ent. 1L/8ª/56:50).

En este sentido, la realidad de las familias la ha llevado a instituir algunas acciones en su clase con la finalidad de dialogar con las necesidades del contexto, proponiendo **el préstamo de libros** (Ent.1L/8ª/54:41). Advierte que esta iniciativa puede extender el modelo lector también a las familias, donde por diferentes razones no es habitual que los niños vean a los padres con un libro en la mano, situación que plantea como preocupación, pues expresa que aunque ella sea un modelo lector es necesario que los niños tengan otros referentes.

Al mismo tiempo incorpora **que los niños lleven algunas fichas de los proyectos a casa** para fomentar en los padres momentos de compartir la escritura con sus hijos, porque hay niños que nunca en su vida han visto a su padre con un bolígrafo en la mano escribiendo. De ahí que en algunos momentos solicite la elaboración de algunos textos (Ent.1L/8ª/56:50). Con estos ejemplos se hace evidente que de una u otra manera ha tomado en cuenta la realidad contextual de las familias con la finalidad de **hacer contribuir a los padres en los procesos de aprendizaje de sus hijos** (Ent.1L/8ª/59:36).

Además, considera que el trabajar por proyectos es una forma de llevar la cultura a las casas y generar aprendizajes en el contexto familiar, porque cuando llega la información a casa la familia tiene la oportunidad de conocer las cosas nuevas que han trabajado sus hijos (Ent.1L/8ª/59:36 & 60:01). **Una creencia y experiencia importante para Leticia, es la necesidad de vincularse con las familias,** razón por la que se acerca a ellos e intenta que asistan a su clase, participen en reuniones, talleres y actividades que les permitan conocer la manera en cómo trabaja con los niños. A través de un power point Leticia les explica lo que ha desarrollado, si bien está consciente de que lo que les muestra es la punta de iceberg expresa que es un medio con el que cuenta para que los padres puedan conocer y valorar el trabajo que realiza.

(...) lo que se pasa es una mínima parte del iceberg y con ese piquito muchos de ellos se quedan con la boca abierta; tu dices, ¿si realmente supieran...?, bueno al final realmente yo creo que si no lo saben, creo que si lo valoran. (Ent.1L/ 8ª /50:18)





Otra forma de acercamiento son **las tutorías** que están programadas oficialmente los lunes por la tarde, pero al margen de esa organización se puede observar tal como lo manifiesta la maestra que todos los días cuando recibe y despide a los niños de la clase abre la posibilidad de comunicación y diálogo con los padres de familia, por lo tanto **el contacto con los padres es diario**.

También **utiliza los talleres de padres** como estrategia de vinculación entre la casa y el colegio, actividad que consiste en hacer una invitación abierta a las familias para que apoyen y colaboren en la elaboración de algún material o vestuario que será utilizado con motivo de alguna festividad o celebración, lo que genera además de su participación espacios de convivencia entre las familias y la docente. Por añadidura, otra acción que tiene instituida y que propicia vinculación entre los diferentes actores es **la actividad de Cuenta cuentos** cuyo propósito al parecer es de generar vínculos de lectura, la idea es que el padre o la madre junto con el hijo seleccionen un cuento, lo lean en casa y posteriormente lo presenten a la clase (Ent.1L/8ª/59:36).

Para Leticia la relación con las familias es cordial y educada, en parte piensa que gracias a la cercanía que muestra y quizás, aunque pueda parecer pedantería, por su personalidad y la forma en cómo lleva las cosas en la clase. Reconoce que **el tacto, las atenciones y el conocimiento que tiene sobre los padres de familia es fundamental para saber cuándo acercarse y con quién, y cuándo es mejor retirarse**.

(...) tienes que tener mucha mano izquierda para que confíen en ti y también tienes que confiar en ellos. Tiene que haber contacto, cierta chispa. Expresando la palabra adecuada, mostrando una sonrisa en el momento adecuado y diciendo las cosas con un poquillo de gracia, pero si te tienes que poner seria; te pones seria. (Ent.1L/8ª/50:18)

Aunado a la información sobre los padres de familia, es necesario conocer algunas características del centro educativo, el que por cierto tiene más de 50 años, pues fue fundado en el año 1963 y como es de entenderse ha sufrido cambios significativos debido al tránsito de diferentes disposiciones normativas y al crecimiento de la población. Actualmente cuenta con cuatro edificios en los que se brindan servicios educativos de infantil y de primaria con dos líneas de cada grado. Los edificios cuentan con espacios diferenciados para cada nivel, aunque **algunos son comunes. Uno en particular que llama la atención y que es específico para infantil es el área de juegos donde se desarrollan las actividades de recreo es un espacio abierto**.

Dos espacios de uso común son **la biblioteca y el gimnasio. A la biblioteca** pueden acceder maestros y alumnos tanto de infantil como de primaria y se encuentra dotada con equipo de informático, de video y de proyección, además tiene mobiliario exprofeso para los niños y una amplia bibliografía. A pesar de ello, la maestra comenta que considera que la biblioteca de su aula tiene mayor riqueza debido a que su bibliografía está dirigida al nivel de infantil, por eso la visita a la biblioteca del colegio la hace más que nada para que los niños “conquisten” el espacio y la conozcan (Ent1L/8ª/19:25).





Al **gimnasio** también puede acudir todo el alumnado bajo la coordinación de un maestro tutor, sin embargo a este espacio la maestra se resiste a acudir porque considera que le genera ansiedad y malestar debido a la fatal acústica, y además porque se da cuenta que los niños no dominan el espacio y se salen de control. A primera vista, no sabe si dicho malestar es un defecto de ella o del espacio, pero cuando ha intentado llevarlos a realizar actividades le produce jaqueca. Las actividades de psicomotricidad las hace en el patio e incluso en la propia clase y ejemplifica que lo hace cuando pone a los niños a bailar y a realizar ejercicios del cuerpo (Ent1L/8ª/20:25).



Figura 51: *Mirada panorámica de la organización del aula de Leticia.*

A continuación nos centramos en el **aula** de la maestra Leticia la que alberga una clase de 4 años (11 niños y 8 niñas), se encuentra en la primera planta del edificio de infantil, la infraestructura cumple con las disposiciones oficiales⁶⁰ de tamaño, iluminación, ventilación y seguridad. En su interior se advierte cierta organización distribución del espacio que detallaré más adelante, pero a grandes rasgos se puede observar el espacio de la asamblea, de las mesas de trabajo y del rincón de la biblioteca y la cocinita. Los demás son anaqueles y estantería para resguardo y almacenamiento de materiales, asimismo son utilizados para delimitar los diferentes espacios del aula. A la entrada del aula se encuentra un gran pasillo y junto a ella una pequeña sala de maestros, ambos espacios en ocasiones se utilizan para realizar actividades con los niños.

Los **niños**, se caracterizan por ser bastante cariñosos, les gusta comunicarse, expresar sus ideas y dar muestras de afecto. Disfrutan de la lectura y del juego simbólico. Se identifica que algunos aún tienen dificultad para regularse y seguir las reglas, al parecer la mayoría de ellos están en proceso de adquirir hábitos de limpieza y de orden proceso que es orientado por la maestra en las tareas cotidianas.

Se percibe que los pequeños tienen un tiempo de atención limitado a menos que la actividad propuesta sea lo suficientemente atractiva e interesante como para mantenerlos concentrados. De no ser así, se muestran inquietos y sólo atienden bajo llamadas de atención de la maestra. Este tipo de comportamiento se presenta generalmente en el espacio de asamblea especialmente cuando se prolonga o no logra captar el interés del alumnado.

En la clase, Leticia identifica la presencia de un líder dentro del grupo de los varones el que considera que en ocasiones impacta en la realización y desarrollo de las tareas propuestas, ilustra que si el pequeño se muestra reticente a realizar determinada actividad, sus compañeros imitan su comportamiento. En cambio, las niñas en general tienen buena relación y comportamiento aunque en algunos

⁶⁰ Real Decreto 132/2010 del 12 de febrero.





momentos en el juego libre y simbólico se generan ciertos conflictos al parecer relacionados con la cantidad de ciertos materiales –muñecas y carriolas- o la distribución de roles –quién será la madre-.

Por otro lado, como parte de la composición del grupo es importante mencionar la presencia de dos niños que reciben apoyo del especialista, uno de ellos según la maestra tiene algún problema neurológico y otro de tipo “madurativo”. En ambos casos se desconoce con certeza un diagnóstico preciso, pero lo importante a destacar es que con la presencia de éstos dos niños **en algunos momentos sus comportamientos disruptivos generan distracción a la clase y propician alteraciones en el desarrollo de las actividades que la maestra propone.**

Con relación al proceso de adquisición de la lectura y escritura la mayoría se encuentran a nivel silábico, reconocen el nombre de las letras, reconocen y escriben su nombre. Con relación a la expresión oral la mayoría expresa sus ideas de forma clara y fluida. Sobre su dominio de pensamiento matemático reconocen los números, distinguen la diferencia entre una grafía y un número, saben contar hasta el diez y son capaces de realizar operaciones matemáticas como la resta y la suma con cantidades pequeñas de manera mental. En cuanto a su motricidad gruesa, brincan saltan, corren, bailan y disfrutan del movimiento lo que se hace evidente cuando realizan algunos juegos motores y son capaces de seguir un ritmo y memorizar un conjunto de movimientos y realizarlos de manera coordinada. En cuanto a su motricidad fina toman de manera correcta el lápiz, utilizan de manera adecuada las tijeras y son capaces de realizar con precisión algunas tareas que implican repasar y pegar.

8.1.3. Una mañana de trabajo cotidiana



Figura 52: La asamblea al inicio de la mañana; momento de compartir y generar ideas para la mañana de trabajo.

Una vez que he contextualizado brevemente sobre algunas concepciones de la maestra y la realidad del aula en el marco del centro, es momento de describir un día de escuela. Así tenemos que la jornada da inicio a las 9.00 de la mañana aunque minutos antes se abren las puertas del colegio, tiempo en que la maestra se pone en contacto con los padres en la puerta de entrada y los niños se van entrando al edificio. Enseguida, cada niño cuelga su mochila y chaquetón en su perchero que se encuentra fuera del aula. Inmediatamente después se dirigen a su clase donde la maestra los recibe y saluda y sin ninguna indicación **pasan directamente a juego libre** (DC1L/Obs. 8/pág. 29).





Minutos más tarde, tras la llamada de la maestra los niños se incorporan a la alfombra donde se desarrollará la **asamblea**. Les pregunta: ¿vienen con muchas ganas de jugar?, los niños responden en coro, si!!!. Les explica que **al cole no sólo se viene a jugar**. Les señala que la mañana es muy larga y los días en verano también. Planteamientos que sirven de pretexto para que los niños hagan comentarios y emerjan diferentes intereses. Les da tiempo para que hablen y los escucha con atención. Sin embargo, no todo mundo se encuentra atento. En algún momento da la impresión que la asamblea se ha convertido en diálogo y a veces en monólogo (DC1L/Obs.8/pág. 29). De repente, Leticia comienza a hablar sobre un **anillo mágico (selección de la temática)**, temática que por cierto no se relaciona con los comentarios vertidos por los niños hasta este momento, y al parecer así comienza el **planteamiento de la actividad**.



Figura 53: La selección de la temática, a partir de un comentario de la maestra. ¿Improvisación?

Leticia mira sus manos y se da cuenta de que no trae sus anillos y en ese momento le pide a uno de los niños que le obsequie papel aluminio con el que traen envueltos sus bocadillos. Una niña es la que se dirige a su mochila, le quita el envoltorio a su bocadillo y regresa con un pedazo de papel que entrega a la maestra. Entonces, pide a un voluntario que le ayude a construir un anillo. Varios levantan la mano y selecciona a uno entre ellos (DC1L/Obs.8/pág. 29).

El elegido pasa a construir el anillo, pero no logra modelarlo, Leticia le deja hacer y finalmente, le dice: ¡muy bien!, y ella termina de hacerlo. Los niños empiezan a hacer comentarios y preguntas sobre el anillo: ¿para que sirve?, ¿tiene magia?, en general se cuestionan si realmente el anillo que ha construido la maestra tiene magia... Por su parte, la maestra también plantea preguntas como: ¿qué tipo de magia podrá hacer el anillo? ¿qué magia creen que pueda hacer? De esta manera, a partir de la idea de la maestra y de la elaboración del anillo, los niños comienzan a comentar y plantear cosas interesantes y al escuchar la riqueza de sus aportaciones, inmediatamente se levanta por papel y lápiz para anotarlas. La propuesta ha captado el interés de los niños y niñas (DC1L/Obs.8/pág. 29).

Cuando regresa con el material **aprovecha para hablarles sobre el dictado**, contenido que abordaron con la actividad que realizaron el día anterior, les recuerda las características que tiene y el papel que desempeñan los que realizan el dictado. Les indica que en este momento ellos tienen que realizar un **dictado sobre el tipo de magia que puede hacer el anillo (primera actividad o tarea)**. Los niños responden positivamente a su solicitud y le dictan lo siguiente:

- Que las niñas y los niños se pongan de pie.
- Que se peguen como pegamento.
- Que las niñas y los niños se sienten.





De pronto un niño pone en duda la magia de ese anillo y señala: "...ese anillo no tiene ninguna magia", explica que esa magia hay que buscarla en algún lugar porque él no sabe dónde esta. Con este planteamiento surge un imprevisto, el que de inmediato retoma la maestra y reconstruye lo que el niño había expresado. Sin embargo, al ir reconstruyendo las ideas del pequeño y construyendo la actividad, el interés del grupo parece que se distrae y la maestra tiene que pedir atención de forma reiterada... a veces alzando el tono de voz (DC1L/Obs.8/pág. 29). Entonces, al darse cuenta que los niños no responden, les pregunta: ¿Se han cansado de pensar? Mientras tanto un niño levanta la mano y expresa que quiere hablar y sus compañeros no le atienden. Trata de negociar con ellos, les solicita que esperen un momento, que en un instante se van a jugar, pero no los convence (DC1L/Obs.8/pág. 29).

Con todo este escenario y en el mismo espacio de la asamblea, sorpresivamente, la maestra haciendo gala de sus habilidades comunicativas y gestuales para encantar a los niños les dice: ¡me he acordado de algo...!, de la magia de las manos (**segunda actividad**) y es en ese momento que Leticia les propone a los niños **un juego motor** al parecer para atraer y centrar su atención, además de brindarles un espacio de movimiento. Con dicho planteamiento vuelve a enganchar a los niños y atraer su atención, decisión y acción con la que se pone de manifiesto su habilidad para hacer uso de los recursos de forma ágil, espontánea y atenta a las necesidades y gusto de los niños y niñas de su aula. Así que, sentados desde donde se encuentran inicia a entonar una canción la que es seguida a coro por los niños y que acompañan el ritmo con movimientos de las manos (DC1/obs 8/pág. 30).

Una vez que termina el juego motor, les indica que es hora de trabajar y que tienen algo pendiente, pasando a otro tema y dejando atrás el asunto del anillo. Desde el espacio de la asamblea inicia la **lectura del cuento (tercer actividad)** que construyeron de manera grupal el día anterior aunque ante esta actividad los niños se muestran cansados y desinteresados a pesar de que los estimula y les solicita terminen de escuchar el final del cuento (DC1L/Obs 8/pág. 30). Finalmente logra terminar de contar el cuento y cuando eso sucede los niños se levantan como resortes. La maestra de inmediato empieza a contar: 1, 2, 3 y les indica: "cada quien en su sitio".



Figura 54: *Las preguntas, un recurso frecuente en el aula.*

Los niños se dirigen a las mesas de trabajo, les señala que les va a decir una cosa muy importante y se coloca de tal forma frente al grupo para que la mayoría de los niños la puedan ver sin dificultad. En la mano tiene un material que les va a presentar, para ello lanza una serie de cuestionamientos y va dando tiempo de que los niños respondan: ¿Qué tengo aquí?, un folio ¿Cómo está?, partido, doblado... ¿Qué podemos hacer? La maestra tiene doblados en tres partes un folio –tríptico- para cada niño (DC1L/Obs.8/pág. 30).





Antes de empezar la tarea, les pregunta si están dispuestos a escuchar el final del cuento porque **les indica que lo que van a hacer es un cuento (cuarta actividad)**, señala que les entregará un lápiz, pero que deben de esperar antes de comenzar. La maestra se dirige por los lápices. Se percata que no tienen punta, en ese momento empieza a sacarles punta para entregárselos a los niños. Mientras tanto le pide a una niña que reparta los folios doblados. Una vez que tiene listos los lápices, entrega de uno en uno a cada niño (DC1L/Obs.8/pág. 30). Lo que la maestra pretende es que **dibujen tres personajes** del cuento en cada uno de los espacios de la hoja – tríptico-, a partir de recordar sus características.



Figura 55: La ejemplificación, estrategia para explicar la tarea.



Figura 56: El dibujo una estrategia como medio para generar aprendizajes.

La propuesta es que en el primer espacio dibujen la bruja vestida de princesa, en el segundo a la princesa vestida de fantasma y en el tercero al fantasma sin la sábana, sólo en calzoncillos de lunares. Para ello, desde la pizarra **les explica lo que tienen que dibujar**. Para asegurarse y garantizar que han comprendido y descarten lo que no deben de hacer, hace uso de contraejemplos y de cuestionamientos: ¿Dónde hago tal personaje?, ¿Qué no debe de faltarle? Cuando concluye de dar las explicaciones e indicaciones comienzan a trabajar. En tanto, va verificando mesa por mesa que estén realizando la actividad de acuerdo con las indicaciones dadas (DC1L/Obs.8/pág. 31).

Conforme van terminando, los niños se ponen de pie para mostrarle a la maestra el producto que han realizado. Les dice: “momentito”, porque esta atareada terminando de recortar las etiquetas que ha rotulado en ese momento: princesa, fantasma y bruja, las que les entregará a cada uno de los niños. Así que, para darse tiempo a terminar y evitar que los niños estén parados y mientras continua recortando les hace algunas preguntas: ¿Ustedes le han puesto calcetines al fantasma?, ¿Calzoncillos?, ¿Todo el mundo le ha puesto un gato al lado de la bruja?, porque todas las brujas tienes un gato... ¿Le han puesto a la princesa una pelota de baloncesto?, ¿Todo el mundo le ha puesto al fantasma enamorado un corazón...?, ¿Le han puesto el ombligo...? Cuestionamientos con los que logra atraer su atención y mantenerlos concentrados en la actividad, pero que además la manera en cómo se los plantea a los niños se les hizo divertida. Es así como, al tiempo que va realizando las preguntas, los niños verifican y agregan detalles a sus dibujos (DC1L/Obs.8/pág. 31).





Figura 57: La atención a la diversidad a través de apoyo individualizado.

Finalmente termina de recortar las etiquetas -princesa, bruja y fantasma-. Les reparte pegamento y las etiquetas que incluyen los tres rótulos juntos. Al no tener las tijeras dispuestas, les dice que pueden cortarlas con la mano. Sin embargo, algunos niños prefieren levantarse a traer tijeras, otros al intentarlo tuvieron dificultad para cortarlo con la mano y rompieron los rótulos. Enseguida, con la finalidad de que ubiquen los rótulos adecuados en el sitio correspondiente, les señala que les dará unas pistas, les pregunta: ¿princesa con qué letra empieza?, ¿Bruja con que letra empieza?, ¿Fantasma con que letra empieza? Los niños empiezan su trabajo, la maestra verifica que las etiquetas sean colocadas en el lugar correcto (DC1L/Obs.8/pág. 31).

Por último, les indica que deben de ponerle nombre a su ficha. Los niños corren por un rotulador negro, lo que ocasiona que se amontonen, empujen y se causan ciertos conflictos. Enseguida, Los niños pasan a poner su ficha en el tablero por indicación de la maestra. Sin embargo, no pueden hacerlo porque se encuentra ocupada, y no hay el material para fijar los productos. Se percata de la situación y quita los trabajos de la actividad del día anterior para dejarles el espacio disponible (DC1L/Obs.8/pág. 31).

Conforme los niños han terminado el producto y lo han colocado en la pizarra de corcho, sin indicación alguna, se incorporan a los diferentes espacios del aula para dar paso al **juego libre (quinta actividad)**. Los niños se distribuyen libremente de acuerdo a sus preferencias de juego. Algunos niños y niñas tiene definido el espacio al que acudir y hasta qué roles asumir – sobre todo las niñas-. Los que no, deambulan en busca de qué hacer, hasta que localizan algún espacio y material que les atrae o simplemente se acoplan con otros compañeros de la clase.

(...) [el juego libre] consiste en un momento en que los niños pueden pasar a un espacio más tranquilo, más relajado y “más cada uno a su aire”, en el que tienen la posibilidad para ese momento de elegir con quién quieren estar, qué quieren hacer y a qué van a jugar. ¡Claro!, asumiendo las reglas y la disciplina que se requiere para compartir un espacio. Muchas veces este momento lo exigen y preguntan: ¿Podemos jugar ya?, por lo que en ocasiones tengo que negociar con ellos y decirles: bueno, pero espérame una chispita. (Ent1L/7ª/6:55)





Figura 58: *La maestra organiza los productos de los niños mientras se encuentran en juego libre.*

Mientras tanto, la maestra aprovecha el momento para organizar y ordenar algunos trabajos de los niños. Los minutos de juego libre transcurren y la intensidad del ruido va en aumento, se percata de que la clase se está saliendo de control, les llama la atención, les pide que se ordenen. Minutos después cuando ha transcurrido aproximadamente una hora les solicita que pasen al borde de la alfombra (DC1L/Obs.8/pág. 32).

(...) después de que llevan un tiempo relajado, siempre intenta que haya un cuento, una broma o algo para volver otra vez a encausarlos. Es como tirar y soltar, tirar y soltar. En este espacio de recogida ⁶¹, me da tiempo de hacer algún tipo de actividad, aunque no sea sobre papel, pero sí una actividad en la que tengan que pensar, jugar con bloques lógicos, los números, preguntas, leer un cuento o que alguien cuente algo en el espacio de la alfombra. (Ent1L/7^a/9:35)

Estando en la alfombra —**espacio de asamblea**—, les comenta que antes de irse a desayunar, van a **jugar a las adivinanzas (sexta actividad)**, para ello al parecer requiere de unas fichas que no encuentra, pero que localiza con ayuda de los niños. Enseguida, les explica en qué consiste el juego y les señala lo siguiente: “tienen que pensar un número, pero que les voy a dar pistas para que lo adivinen”. Les plantea algunas reglas: nadie debe de levantar la mano, ni responder nada hasta que diga las pistas. Las reglas las insiste durante todo el juego pues se da cuenta que en los primeros intentos de juego muchos niños levantan la mano para dar una respuesta, sin que haya realizado la pregunta (DC1L/Obs.8/pág. 33).

Acto seguido, pone las fichas con los números frente a los niños, les recuerda..., debemos adivinar cuál es el número y cuál no es. Empieza a plantear preguntas para que vayan descartando el número y al final puedan adivinar el número que está pensando. Las preguntas las va construyendo en el momento, en general son fluidas, aunque algunas veces el planteamiento de la pregunta parece confundir a los niños... Al final adivinan algunos números. Cabe destacar que durante el juego que duró aproximadamente entre 10 a 15 min. los pequeños se mostraron bastante participativos y atentos (DC1L/Obs.8/pág. 33).

Una vez concluido el juego, los niños se levantan de la alfombra y van hacia percheros por sus alimentos, mientras tanto la maestra recoge los materiales que se quedaron en las mesas de la actividad anterior —cuento en tríptico— para que puedan consumir sus alimentos (DC1/obs8/pág. 33). Habría que decir que los pequeños cada vez realizan en menor tiempo las actividades propias del desayuno,

⁶¹ Se refiere a un momento “recogimiento” al que lleva a los niños nuevamente a centrarse en alguna actividad para pasar en este caso al desayuno, pero no se refiere a la recogida de materiales y juguetes.





lo que genera que los niños que terminan pronto se desplacen a diferentes espacios del aula para disfrutar del juego libre mientras llega la hora del recreo; momentos que la maestra aprovecha para realizar algunas actividades organizativas o poner algunas notas en su diario.

A las 12:00 comienza el recreo, momento en que los niños dejan lo que estén haciendo y salen corriendo del aula, aunque con frecuencia se olvidan de recoger los materiales y juguetes que utilizaban mientras estaban en espera. Mientras tanto, en el área de juegos para el recreo ya se encuentran las maestras responsables del cuidado del día esperando a los niños.

Cabe destacar que nuestra maestra acude al área señalada para verificar que todos sus pequeños se encuentren ahí. Inmediatamente regresa al aula a recoger la basura, juguetes y materiales, y limpiar las mesas de trabajo que los niños han dejado fuera de su sitio para que cuando regresen se encuentren en aula en condiciones adecuadas para el trabajo (DC1L/obs.8/pág. 33).

El patio es un momento súper amplio de esparcimiento aproximadamente de una hora o más, es un espacio fenomenal en donde los niños de todas las clases conviven. (Ent1L/7ª/11:32)

Los niños regresan del recreo pasadas las 13:00 hrs., conforme se incorporan al aula la maestra les pide que pasen a la alfombra y se sienten... La maestra comenta, que en este momento no sabe lo que va a hacer, pero algo saldrá, en realidad es otro momento al que llama de **recogimiento** y donde derivará nuevamente otras actividades para continuar con la jornada.

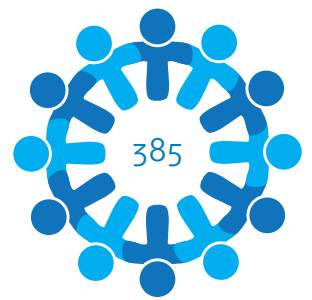
(...) otro "espacio de recogimiento" es después del recreo en el que nos ponemos de acuerdo sobre las tareas a realizar. La asamblea es un punto donde se generan las propuestas de trabajo. Entonces, hago una asamblea, en la que puede haber un cuento, un relato, una película o la visita de un padre o algo así, para después otra vez hacer la actividad que salga propuesta. (Ent1L/7ª/6:32)

Se dirige a los niños que se encuentran sentados en el borde de la alfombra, les comenta que en este momento se han reunido porque no han hablado de lo que han realizado (**séptima actividad**). En ese momento se refiere a los dibujos que elaboraron a partir del cuento colectivo y que ahora están colocados en la pizarra, aunque no todos pueden verlo por su disposición espacial, influido quizás por la espontaneidad de la propuesta.

(...) si ahora me preguntas, ¿qué voy a hacer?, te respondería, pues no lo sé". Comentario que se deriva de entrevistas y charlas que se han sostenido sobre la planificación y los contenidos de enseñanza. (DC1L/obs.8/pág. 33)

Enseguida, les lanza una pregunta: "me puede decir alguien ¿cuál de los tres personajes les costo más trabajo hacer?" Levantan la mano varios niños, selecciona a tres y les pide que expliquen ¿por qué? Más adelante, solicita que señalen dónde dice princesa, fantasma y bruja, una vez que lo consiguen, les indica que mencionen qué letras tiene cada palabra. Mientras los niños dan respuesta a





su petición la maestra no realiza comentario alguno y se muestra pensativa; posiblemente decidiendo el nuevo planteamiento o tarea.

Son las 13:38, se acerca la hora de la salida. Y a continuación, les comenta que el trabajo que han realizado sobre cómo se realiza un payaso lo ha puesto fuera del aula para que lo vean sus papás. Inmediatamente empieza a leer el poema que han realizado de cómo se dibuja un payaso. Le pide a una niña que tome la cinta adhesiva y fije lo que se ha despegado en la puerta.

En el contexto del comentario anterior, les pregunta y a la vez propone a los niños: “¿les gustaría pintarse de payasos?” (**octava actividad**) Los niños responden en coro entusiasmados, que ¡sí!. Leticia se dirige por los materiales y solicita que alguien vaya por agua. Se coloca en un sitio cómodo y los niños se disponen en fila para esperar su turno (DC1L/Obs.8/pág. 33).

Leticia pinta las caritas de los niños con gran habilidad, lo realiza en serie posiblemente para optimizar su tarea, ya que tiene el tiempo encima. Por cierto, dos niños deciden no pintarse, lo que es respetado por la maestra. Mientras esto sucede, algunos andan a su aire en el aula y otros esperan pacientes. Una vez que culmina de pintar al grupo toma algunas fotografías. Finalmente llega la hora de la salida, los padres se acercan y entrega a los niños de uno a uno (DC1L/Obs.8/pág. 34).



Figura 59: Las habilidades plásticas de la docente siempre le acompañan; y son de gran disfrute y apoyo para su práctica cotidiana.

(...) no comparto la idea de terminar la jornada de trabajo 20 minutos antes de la hora de la salida. ¿Para qué?, para que salgan relajados, cojan su mochila, se sienten nuevamente, canten y se despidan. Eso me parece muy vacío. Si están “hirviendo⁶²” por hacer algo, es mejor aprovecharlo. Ya tendrán tiempo para coger la mochila. No suelo hacer “las despedidas. (Ent1L/7^a/8:50)

⁶²Forma coloquial de referirse a la inquietud y necesidad que tienen los niños de una tarea, interés o actividad determinada a la que considera se le debe dar atención inmediata.





8.1.4. *Formas de trabajo que caracterizan la práctica docente de Leticia. Metodologías y estrategias de enseñanza.*

Teniendo en mente la jornada descrita, y con la finalidad de continuar con el acercamiento y comprensión de su CP, centraremos ahora la mirada en el **qué y cómo enseñar** desde las declaraciones de la maestra en relación a sus creencias y concepciones para más adelante ofrecer evidencias de acciones relevantes sobre sus formas de trabajo.

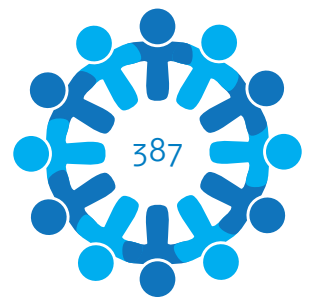
Leticia considera que **las características psicológicas, físicas y las necesidades básicas que tienen los niños y niñas son clave para determinar el tipo de actividades que propondrá**, condición que señala la ha llevado a reconocer y entender entre otras cosas que **el nivel de concentración de los niños es limitado**, pero sobre todo que debe de actuar en consecuencia. Esto lo ha comprendido con los años de trabajo y es así como tiene en cuenta que cuando el grupo está un “poquito revoltoso”, hasta ahí ha llegado lo provechoso.

Piensa que podría forzar su atención con disciplina, con una voz o con un pequeño golpe en la mesa que llame su atención, y quizá pudiera alargar las cosas más de la cuenta. Sin embargo, hacerlo así expresa, significaría no ser consiente que los niños necesitan momentos de esparcimiento, juego, libertad o en los que no estén todos sentados en un mismo sitio haciendo lo mismo. Por añadidura, puntualiza la importancia de **reconocer los ritmos de aprendizaje y de trabajo de cada niño**, “...no puedo contar un cuento de dos horas, sería absurdo. Por más que actúe y le haga al “payaso” los niños no prestarán más atención”, declaración de la que se desprende su comentario de que aunque todos los niños y niñas estén sentados haciendo lo mismo entre comillas, cada uno está trabajando a su propio ritmo con referencia a lo que tienen propuesto, por ello señala que **no les exige a todos lo mismo**.

Sin embargo, expresa que **le genera tranquilidad** -respecto al tipo de actividades que plantea- cuando todo el mundo esta trabajando con una ficha, porque se las pone a todos. En particular, le parece importante que **aprendan a atender consignas y a realizar un trabajo en un momento determinado**, piensa que tal vez este tipo de tareas pudieran ser un formalismo como maestra dentro de su pensamiento (Ent1L/8ª/ 01:13:26). Quizás por entender también que en el trabajo cotidiano cuando los niños y niñas están frente a **una ficha o frente a un trabajo en común tienen que tener claro que es necesario que estén sentados y que deben prestar toda su atención**, aunque es consciente que no todos tienen esa capacidad.

(...) cuando toca trabajo, todos estamos trabajando y cuando tocan otras cosas pueden hacer lo que quieran; y cuando se van a lo que quieran muchas veces toman un folio y se ponen a dibujar y/o a escribir un cuento. (Ent1L/8ª/ 01:13:26)





Otra creencia en la que se cimienta su trabajo, es que piensa que los niños aprenden a pesar de lo que tengan alrededor en tal sentido se refiere al tipo de actividades y estrategias empleadas en el proceso de enseñanza aprendizaje. Sostiene que esto es claro porque están en una edad en que las cosas que se propongan permiten que los niños y niñas sigan creciendo, informándose y formándose como personas, a pesar de los errores que se puedan cometer en la enseñanza, en este sentido expresa:

Cualquier cosa que se haga en la clase sirve para que aprendan y crezcan los niños, ya sea en lo personal, emocional y conceptual. Cualquier cosa sirve para que esos niños sean más personas de lo que eran ayer y estén más formados de lo que eran ayer, sientan más de lo que sentían ayer; cualquier cosa..., pero es verdad que hay cosas que son detonantes. Por eso, me da igual qué trabajar con los niños y me siento privilegiada, porque puedo hacer cualquier proposición de trabajo, tengo la ventaja de poder adaptar; pero tener un libro para rellenar no lo permite, es mejor variar más. (Ent1L/8ª/14:16)

No puede decir que trabaja de alguna manera en particular porque lo aprendió en la Universidad, pero de lo que se da cuenta, es que su forma de ser, la lleva a intentar hacer cosas diferentes de como las hacen los demás. **Valora muy positivamente**, la oportunidad de compartir con sus compañeras de este centro, cosas en las que cree y que creen sus compañeras cuando se las plantea, lo que hace que se genere un ambiente de entendimiento y considera que eso las ha ayudado mucho (Ent1L/8ª/01:16:46).

Entonces, a partir de lo descrito y tomando como punto de partida la mañana de trabajo descrita puedo empezar a identificar y a comprender las tendencias de su práctica docente. Como se pudo advertir, hay tres momentos centrales: **LA ASAMBLEA, EL TRABAJO DE MESA Y EL JUEGO LIBRE -EN RINCONES- preferentemente dentro del marco del TRABAJO POR PROYECTOS.**

De esta manera **LA ASAMBLEA**, es utilizada en diferentes momentos de la jornada, como momento de reunión, punto de encuentro, espacio y tiempo de compartir en el que se desarrollan actividades de diferente naturaleza. Con la asamblea se inicia la mañana de trabajo y es donde surgen las actividades de la mañana a partir de un la lectura de un texto –cuento- o situación cotidiana.

El cuento es el punto de arranque para trabajar sobre papel - que puede ser un dibujo o hacer un listado de personajes-; es decir, pasa a un trabajo <<un poco más de mesa>>. (Ent1L/7ª/6:32)

En el momento de asamblea la maestra aspira y desea que cuando los niños se sienten en la alfombra todos trabajen, piensen sobre un tema, den soluciones, planteen problemas, etc. –desarrollen habilidades del pensamiento-. Intenciones que considera logra a través de hacerlos discutir, pensar, de adelantarse a lo que pueda suceder. Intenta propiciar que vayan más allá en su pensamiento. Por tanto, **valora a la asamblea con una importancia básica en el desarrollo de las actividades, porque permiten el debate, la oralidad y el compartir de los niños.**





La asamblea está abierta a la propuesta, a lo que traen de casa, porque están deseando contarte lo del fin de semana; además cualquier comentario de algún niño detona en más comentarios; por lo tanto la asamblea es un momento rico para compartir la oralidad, que escuchen, hablen y pidan la palabra. (Ent1L/7ª/6:32)

Entonces, en la cotidianidad de la jornada, **uno de los momentos** en los que se hace uso de la **asamblea es al empezar la mañana** y consiste en dos tareas importantes, una de ellas el **tiempo de compartir** destinado a que expresen sucesos importantes de casa, alguna situación que les ha preocupado, algún evento sobresaliente, etc. y la otra la **lectura de un cuento** a partir del que surgen las actividades de la mañana.

Ahora bien, el **otro momento** donde se hace uso de la asamblea es después del juego libre antes y/o después del recreo, es decir **posterior a las actividades lúdicas o recreativas**. Asamblea que la maestra le atribuye características distintas y la define como un tiempo de “**recogida**”; dicho de otro modo es el momento en el que tiene la oportunidad de volver a retomar el curso del trabajo del día, a integrar y centrar al niño nuevamente en las actividades y en el que puede recapitular lo realizado, contar otro cuento o plantear algún juego -matemático o motor-.

De todos modos, **la asamblea al inicio de la mañana** tiene muchos matices y variantes, porque en realidad la actividad no se queda en la “simple” expresión de sucesos o la **lectura de un cuento**, siempre va más allá. Entre otras cosas, aprovecha para introducir otros contenidos relacionados con el lenguaje oral y escrito, particularmente sobre los portadores de textos -las partes de un libro, la diferencia que existe entre un cuento y un poema, palabras largas y palabras cortas, etc.. De esta manera se observa el despliegue de la estrategia del **trabajo con textos con la que** emprende un conjunto de acciones en dos sentidos: el **acercamiento a los portadores de texto y la producción de textos que generalmente acompaña del dibujo**.

En consecuencia deja entrever tal como lo ha compartido que sus propuestas de trabajo y en particular sobre el **uso de cuento** tienen diferentes motivaciones, por un lado su propio gusto por la literatura infantil y la lectura que se derivan de su placer por las historias y poemas y por el otro lado, dada la importancia que le atribuye mostrarse como modelo lector en la formación de los niños. Además, aunado a estos dos aspectos, puedo agregar el conocimiento y dominio que tiene sobre **los procesos de adquisición y desarrollo de la lectura y escritura**. Por tanto, cuando describe su mañana de trabajo, **el cuento figura como eje articulador de sus tareas**, aunque advierte que lo utiliza con diferentes fines a lo largo de la jornada.

El cuento, es el punto de arranque para trabajar sobre papel del que pueden hacer un dibujo o un listado de personajes-, es decir, va a pasar a un trabajo “un poco más de mesa. (Ent1L/7ª/6:55)

Precisamente la producción de textos y la elaboración de dibujos – fichas de trabajo- es lo que se realiza en el **TRABAJO DE MESA**, actividades que se tornan diversas, con diferentes matices e intencionalidades. En su caso **la producción de textos**, se vincula y deriva del portador de texto revisado,





La asamblea está abierta a la propuesta, a lo que traen de casa, porque están deseando contarte lo del fin de semana; además cualquier comentario de algún niño detona en más comentarios; por lo tanto la asamblea es un momento rico para compartir la oralidad, que escuchen, hablen y pidan la palabra. (Ent1L/7ª/6:32)

—cuento o poema- actividad que considera de gran importancia en su aula, pues señala que desde los tres años les plantea actividades encaminadas a que los niños identifiquen **la funcionalidad de la escritura**, de tal suerte que le encuentren el sentido por ejemplo, a la elaboración de un recado al director o una nota a la madre.

(...) vamos a escribir una nota al Director para preguntarle si podemos ir al gimnasio, “vamos a escribir una nota a mamá para decirle que mañana tenemos que traer dos globos y una pajita para realizar tal actividad. (Ent1L/8ª/22:12)

Entonces pude observar que lo quiere enseñarles a sus niños es que tengan **ganans de escribir y de expresarse**, no está preocupada o interesada por lo que escriban – de manera convencional-, sino que su intención es que conozcan formas diferentes de hacer y escribir textos. Por ello explica que también han estado copiando y elaborando cuentos colectivos.

No es casualidad que bajo este marco de conocimientos, ideas y concepciones se observe en su aula **la producción de textos** como una tarea relevante la que se manifiesta de diferentes formas. Algunos ejemplos pueden ser copiar un texto directamente de la pizarra, crear un texto a partir de lo que piensen, imaginen o tengan en la cabeza; tomar dictado de una historia, escribir la fecha, su nombre y el título de su producción a partir de deletrear grupalmente; dictar a la maestra su producción o una idea para que sea escrita de manera convencional y hasta tomar dictado.

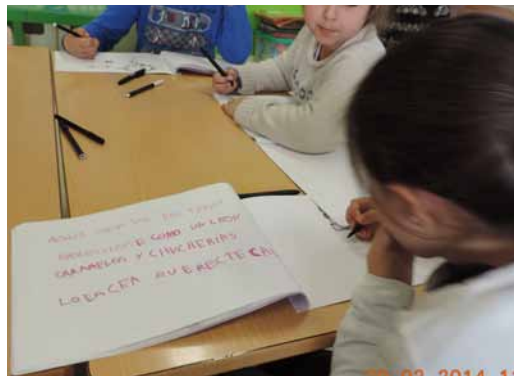


Figura 60: *Fichas de trabajo de elaboración propia vs el libro de texto.*

Desde este ángulo parece que en general las actividades que plantea derivadas **de la asamblea para el trabajo de mesa** no son las fichas de trabajo convencionales y prediseñadas, aunque en ocasiones, podrían éstas emular las fichas tradicionales; quizá como herencia pedagógica, en su propuesta de trabajo existe cierta necesidad por concretar por escrito los aprendizajes. En este sentido, es importante recordar su rechazo absoluto al trabajo con el libro de texto, razón por la que lleva **varios años sin utilizarlo debido a que entre otras cosas, tal y como lo ha expresado le molesta que alguien externo le imponga lo que debe de hacer en su aula.**





Considera que no debiera existir libro de texto ni en infantil, ni en primaria, sin embargo, reconoce que aunque el libro le “chirría”, si la pasaran a primero de primaria, quisiera tenerlo porque le **daría seguridad**. En este sentido se da cuenta que el atreverse a plantear no usar el libro de texto se da cuenta que por un lado obedece a que en el infantil tienen mucha libertad para plantear actividades y por el otro, es debido a su experiencia. **Por tanto, si se fuera a trabajar en primaria, reconoce que se lo pensaría** (Ent1L/3ª/ 49:31).

(...) en aquellos años lo que hacía, era tener preparadas las fichas de una semana, en las que solicitaba: hacer la “a”, trabajar la “a” y otras cosas relacionadas con la “a”. Esto lo hacía hace 20 años cuando empecé en infantil, pero eso no lo haría, porque seguiría siendo un libro de texto (Ent1L/3ª/47:48). (...) mis fichas ahora son folios en blanco. (Ent1L/8ª/1:29:47)

Posiblemente de estas circunstancias nace el hecho de que en su trabajo cotidiano se pueda observar que un número importante de las actividades que plantea tengan características de **fichas de trabajo**, con la salvedad como he dicho de que son elaboradas y diseñadas de acuerdo a la temática que se encuentra abordando. Habría que decir que las fichas⁶³ que propone, las crea generalmente partir de un folio en blanco y su desarrollo se caracteriza porque es una actividad dirigida en diferentes grados y matices dependiendo de la circunstancia o el sentido que le pretenda dar.

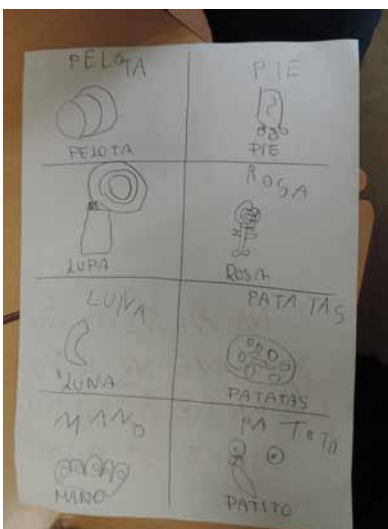


Figura 61: Ejemplo de ficha de trabajo para favorecer la escritura.

Lo expuesto muestra cierta singularidad en sus formas de enseñanza, pues el libro de texto no es quien guía y orienta su trabajo, ni propone regularmente fichas tradicionales y prediseñadas. En este sentido, he podido observar que sus actividades normalmente persiguen ir más allá de iluminar la ficha elaborada por la maestra o el propio dibujo del niño, copiar un texto de la pizarra, señalar y remarcar las letras que diseña o recortar y pegar letras para formar una palabra; aunque lo cierto es que en ocasiones se recurre a este tipo de tareas, condición que posiblemente se relacione con el nivel de seguridad y tranquilidad que le proporcionan dichas tareas o su necesidad de llevar a la concreción en el papel las actividades propuestas, tal y como lo ha manifestado.

Ahora bien, una vez que los niños han terminado la tarea se pasa a la fase de revisión, en la que van pasando por el escritorio de la maestra para que la valide, en ocasiones hacen fila esperando ser atendidos y cuando es su turno Leticia les da alguna indicación como que mejoren su producto o que

⁶³ En la cotidianidad del trabajo nombra como “fichas” a las actividades o tareas que concreta en papel.





amplíen su texto. Si la tarea ha recibido el visto bueno, automáticamente los niños pasan al juego libre. Cabe insistir que las actividades caracterizadas son ejemplos para ilustrar la presencia de cierto tipo de tareas -fichas de trabajo- lo que no significa que sea la única forma de trabajo, ni la única manera de utilizarlas, pero sí hemos compartido las que creemos emulan en cierta medida las actividades del libro de texto y que se presentan con cierta regularidad.

Tal vez sea momento de puntualizar algunas de las motivaciones que la llevan a la concreción de sus tareas o actividades en papel. En algún momento argumentó que su decisión obedece a que necesita y cree que tiene que enseñar a los niños **el hábito de trabajo** porque es algo con lo que se van a enfrentar cuando ingresen al nivel de primaria en donde estarán sentados delante de un libro de texto, con rutinas y hábitos de trabajo muchos más fuertes de las que les plantea ahora en clase (Ent1L/8ª/40:58). Es destacable advertir que estas declaraciones pudieran dar cuenta de ciertas concepciones sobre las finalidades de la educación infantil, implícitamente entendida como un nivel preparatorio para enfrentarse al siguiente nivel educativo: la primaria y no con un fin en sí mismo.

Continuando con la necesidad de la concreción en papel – fichas de trabajo-, señala otro aspecto de suma relevancia posiblemente derivado de la presión social que contribuye al arraigo de ciertas creencias y prácticas; en este sentido piensa que si cuando termina un trimestre los niños no llevan cierto trabajo escrito, plasmado sobre el papel, hay quien – los padres y los colegas- pudiera pensar que los niños en la clase no hacen nada y **que todo el día se la pasan jugando**. Aunque sabe y tiene claro que “los niños llevan muchas cosas puestas” – herramientas- y eso le tranquiliza; pero advierte que **se ha tranquilizado con los años quizá por la experiencia** y por el hecho de pensar que sus niños se saben defender y expresarse.

(...) la sociedad es la que te pide que tu trabajo tenga una evidencia, eso lo tengo asumido; aunque no se los ha preguntado directamente a los padres” (Ent1L/8ª/50:18). (...) lo que hago es plasmar lo que se crea en la clase – en una ficha-, es verdad que eso es lo que hace tradicionalmente. Siento que lo hago por necesidad propia, porque así me relajo más. (Ent1L/8ª/40:58)

Habría que decir también que presupone que **pudiera ser inseguridad personal al decir que necesita la concreción en el papel**, pero de lo que está consciente es que cada vez lo hace menos por los padres. En cambio **lo hace porque cree que después de hacer algo, cualquier cosa es necesario pasarlo al lenguaje escrito o a la representación para que se asiente** (Ent1L/8ª/40:58). Por otra parte reconoce que las fichas le agobian sobre todo con la clase de cinco años cuando va terminando el trimestre y se pregunta: “...me habré quedado corta en algo o quizá me habré quedado corta en las evidencias de que han trabajado las matemáticas u algún otro contenido” (Ent1L/8ª/40:58).

(...) he observado en muchas clases y lo he escuchado en las ponencias que: “los niños no aterrizan en el papel”, como en el Martinet. Pero no es lo común, [en los colegios] ahí hay una comunidad muy trabajada y consciente de lo que hacen. No sería capaz de trabajar en el Martinet. (Ent1L/8ª/40:58)





Por último, **el dibujo es otra estrategia de enseñanza** que se utiliza **durante el trabajo de mesa** y el que generalmente como dijimos acompaña a la producción de textos, es decir está vinculada también con la elaboración de fichas de trabajo y al parecer la frecuencia de uso se relaciona con las preferencias y habilidades de la maestra en torno al arte, en particular con la plástica. Al respecto comenta que en este momento – en la etapa de infantil- a los niños les encanta realizar **dibujo libre**, gusto que retoma en su trabajo docente. Sobre la forma en cómo lo utiliza, explica que les puede dar a todos los niños y niñas por igual un dibujo para que lo coloreen, actividad en la que su objetivo podría ser que no se salgan del contorno del dibujo, aprendan a utilizar bien los instrumentos -las ceras, rotuladores y colores- y que además tengan la sensación del trabajo en partes y del todo. Aunque considera que en lugar de darles a todos una ficha por igual, valora que es mejor darles un folio en blanco para que realicen “dibujo libre” y con el que puedan expresarse (Ent1L/7^a/6:32).

De lo anterior puedo advertir en sus planteamientos que el dibujo lo utiliza claramente con dos intencionalidades distintas, una de ellas con fines **de expresión plástica –dibujo libre–**, es decir como medio de expresión de sentimientos, emociones y otra de ellas **como estrategia de enseñanza**, en otras palabras, el dibujo como herramienta o tarea complementaria en una secuencia de actividades para generar, concretar o representar un aprendizaje. Ahora bien, observo que utiliza el **dibujo con mayor frecuencia como estrategia didáctica** cuando éste se deriva del cuento y forma parte del trabajo de mesa.

Durante el desarrollo de su propuesta les va dando las pautas a seguir para su elaboración, en ocasiones respecto al tamaño, a la distribución del dibujo en el espacio, los colores a utilizar y en algunos casos les indica con precisión lo que tienen que plasmar. Por ejemplo: un niño grande, una tortuga de muchos colorines y con las pupilas azules, etc. En cambio **en los momentos de juego libre el uso del dibujo es distinto en la medida que el niño tiene la posibilidad de decidir qué hacer, con qué hacerlo y cómo hacerlo.**

Leticia estima que “**el trabajo de mesa**” le da pie a que se cansen y pierdan la concentración, entonces explica que la situación se va a relajar y va a llegar el “**momento de tiempo libre y de juego**”. Lapso que consiste en que los niños pueden pasar a un trabajo y un espacio más tranquilo, más relajado y “más cada uno a su aire” en el que tienen la posibilidad de elegir con quién quieren estar, qué quieren hacer y a qué van a jugar.

Es así como llegamos al **JUEGO LIBRE**, momento y estrategia de importancia considerable en su aula pero me doy cuenta que no se le valora lo suficiente, porque expresa que uno de los problemas que enfrentan los docentes de infantil es precisamente el hecho de que **al juego no se le reconoce, ni se le da la importancia que tiene.**

En el desarrollo de la mañana en el Colegio hay dos momentos: el momento de trabajo y el momento de juego. El tránsito de un momento a otro se da súper fácil, basta con que se relaje y no les exija nada a los niños, ni les proponga alguna tarea el particular, para que ellos se levanten busquen un espacio y decidan qué hacer. (Ent1L/6^a/13:10 & Ent1L/7^a/1:06)





Bajo este marco habría que hacer mención sobre sus formas de trabajo que sí bien reconoce que **no trabaja por rincones**, la disposición que tiene en el aula permite identificar rasgos de que el juego libre lo disfrutan en **los rincones** que tiene dispuestos y en **algunos otros espacios que los mismos niños generan**. Aún así, desde un principio deja claras sus preferencias metodológicas y señala: **“el trabajo por rincones no es de mi predilección”**, aunque paralelamente reconoce que no tiene conocimiento suficiente sobre dicha metodología.

No tengo claro de qué se trata, pero tampoco tengo mucha credibilidad en este tipo de trabajo. (DC1L/Obs.1/pág. 3)

En este sentido se posiciona abiertamente y saca a la luz ciertas preocupaciones sobre las implicaciones que tendría en su tarea docente. Por un lado, con relación al papel libre y activo del niño y por el otro, en cuanto a su rol docente porque se vería obligada a plantear actividades distintas en los diferentes rincones. De aquí que reconoce difícil de entender el tema del trabajo por rincones con las características de simultáneos y libres.

(...) el hecho de que cuando a los niños les dices “tiempo libre”, es libre. Y el tema de rincones implica tiempo libre con actividades propuestas en diferentes espacios, eso me agobia. (DC1L/Obs1/pág. 3).

De tal modo que las declaraciones que hace sobre **los rincones de trabajo** son congruentes con su forma actual de trabajo, sus concepciones y creencias, pues desestima de cierta manera al juego libre y afirma que se siente más cómoda cuando a todos – los niños y niñas de la clase- les propone un mismo trabajo o tarea, porque no es que todos hagan lo mismo, al mismo tiempo y les exija el mismo resultado, pero sí a todos en un momento determinado les propone un mismo tipo de actividad.

Me siento más cómoda trabajando así (proponiendo una actividad grupal), que dejando en libertad para que cada uno haga lo que quiera; como que eso no me lo he terminado “yo” de crear. (Ent1L/4ª/ 7:10)

En suma, con relación a esta estrategia metodológica Leticia no entiende los rincones en su aula como espacios físicos con una intencionalidad concreta de enseñanza, sino como un espacio de relax y ocio en determinados momentos de la jornada, antes o después de desarrollar las distintas actividades propuestas, refiriéndose al lugar o al momento donde se desarrolla el juego libre y por donde transitan los niños en ocasiones como rincones. En consecuencia los rincones que se puede observar en su aula de forma más visible son el **“Rincón de la cocinita”** y el **“Rincón de la Biblioteca”**.

Aunque en los momentos de **juego libre** hay espacios que los niños crean y delimitan provisionalmente de acuerdo a sus intereses como es el **rincón de plástica** y el **rincón de construcción**. Los niños y niñas tienen la posibilidad de contar con material accesible y suficiente para nutrirlos del que disponen libremente en esos tiempos sin intervención de la maestra. De manera que, el espacio de plástica, es creado en la zona de mesas de trabajo y el de construcción en la alfombra de la asamblea.





Cabe destacar que los diferentes espacios disponibles en el aula para juego libre pueden ser utilizados libremente y sin restricción u organización específica alguna más allá de las lógicas de convivencia en el aula. Después de la culminación de una tarea concreta, tienen completa libertad de poder determinar con quién estar, dónde estar y qué hacer; aunque el tiempo lo establece la docente. Los niños y las niñas transitan de un espacio a otro y también intercambian materiales.

El alumnado se integra en los espacios de acuerdo a sus preferencias, **el Rincón de la cocinita** es el más concurrido, de manera que en ocasiones se incorpora casi la totalidad de la clase. Es un del espacio que se encuentra delimitado y existe diversidad de materiales –juguetes– que se asemejan a los que se utilizan en la vida real y que les permiten variedad de uso, así como asumir diversidad de roles. De hecho, parece que este espacio, más que ser de “la cocinita” ha transitado hacia rincón de “la casita” porque se incorporó una mesa con sillas que asemeja un comedor, además de la presencia muñecos, carritos, etc.



Figura 62: El Rincón de la cocinita; el más delimitado y concurrido.

El otro espacio delimitado en su aula es **el rincón de la biblioteca**, cuenta con estantería para algunos libros, cojines grandes y coloridos, así como un tapete. Todo junto genera un ambiente acogedor, de confort y relax. Sin embargo, el espacio no es muy recurrido para la lectura, más bien se puede percibir que es utilizado en ocasiones de relax, para desarrollar otro tipo de juegos y como extensión del rincón de la cocinita, pues la niñas acuden ahí para brindarles atención a los bebés.

Es en este ambiente, tan demandado durante las sesiones observadas, los conflictos han aparecido con frecuencia, generalmente relacionadas con los materiales, quién debía guardar y acomodar el espacio, los bebés, etc. Situaciones que hacen que la maestra intervenga desde su escritorio o acercándose al punto de conflicto para pedirles que compartan o dejen las cosas en su sitio. Es necesario precisar que durante el juego libre no hay participación, presencia o seguimiento de la maestra en estos espacios. Generalmente se mantiene alejada de estas actividades, y para ella son momentos, donde fundamentalmente hace anotaciones en su diario, alguna tarea administrativa, organizar la próxima actividad o tomar algún acuerdo con alguna compañera.



Figura 63: El Rincón de la biblioteca; multifuncional y de gran confort.





En relación a los espacios espontáneos tenemos en caso del **Rincón de Plástica** en el que fundamentalmente la actividad artística está relacionado con el dibujo; en éste los niños y niñas deciden qué, con qué y cómo hacer sus dibujos, por tanto su elaboración es totalmente libre. Entonces, cuando se interesan los pequeños en expresarse a través de un dibujo, crean su espacio en la zona de mesas de trabajo y toman sus materiales. Es aquí, donde encontramos evidencias de **dibujo libre**. Aunque generalmente estas producciones quedan ahí.

(...) cuando los niños tienen necesidad de hacer dibujo libre, aunque no exista un espacio específico para esa tarea, ellos crean su mini-espacio y cogen el material necesario. (Ent1L/5ª/51:07)

Presento ahora, la **metodología de enseñanza** que según Leticia desarrolla en el aula: “**PROYECTOS DE TRABAJO**”, los que se advierte en algunos momentos desempeñan el papel de eje rector o articulador de su tarea docente. Sobre esta forma de enseñanza, es de destacar que tiene acuerdos establecidos con sus compañeras de ciclo para desarrollar, por ejemplo el “**Proyecto de trabajo de Gloria Fuertes**⁶⁴” en un determinado periodo. Por ello, pude observar que algunas **secuencias de actividades**⁶⁵ están motivadas o vinculadas con la temática del proyecto. En síntesis y recogiendo todo lo anterior puedo decir que en la cotidianidad lo que se identifica, es **una práctica con rasgos diversificados de formas de enseñanza y con gran riqueza de estrategias; no necesariamente regida por la metodología de trabajo por proyectos.**

Con relación a los proyectos de aula, Leticia señala que cuando se habla de “proyectos” percibe que es una concepción muy amplia, una palabra tan amplia donde mucha gente se mete y en la que ella se incluye. Pero reconoce que pueden estar equivocadas y no estar trabajando realmente bajo dicha metodología en su sentido más propio pues se da cuenta de que lo que hace en su aula no es exactamente igual a lo que hacen sus compañeras de colegio, ni tampoco a lo que hacen compañeras de otros colegios. Por ello, sostiene que siempre ha pensado que “**Proyecto**” es **una palabra para tranquilizar mucho a las personas que les falta más formación teórica e información bibliográfica**. Cree que es una palabra que ha tranquilizado a muchas personas y en la que se ha metido mucha gente para dar explicación o ponerle un título a lo que hace.

Entiendo que hay temas en los que es más fácil hacer proyectos y otros temas en los que son más... sino unidades didácticas, pues así, así... son más calentitos, mas de estos nuevos días, más de surgir. Ahí también, tengo un batiburrillo, tampoco lo tengo muy... muy... claro. (Ent1L/4ª/ 3:33)

En concreto, la maestra hace diferentes precisiones, para empezar menciona que al parecer cuando los docentes no trabajan con el libro de texto se da por descontado que trabajan por proyectos, aunque en realidad identifica que los compañeros tienen muchas dudas sobre esta forma de enseñanza porque no saben cómo, pero quieren dejar el libro de texto. Por eso, cuando habla de su experiencia les comparte

⁶⁴Proyecto que se estaba desarrollando dentro de la primera inmersión al trabajo de campo.

⁶⁵Conjunto de actividades ordenadas y relacionadas entre sí con las que se pretende enseñar un determinado grupo de contenidos de manera intencionada, las que puede constituir la tarea o una parte de ésta.





que hay cosas que puede ligar al proyecto y otras no, pero que no por eso va a dejar de hacerlas. Así mismo, les orienta que pueden llevar dos proyectos a la vez, uno más dirigido a la lectura y escritura y tal vez otro dirigido a trabajar conceptos matemáticos, más de investigación o experimentación, ya que ambos no son incompatibles (Ent1L/5ª/51:07).

(...)trabajar por proyectos no quiere decir que por la mañana llegues y trabajes Gloria Fuerte de 9:00 a 14:00 y que cuando se sale al recreo todos jugamos al “juego de Gloria Fuertes”; eso sería absurdo. (Ent1L/5ª/51:07)

Dentro de este contexto, piensa que algunas veces sí salen proyectos porque cumplen con las características que ha estudiado de lo que en realidad es un proyecto, pero otras veces pues no, **porque están más dirigidos ya que no se espera a que surjan situaciones, sino que ya se tiene programado lo que se va a realizar**. Por su parte expresa que no le agobia pensar si lo que hace es o no un proyecto, pero **le parece irresponsable llegar a un sitio y decir que trabaja por proyectos pues no esta diciendo realmente la verdad. Estima que algunas veces ni ella misma esta convencida de que son proyectos** (Ent1L/4ª/ 5:30).

El hecho de no trabajar con libros de texto daba la opción de empezar a trabajar, a manejar, a dominar y a creerte, que lo que estabas haciendo era trabajar por proyectos. (Ent1L/4ª/ 5:30)

Pero, independientemente de lo expuesto, explica que con las experiencia que ha tenido en la aplicación de proyectos, se ha dado cuenta que a través de ellos se culturiza al niño, a los padres y hasta al maestro porque todos los participantes directos e indirectos de alguna manera se enriquecen con la información, dado que les implica leer a todos sobre la temática. En tal sentido, valora que son cosas que no hubieran tenido oportunidad de conocer a través de un libro de texto o a base de fichas tradicionales ya que considera que el libro de texto de la editorial cuando llega a casa y lo ojean no les sirve de nada a las familias (Ent1L/8ª/ 60:01).

En relación al proyecto desarrollado durante el primer periodo de observación, el Proyecto de ciclo: “Gloria Fuertes”, identifiqué en el seno de su aula que muchas de las actividades giraban en torno a la temática del proyecto, donde cada mañana los niños desarrollaban una secuencia de actividades cuyo eje temático era la vida y obra de Gloria Fuertes, las cuales **se enfocaban en propiciar la adquisición de la lectura y escritura**. Cabe destacar que Leticia comenta que podría haber llevado simultáneamente otro proyecto que le diera la posibilidad de abordar contenidos relacionados con el conocimiento natural u otros ámbitos en los que se les permitiera a los niños indagar, observar, plantearse hipótesis, experimentar, resolver problemas, etc., pero esto no fue así.

Así desde la observación identifiqué la **Secuencias didácticas como una forma habitual** de organizar su trabajo que prevalece en su práctica con la **peculiaridad de que el hilo conductor, intencionalidad y el tipo de actividades que se desarrollan día con día tienen una clara orientación hacia la lectura y escritura**, estableciendo rutinas y esquemas en relación a esta finalidad, aspecto que tiene que ver con la comprensión de sus prioridades de la educación infantil como veremos a continuación.





8.1.5. *La lectura y escritura como eje de la tarea docente.* **Contenidos de enseñanza**

Al llegar a este punto, con lo descrito hasta ahora se puede vislumbrar que las actividades propuestas parten de un detonante⁶⁶ a partir del que se estructura la secuencia de actividades durante la mañana de trabajo. Detonante que generalmente es un texto –cuento o poema- o situación muy puntual -la navidad, día de la paz, día de la amistad- con el que va creando, proponiendo y desarrollando las actividades. Dentro de la secuencia didáctica lo que varía, en su práctica, es la temática y las estrategias de enseñanza porque el tipo de actividades, el orden en que las plantea y los contenidos generalmente son los mismos.

En este sentido, **los contenidos** que destacan, como ya comentábamos, son los relacionados con el **lenguaje oral y escrito**, los que de acuerdo a lo observado entiendo rigen, determinan y articulan sus actividades, circunstancia que puede obedecer a su nivel de conocimiento, dominio, experiencia e interés respecto a este ámbito de enseñanza tal y como se expresaba en su relato autobiográfico. Los contenidos abordados con mayor incidencia que se relacionan con el **lenguaje verbal y sobre los que enfatiza son: escuchar, hablar y conversar**. Estos preferente los trabaja en la asamblea cuyos objetivos se centran en el **diálogo y el respeto de turno de palabra** habilidades que considera fundamentales en una sociedad democrática, en la que cada uno debe conocer el valor y la oportunidad que tiene de hablar o callarse (Ent1L/5ª/28:16).

En cuanto a **la aproximación a la lengua escrita** los contenidos que pude observar son la identificación y representación de su nombre, distinción entre los números y las grafías, construcción de palabras, copiar textos y elaborar textos, abordados en el trabajo de mesa. Intencionalidades que siente están respaldadas por la normatividad vigente y desde entonces se considera trabajando dentro de la ley porque tienen la suerte que en el nivel de infantil desde que se publicó el último decreto el tema de la lectura y escritura se plantean bajo una aproximación constructivista.

Desde el saber de Leticia, no se puede denominar al proceso como lecto- escritura, sino lectura y escritura porque aunque se va por dos caminos paralelos son diferentes; puntualización que clarificó a raíz de un curso con Miriam Nemirovsky. Apunta que es cierto que los niños **pasan por una serie de etapas en la adquisición de la lectura y escritura entre los 3 y 5 años**, pero reconoce que no todos los niños pasan por la misma secuencia, ni en los mismos tiempos. Señala por ejemplo que **la lectura en los pequeños se presenta de forma más tardía** o por lo menos así lo entiende, pero que **lo importante en este sentido es crearles interés por leer** (Ent1L/2ª/1:03).

(...) los niños no llegan a primero de primaria con un saber leer y escribir, como los maestros de primaria entienden; pero los niños sí saben leer y escribir desde los tres años.
(Ent1L/2ª/2:14)

⁶⁶Se refiere a lo que da lugar, propicia o activa tal o cual cosa; en este caso la temática de la actividad.





Piensa que su labor como maestra es mostrarse siempre como modelo escritor y lector, además de validar las producciones de los niños. Su idea y actitud sobre la adquisición de la lectura es que pasen naturalmente por una serie de fases en las que puedan plantear hipótesis, reflexionar, experimentar momentos de duda y de pensamiento, los que les permitan plantearse mejores maneras de hacer las cosas. Trabaja con letras mayúsculas y con la metodología - entre comillas - que plantea Miriam Nemirovsky, buscando fomentar al máximo las posibilidades de que lean y escriban porque afirma que se aprende a escribir, escribiendo y a leer, leyendo (Ent1L/8^a/22:12-24:41). Destaco, que si bien pude reconocer a **la lectura y escritura como ejes de su práctica**, existen otros contenidos que va abordando a lo largo de la mañana y que están relacionados con otras áreas del currículum como por ejemplo **lenguaje plástico**; muy importante desde su punto de vista para desarrollar la sensibilidad artística y la capacidad creativa. Un área que como ella misma reconoció en el relato autobiográfico es una de sus pasiones.

En la práctica cotidiana hace **uso de la plástica como una técnica y estrategia didáctica lo que observo** cuando los niños hacen uso del dibujo libre, la elaboración de marionetas o una escultura por poner algunos ejemplos. Dicho de otro modo, se identifica que **utiliza la plástica como medio para desarrollar algún tema o contenido en particular y no como fin en sí mismo**. Como evidencia tenemos la elaboración de una escultura – un lobo- para hacerlos conscientes de la tercera dimensión, la elaboración de una marioneta para propiciar la comunicación de ciertos valores, el iluminado de una tortuga y el armado de una cara de payaso con diferentes piezas recortadas para propiciar la lectura y escritura, dichas tareas en el marco de diferentes secuencias de actividades y dentro del proyecto de Gloria Fuertes.

Sobre el ámbito **del Conocimiento de sí mismo**, señala que realiza actividades de psicomotricidad como bailar y ejercicios con el cuerpo en el aula y aunque refiere que cuenta con el gimnasio para realizarla no es un espacio que utilice⁶⁷ por sus características acústicas (Ent1L/8³/19:25). Aunque Leticia menciona que prefiere bajar a la explanada, comenta que en realidad las actividades de movimiento del cuerpo las realiza en su aula. Actividades de baile acompañadas con entonación de canciones o música que del ordenador, las que pude disfrutar y darme cuenta cómo se integra al grupo, los motiva y hace de ese momento un verdadero regocijo para los niños (DC1L/Obs.6/pág.19 & DC1L/Obs10/pág. 41).



Figura 64: *Actividades de movimiento realizadas dentro del aula; los espacios abiertos no le son atractivos.*

También se pueden observar algunos juegos vinculados con las habilidades motoras gruesas como el control de su propio cuerpo en los que los niños tienen que adoptar diferentes posturas, así como dominar el ritmo, la velocidad y dirección de los movimientos cabe mencionar que dichas actividades no son muy frecuentes y se identifica las propone preferentemente cuando se da cuenta que los niños se encuentran muy inquietos y requieren cambio de actividad para volver a estar en posibilidad de concentrarse.





Además, dentro de éste ámbito tenemos otro tipo de contenidos que se **relacionan con las habilidades motrices finas** y que se identifican en las actividades de construcción, el recortado, el dibujar, la direccionalidad y otras actividades –grafo –motrices- que las incluye en lo que denomina “trabajo de oficina⁶⁸”.

Por otro lado y siempre que puede, trata de vincular **el tema de los sentimientos y las emociones a las actividades o situaciones que se presten**. Al mismo tiempo que intenta externalizar sus emociones y se las hace saber a los niños: “estoy enfadada o estoy triste por...”, aunado a que en la asamblea propicia actitudes de escucha y de respeto, la capacidad de espera, tolerancia, etc. porque cree que este tipo de contenidos son relevantes. Además en otras actividades al plantearles preguntas o situaciones problemáticas les propicia habilidades de resolución de conflictos.

Ahora bien, sobre los contenidos relacionados con el **desarrollo de la autonomía a través de la vida cotidiana y del juego** advierte sobre su importancia por lo que ha expresado que intenta que se sientan personas y no niños pequeñitos de tal forma que intenta contribuir a crearles y fomentarles día a día una alta autoestima y autonomía.

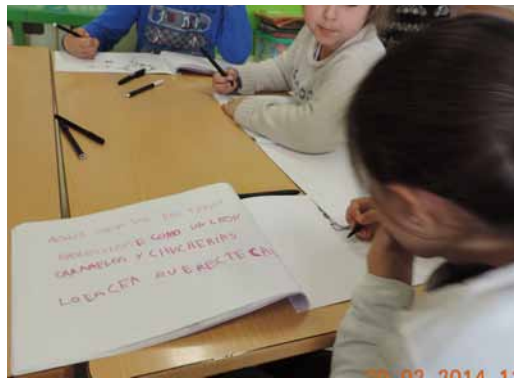


Figura 65: Acciones docentes que limitan el desarrollo de la autonomía.

En las observaciones realizadas durante las diferentes visitas, pude observar que generalmente la maestra entrega a cada niño los materiales que va a utilizar y les indica qué y cómo hacerlo, al consumir ciertos alimentos en ocasiones especiales –naranjas peladas y rebanadas- les proporciona trozos pequeños a cada niño, limpia las mesas de trabajo, recoge la basura y ordena los materiales cuando los niños terminan las actividades o de desayunar. Al parecer asume responsabilidades y tareas que los niños podrían realizar para favorecer en estos ámbitos básicos la responsabilidad y la autonomía así como los hábitos de orden y limpieza.

Por otra parte, comenta que los contenidos de acercamiento a la naturaleza los aborda a través de algún proyecto de plantas o animales que se decide y concreta con sus compañeras, ya sea por acuerdo de ciclo o de claustro, pero reconoce que “es de pocos animales” por lo que no le agrada mucho la convivencia y responsabilidad de plantas y animales, en consecuencia expresa que por decisión personal dichos contenidos no pensaría trabajarlos. En este sentido Leticia comenta que

⁶⁷Esta negación de utilizar el espacio se debe a dos motivos expresados; uno de ellos, relacionado con las características del propio espacio que hace eco –mala acústica- y el otro, identifica que ahí los niños no dominan, lo que le genera ansiedad y le provoca jaqueca.

⁶⁸Actividades de grafo – motricidad.





realmente considera existe relación estrecha entre sus preferencias y lo que enseña. Así entiende que los maestros tienen unas gafas y que ven a través de ellas, aunque dice que a ella no le hacen falta gafas porque tienen sus pupilas y orejas, pero aún así no todo es audible, ni visible y considera que se le escapan un ciento de cosas, por lo que termina diciendo que "... los maestros enseñan lo que son, aún sin querer tú enseñas lo que eres" (Ent1L/8ª/37:29)

(...) si surge el tema de los animales en la clase para trabajar, para hablar, para reflexionar. Tú no tienes una oreja tan equilibrada para todo, ni tú eres tan imparcial, por mucho que quieras oír. A ti te llegan ciertas cosas, hay otras que están ahí y no te llegan. Bien porque las oyes y no las ves interesantes o porque han pasado desapercibidas por tu forma de ver las cosas. (Ent1L/8ª/37:29)

Lo cierto es que considera que en la cotidianidad de la asamblea se abordan los contenidos de acercamiento a la naturaleza, lo que ejemplifica mencionando que en el tiempo de compartir se habla con los pequeños sobre el estado meteorológico, del campo, de cómo son las ciudades, de que fueron a determinado sitio, de cómo llegaron a él, etc. De estas concepciones nace el hecho como parte de sus decisiones profesionales de no proponer actividades con contenidos de este ámbito de manera explícita e intencionada porque piensa que con las actividades que propone día a día aproxima a los niños a **contenidos de la vida, sociedad y cultura**; para ejemplificarlo menciona algunas celebraciones como el **día de la paz y el día de Andalucía** (DC1L/Obs.6/pág19).



Figura 66: Los contenidos de acercamiento a la naturaleza o sobre la vida, sociedad y cultura. Desdibujados de la práctica cotidiana o bajo prácticas tradicionales.

Destaca que para abordar este tipo de contenidos también tienen programadas otro tipo de actividades como **salidas al pueblo** en las que recorren las calles, van a la fuente, acuden a algunos monumentos para conocer la historia, etc. o la invitación de **algún abuelo** para que les platique de su época (Ent1L/8ª/19:25 & 35:47). En este punto es necesario compartir que durante la observación y en el marco del "Proyecto de Gloria Fuertes" se abordaron relacionado con este ámbito entre otras cosas, **las producciones andaluzas, la historia de vida de mujeres importantes, así como sus principales obras.**

Por último, sobre **los contenidos de pensamiento matemático** comenta: "no tengo un método, tipo libreta de decir... hoy toca el número uno, mañana toca el número 2, mañana toca el número 3". Pero piensa que en su clase hay muchos momentos en los que el **pensamiento lógico** aparece y pone como ejemplo cuando los niños están **clasificando** o averiguando lo que necesitan y **cuánto** para realizar determinada tarea. Por ello, Leticia piensa que hay muchas acciones que realizan sobre pensamiento lógico matemático que no necesariamente quedan registradas en una ficha (Ent1L/8ª/28:18).





De todos modos al final del trimestre cuando va recogiendo fichas y las va engrapando se da cuenta que tiene muy poquitas fichas de matemáticas, lo que pudiera hacerle pensar y valorar que no ha trabajado lo suficiente (Ent1L/8^a/28:18), pero asegura que le tranquiliza pensar que el hecho de que los niños realicen **una ficha no es garantía de que se haya generado un aprendizaje**. En este sentido admite que para lograr tranquilizarse sobre la cantidad de fichas y la necesidad de concretar los aprendizajes en una ficha han tenido que pasar ciertos años.

En otras palabras explica que con el tiempo ha reflexionado sobre la utilidad de las fichas de trabajo lo que le ha permitido comprender que el hecho de que un niño no se lleve una ficha a casa, no quiere decir que determinado contenido no este trabajado y que el hecho de que la lleve tampoco significa o es garantía de que en realidad se haya generado un aprendizaje, lo sepa y lo tenga acomodado en su pensamiento (Ent1L/8^a/28:18). Por lo tanto, ratifica que sí tiene muchos momentos en los que las matemáticas están presentes, aunque no todas quedan reflejadas en un papel, pero estima que los niños las llevan en su “mochililla de saberes” (Ent1L/8^a/28:18).

Piensa, que la manera como los niños pueden acercarse a las matemáticas es a través de la manipulación, actividad que los niños hacen desde que nacen por eso valora que en su aula cuenta con mucho material de construcción y puzzles, los que utiliza y asegura les sirven a los niños para el desarrollo de contenidos de este ámbito, aunque ellos no lo sepan o sean conscientes de ello y puedan decir: “esta es mi hora de matemáticas y ahora estoy trabajando matemáticas” (Ent1L/8^a/30:52). Lo curioso es que trabaja mucho las matemáticas **en el plano oral**, dicho de otra forma, los contenidos matemáticos los trabaja -en la alfombra- con la manipulación y creando momentos de incertidumbre en cualquier punto. También con los cuentos porque considera encierran muchísimas matemáticas. Estas declaraciones coinciden con lo observado en algunos momentos.

Por otra parte, tiene en cuenta que con cinco años los niños se “disparan”, porque tienen muchos conceptos adquiridos o maneras de pensar que los acercan a esos contenidos, pero asegura y reconoce que **el tema de la enseñanza de las matemáticas es una tarea que aún tiene pendiente en su práctica** y señala que esta esperando algo que no sea una cartilla, que no sea un librito o cuadernillo de matemáticas de esos que traen las editoriales para que le puedan dar luz. Tiene claro que no quiere los materiales de las editoriales, porque le parecen un corsé. El mismo tipo de corsé, que cuando alguien externo te dice: aquí trabaja el uno, y ahora el dos y después trabaja el tres, aunque probablemente en medio de todo esto haya mucho pensamiento lógico.

(...) sé que las matemáticas se pueden enseñar a través de la vida cotidiana, pues sales a la calle y están en las matrículas, en los teléfonos, en los catálogos; pero considero que me falta esa formación para creérmelo de verdad, porque no me siento segura.
(Ent1L/8^a/30:52)

Es oportuno decir que en su práctica cotidiana se han recogido evidencias de contenidos matemáticos relacionados con los **principios de conteo y operaciones básicas** como ejemplo la **suma y resta** que las trabaja a través de juegos, la ubicación espacial la propicia con **una ficha** donde el alumnado debían colocar pegatinas de determinados cuadrantes (DC1L/Obs10/pág.43), el reconocimiento gráfico de los números del 1 al 9 lo aborda por medio de adivinanzas y en finalmente **la resolución de problemas** la





promueve en el marco de la elaboración de una escultura (DC1L/Obs.9/pág.38). Así mismo en el desarrollo de alguna actividad si lo encuentra pertinente no duda en plantear cuestionamientos o problemas matemáticos dentro de la narración de una situación o cuento que a los niños les implique contar, sumar, restar o en su caso identificar **dimensiones** – grande –pequeño- y **nociones de cantidad** – más, menos- (DC1L/Obs.7/pág.26; DC1L/Obs.7/pág.27 & DC1L/Obs.10/ pág.42).

De todos modos la maestra pone en duda y se cuestiona sobre si el lenguaje oral esta ligado con cualquier pensamiento que se tenga en la cabeza, que se genere o que propicie, porque sus propuestas matemáticas son bajo esta idea por ello en la práctica relaciona el lenguaje oral con las matemáticas proponiendo actividades que implican juegos de pensar. Aunque aclara que tiene en cuenta que los niños **deben aprender a representar los números a través de la grafo – motricidad, al igual que han aprendido con las letras**. Motivo por el cual señala que propone a la clase **actividades de repasar, de saber cuál es el cinco, de conteo – de números más altos y números más bajos-**.

Finalmente, sobre el qué enseñar la maestra comenta que **cada maestro lo hace a través de su forma de ser** y explica que: “aunque no te lo plantees, te sale porque aunque tú te pongas la bata de maestra por la mañana, no quiere decir que te quites todos tus gustos y tus prejuicios”. Considera como ventaja que el nivel de infantil se tienen a los niños durante tres años para desarrollar los contenidos y se cuenta con tanto tiempo que lo que no se logre trabajar en un año, se podrá trabajar en otro. Bajo este escenario, afirma que: “**los contenidos no son mi preocupación, ni me cuartan, ni me afectan**”; aunque reconoce que se preocupa en cierta medida cuando los niños se encuentran en la clase de cinco años, porque se pregunta si los niños tendrán alguna laguna o se le habrá pasado algo importante que debieran haber aprendido. Pero, se ha tranquilizado a partir de un planteamiento de Miriam Nemirovsky que la llevo a reconocer que todos tenemos lagunas y que algunas se van llenando y otras vaciando a lo largo de la vida dependiendo de lo que se necesite (Ent1L/8ª/42:35).

8.1.6. La gestión del aula y el rol docente como generadores del ambiente para el trabajo

En todo lo que se ha descrito hasta ahora, de alguna manera se evidencian aspectos relacionados con **la gestión del aula** -gestión de los espacios y los materiales, del tiempo y de las interacciones- los que a su vez de manera inherente permiten vislumbrar rasgos del **rol docente** de la maestra Leticia. A continuación, en este apartado, intento presentar situaciones que nos ayuden a comprender cómo establece el **ambiente de trabajo** en su aula para generar aprendizajes.

Con relación a **LOS ESPACIOS**, cuenta con dos tipos; los interiores: el aula y exteriores – que pueden ser abiertos o techados-. Por su parte, **LA GESTIÓN⁶⁹ DEL ESPACIO Y LOS MATERIALES INTERIORES –distribución, organización y uso-** parecen encontrarse en manos de Leticia, por lo que la manera en cómo los gestiona obedece a decisiones personales y profesionales, las que parecen hundir sus raíces en sus concepciones psicopedagógicas y metodológicas. En cambio, **la gestión y el uso de**





los espacios exteriores –biblioteca, gimnasio, patio, explanada, sala de maestros, etc.- están subordinados a cierta organización y normas dictadas desde la administración escolar o por las propias docentes con la finalidad de que se brinde un uso equilibrado y funcional para todos los usuarios.

En el interior de la clase identifico que la mayoría de **los espacios, materiales y recursos** los distribuye y coloca preferentemente en el perímetro del aula de tal modo que los espacios, mobiliario, **anaqueles, armarios y la estantería**⁷⁰ se encuentran pegados a la pared y lo utiliza para organizar y almacenar. Algunos de ellos se caracterizan por ser accesibles para los niños sobre todo aquellos en los que guarda plastilina, herramientas de modelado, rotuladores, ceras, folios, etc., pero hay otros que sólo están al alcance y son de uso exclusivo de la docente.

Destaco que uno de los **espacios que saltan a la vista al entrar en el aula es el de la asamblea**, que tiene un carácter multifuncional porque en él se realizan actividades diversas; en éste los niños pueden acceder por invitación de la maestra o de manera libre de acuerdo con el momento y tipo de actividad que se pretenda desarrollar – asamblea o juego libre-. Además de éste, otros dos espacios que atraen la mirada y que son utilizados durante el juego libre son: **el rincón de la cocinita y el rincón de la biblioteca**.

El **espacio de mesas de trabajo** se caracteriza por tener cierto protagonismo en el aula al ser central tanto a nivel espacial como por el tipo de actividades que ahí se desarrollan. Es de señalarse que su organización es cambiante, aunque preferentemente las mesas se encuentran agrupadas en pares dando lugar a la integración de tres equipos. Es un espacio multifuncional porque se utiliza tanto en el desayuno y en el trabajo de mesa para elaborar las fichas como durante el juego libre para transformarse en el rincón de plástica.

Sobre **LA GESTIÓN DEL TIEMPO**, parece no tener restricción alguna de carácter externo, por lo tanto depende de las decisiones de la maestra Leticia. Digamos que la única disposición es cubrir el horario de la jornada escolar, respetar los tiempos de recreo y el de las actividades extracurriculares –inglés y religión- que están previamente determinadas. Leticia comenta que los intervalos de la organización y distribución en la jornada son variables, y fundamentalmente tiene en cuenta, las necesidades de los niños. Necesidades que desde su punto de vista, requieren cambios frecuentes si tenemos en cuenta los cortos periodos de atención de los niños. Sobre esto, se da cuenta que algunos de ellos, tal vez pudieran aguantar un poco más en la actividad pero considera que alargarla por cumplir un horario le parece inadecuado y además absurdo retrasar por ejemplo la salida del recreo por el simple hecho de que no han dado las 11:30 o porque así esté estipulado en el horario.

En consecuencia, señala que los tiempos y los ritmos en el aula los marcan los niños, aunque reconoce que algunos tiempos que proporciona pudieran ser excesivos como en el caso del desayuno; y en efecto me di cuenta que los niños terminan de consumir los alimentos con mucha rapidez, razón por la que el

⁶⁹Dirección, administración, gobierno.

⁷⁰Estructuras de diferente naturaleza que se utilizan para organizar y almacenar.





tiempo excedente lo emplean para incorporarse nuevamente al juego libre de manera espontánea (Ent1L/8ª/15:50). Aunque es curioso advertir que cuando la maestra hace un recuento del uso de su tiempo en general percibe que emplea un tiempo menor del que se ha podido observar, en el desarrollo de las actividades que plantea.

El tránsito de una actividad a otra a veces tiene que ser anunciado, porque a lo mejor están demasiado extendidos en los juegos y cuando considero que ya llevan un buen tiempo y creo conveniente que ya dejen el juego libre, se los solicito expresamente; pero soy incapaz de medir el tiempo con reloj y decir voy a darles 10 minutos para juego libre y 10 minutos para otra cosa. (Ent1L/7ª/4:36)

Lo que quiere decir, tal como lo manifiesta que **los ritmos y los tiempos en sus actividades, no tienen un sitio, ni un tiempo concreto**, de este modo sostiene que su forma de actuar en cuanto a la organización de su trabajo, ya sea por su experiencia o “por lo que sea”, **depende de los ritmos que le van marcando los niños** porque cree que como las rutinas se les establecieron, las tienen muy interiorizadas y asumidas.

(...) el ritmo de las actividades a mi no me la dan los horarios, a mi los ritmos me los dan las necesidades de los niños. (Ent1L/8ª/9:41)

Una vez descrita la gestión de los espacios, materiales y tiempo, ahora se presentó lo relativo a **LA GESTIÓN DE LAS INTERACCIONES EN SU AULA**, tarea vinculada con las **formas de organización grupal, las habilidades comunicativas –saber comunicar- y las habilidades sociales –saber ser empático-. Saberes y habilidades que no surgen por casualidad sino que están estrechamente relacionados con algunas creencias personales sobre el trabajo en la educación infantil.**

La **ORGANIZACIÓN GRUPAL de su aula** explica que está determinada por el espacio con el que cuenta y la distribución que tiene del mobiliario, aunque comenta lleva algunos días pensando en ello, por lo que señala que una vez que sienta que no le funciona la cambiará (DC1L/obs.4/pág.15). Sin embargo, en la jornada diaria se observa una organización grupal diversificada, al parecer relacionada con el tipo de actividades que plantea, por lo que puede ser determinada por la maestra o decidirla los niños.

De tal suerte que el tipo de organización que se identifica es de **gran grupo, pequeño grupo, por parejas e individual**. Por ejemplo, la asamblea se organiza en gran grupo y de manera libre. El juego libre en rincones se organiza en pequeño grupo y libremente, en cambio el trabajo de mesas se organiza en pequeño grupo determinado por la maestra, pues a cada niño le es asignado su lugar.





Figura 67: Organización grupal diversificada de acuerdo a las necesidades de la actividad.

Parece evidente que para poder establecer la organización grupal adecuada para la actividad que se pretende desarrollar **es necesario comunicárselo a los niños de manera clara, sencilla y comprensible**; de ahí que es conveniente precisar que en su práctica docente SABER COMUNICAR tiene gran importancia. En este sentido Leticia comenta que en su trabajo cotidiano “**se tiene que obligar a dar más explicaciones**” por lo que **resalta la importancia de utilizar una comunicación ampliada y comprensible**, porque cree que en cualquier acto –acción, trabajo o tarea- los niños necesitan saber el por qué de las cosas; explicaciones que intenta dar pero no sabe a ciencia cierta si en verdad lo logra.

(...) el poder del lenguaje es muy importante, porque dependiendo de lo que comuniqués, puedes transmitir disciplina, pero sin que la autoridad sea tuya. (Ent1L/3ª/15 : 46)

Además, piensa que una buena comunicación no sólo es necesaria para la enseñanza, sino en todos los ámbitos de su vida profesional, – con compañeros, directivos o con los niños-, aunque reconoce que la forma de comunicarse, sus decisiones y acciones están generalmente empapadas por las emociones del momento o situación, lo que ilustra cuando expresa que en algún momento puede expresarse con enfado, pudiendo golpear la mesa para llamar la atención ante cualquier situación, quitar una ficha o decir:

(...) hoy tú no trabajas más, porque no te mereces trabajar, no porque yo lo he decidido, sino porque tú has tenido la oportunidad y la has perdido. (Ent1L/3ª/15 : 46)

Cuando se comunica con los niños se puede distinguir que **el contenido de los mensajes** es diverso, aunque predominan **las indicaciones, explicaciones, peticiones, preguntas, chistes o bromas, pero sobre todo mensajes para atraer su atención**. Generalmente se comunica de manera grupal y en otras ocasiones de manera individual como para la revisión de productos o por situaciones concretas. Si la petición es personal, se dirige al niño por su nombre, lo mira de frente, le habla de manera directa y clara, por otro lado la intensidad de la voz y el tipo de mensaje varía dependiendo de la emoción y de la situación en que se presente.

Las preguntas son utilizadas comúnmente en el desarrollo de las actividades para mantener a los niños atentos e involucrados -muchas de ellas cerradas, de respuesta única-, a veces también como medio de invitación o introducción a la actividad intentando incorporar los intereses de los niños, pero en dicha acción se puede identificar cierto enmascaramiento en sus planteamientos tal vez inconsciente,





porque se vislumbra que sólo los toma en cuenta de manera discursiva ya que en realidad la actividad es decidida y planteada por la maestra. Ejemplo de esto puede ser: “he pensado que podríamos hacer”, “¿les gustaría hacer?”, “¿qué vamos hacer ahora?”, “deberíamos hacer tal...”

Cabe destacar, que su comunicación verbal se acompaña de gran expresividad gestual y corporal lo que se observa en su **mirada -la expresión de sus ojos-**, recurso que utiliza constantemente como medio de **aprobación, desaprobación y aliento** y gracias a ello **muestra sus diferentes estados de ánimo pudiéndose presentar** con frecuencia sonrisas, abrazos, besos como muestra de alegría, cariño y cercanía; o malestar que se revela a través de su postura y el ceño fruncido. Por otro lado, **la voz** de la que hace uso en general tiene un volumen y tono adecuado a las diferentes situaciones. Pudiendo pasar del tono alto en situaciones de enfado a, cuando lee un cuento, una entonación y modulación moderada de acuerdo a la necesidad de la historia, su experiencia en este terreno capta la atención inmediata del público asistente.

En cuanto **al tiempo del uso de la palabra**, la maestra manifiesta que se le dificulta limitarse y que le cuesta mucho trabajo callarse, pues se considera una “charlatana⁷¹”. En la práctica, sus tiempos de intervención y participación oral son considerables y se puede advertir que el tiempo del uso de la palabra depende del tipo de actividad. Por ejemplo, en el espacio de asamblea aunque coordina y plantea preguntas, etc. con frecuencia los niños tienen mayores posibilidades de intervenir. Por el contrario, en otros momentos como en el desarrollo del trabajo de mesa, aunque les plantea preguntas para establecer interacción, sus posibilidades de participación son limitadas ya que generalmente **se limita a dar indicaciones, explicar, dar instrucciones y en consecuencia los niños a seguirlos.**

Al comunicarse se muestra segura y denota dominio en sus planteamientos, solo en los momentos donde espontáneamente propone alguna actividad o tarea emergente, se pueden identificar algunas pausas, silencios. A menudo va determinando lo que realizará de acuerdo a lo que surge en la clase. Esto posiblemente genera que las indicaciones que asigna para la tarea dentro del desarrollo de la actividad las amplíe o modifique. De tal manera que en ocasiones detiene la actividad para hacer alguna acotación o precisión que había omitido o porque ha encontrado un aspecto interesante a destacar que no quiere pasar por alto.

Por todo lo anterior, puede decirse que para lograr una adecuada gestión de las interacciones en el aula, además de hacer uso de formas diversificadas de organización grupal y de saber comunicarse, existe otro elemento fundamental, **LAS HABILIDADES SOCIALES** que entre otras cosas le permite al docente **SER EMPÁTICO**. Y buscando esa empatía, la maestra considera que es importante que los niños le vean frágil – la miren como persona-, que se equivoca para que la concepción que tienen de error sea otra.

⁷¹Persona que habla mucho.





También piensa que las bromas la acercan a los niños y la hacen ver más persona —cercana, afectuosa- y más accesible. Asimismo, reconoce que en el trabajo docente no siempre salen las cosas como se esperan y se da cuenta que las circunstancias contextuales influyen en el estado de ánimo de los niños o de la propia maestra y por ende en la forma en cómo se desarrolla la clase; pero lo que le parece importante es comprender qué sucede y por qué sucede. Por ello cree que como docente debe estar alerta de los aconteceres para saber cómo intervenir y lo ilustra con la siguiente analogía:

(...) una olla que hierve en un momento determinado, sabes cuando tienes que quitarla de cocinar y dejarla reposar. (Ent1L/6^a/8:44)

Expresa que **le gusta la disciplina y la considera importante**, pero aclara que no se refiere a la disciplina rígida pues reconoce que **hay que dejar un poquito en libertad a los niños** por la edad. Afirma que: **“sin la disciplina sería muy difícil llevar la tarea”**, en su caso intenta **combinar de la mejor manera la disciplina y el cariño**. Por eso la disciplina la tiene que llevar con mano izquierda y con proximidad y es un como un “balanceo” —equilibrio-.

De tal modo que en el marco de la **GESTIÓN DE LAS INTERACCIONES** en el aula, si bien valora la **importancia de la disciplina** estima que debe de tener acercamiento con los niños, por ello en la práctica se puede observar que cuando algún niño se ha lastimado, alguien les ha dicho una mala palabra o los han ofendido y la maestra considera que no es muy grave, los abraza y les da un beso... Les dice con una actitud amorosa ¿a ti qué, ya se te ha pasado? Ante esta atención, generalmente el niño sonríe y se integra a las actividades, como si nada hubiera sucedido, evidencia de que el afecto, amor y cariño con que les trata suaviza algunas situaciones conflictivas.

Plantea que para generar condiciones de trabajo lo primero que los niños deben tener claro es **que hay momentos de trabajo y que tienen que respetarlo**. Aunque menciona que hay tareas como el colorear una ficha en las que no se requiere gran concentración, en las que juzga que “hay muy poco de su cuerpo puesto en su mente y de su corazón”, así que le da igual que hablen, griten o canten si están haciendo lo solicitado. Además, le encanta que cuando están dibujando alguna cosa, algo libre lo compartan con el otro.

(...) cuando están dibujando no puedo exigir silencio total. El dibujo es expresión y la expresión plástica, se acompaña del lenguaje oral. (Ent1L/6^a/8:44)

En cambio, cuando da una explicación, lee algo en común o participa algún compañero, considera deben de respetar la palabra del otro y es ahí donde tiene que hacer valer su autoridad para que haya silencio y una concentración compartida (Ent1L/3^a/9:52). Aunque en definitiva piensa que la mejor forma de entablar buenas relaciones y conectar con los niños es “a través del humor, la sensatez al hablar, el no ponerse caretas” En otras palabras, explica Leticia que siendo uno mismo y dándote como eres..., entonando canciones, leyendo cuentos, contando chistes, haciendo juegos de risas y dando muchos besos y abrazos. De todos modos sostiene que tanto los educadores como los padres deben estar





conscientes de la importancia de la disciplina, lo reitera con tono enfático porque advierte que de no ser así, los niños no se pueden regular.

(...) una olla que hierve en un momento determinado, sabes cuando tienes que quitarla de cocinar y dejarla reposar. (Ent1L/6ª/8:44)

Señala que **tienen que poner límites con disciplina**, pero sin olvidar que tiene cariño, afectividad, comprensión y compasión por los niños, cuestión que considera que muchas veces se olvida en el nivel primaria porque se tiene la creencia que con un trato afectivo y comprensivo se pierde autoridad. Sin embargo, piensa que **la autoridad se gana en la medida que se tenga cercanía con el niño**.

Dentro de este contexto menciona la importancia **del cumplimiento de reglas y normas**, rememora que las aborda al inicio del curso, a primera hora de la mañana o cuando van a utilizar materiales diversos. Valora que es importante que los niños creen que las normas son de la clase para que las sienten suyas, sean capaces de acatarlas y defenderlas cuando algún compañero las infringe. Tiene en cuenta que hay momentos en que debe hacerlas más evidentes y comparte que en la clase de 5 años hacen un listado de reglas que ellos mismos escriben y se encuentran pegadas en la pared. Advierte que por diferentes motivos hay niños que no las asumen, lo que puede ser por falta de capacidad o madurez o simplemente porque no quieren o no les interesa acatarlas (Ent1/8ª/01:35:55)

(...) cuando van a los rincones o reparto algo, intento que recordemos entre todos, con sus palabras y en boca de ellos mismos lo que hay que hacer para respetar las normas de ese momento o las normas en esa situación. Es importante establecer límites y poner las consecuencias cuando se pasen de esos límites. (Ent1L/6ª/00:08)

En relación con el uso de las reglas, en su hacer cotidiano se observa en ocasiones que hace señalamientos o da indicaciones como: guardar silencio, no empezar la actividad hasta que les diga, no levantarse del asiento, etc. Expresiones que utiliza una vez que alguna conducta disruptiva se presenta o alguna situación conflictiva se ha desencadenado.

En relación con **los castigos y las amenazas**, expresa que **el castigo es necesario en un momento extremo** como por ejemplo cuando le dices al niño: “te he dado muchas oportunidades de que estés sentado y ya no te lo mereces [en la asamblea], ahora te vas a tu sitio...” (Ent1L/8ª/01:37:00). Cita que el mayor castigo que pone es dejar sentado a un niño en su lugar o pedirle que se vaya fuera de aula para que piense y cuando lo haya hecho puede incorporarse nuevamente. Considera que el castigo que se le ponga al niño siempre debe dominarlo, porque cree que si se le pone un castigo como una loza y no tiene la posibilidad de sacar cabeza, no es efectivo y sólo se utiliza para quitarse al niño de en medio (Ent1L/8ª/01:38:48).

Al mismo tiempo reconoce que aunque a veces hay niños que perturban especialmente determinadas situaciones o actividades que está realizando, **para poner un castigo tiene que fijarse a quién se lo pone, porque hay niños que por inmadurez no se enteran de lo que se está solicitando**, pero





advierde que hay otros que no acatan las reglas o las indicaciones porque te están retando. Cuando eso sucede, llega un punto que dices: “¡ya! ..., ¡ya! hasta aquí he llegado con la mano izquierda, hasta aquí han llegado los cariños... hasta aquí” (Ent1L/8ª/01:39:09).

Con respecto a **las amenazas** comparte que utiliza diferentes estrategias, una de ellas es coger el teléfono y decir que le llamará al Director, pues piensa que **necesita una figura de autoridad mayor**, porque muchas veces están tan apegados a ella que su seriedad tiene un límite y **se siente incapaz de imponerse más**. Considera que imponerse más, sería pegar un zapatazo, ponerse hecha una bruja y decir hasta aquí he llegado y como no quiere dar esa visión, prefiere que esa imagen la tengan de otra persona ajena al grupo. Entonces, su estrategia es llamar al Director, pero aclara que lo llama tanto para decirle que no están trabajando bien, como para decirle lo bien que se están portando (Ent1L/8ª/01:40:08). Algunos ejemplos de frases de amenazas podrían ser: “No me quiero enojar y me estoy enojando”, “No quiero castigar a nadie” o “Se me están quitando las ganas de contarles un cuento”.

Estima que todo esto de los castigos y amenazas es un toma y da, refiere que **las amenazas a veces son inevitables, pues las valora como un recurso que tiene para controlar la disciplina la que a veces es muy difícil de lograr**, por ello considera que es necesario tener a los padres junto contigo, explicarles y decirles las cosas que no podemos permitir, aún así identifica que siendo tan pequeños hay casos extremos que ponen entre la espada y la pared.

(...) domino mejor a las buenas, que a las malas; así lo entiendo y lo he aprendido con los años. (Ent1L/8ª/01:40:30)

Lo cierto es que reconoce que al principio era más regañona y que **hay cosas que ha hecho, que no le gusta haberlas hecho y sin embargo, las hizo y algunas las hace**. Señala que no las hace por maldad, sino porque cree en ese momento tan conflictivo, es lo que tiene que hacer. Es como decir ¡ya!, ¡hasta aquí! (Ent1/8ª/01:40:30). Piensa que para regular la clase seguro debe haber otras maneras de hacerlo, se da cuenta que cada maestro tiene un recurso determinado que podrá ser más o menos acertado, pero cree que de esto siempre quedará la duda. Es por ello, que **con la experimentación diaria las cosas que le sirven las repite y las que no le sirven, las desecha** (Ent1/8ª/01:44:00).

Seguro habrá o tras técnicas..., sería un punto a estudiar, que alguien lo estudie, me lo explique y me lo dé como más machacado; porque aquí las cosas las necesitamos más machacadas. (Ent1L/8ª/01:43:00)

Del mismo modo con la finalidad de regular las conductas de la clase intercala niñas y niños estrategia que utiliza generalmente durante la asamblea, espacio en el que normalmente tienen oportunidad de sentarse de manera libre, pero que cuando dejan de prestar atención o dan muestras de conductas disruptivas, hace un alto y solicita a la clase que se sienten de manera intercalada. Asimismo la fila se utiliza diariamente para la revisión de los productos y/o fichas de los niños, cuya formación la hacen





conforme van terminando sus tareas y sin indicación de la maestra al parecer es una dinámica que tienen bien asumida por lo que se auto regulan, respetan su turno y por lo tanto no se advierten conflictos.

El sentar a un niño junto a ella, es una estrategia más a la que recurre sobre todo con dos de los niños integrados en su aula, ya que debido a sus necesidades educativas especiales en ocasiones sus comportamientos impactan en el desarrollo de las actividades, pues al manifestar alguna conducta disruptiva distraen a la clase. En este caso, su forma de proceder es de cierta manera una forma de apoyar al niño en el sentido de que se muestra próxima, los abraza y los sienta junto a ella. Otra estrategia tiene que ver con el cambio de actividad. En este sentido, expresa:

(...) es muy difícil que se pongan a trabajar los niños cuando hay un desorden, por eso después de un juego en la clase en donde hay un desorden de juguetes siempre o muchas veces, el tránsito debe ser para pasar del juego al trabajo, intercalar una etapa de recogimiento de la actividad, esto hace de alguna forma se recompongan y se ordenen otra vez por dentro y estén preparados para hacer otra actividad. (Ent1L/7^a/5:08)

Finalmente, con base a los saberes y habilidades que pone en juego la maestra Leticia para generar un ambiente de trabajo entiendo que de manera inherente asume un determinado **rol docente**, que como ya se ha podido advertir se caracteriza por ser diversificado dependiendo de las circunstancias. Así que, a continuación presento **los tipos de rol docente que identifiqué**. En principio, observo que su **rol docente maternal** se vincula entre otras cosas con sus concepciones y creencias sobre el papel de la maestra de infantil y el instinto maternal, **lo que en acciones se puede observar cuando brinda atención al alumnado** dando dulzura, besos y sonrisas con la intención de aliviar sus penas (Ent1L/3^a/9:52).

(...) los instintos maternales se encaminan hacia la necesidad, sensación o gratitud de proteger, cuidar, acompañar, aliviarlas penas. (Ent1L/3^a/8:05)

Se da cuenta que **su rol docente está sobre todo basado en la cercanía que establece a nivel personal**, es decir **trata de ser una persona muy próxima a los niños** y que ellos lo sientan así, que tengan la necesidad de abrazarle. Le agrada dar besos, abrazos y fomenta que se los den, aunque para ellos muchas veces esta situación la tomen como un juego (Ent1L/5^a/1:40).. Con respecto a la disciplina, aunque nadie se lo ha dicho y no lo ha leído en ningún libro, **le funciona más “alabar” al que lo está haciendo bien, que regañar al que lo está haciendo mal”**.

(...) para los niños soy una figura muy importante, un referente; me consideran como su segunda madre, sobre todo los más pequeños. (Ent1L/8^a/ 01:31:23)

Concibe pues que debe de tener una sonrisa, permitirles el apego, acogerlos, bromear con ellos y regañar cuando sea necesario, estima que es como tener 19 hijos, aunque parezca una visión muy maternal. Pero se da cuenta que a estas edades necesitan mucho apego emocional. Menciona que





intenta estar próxima a ellos, a veces le sale y a veces no, aunque este consciente de que debe de hacerlo. En consecuencia, cree que ser maestra de infantil le implica **dar acompañamiento a los niños** durante un periodo de tránsito de tres años donde comparte y educa lo qué es y cómo es, en tales planteamientos se identifica **el rol de guía**.

Siguiendo estas ideas y declaraciones, expresa que **“a veces se ve como payasa”**, pero cree que las circunstancias lo requieren. Señala que la clase es como un escenario y el maestro es el artista que entra al escenario a plantear diversas situaciones donde el, en cierto modo busca el espectáculo y la atención de los niños (Ent1L/5ª/3:40). Actitudes y acciones que se observan en la presentación de alguna actividad, en la narración de un cuento o en un juego motor en donde las habilidades comunicativas, la expresión gestual y corporal se convierten en sus mejores aliados.

(...) cuando los he pillado, los he conquistado y he conectado con todo el grupo, me doy cuenta de que están disfrutando lo que están haciendo; llámese leer un cuento, llámese hacer un juego, llámese hacer al tonto y hacer el pavo por llamarles la atención y verles a todos participar al mismo tiempo y de la misma manera, me siento muy bien, ¡fenomenal!. No por el protagonismo, sino por la importancia de la actividad. (Ent1L/2ª/ 39:45)

Además advierte que le gustan mucho los niños y cree que conecta bien con ellos en el sentido del juego, la broma, la ironía, el humor por eso en su clase siempre está presente el chiste, la chispa para sorprenderlos (Ent1/5ª/5:10). Condiciones que en su caso evidencian un **rol de motivador**, de tal manera que involucra a los niños en sus planteamientos haciendo uso de la sorpresa y el misterio.

(...) al presentar las actividades intento darles un poco de intriga, diciendo ¡uy! ¿qué vamos a hacer?, ¡uy mira lo que tengo! o yo he pensado una actividad... , o pero estoy segura que no van a ser capaces de... Entonces, de esa manera les llamo la atención y **pienso que los hago partícipes**. Me da mucha pena decirles o hacerles creer que ellos tienen ganas de trabajar, pero creo que “de esa manera “les siembro esa cosilla” de decir: ¡yo quiero!. Aún cuando reconoce y sabe que a pesar de que levantaron la mano habrá algunos niños que a los dos minutos se van a levantar, pero finalmente es una manera de motivarles. (Ent1L/5ª/5:10)

Por otro lado, enfatiza su gusto y necesidad de ser creativa en función de la búsqueda de lo diferente para evitar el estereotipo y lo que ya viene marcado, reconoce que no tanto como quisiera. En esta declaración se puede identificar su **rol innovador** que se hace evidente en **la búsqueda y puesta en práctica de nuevas formas de hacer**, de su participación en proyectos de investigación e innovación. Por añadidura enfatiza que **el docente tiene que tener ciertas características**, como de ser capaz de **identificar la potencialidad de lo que dicen los niños** y tener la habilidad de **plantear la ficha adecuada”** (Ent1L/5ª/28:16). Además, **debe de tener seguridad como maestro**, como persona y en muchos ámbitos más de su vida, pues piensa que **el maestro no puede ser una persona apocada que llega a la clase con media voz**.





Comparte que llega por la mañana deseando hacer cosas o estar simplemente con ellos, porque cree que con el hecho, nada más de estar con ellos, inevitablemente aprenden. Concibe que: “son esponjas y supone que lo bueno de que este alguien, es realizar **rol de facilitador** de esos aprendizajes que creemos correctos como adultas y que les suavizamos un poco”. **Aunque considera que ellos aprenden de todas maneras** (Ent1L/8ª/ 01:46:54).

La forma de ver mi trabajo es por mi experiencia (...), será porque en estos años, ¡seguro!, he cogido un poquito de aquí, un poquito de allí y eso ha hecho mi forma de trabajar ahora. (Ent1L/5ª/34:54)

Bajo este contexto, se **reconoce con una serie de atributos que considera la llevan a ser una buena maestra, entre los que destaca el ser próxima, cariñosa, compartida, indulgente, charlatana, creativa y comunicativa, los que además se pueden observar en la cotidianidad de su práctica.** Sin embargo, también se da cuenta que **le cuesta callarse mucho, que es mandona y dirige demasiado, si bien considera que eso no es tan malo en ciertos momentos** piensa que algunas veces debe echar un pasito atrás y retraerse. Lo último expuesto nos permite constatar su **rol directivo** (Ent1L/5ª/00:53). Circunstancia que se relaciona posiblemente con ciertas concepciones sobre el trabajo en el infantil, el tipo de actividades, la manera en cómo las presenta y las formas de comunicación que establece.

Su **rol directivo** se hace presente en el desarrollo de las actividades cuando al explicar y dar las indicaciones para la realización de la tarea, dirige todo el proceso desde lo qué se va a hacer, cómo y con qué, además de entregar generalmente el material en mano. Cabe hacer mención que dicho rol se manifiesta de manera más evidente en algunos tipos de actividades, principalmente las relacionadas con el **trabajo de mesa –fichas–** y en menor medida la **asamblea**.

8.1.7. *La planificación y la evaluación. Procesos de sostén e incertidumbre*

Por último abordo **LA PLANIFICACIÓN Y LA EVALUACIÓN**, dos procesos que considero como sostén y eje de la práctica docente porque de alguna manera contribuyen a alcanzar las finalidades de la educación. Por ello, dada su importancia es necesario acercarse a las ideas y acciones que la maestra tiene y emprende, ya que **sin lugar a duda impactan en el desarrollo de su quehacer**. Por ello es oportuno ahora mencionar que reconoce que no planifica y que no lo hace porque considera que en el infantil no es posible sino porque **prefiere atender lo que va sucediendo día con día**.

(...) no planifico, en el sentido de que pueda decir lo que realizaré el próximo día.
(Ent1L/3ª/29:50)

(...) la planificación no la hago previamente, porque creo que en infantil eso no es posible, mejor voy atendiendo lo que va sucediendo día a día. [en charla informal] (DC1L/Obs1/pág. 3)





Bajo este marco, señala que “la programación le ahoga, que planear la hace sentir como en una jaula y considera le cuarta mil posibilidades enriquecedoras para el grupo que podrían surgir en una clase”, porque las ideas que aparecen en el momento de la asamblea son de los niños, con los que intenta crear grupo y personas que se escuchen (Ent1L/5ª/ 43:24).

(...) trabajar sin planear es la mejor forma de vivirlo, es una losa tener programado a tal hora tal cosa y de esto deriva esta otra cosa y de ésta la otra. Personalmente detesto que me digan lo que tengo que hacer, es que nadie te puede decir cómo tienes que hacer las cosas. Quizá me moleste que desde fuera me digan cómo tengo que hacer las cosas y esa parte personal yo la transmito. (Ent1L/3ª/33:57)

También nos pone al tanto que **no está de acuerdo con esa programación quincenal que le exigen porque viene el inspector y hay que tenerla; la hace por obligación**. Por eso reconoce que la copia como la mayoría de sus compañeros (Ent1L/5ª/ 43:24) Al reflexionar en voz alta se pregunta sobre la razón de la planificación y se formula las siguientes interrogantes ¿por qué planificar lo de aquí a una semana?, ¿las fichas y otras cosas?, ¿actividades de dramatización o actividades vivenciadas? Ante tal escenario sostiene que con lo que **está de acuerdo es con un nivel de programación más amplia**.

La planificación de qué cosa quieres hacer sí, pero con qué material, con qué ficha y eso...no. (Ent1L/3ª/43:55)

Lo cierto es que en torno a sus procesos de planificación comparte que lo más que logra hacer es un esquema (Ent1L/3ª/43:55), aun así **considera que en lo que debiera pensar al planificar es en la presencia de algunos contenidos en las actividades** -pensamiento creativo, habilidades sociales, habilidades mentales, etc.- (Ent1/3ª/ 48:11). Expresa que no es por defenderse, ni nada en absoluto, sino por tratar de comprender y buscar una explicación, pero en lo que no cree sobre la planificación es en **el proceso escrito y asentado**.

(...) en realidad tengo en mente lo que se vive en la clase y lo que quiero que vivan los niños, pero como hay tantos elementos alrededor, considero que puedo ir a abrir un cajón, coger cualquier cuento y hacerlo vivir. (Ent1L/5ª/41:10)

Sostiene que no podría prever una actividad para el próximo miércoles, de tal modo que pueda decir que el miércoles a tal hora, hará tal cosa. Aclara que a menos que sean cosas concretas que debe hacer como ir a la biblioteca o actividades que le estén solicitando desde la dirección de la escuela, porque para este tipo de actividad hay un horario establecido o las tiene que hacer en conjunto con las demás clases del colegio. Bajo estas declaraciones se pueden comprender su **inquietud de no hacer siempre lo mismo y de ser incapaz de tener una ficha con tres días de antelación**, pues admite que la planificación no le termina de convencer (Ent1L/5ª/ 41:10).

(...) yo no programo, pero tengo una programación mental, no la tengo escrita y lo que tengo es muy general, pero entre más general más cómoda me parece. (Ent1L/5ª/ 41:10)





De todos modos, piensa que **hay actividades que se deben planificar, ya sea porque se tiene que documentar sobre algún tema en particular o porque tiene que preparar material**. Al respecto opina que “...no todo el material puede surgir espontáneamente” como por ejemplo cuando tiene que traer algunos cuadros de personajes -los que debe recortar, pegar y plastificar previamente-. Este tipo de previsiones la llevan a desarrollar una actividad pensada –planificada-, en la que debe estar pendiente porque puede ser que al empezarla se de cuenta de que los niños están súper aburridos, lo que indica que la actividad no esta resultando como la ideó y por lo tanto debería replantearla para que sea mejor (Ent1L/8ª/1:09:01).

De este modo, la cotidianidad de su práctica permite acercarme a sus **procesos de diseño y planificación**. Tal como se observa y ha compartido invita a los niños a sentarse en el espacio de la asamblea y desde ahí a partir de un cuento, un poema o alguna situación cotidiana⁷² da lugar a ideas que estimulan las actividades. Conforme avanza la historia realiza cuestionamientos e interactúa con los niños lo que le permite pensar y concretar las actividades a desarrollar. Una vez concluida la historia y posterior a algunos comentarios de ella y de los niños llega el momento de presentarles desde el espacio de la asamblea la tarea o tareas a realizar, dicho de otro modo en ocasiones les plantea un conjunto de tareas para la jornada y en otras sólo la tarea inmediata; cuando así sucede, conforme va transcurriendo el día, piensa y prepara – diseña y planifica- lo necesario para la siguiente actividad.

(...) sería impensable y es horrible tener programadas las actividades de aquí a final del trimestre con la secuenciación que viene en un libro de texto; primero porque eso es aburrido, y si me aburre a mi, no conecto con la actividad, no le veo un algo, no le veo sentido y no soy capaz de transmitir ni alegría, ni ilusión, ni intención, ni ganas de hacer la tarea. (Ent1L/3ª/33:57)

Bajo este marco señala que las características de su proceso de planificación están basadas en: “lo que la clase vaya pidiendo y vaya surgiendo”, situación que le obliga en cierta medida a que en el momento de desarrollar la actividad tenga que elaborar ciertos materiales – recortar figuras, letras o dibujar una imagen para cada niño- lo que implica en la espera consumo de tiempo y un distractor para los niños; aunque es de reconocer la habilidad, creatividad, destreza y el arte con el que elabora diversidad de materiales.

Cabe destacar que su planificación emergente, la justifica en función de la importancia de la optimización del tiempo, aprovechando cualquier momento de la jornada para realizar aquello que capta el interés espontáneo de los niños y niñas, ya que Leticia piensa que si las deja para el día siguiente, el interés se pierde. En este sentido se da cuenta que es más saludable aprovechar el interés del niño en el momento, porque es un interés que surge del grupo y lo considera importante, por eso

⁷²En ocasiones o con mayor frecuencia en el marco del Proyecto; es decir a partir de la temática que se haya decidido abordar con la maestras de ciclo. Durante el primer periodo de observación el Proyecto estaba centrado en la autora infantil, Gloria Fuertes.





intenta respetar esos momentos. Reconoce que a veces le surgen actividades en las que tiene 10 minutos y tiene que hacer algo muy rápido, pero cree que la perfección de sus planteamientos no está en “hacerlo perfecto”, sino la perfección está en haber aprovechado la actividad lo máximo posible.

En síntesis, el **diseño y planificación** que desarrolla la maestra Leticia tiene los siguientes rasgos singulares:

Flexibilidad, gracias a su actitud y habilidad observadora que le permite percibir ciertas conductas de los niños y reconocer la aceptación que está teniendo su propuesta. De tal manera que toma decisiones, guía su propuesta y la replantea in situ y es capaz de modificarla o desecharla en caso de considerarlo necesario.

Estructura consolidada, ya que con frecuencia repite un formato establecido con cierto grado de **improvisación**⁷³. En la mayoría de las mañanas de trabajo sigue un patrón o esquema de trabajo por lo que regularmente en la jornada se puede observar la misma secuencia de actividades con algunos matices. **Improvisada**, porque la crea en el momento y es capaz de identificar un **filón**⁷⁴ de lo más inverosímil y plantear alguna actividad de forma divertida, creativa y atractiva para los niños; aunque a veces no siempre resulta así. Esta posibilidad y habilidad para la improvisación posiblemente es resultado de la experiencia que ha ido desarrollando a lo largo de su trayectoria profesional y que le permite tener un bagaje y repertorio de actividades y estructuras útiles.

En el marco de la actividad de cómo dibujar una sonrisa, en la que tenía la intención de dirigirles hacia que le dibujaran una sonrisa a un payaso que estaban armando con figuras pre cortadas, aprovecha el momento para abordar el tema de los sentimientos y las emociones, para ello les plantea una serie de cuestionamientos; sin embargo, los niños no responden a sus planteamientos pues están centrados en dibujarle la sonrisa a su payaso y utilizar los materiales que tienen sobre la mesa. (DC1L/Obs.5/pág. 16)

Esta forma de **planificación**, le implica un alto nivel de concentración ya que genera, diseña y planifica en el momento, y aunque esta planificación ya la tenga, en cierto modo, incorporada y estructurada de forma automática, hace que posiblemente la concentración en dicha tarea influya para enfocarse en el contenido y la intencionalidad de la actividad propuesta. Lo planteado es relevante porque en dicho instante además de centrarse en las tareas de diseño de la actividad debe mantener el control grupal, a los niños trabajando —escuchando, participando, disfrutando, entretenidos y divertidos, según las preocupaciones manifestadas, aunado a la lectura del cuento de donde desprende las actividades y despliega sus habilidades comunicativas, amor, gusto y arte.

⁷³Acción repentina que se hace con una preparación emergente, con los medios de los que se disponga en ese momento.

⁷⁴Recurso del que se saca o espera sacar gran provecho.





Yo eso a lo mejor lo tengo muy en el interior mío, que lo tengo todo muy planificado; y cuando me sale, ya me sale planificado de dentro. (Ent1L/8ª/ 1:09:01)

Su interés por aprovechar las oportunidades que se le presenten para generar aprendizajes significativos tiene que ver con la oportunidad de la relevancia de lo acontecido, de no hacerlo posiblemente en su opinión, quedaría en el olvido (Ent1L/3ª/ 40:01). En este sentido, al compartir algunas vivencias de sus actividades y los procesos que sigue en su desarrollo, repasa en que **quizá las cosas las lleva al extremo, porque se siente segura y confiada** y por ello reconoce que a veces se da cuenta que tiene que hacer un alto, culminar una cosa y después continuar con otra, porque reflexiona y sospecha que en ese momento posiblemente los niños no sigan al hilo su pensamiento.

(...) los niños no piensan – en lo que yo considero importante-, también están luchando con su ímpetu e instinto súper básico –necesidad de movimiento y exploración- ... les coloco todo ahí –materiales diversos- y después les digo parar y pensar; pero así me surge y así lo estilo. (Ent1L/3ª/ 41:10)

Leticia señala que la temática de la tarea desde ese punto de vista no es tan importante como seguir el interés de los niños y niñas, para ella lo más relevante y lo que distingue su trabajo es el hecho de **no centrarse en un libro de texto para rellenar**. Por ello, lo que valora es la posibilidad que tiene de variar y poder adaptar las actividades que realiza en el aula, en tal sentido advierte:

(...) si quieres que te sea sincera, mis actividades, las cosas en mi clase surgen como surgen. Desconozco si lo hago bien o mal, no lo sé. Pero estoy acostumbrada a la clase y los niños están acostumbrados a esta forma de trabajo. (Ent1L/3ª/34:50)

Finalmente, Leticia comparte dos ejes claros de su enseñanza, uno tiene que ver con el hábito y el otro con la experiencia. En relación al hábito expresa que tanto ella como sus niños están acostumbrados a una forma de trabajo, lo que lleva a comprender que está cierta dinámica basada en cierto prototipo de práctica y en torno a la experiencia, señala que **la manera en cómo desarrolla actualmente su trabajo no hubiera sido posible ponerlo en práctica, cuando inició su labor**, ya que reconoce que con los años ha ido adquiriendo un gran bagaje que considera son el resultado de toda una trayectoria profesional y de formación, que evidentemente hacen que ahora se sienta más segura, que domina el tema, aunado a que le gusta y disfruta lo que hace (Ent1L/3ª/ 43:55, 44:57& 46:31). Para concluir, sobre estos procesos valora e identifica que al planificar hay mucho trabajo previo, piensa que quizá le falte hacerlo, cree que dejar plasmado con anterioridad lo que se va a hacer, se debería realizar (Ent1L/3ª/29:50).

Pudiera ser algo ficticio, pero creo que cualquier **cosa que haga en la clase sirve para que aprendan y para que crezcan**, ya sea personal, emocionalmente, conceptualmente; cualquier cosa sirve para que esos niños sean más personas de lo que eran ayer, estén más formados de lo que eran ayer, sientan más de lo que sentían ayer, cualquier cosa, pero es verdad que hay cosas que son detonantes... (Ent1L/3ª/35:15)





Los procesos de evaluación, al parecer se sostienen y relacionan con los conocimientos, habilidades y actitudes con los que cuenta la maestra, pues reconoce que las características y los comportamientos de los niños se vinculan con sus procesos de desarrollo, lo que le permite comprender por ejemplo que: “los niños poseen ciertas necesidades de aprendizaje y/o desarrollo como consecuencia de determinadas características psicológicas y físicas como personas que están creciendo” (Ent1L/6³/08:44). Y entiende que esto tiene como manifestación entre otras cosas, que los niños tenga un tiempo de concentración limitado⁷⁵.

Por lo anterior se da cuenta que como maestra **tiene que tener desarrollada cierta sensibilidad, habilidad y actitud observadora que le posibiliten identificar y valorar las señales que emiten los niños y niñas de la clase** -se levantan, se ponen revoltosos, dejan de hacer la tarea – las que le permitan percibir si el sentido de la actividad se ha perdido o si el niño ha abandonado su interés y que como parte de su tarea docente pueda adecuar sus actividades a esa nueva realidad.

Cuando habla de evaluación identifico que la dirige principalmente a dos actores, el niño y el docente. En cuanto a **la evaluación del niño valora** su nivel de desarrollo y la adquisición de aprendizajes. La realiza a través de **la observación de sus comportamientos, de las producciones y por medio de las entrevistas** a los padres de familia. Esto le permite tener conocimiento de los niños –identifica sus características y necesidades- y de las familias lo que le posibilita a tomar decisiones informadas en cuanto al tipo de actividades que debe aplicar y el tipo de participación que puede solicitar a las familias. El conocimiento que tiene de los niños lo utiliza cotidianamente y se evidencia cuando externa alguna preocupación o situación de algún pequeño o de su clase, pues es capaz de mencionar sus personalidades, sus gustos, quién es el líder, quiénes son amigos inseparables, los conflictos que tienen, así como las dificultades y fortalezas que manifiestan, etc.

(...) utilizando ese medio, haciendo esa actividad intento hacer una evaluación para saber cómo esta el grupo, qué conocimientos tienen, quién sabe cómo se llama este número, quién no sabe que el número X tiene un círculo; aprovecho al número para intentar abarcar lo máximo posible. Aunque, el objetivo para mí, no era el trabajo matemático. (Ent1L/5³/22:43)

Como herramientas del proceso de evaluación hace uso de **las entrevistas, la observación y el Diario de clase**. Cabe hacer mención que la maestra registra en el diario como parte de sus tareas cotidianas y al que, por cierto le atribuye gran valor aunque no necesariamente como parte del proceso de evaluación de los niños. Si bien señala que en dicha herramienta realiza anotaciones tanto de sucesos relevantes de las actividades aplicadas, como de algunos aspectos de los niños que llaman su atención.

Para mi el Diario es muy importante porque anotas, porque a tres días o cuatro echas vista atrás y dices; pues mira: dije que fulanito le hubiera hecho falta hacer tal cosa o me parece muy interesante seguir por esta vía. Es como una herramienta que te sirve a ti, para recapacitar días atrás e intentar pensar qué puedes hacer días antes. (Ent1L/5³/43:24)

⁷⁵Tiempo de concentración limitado o menor en comparación con un niño en edad escolar o una adulto.





De todas formas, aunque reconoce que no lleva un registro sistemático de evaluación de los niños, conoce en qué punto está cada uno de sus niños y sabe qué actividad les debe poner o qué tiene que adecuar en función de sus necesidades. Menciona que haber llegado a este procedimiento con relación al cómo evaluar, lo identifica como un proceso y evolución que ha seguido su forma de trabajo (Ent1/8^a/01:28:47). Bajo este contexto realiza dos señalamientos relevantes: que el maestro no puede entrar a la clase tratando a todos los alumnos igual y el hecho de **reconocer que tal vez necesite registrar lo observado**.

(...) cada maestro que se encuentre frente a una clase, aunque sea novato tiene que tener esa capacidad de observación; ya sea que necesite registrarlo o no, pero esa capacidad de observación para saber en qué punto tiene a cada niño, es necesaria. (Ent1L/8^a/01:29:21)

Por otra parte, evoca a la evaluación de carácter institucional que se realizaba con base a los colores de semáforo, al respecto juzga que con ese proceso las madres ni siquiera se fijaban en los ítems – los indicadores de evaluación- que les habían puesto verde, amarillo o rojo, es más, dice que “ni siquiera los habían leído”. Lo que hacían era contar cuantas marcas verdes, amarillas y rojas tenían sus hijos para poder compararlos con los otros niños. Afirma que por ésta y otras razones este tipo **evaluación y los libros de texto no le convencen** –“le chirrían⁷⁶”- desde hace años. Condición por la que **ha ido intentando buscar otros caminos que le den posibilidades diferentes** sin tener problemas burocráticos – institucionales- (Ent1L/8^a/01:29:21). Con lo expuesto se pueden ver la otra cara de la moneda de la evaluación y comprender porque la evaluación solicitada por la Junta de Andalucía, no le convence, pues la identifica como una tarea que tiene que hacer y cumplir, pero que en realidad tiene un carácter burocrático y administrativo inútil.

(...) no soy una administrativa, no soy una funcionaria de cara a una ventanilla, con la seriedad, frialdad y tristeza que ello supone; yo me quedo aquí, donde hay mucho calor, mucha vida. Por eso me agobian los papeles, son absurdos hasta la saciedad, no son productivos ni para uno mismo, ni para los niños. Los hacemos, porque hay que hacerlos y presentarlos y San se acabó. (Ent1L/2^a/06:05)

Sobre las exigencias administrativas comenta ha tenido oportunidad de vivenciar diferentes procesos de evaluación a lo largo de su experiencia docente y al analizarlos se dio cuenta en el caso de los boletines que podría ser entregado a cualquier padre debido a que los ítems –indicadores de evaluación- valoraban aspectos demasiado básicos y en realidad no permitían obtener una evaluación real de cada niño. Expresa que los ítems eran tan fríos e impersonales que como maestra prefería invertir más tiempo en el apartado de las observaciones, porque ahí consideraba podía poner rasgos o características específicas de cada niño. Sobre los boletines afirma que: “...es la forma más mecánica e impersonal con la que ha tenido que evaluar” (Ent1L/8^a/1:20:09).

⁷⁶Expresión coloquial española, que expresa que no le agrada, incomoda, no le convence; que le hace ruido; identifica que algo no esta bien.





Por otro lado, la evaluación de SENECA que actualmente se solicita, considera que continua siendo de carácter administrativo y la ve como una tarea que debe de cumplir, pero que no le agrada por las implicaciones que identifica. Porque dependiendo del máximo de calificación que le ponga a un niño, de ahí se tiene que bajar a los demás, lo que le da la sensación de encasillarlos en diferentes escalones. Explica, qué es como poner un 10 a un niño porque es brillante, pero ¿y si entró ya siendo brillante? y otro niño entra sin saber coger el lápiz, ¿el brillante va a seguir teniendo el 10? ¿y el que avanzó en relación consigo mismo en gran medida, por no alcanzar al brillante tendrá 5? Valora que eso no le parece justo, porque desde el nivel de infantil se les empieza a poner etiquetas a los niños a través de las evaluaciones (Ent1L/8ª/ 01:22:11).

Con base a estas consideraciones, reconoce que evaluar le costaba mucho y no sólo a ella también a todas sus compañeras, pero tiene en cuenta que en este nuevo colegio donde tienen consenso sus pensamientos ha sido posible replantear los procesos de evaluación. Por ello, desde hace unos años a la fecha, **la evaluación que realizan para los padres se ha convertido en un boletín informativo**, en donde en primera instancia se les informa en plan genérico lo que han trabajado, los objetivos a los que les han dado prioridad, para que los padres sepan a grandes rasgos lo que han realizado y luego les plantean 3 o 4 ítems puntuales como por ejemplo: es capaz de compartir el trabajo, es capaz de mantener la atención, etc.

Al final, cree que lo que hacen es un relato (Ent1L/8ª/01:20:09) el que menciona siempre intenta hacerlo desde un punto de vista positivo, porque cree que mandarles mensajes negativos a las familias no les ayuda en nada, a diferencia de si les dices es fantástico en tal cosa y en esto otro debería mejorar. Piensa que puede decir las mismas cosas, con diferentes palabras para que lleguen de la mejor manera. Además, considera que cuanto menos “formal⁷⁷” llegue dicho boletín a los padres es mejor, en el sentido de hacer uso lenguaje técnico mejor para que la información vertida pueda ser comprensible y útil (Ent1L/8ª/01:20:09). Por esta razón el informe que realiza⁷⁸ sobre cada niño es de gran importancia, por un lado porque lo realiza con base en la observación, pero también porque se hace pensando en los padres (Ent1L/8ª/01:23:28).

Por otro lado, cabe destacar que el proceso de documentación se encuentra presente en el aula como estrategia para obtener evidencias del trabajo, si bien no lo identifica con claridad o de manera consciente como parte del proceso de evaluación las **imágenes** son un medio que le ayuda a compartir y dar a conocer a los padres lo que realiza con los niños, aunque también las fotografías son utilizadas en ocasiones como recursos para desarrollar algún proyecto o como parte de alguna actividad particular—decorar el aula, poner el nombre del niño—. Asimismo las captura de imágenes la realiza solicitando a los niños que muestren sus productos, que sonrían a la cámara, que enseñen lo que están haciendo, que manden besos, que se abracen, etc. De tal forma que describe a sus fotografías como de portada o para enmarcar porque son muy bonitas.

⁷⁷El termino formal hace referencia al lenguaje que sea empleado, sin tecnicismos. Menos formal en el sentido de que pueda ser comprendido por los padres de familia

⁷⁸Lo realizan de manera consensuada ella y un grupo de maestras.





A modo de síntesis puedo decir que Leticia, nuestro estudio de caso es de una maestra experimentada, con una práctica rica, creativa, diversificada, centrada básicamente en los procesos de adquisición de la lectura y escritura. Se encuentra constantemente en búsqueda de nuevos caminos que le brinden posibilidades diferentes de enseñar. Su quehacer docente se cimenta en la aspiración de que los niños sean felices en el colegio, lo que significa que se sientan a gusto, en un ambiente relajado y en el que se formen personas que piensan y puedan expresarse, de tal manera que sean capaces de proponer y hacer cualquier tipo de trabajo. Considera como prioridades de la educación infantil desarrollar los procesos de lectura y escritura, el lenguaje plástico, la autonomía y la autoestima. Bajo estos planteamientos destaca que se siente reflejada y respaldada por el currículo oficial vigente sobre todo en lo relacionado con el ámbito del lenguaje y representación porque se plantea desde un enfoque constructivista que recoge varias ideas en las que cree; además de que se fundamenta el trabajo de infantil con un enfoque globalizador.

Su trabajo lo desarrolla de acuerdo a lo observado en una clase de cuatro años, integrada por un total de diecinueve estudiantes. Once niños y ocho niñas que se caracterizan por ser bastante cariñosos, les gusta comunicarse, expresar sus ideas y dar muestras de afecto. Disfrutan de la lectura y del juego simbólico. Algunos aún tienen dificultad para regularse y seguir las reglas. La mayoría de ellos están en proceso de adquirir hábitos de limpieza y de orden. Se muestran con atención limitada. Con relación al proceso de adquisición de la lectura y escritura la mayoría se encuentran a nivel silábico, reconocen el nombre de las letras, reconocen y escriben su nombre. Con relación a la expresión oral la mayoría expresan sus ideas de forma clara y fluida.

Sobre su dominio del pensamiento matemático, reconocen los números, distinguen la diferencia entre una grafía y un número, saben contar hasta el diez y son capaces de realizar operaciones matemáticas como la resta y la suma con cantidades pequeñas de manera mental. En cuanto a su motricidad gruesa, brincan saltan, corren, bailan y disfrutan del movimiento lo que se hace evidente cuando realizan algunos juegos motores y son capaces de seguir un ritmo y memorizar un conjunto de movimientos y realizarlos de manera coordinada. En cuanto a su motricidad fina toman de manera correcta el lápiz, utilizan de manera adecuada las tijeras y son capaces de realizar con precisión algunas tareas que implican repasar y pegar.

Ahora bien, centrada en observar el desarrollo de la práctica cotidiana, las evidencias fueron recogidas en el marco del “proyecto de ciclo: La vida y obra de Gloria Fuertes”. Una jornada donde se distingue dos momentos importantes: el de juego y el de trabajo, por lo que les advierte a los niños que al colegio “no sólo se viene a jugar”. Mientras tanto a lo largo de la mañana se pueden observar momentos alternados de concentración y trabajo con el juego libre, además del desayuno y las actividades con los especialistas –religión e inglés- y el recreo. Desde el punto de vista metodológico entiendo que su trabajo lo organiza a través de **secuencias de actividades** dirigidas preferentemente a la adquisición de la lectura y la escritura las que se desarrollan en torno a una temática que puede estar o no vinculada con el proyecto. Dicha temática generalmente surge de un cuento a partir del cual se deriva el trabajo de mesa – la elaboración de fichas de trabajo-. Actividades que en la mayoría de los casos son propuestas y dirigidas por la maestra.





Cada mañana se inicia con la asamblea en la que se detonan las actividades del trabajo de mesa que consisten en la elaboración de un texto de diferente naturaleza acompañado de un dibujo relacionado con la temática que se abordó previamente. Una vez concluida la tarea y que ha sido revisada y le ha dado el visto bueno la maestra los niños se incorporan al juego libre. Posteriormente pasan al desayuno y después al recreo. Más tarde regresan a la clase, se reúnen nuevamente en la asamblea, momento que se aprovecha para recapitular lo realizado durante la mañana, realizar algún juego matemático o motor, contar un cuento o en su defecto también realizar una pequeña actividad dependiendo del tiempo restante y del estado de ánimo, actitudes y posibilidades de atención de los niños. Finalmente llega la hora de salida y los pequeños son entregados a sus padres.

8.1.8. La naturaleza del conocimiento práctico que singulariza el trabajo docente de Leticia

Ahora bien, con el anterior esbozo de su jornada y a manera de puedo identificar algunas singularidades de su práctica, en principio en cuanto a los contenidos advierto que **su decisión sobre qué enseñar puede estar relacionada con sus conocimientos, creencias y ciertas emociones**, en consecuencia en su práctica podemos ver la presencia mayor de algunos contenidos y otros casi desdibujados, situación que posiblemente obedece a su idea de que los contenidos de enseñanza no son su mayor preocupación, así como al hecho de tener claro y asumir que cada docente enseña lo que es a través de su forma de ser en función a sus gustos y sus prejuicios.

Por su parte **las emociones** se hacen presentes en **su agrado, gusto y satisfacción** por literatura infantil y el arte, condición que se observa reflejada en la alta incidencia de actividades relacionadas con la lectura y escritura y con el dibujo. En cambio, otro tipo de emociones también se pueden evidenciar por la ausencia intencionada de algunos contenidos del medio ambiente natural, tal vez por su falta de agrado por los animales que ha manifestado. De igual manera la presencia limitada de contenidos relacionados con las habilidades motoras gruesas puede estar relacionado por su disgusto o desagrado por desarrollar actividades en el gimnasio dada la incomodidad personal que le origina la acústica del aula.

Al sumergirnos en su práctica identifico que la maestra tiene **conocimientos** sobre el qué enseñar, aunque me doy cuenta que tanto en su discurso como en la práctica tiene mayor preferencia por algunos contenidos que por otros. En este caso al parecer la presencia limitada de actividades de pensamiento matemático de forma intencionada obedecen de acuerdo a lo que ha expresado a cierta falta de dominio e inseguridad, por lo que en su trabajo docente ha manifestado que plantea actividades de manera intuitiva de ahí que considera que los contenidos de este ámbito son una tarea pendiente. Aún así en la práctica cotidiana aborda los principios de conteo, operaciones básicas – suma y resta-, ubicación espacial, el uso del número para resolución de problemas, las nociones de dimensión y de cantidad a través de juegos matemáticos o situaciones problemáticas.





Aquellos conocimientos que son básicos para ella en esta etapa, como es el caso de los procesos de adquisición de la lectura y escritura son dominados y se pueden llegar a convertir en eje de la práctica de nuestra maestra. Además su gusto por la literatura infantil de cierto modo moviliza **la dimensión de las emociones**. En este sentido, existe un reconocimiento por la labor que desempeña tanto por parte de autoridades educativas y compañeros del centro como de los padres de familia y autoridades educativas externas, entre otras cosas por el nivel de dominio de la lectura y escritura con que egresan sus estudiantes, pero sobre todo por el tipo de trabajo que plantea. De acuerdo a lo observado y lo expresado a lo largo de las entrevistas me lleva a pensar que todo lo señalado probablemente contribuye de una manera u otra a reafirmar su interés por privilegiar los contenidos de la lectura y la escritura dado que le generan de manera consciente o inconsciente **emociones positivas** de seguridad y bienestar profesional lo que le trae consecuencia alegría y satisfacción por los resultados obtenidos en la tarea que desempeña.

Es de señalar que Leticia comenta que la enseñanza de la lectura y la escritura en el infantil no es una prioridad, sino un acercamiento y explica que no hay porque preocuparse de que los niños egresen del infantil leyendo y escribiendo de manera convencional. Sin embargo, en la práctica hay una predisposición clara hacia la enseñanza de la lectura y la escritura como si se tratara de una tendencia preparatoria. Los anteriores planteamientos me permiten identificar claramente **disonancias** entre lo que Leticia profesa y lo que en realidad hace respecto a la lectura y escritura.

Creencias que además atribuye están enraizadas sobre todo en maestros de primaria y en padres de familia que llevan a exigir que los niños al culminar el infantil salgan leyendo y escribiendo de manera convencional. Ésta es posiblemente la más tradicional y arraigada creencia del nivel de infantil en la que se trata de enfatizar un carácter propedéutico de cara al ingreso a la escuela primaria aunada la introducción de los niños a los códigos y las reglas propias de la cultura escolar. **Creencias** que en nuestra maestra suelen evidenciarse en algunas de sus declaraciones, así como en algunos rasgos de su práctica ya sea de manera abierta o velada, consciente o no.

Ahora me centro en algunas de sus creencias sobre **las formas de trabajo y el papel docente**, al respecto declara por un lado que considera que los niños aprenden a pesar de lo que tengan en su entorno y del tipo de actividades que se proponga y que los niños florecen en presencia o no de un maestro, pero por otro señala que cualquier error en el proceso de enseñanza y aprendizaje puede impactar negativamente en el niño. En dichas declaraciones advierto internamente **evidentes disonancias**, pero además las concepciones que encierran sus planteamientos ponen en duda de cierta manera la importancia y relevancia de la educación infantil y del papel que juega el docente en los procesos de aprendizaje del niño, así como la importancia de las metodologías, pues parece estimar que cualquier cosa que se haga en el aula sirve para que los niños aprendan.

Con esto en mente, en su mañana de trabajo lo que observo es la presencia de tres tipos de actividades: la asamblea, el trabajo de mesa y el juego libre organizado en rincones. Actividades que desde el punto de vista de Leticia se enmarcan en el trabajo por proyectos. En principio la asamblea la reconoce como un espacio donde se realizan dos actividades centrales: el momento de compartir





y la lectura del cuento. En el momento de compartir aborda experiencias, vivencias o temas de diferente naturaleza; básicamente de los niños con su familia o del entorno social. En cambio la lectura del cuento es el detonante de las tareas condición que puede obedecer a que conoce las bondades del cuento como recurso pedagógico para potenciar la expresión oral y la escritura y a su propio gusto por la literatura infantil; por lo que en las acciones mencionadas, pueden estar movilizadas para la toma de decisiones la **dimensión de los conocimientos y de las emociones**.

Por otra parte, tenemos el **trabajo de mesa** que consiste en la concreción de una actividad en papel a partir de lo compartido o del cuento a través de diferentes tareas, generalmente textos escritos acompañados del dibujo. Se refiere a ese tipo de tareas como fichas o fichas de trabajo, las que pueden ser de diferente naturaleza desde un folio en blanco hasta ficha diseñadas y pre-elaboradas por la maestra en las que los niños realizan principalmente dos tipos de actividades con sus respectivas variantes: dibujar y escribir. Tareas que parecen estar cimentadas en la **dimensión de las creencias**, pues concibe y así lo realiza que necesita un momento donde los niños asienten y concreten los aprendizajes; y la forma en como propone que se haga es a través del dibujo y la escritura.

En las fichas, el tipo de texto que puede solicitar es libre, copiado o dictado, claro está, en el marco de la temática que se está tratando por ejemplo escribir lo que les gustó del cuento, copiar una parte de un poema, inventar una historia o escribir un sueño. Ahora bien, generalmente el texto escrito y el dibujo van de la mano en sus propuestas de trabajo; pero además destaco que en este tipo de actividades el dibujo generalmente es dirigido o guiado de cierta manera porque es utilizado como medio de aprendizaje.

Es prudente advertir que hay **otro tipo de fichas de trabajo** que considera mecánicas, pero que señala le ayudan a tranquilizar al grupo y se refiere a ellas con el nombre de “trabajo de oficina”. Son tareas básicamente de grafo – motricidad, pero que se ha dado cuenta que les implica a los niños concentrarse, a algunos les ayuda a auto regularse y a otros les resulta motivador porque se sienten reconocidos al dominar este tipo de actividades. Si bien son tareas que por su experiencia rechaza las justifica con otra finalidad; aún así pueden estar cimentadas en la tradición pedagógica.

Entonces, recordemos que por un lado tenemos el rechazo al libro de texto con el que mantiene una relación de desencuentro y por otro, la aceptación de las fichas de trabajo elaboradas y propuestas por ella. Lo que es comprensible, porque al parecer las fichas le agradan porque trabajar con ellas implica aplicar a todos los niños una misma actividad; al mismo tiempo como consecuencia todos se encuentran sentados, callados y trabajando condición que le proporciona tranquilidad y posiblemente también seguridad porque tiene muy bien definido el repertorio de actividades que puede aplicar, dicho de otro modo tiene claridad hacia donde quiere dirigirlas y cómo encausarles; decisiones que advierto pudieran ser determinadas por la **dimensión de las emociones y los valores**. Es decir, el tipo de actividades parecen estar determinadas por lo que valora en los comportamientos de los niños y lo que le hacen sentir.





En suma, advierto que emerge **la dimensión de los conocimientos** por los saberes que tiene sobre los procesos de adquisición de la lectura y escritura con lo que justifica su rechazo del uso del libro de texto y la movilización de **la dimensión de las creencias** en tanto hay una inercia hacia la tradición pedagógica al querer concretar lo realizado en fichas de trabajo, pero es de reconocerse su esfuerzo por la innovación al intentar hacer un uso diferente de las mismas en las que finalmente se identifica **la dimensión de las emociones** en la medida que se advierte y ha manifestado que trabajar a través de fichas le genera tranquilidad y seguridad dado que al ser una maestra experimentada tiene probado lo que le funciona.

Finalmente sobre **el juego libre** parece necesario recordar algunas de sus creencias que nos ayuden a comprender las acciones que emprende en el aula. En principio la idea de que el alumnado tiene que distinguir entre los momentos de trabajo y los momentos de juego, en tanto que concibe al juego libre como momentos de relax. En este sentido y como consecuencia de su idea de que través del juego libre no se puedan generar aprendizajes concretos, tal vez no le otorga demasiada importancia a la necesidad de plantear reglas y normas para el uso de los espacios y materiales – durante el juego libre-, además de la ausencia de acompañamiento y seguimiento de los niños. De tal suerte que ocupa estos espacios para realizar otras tareas, pues al parecer al juego libre no le atribuye significación pedagógica más allá de lo que implica el beneficio de cambio de actividad.

Entonces puedo decir que **las creencias** que tiene sobre el juego libre y la metodología de rincones en sí, tal vez han contribuido a que no sean el eje de su práctica educativa, lo que al parecer está relacionado con la falta de información y formación sobre esta forma de trabajo, tal como nos lo ha hecho saber; pues sus saberes se derivan de lo compartido por sus compañeros. De tal suerte que considera a los rincones de trabajo como una metodología que no va con su estilo docente en la medida que no le permite “controlar” el desarrollo de las actividad de manera simultánea en la clase, provocándole quizás cierta inseguridad; ante este planteamiento se evidencia cierta movilización de la dimensión de las emociones para la toma de decisiones respecto al uso de determinada metodología de enseñanza.

De esta manera lo que se puede observar en su aula es que el juego libre en rincones es un espacio de tiempo en el que los niños hacen uso de los materiales y el aula con libre albedrío. Es decir deciden qué hacer, con qué hacerlo, dónde hacerlo y con quién hacerlo, pero es una actividad que generalmente no se realiza por indicación expresa de la maestra, sino como parte de la dinámica y la rutina de la jornada, la que además se evidencia asumida e interiorizada por los niños. En consecuencia, los niños toman el juego libre posterior al trabajo de mesa una vez que la maestra les ha revisado y dado el visto bueno de que han culminado satisfactoriamente la tarea. Este esquema de trabajo lo realiza generalmente antes y después de recreo en espacios determinados del aula, los que a la vista pudieran considerarse como rincones, distinguiéndose unos por estar más definidos y visibles que otros; pero que finalmente lo relevante es que aglutinan por un determinado tiempo a un número de niños en un juego o actividad libre y común.





Como he señalado, al acercarme a las concepciones de la maestra sobre **el juego libre** en los rincones, percibo que existen creencias diversificadas, debido probablemente a que mucha de la información con la que cuenta, proviene de interpretaciones de colegas, sin que cuente con un sustento teórico, pedagógico y didáctico sobre esta metodología de acuerdo a sus propias declaraciones. Lo que la puede llevar a pensar que cualquier actividad no dirigida en el aula en la que los niños desarrollan una tarea de forma libre sea catalogada como trabajo por rincones o en caso contrario que lo identifique como una forma de trabajo arbitraria porque en los rincones existen ciertos contenidos a abordar a través de determinadas actividades y roles. Después de todo el trabajo por rincones se llega a confundir de acuerdo a lo que nos ha expresado con tareas concretas y la elaboración de fichas diversas en los diferentes espacios.

Cierto es que en su aula hay presencia de los rincones desde el punto de vista organizativo del espacio y del trabajo en el aula, pero no como una metodología de enseñanza, pues se percibe que utilizan a los rincones –juego libre- como medio de tránsito entre las actividades, es decir este momento da lugar a que todos los niños concluyan la tarea a su propio ritmo y den paso a la siguiente.

Más allá de esta estrategia metodológica, en cuanto al **ambiente de trabajo** que genera en su clase de 4 años, Leticia pone en juego ciertas creencias y concepciones de lo que significa ser maestra de infantil y sus implicaciones, el uso cotidiano de las reglas y las normas, así como formas de organización del grupal. En principio retomo su idea de que como maestra de infantil se considera “una madre” por las razones de que las madres cuidan, dan cariño y quitan penas. Aunque, por otro lado, reconoce la importancia de la disciplina en la clase, pues afirma que cuando no existe disciplina no se puede trabajar.

Entonces, habla de la importancia de “poner disciplina al niño”, sin perder de vista el cariño, pero esta **creencia en momentos se desdibuja a causa de su emoción** – enfado-, pudiendo utilizar otro tipo de estrategias relativamente contrarias a las que idealiza y expresa porque finalmente vemos que ante la presencia de situaciones problemáticas y contingentes la resolución de conflictos y la regulación del alumnado se logra a través de otras acciones y estrategias. De tal suerte que entre líneas se puede advertir que existe **cierta distancia entre lo que cree, piensa y hace** para generar un ambiente de trabajo en el aula.

Por otra parte, si bien a nivel discursivo le había otorgado gran importancia a **las reglas y las normas**, lo que da cuenta de sus conocimientos para la regulación de la clase, en la cotidianidad de la práctica éstas suelen estar presentes, a través de sus solicitudes y demandas constantes de que guarden silencio, pongan atención, ordenen los juguetes y materiales, etc. Para **gestionar las interacciones** en su aula ante conductas disruptivas o conflictivas, parece tomar en cuenta su idea de que plantear límites a los niños, lo que describe como un “tirar y soltar, tirar y soltar”. Pero, cuando no hay respuesta considera necesario recurrir a los castigos –retirarlo de la actividad-, amenazas –llamar al director para hacerle saber de su comportamiento –elear la intensidad de la voz- o dar un golpe en la mesa cuando su voz no se escucha, acciones que se puede observar y que conviene resaltar que de ninguna manera significa que sea un actuar permanente, sino que se emplean en momentos críticos muy particulares





De tal forma que las reconoce como parte de sus prácticas, las considera necesarias e inofensivas porque le ayudan a regular al grupo.

En este sentido, también advertí una lucha entre su papel de madre –“la madre del cole”- y la necesidad de que la disciplina –disciplina con cariño- reine en el aula, poner límites y hacer valer su autoridad como docente, pero que al no querer quedar como “la mala del cuento”, señala que hace uso de las amenazas. Estrategia que al irse desgastando cada vez le da menos resultado y entonces tiene que emprender otras acciones. En este contexto se identifica que estas ideas y acciones es muy posible estén cimentadas en sus **creencias personales, valores pedagógicos y las prioridades de la educación infantil.**

Bajo este marco, su **rol docente** se caracteriza por ser diversificado, aunque se pueden identificar ciertas tendencias, dicho de otro modo transita de un rol docente a otro de acuerdo a las necesidades y problemáticas cotidianas de su labor. A primera vista tenemos la presencia del **rol maternal**, que se presenta cuando el niño se ha hecho o le han hecho daño, en este caso brinda atención con dulzura, besos y sonrisas, sobre todo para aliviar sus penas según lo expresa. **El rol mediador** se puede identificar en la medida que procura ser una maestra próxima, compartida, indulgente y comunicativa ante situaciones cotidianas y de conflicto. Por otra parte el rol innovador se manifiesta cuando enfatiza su gusto y necesidad de ser creativa y en busca de lo diferente y su rol de motivador ante la presencia de conectar con los niños a través del juego, la broma, la ironía, el humor como una chispa para sorprenderles.

Pero habría que decir que reconoce que le cuesta callarse, que es mandona y dirige demasiado, características que dan cuenta de un **rol directivo**, el que en la práctica se evidencia porque generalmente toma las decisiones de las tareas a desarrollar a veces, sin la opinión de los niños. En la práctica pudiera parecerlo lo contrario debido a la manera en cómo los invita e introduce en la actividad; aunque parece que en realidad lo que plantea y desarrolla es de acuerdo a sus preferencias personales y consideraciones profesionales. Además, entre otras cosas asigna el sitio que debe ocupar cada niño en las mesas de trabajo y las tareas que debe realizar. En otras palabras, puedo decir que generalmente organiza la tarea, distribuye los materiales y guía la actividad paso a paso en función de sus criterios y en el desarrollo de la actividad funge como el papel de “supervisora” cuidando que realicen la tarea como ha sido solicitada y finalmente dando la aprobación del producto.

Sobre **los procesos de planificación** declara que los niños no salen mejor ni peor que si trabajara de forma programada, cree que en infantil no es posible planificar y por lo tanto afirma que no planifica. Considera que la planificación le ahoga y le hace sentir en una jaula y piensa que le impide mil posibilidades. Su idea de planificación la vincula con procesos de imposición externos, por ello le molesta que alguien le diga qué hacer, en consecuencia la programación que le solicita el inspector la realiza como una obligación y la copia como los demás compañeros.





Se da cuenta que en lo que no cree es en la planificación escrita y asentada, porque advierte que lo que se vive en su clase y quiere que vivan sus niños lo tiene en la mente, pero es incapaz de tener una ficha prevista con tres días de antelación pues su planificación se basa en lo que la clase vaya pidiendo surgiendo. Condición que la lleva a la elaboración de materiales en el momento y en algunas ocasiones a dar contraindicaciones respecto a lo planteado. Piensa que lo relevante y lo central en su trabajo es que no utiliza el libro de texto como eje rector de su práctica. Por lo tanto su planificación y diseño de actividades es in situ con base a la lectura de un cuento o situación cotidiana, prácticas que evidencian improvisación y que como consecuencia se advierte una práctica esquemática y habitual en la medida que una mañana de trabajo se estructura bajo el mismo detonante, tipo de actividades e intencionalidades preferentemente centradas en el proceso de lectura y escritura.

Con lo anterior me doy cuenta que en sus planteamientos sobre la planificación manifiesta algunos **valores pedagógicos** como por ejemplo la autonomía, pues defiende y aprecia la libertad que tiene en el aula para decidir qué hacer, cómo hacerlo, cuándo hacerlo, etc. Aunque al mismo tiempo se advierten algunas creencias fuertemente enraizadas cuando declara que la previsión escrita de la tarea docente tiene que ver con disposiciones oficiales y burocráticas y no con la necesidad de previsión en la toma de decisiones para el trabajo cotidiano, aunado a que considera que no es posible planificar en el nivel de infantil. **Creencias** que parecen bloquear la posibilidad de que incorpore en su práctica cotidiana los procesos de planificación como una habilidad intelectual que le permita prever, pues afirma que es incapaz de planificar, ni en un esquema, ni en un árbol, ni en un mapa, ni nada.

Sobre **los procesos de evaluación**, reconoce que los realiza a través de la observación de los comportamientos y producciones de los niños, pero aunque señala que no cuenta con un registro sistemático, sabe en qué punto se encuentra cada uno de sus niños. La evaluación de la práctica la realiza por medio de un proceso reflexivo por el que valora la pertinencia de la actividad y su intervención, cuya información registra en el diario. Reconoce que como docente debe tener sensibilidad, actitud y habilidad observadora para identificar las señales que dan los niños respecto al interés de la actividad, pues dicha información le permite tomar decisiones sobre la adecuación de las actividades y que al reflexionar se da cuenta que tal vez necesite registrarla. Critica fuertemente a la evaluación institucional, expresa que no le convence, que es burocrática y la hace para cumplir pero que le parece inútil. Situación que la ha llevado junto con sus compañeras a buscar otras maneras de evaluar y de dar cuenta a los padres de los avances en los aprendizajes de sus hijos. Por ello, decidieron realizar un boletín informativo que en realidad considera es un relato.

En la práctica identifico que utiliza como herramientas de evaluación a la observación y el registro en el diario, pero al parecer más centradas en la valoración de las actividades y no así de los procesos de aprendizaje de los niños; aunque en algunos momentos registra aspectos relevantes sobre los comportamientos de los pequeños. Así mismo hace uso de la captura de imágenes como medio para documentar su práctica, pero centrada en la actividad misma y en los productos realizados por los niños. Imágenes que le sirven entre otras cosas para compartir con los padres de familia las vivencias de aprendizaje en el aula. Cabe destacar que se evidencia que tiene conocimiento sobre la importancia de la





evaluación como medio para reconocer los procesos de desarrollo de los niños a través la observación de sus comportamientos –dimensión de los conocimientos-, condición que le permiten criticar a la evaluación institucional y buscar alternativas.

De tal modo que sobre los procesos de evaluación identifiqué el arraigo de ciertas creencias – **dimensión de las creencias**-, por el hecho de que plantea de que no es necesario registrar las observaciones de los niños porque considera que aunque no lo haga sabe en que procesos se encuentran los niños. Pero que además, en los momentos de la práctica no se evidencia que utilice dicha información para la toma de decisiones o en su defecto es posible que pase por alto o deje fuera algunos comportamientos que son relevantes de la clase y que impactan en el desarrollo de las actividades como puede ser la falta de ciertos hábitos de orden –poner los materiales utilizados en su sitio- y limpieza – recoger su basura y dejar su sitio limpio-.

Termino diciendo que con la información recabada a través de las observaciones del trabajo docente en condiciones reales y de sus declaraciones recogidas por medio de entrevistas pude identificar que las dimensiones que se despliegan en mayor medida en su práctica en la toma de decisiones y en las acciones que emprende se diferencian de acuerdo al elemento curricular que se pretenda abordar. Es decir, si hablamos de contenidos se puede movilizar preferentemente la dimensión de los conocimientos y emociones. Si nos referimos a formas de trabajo y el rol docente puede manifestarse con gran fuerza la dimensión de las creencias en sentido del arraigo de cierta tradición pedagógica. Aunque en general la tendencia de su práctica se puede decir que está orientada por las dimensiones de los conocimientos, creencias y emociones con las correspondientes gradaciones, matices y particularidades.

8.2. **SEGUNDA PARTE: POSTERIOR A LA LESSON STUDY.** ***La reconstrucción del conocimiento práctico de una maestra experimentada de infantil tras la aplicación de la Lesson Study***

El objetivo central de la investigación además de describir la experiencia, es identificar la reconstrucción del conocimiento práctico de los docentes participantes tras la aplicación de la experiencia formativa: Lesson Study. Por tal motivo, derivado de la fase post – lesson y tras una nueva estancia en el aula; intento en este informe evidenciar las repercusiones o el impacto generado en el conocimiento práctico (CP) de la maestra Leticia tras la experiencia desarrollada.

Por tanto, las evidencias que aquí presento se relacionan con la revisión y contraste de algunas dimensiones de su conocimiento práctico. Para ello, parto de presentar las experiencias y percepciones de la docente en este proceso formativo, para más adelante dar cuenta de las posibles modificaciones de su conocimiento práctico tanto a nivel discursivo como en la acción tomando como indicadores de análisis los objetivos que se plantearon las maestras a través de la propuesta didáctica diseñada, desarrollada y revisada como grupo de Lesson Study (LS).





8.2.1. Experiencias y miradas ante la vivencia de la modalidad formativa: Lesson Study

Para comprender las vivencias de la maestra Leticia y la valoración que realiza de la LS como modalidad formativa conviene precisar que al iniciar el proceso de la investigación expresó cierta preocupación en cuanto a la pertinencia de su incorporación al grupo de LS por contar con una experiencia previa, la que le hacía pensar que de cierta manera pudiera sesgar o “contaminar” la investigación⁷⁹. Al respecto, lo que se puede advertir es que su experiencia previa le sirve de recurso para establecer algunas comparaciones entre los procesos vividos de LS.

Al respecto señala que en la experiencia anterior el grupo era más numeroso y que se dio cuenta que los participantes se sintieron mayormente implicados en la primera parte del proceso formativo lo que pudo apreciar por la considerable participación que paulatinamente fue decayendo. Reconoce que en su caso **lo abordado no fue demasiado significativo**, piensa que posiblemente debido a que no se tomaron en cuenta ciertas consideraciones metodológicas como el número de participantes, los tiempos dedicados e incluso los focos establecidos lo que no generó las condiciones propicias (Ent.2L/1ª/01:22). De todos modos señala que el proceso anterior fue bueno, pues sabe que se aprende de lo que sale bien y de lo que sale mal. No obstante, sostiene que: “... son de esas cosas que las haces, pero no, no, no queda pozo en ti” (Ent.2L/1ª/01:22).



Figura 68: Trabajo colaborativo en el grupo de LS.

Ahora bien, su participación en la nueva experiencia de LS, se la planteó ante la posibilidad de encontrar una nueva forma de trabajo o dinámica para compartir con sus compañeras, lo que le parecía algo interesante porque con la experiencia anterior al haber sido tan larga no les permitió observar algún cambio en su trabajo, (Ent.2L/3ª/ 20:14) por lo que para esta nueva experiencia tenía como expectativa que fuera mejor de lo vivido. Por ello, el que el grupo fuera de menos participantes y centradas en algo mucho más puntual, ya eran puntos a favor, aunque en la reunión previa ella expresó que no esperaríamos ningún cambio significativo en su manera de entender y hacer la enseñanza. Expresa que se le quitó un peso de encima cuando acordaron que la LS no sería de un proyecto, sino de un ambiente.

⁷⁹ Situación que no se consideró relevante por parte de los coordinadores del grupo HUM 311, dado que la experiencia anterior no había reunido las condiciones organizativas recomendadas en cualquier proceso de lesson study (grupo de 4-6) en aquel caso 16 dado que el grupo docente no veía la necesidad de subdividirse, además no habían podido observar mutuamente el desarrollo, aunque sí con una grabación editada. Por lo que la nueva experiencia podría ser “distinta” en condiciones y posibilidades de participación por lo que, aún teniendo en cuenta esta experiencia previa, se podría valorar y así contrastar la influencia de esta nueva participación en una LS.





Aunque señala que pensó enseguida que un ambiente otra vez era muy amplio en función de los planteamientos japoneses para la LS. Pero su idea de participar era enriquecerse y no darle vuelta otra vez a lo mismo, porque considera que hay cosas que ya debieron haberse superado.

Sobre la experiencia vivida estima que ha sido un poco **pesada y alargada en el tiempo** pero considera que tal vez no había otra manera de hacerlo por la dificultad para encontrar coincidencias entre las siete compañeras que pertenecen a colegios y ciclos distintos, además de que cada quien tiene sus propias necesidades personales (Ent.2L/1ª/01:22). Como relevante, señala que lo más enriquecedor de su participación fue la posibilidad de haber conocido a otras compañeras y sus formas de trabajo (Ent.2L/3ª/24:33) y que en este proceso formativo sí haya podido comprender el sentido, lo que significan y lo que proponen las LS, sobre todo después de haber vivenciado y concluido el ciclo completo.

Dicho proceso le ha permitido también darse cuenta que hay cosas que por mucho que se lean o expliquen no se comprenden de la misma manera que al vivirlo. En otras palabras explica que cuando se hace revisión de textos se puede pensar ¡que bonito!, al igual que cuando alguien te cuenta una experiencia de trabajo de su aula, pero sostiene que planteado de esa manera todo se encuentra en una dimensión de “película de ficción”. Cree que **la mejor manera de aprender es ver, mirar, meterte, y vivir** (Ent.2L/1ª/19:54).

(...) tú no aprendes, hasta que tienes una inmersión total, porque en el Martinet vi muchos espacios bonitos, vi las propuestas que habían, pero no vi el funcionamiento, me hubiera encantado. (Ent.2L/1ª/19:54)

Ahora bien, al intentar explicar el proceso del desarrollo de la LS, de inicio comparte los objetivos que se plantearon como grupo. Con gran seguridad señala que en realidad había dos proyectos: **uno de formación profesional y otro para generar aprendizajes en los niños**. Partieron de preguntarse “¿qué es lo que nosotras queremos trabajar como docentes?” y de ahí, derivaron los objetivos para su formación profesional y para la formación de los niños (Ent.2L/1ª/09:21). Objetivos que fueron consensuados por necesidades comunes, pero piensa que el interés en abordar el trabajo por rincones se dio como consecuencia de una visita previa al Colegio “El Martinet” que les abrió cierta inquietud por desarrollarlos.

Además todo este proceso le ha permitido valorar la importancia del papel de diseñadora, observadora y en el que se vio implicada al recoger y analizar datos – registro y sistematización-, pero de todo esto, para ella lo más relevante fue ponerse en el papel de “rediseñar” porque le dio la posibilidad de **ver otras formas de hacer las cosas y darse cuenta que más o menos comparte con sus compañeras algunas preocupaciones y circunstancias**. Al mismo tiempo identificó que **las LS son una manera “más sistematizada” de lo que deberían hacer [como docentes]**, en las que **el trabajo cooperativo, la planificación y el acuerdo de diferentes criterios** contribuyen a mejorar algo en la clase.





(...) con las LS son muchos papeles y roles los que tú tomas y sumas,, y cuando tú lo lees, simplemente desde fuera, tú tienes un papel de lectora, entonces es diferente... (Ent.2L/1ª/03:09)

Del mismo modo, con respecto a **las formas de trabajo las LS le han dado la oportunidad de valorar el trabajo por rincones de una manera diferente**, por el contenido que se les estableció y por la metodología en sí. Es así como pudo ver a los rincones como **una forma de trabajo más abierta y más relajada**. Modalidad con la que comprendió que aún cuando la docente tenga todo programado o previsto, no debe menospreciar lo que los niños están haciendo en interacción con los objetos o con sus compañeros en los diferentes rincones (Ent.2L/1ª/05:51).

Si bien **la aplicación de la LS** -donde estudiaron, diseñaron y desarrollaron un microambiente en su clase **le permitió obtener una visión distinta** del trabajo por rincones, aún así se pregunta: “¿hasta que punto llega el aprendizaje en los niños a través de los rincones que te pueda dejar tranquila?” (Ent.2L/1ª/19:05). Expresa que con dicha interpelación **no quiere ser muy radical, pero no identifica con claridad un impacto significativo de las LS sobre el aprendizaje de los niños**, pues no puede decir que los niños conocen el concepto de tamaño y distancia, porque lo trabajaron a través del microambiente diseñado en la LS.

En cambio advierte que las LS, **le han impactado como maestra, porque le han abierto los ojos por ejemplo en saber qué poner en un rincón** y que no significa simplemente poner dos o tres “cacharros”⁸⁰, sino pensar en el material que realmente se ajuste al nuevo rincón de la clase, que sea material que les llame la atención a los niños. Además para ser consciente de **la importancia de observar** e identificar cuál es la actitud de los niños ante ese material y cuál es su pensamiento matemático alrededor de él. Aunque declara que ese mismo pensamiento matemático lo pudieron haber desarrollado al jugar plastilina, pero que no se había detenido a observar qué conceptos se derivan de lo que hacen y saben los niños (Ent.2L/3ª/ 27:33).

Considera que la LS es una manera más de sistematizar y de **forzarse a dejar por escrito una serie de reflexiones que normalmente no se hacen**. De ahí que, identifica que los procesos vividos con relación a **la planificación la han llevado a cuestionarse** un poco sobre por qué hace lo que hace y a reconocer que con esta modalidad formativa **es necesario un momento previo, de antelación, de tener previsto o programado el trabajo a desarrollar**. Tarea que sostiene no suele hacer, pues para ella la improvisación es posible con los elementos que le den en el momento (Ent.2L/1ª/05:51). Recapita y juzga que es posible que con su forma de trabajo se le escapen muchas cosas, pero cree que el trabajo por rincones aún es para ella una tarea pendiente.

⁸⁰Se refiere a objetos de diferente naturaleza.





Por otra parte, menciona a la **colaboración** como otro rasgo más que caracteriza a la LS, comenta que en su colegio por la dinámica de trabajo que tiene con sus compañeras, están acostumbradas a reunirse en cualquier tiempo disponible, tomar acuerdos y hacer trabajo en grupo. Considera que **el trabajo colaborativo es precisamente uno de los objetivos más valiosos que identifica en la LS**. Proceso en el que entiende se parte de escoger un objetivo común y se diseña o programa algo para mejorar. (Ent.2L/3ª/ 27:33).

8.2.2. *Inercias, resistencias y transformaciones del conocimiento práctico y el trabajo docente de una maestra experimentada de infantil a través de la LS*

Las percepciones y las valoraciones que la maestra tiene en torno a la modalidad formativa de LS, servirán de marco para identificar y comprender las posibles transformaciones o reconstrucciones de su CP. Por lo que ahora la idea es dar cuenta de los cambios que se hayan producido en su conocimiento práctico más allá de las declaraciones manifestadas en el apartado anterior, las cuales forman parte ya de él como un momento donde se empieza a teorizar la práctica desde la experiencia vivida. Antes de iniciar, cabe destacar que en el desarrollo metodológico de la LS, **la planificación es un eje medular**, entre otras cosas porque una de las fases esta centrada en **el diseño de la lección** lo que implica la previsión de objetivos, materiales, estrategias, rol del niño y rol del docente. Así que, a propósito de **los procesos de planificación** después de dichas vivencias **aseguraba que todos los maestros planifican**, aunque no esté escrito en ningún lado, porque esa información se encuentra en el disco duro (DC2L/Obs1/pág.6). Al respecto, observé que en algunos días de práctica **tomó en cuenta algunos elementos de la planificación, pues diseñó y elaboró algunos recursos con antelación**. Para ilustrarlo presento el siguiente recorte de la realidad:

En cierta mañana de trabajo, los niños se encuentran en el momento de desayuno, poco a poco van terminando y se incorporan al juego libre en los diferentes espacios. La maestra se percató de que aún queda tiempo antes de salir al recreo y decide invitar a la clase al espacio de asamblea para presentarles una actividad que trae previamente preparada. Llama a los niños, sin darles ninguna explicación o pista sobre lo que realizarán. No hay respuesta, los niños continúan jugando en los rincones. Nuevamente hace la invitación y al no ser escuchada cambia la consigna y les expresa lo siguiente: “quienes quieran realizar una actividad pasen a la alfombra”. Todas las niñas de la clase acuden a su invitación. La maestra presenta la actividad con gran soltura, les explica la propuesta y les da indicaciones sobre la tarea a realizar. Las niñas se muestran entusiasmadas por la actividad, mientras tanto los niños se encuentran en juego libre. Mientras tanto, la maestra se pudo centrar en el trabajo con las niñas, sin evidenciar agobio por lo que se encuentren realizando los demás niños del grupo (DC2L/ Obs1/pág.10).





Como se puede advertir en su propuesta se manifiestan algunos procesos de transformación en su práctica, primero porque hace una invitación para la **actividad en el momento del juego libre y permite de forma flexible que la realice quien esté interesado sin que tenga que ser una actividad para todo el grupo**; aunque al realizar la invitación se dirige a toda la clase. En cierto sentido promueve un grado mayor de autonomía en cuanto a la decisión de su participación. La maestra llevaba el material preparado para toda la clase, su diseño era muy atractivo y estimulante en cuanto a la posibilidad de abordar diversos contenidos relacionados con el acercamiento a la escritura y a los portadores de texto. La propuesta consistía en la construcción de un cuento –portador de texto- a partir de un modelo en el que pudieran reconocer y aplicar sus conocimientos previos sobre las partes y elementos de un libro –portada, contraportada título, autor, etc.-

En el recorte de la práctica al que estoy haciendo alusión identifico diversos niveles de transformación del CP en la acción, vinculados con la planificación; es decir con la previsión del material y el diseño de la actividad, pues la maestra tenía claro hacia donde iba orientarla y las tareas que los pequeños debían realizar. Con relación a las formas de enseñanza, dada la manera en cómo decide plantearla rompe sus esquemas porque en lugar de tener a toda la clase realizando una ficha simultáneamente, se centra en atender y acompañar a un grupo de niñas interesadas en realizar su propuesta con una intencionalidad concreta.



Figura 69: Evidencias de transformación de la práctica a partir de poner en cuestión su CP.

Además, durante el desarrollo de la actividad no parece causarle inquietud que los demás niños de la clase se encuentren en otros espacios realizando otras actividades “a su aire” como para obligar a su realización. Por tanto, esta actividad **permite identificar y valorar el uso que hace de la previsión y la flexibilidad en la planificación**, pues en el desarrollo de su propuesta brinda la **posibilidad abierta de participación – toma en cuenta los intereses de los niños-**, pero además hay un intento de no centrar su preocupación en toda la clase de manera simultánea, es decir en que todo el mundo se encuentre en una misma tarea y al mismo tiempo.

Lo realizado por Leticia, es una evidencia de experimentación de la teoría, al contrastar sus creencias y en consecuencia actitudes, con aportes teóricos que le han ayudado a reconstruir e informar su práctica en la medida que **intenta experimentar otra manera de plantear las actividades, que rompen con su dinámica grupal tradicional de organizar la clase en trabajo grupal a través de fichas.**

En relación a los contenidos de pensamiento matemático (PM), parte de los objetivos de la LS, subraya que fueron foco de atención porque surgieron de la necesidad formativa de las docentes, dada la coincidencia de considerarlos como una tarea pendiente en su práctica (Ent.2L/2ª/00:39).





Al respecto trae a colación que se siente segura al proponer actividades sobre el lenguaje –oral y escrito- debido a su conocimiento y formación con Miriam Nemirovsky, pero que no así con los de PM a pesar de que en algún momento también los estudiaron bajo el mismo enfoque; el que consiste en **presentar los contenidos como parte de la vida misma** y, aunque ha intentado hacer algunos “proyectitos” con contenidos matemáticos, “no se ha sentido muy suelta⁸¹”.

Expresa que **los contenidos matemáticos** siempre han sido un tema que le ha “rechinado⁸²” un poquito, porque **no ha tenido la claridad de cómo avanza el proceso**, pero ha pensado que podría retomar la filosofía de Miriam Nemirovsky, explica que se da cuenta que en la realidad de **la vida los números están en todos lados**, por lo tanto supone que **las matemáticas no las puede enseñar de forma parcializada** porque en la cotidianidad los niños interactúan de manera simultánea con formas, tamaños, colores, números y en consecuencia tendría que dárselos de la misma manera. Sin embargo, al parecer estas reflexiones no ha sido suficientes para brindarle seguridad y llevarla a la concreción en la práctica de dichos contenidos con el enfoque que alude (Ent.2^a/3^a/03:10). En este sentido sostiene no tiene una tabla en la cabeza que diga la adquisición de las matemáticas **de los niños pasan por tal y tal, por ello lo que hace es más intuitivo**, más en el sentido de aproximarlos a lo que cree que los niños pueden hacer, intentando ponerles actividades que les hagan pensar (Ent.2L/2^a/13:14).

(...) las matemáticas por mucho que nos equivoquemos o no, se hacen con números sobre un papel y haciendo operaciones matemáticas, la matemática esta mucho en el lenguaje, incluso en los cuentos, a lo mejor jugando, en una ficha. Por lo tanto con las matemáticas hay que entrar de diferentes maneras. Es verdad que no he entrado con la misma fluidez, soltura y desparpajo como lo hago con la lectura y escritura porque yo no tengo claro ese proceso. (Ent.2L/3^a/13:14)

Sobre sus formas de trabajo señala que en su clase al abordar contenidos matemáticos, intenta que no sea con una simple ficha de repasar o un número cientos de veces, sino que el niño adquiera el concepto de lo que representa el signo, pero dice que es verdad que normalmente tiende a garantizar que el pensamiento del niño quede de alguna u otra forma representado (Ent.2L/2^a/03:10). Bajo este contexto, explica que dentro de la LS desarrollaron cierto proceso para poder concretar los contenidos a desarrollar sobre PM en el microambiente, para ello se pusieron algunas tareas que se ofreció a realizar. La tarea consistió en un primer momento en identificar qué contenidos se podían trabajar con relación a PM derivados del currículum oficial y como producto elaboró un cuadro en el que advierte de una sola mirada se pueden apreciar los contenidos de PM. La siguiente tarea consistió en vincular los contenidos matemáticos identificados con el trabajo por microambientes. Expresa que a la luz de estas actividades se dio cuenta que el PM se relacionaba mucho con el lenguaje matemático.

⁸¹Frase coloquial que se refiere a que tiene cierta inseguridad.

⁸²Le ha causado dificultad y la considera tarea pendiente.





Una vez precisados los contenidos de PM, refiere que en la aplicación de la lección experimental en el microambiente lo que deseaban observar era el uso que el niño hacía del lenguaje matemático. Pero se dieron cuenta que muchas veces el pensamiento no se verbaliza. Ante tal circunstancia, concluyeron que: “por el hecho de que un niño no verbalice su PM a través del lenguaje, no se puede pensar que no tiene dominio de determinados conceptos”.

Ahora bien, con respecto a los contenidos que identifiqué en su práctica mayor interés en plantear actividades de PM estructuradas e intencionadas a través de diferentes estrategias como por ejemplo el planteamiento de un problema a través de la narración de un cuento en la que se abordan contenidos relacionados con la dimensión, la cantidad y operaciones básicas -grande, pequeño, alto, bajo, mucho, poco, suma y resta- así como la resolución de problemas a través de la concreción y representación gráfica del problema. Dichas acciones se identifican como cambios importantes en su CP en la dimensión de los conocimientos al haber adquirido mayor conocimiento sobre los contenidos y el acercamiento a otras posibilidades de trabajo (DC2L/Obs 3/pág.28).



Figura 70: Propuesta de actividad matemática con la estrategia de resolución de problemas. Evidencia de transformación de la práctica.

Otra evidencia de transformación en su CP relacionada con lo anterior y por ende en su práctica es la propuesta y desarrollo de una actividad que inicialmente presenta como un juego, pero que conforme la va desarrollando la concibe como rincón cuando al presentar el material lo refiere como el material del rincón, aunque finalmente el desarrollo de la actividad no tiene rasgos claros de esta metodología, hay indicios de un planteamiento distinto.

La actividad propuesta por Leticia es de pensamiento matemático y está dirigida al conteo y a la suma. Para desarrollarla utiliza una bandeja con piedras multicolores, frascos, etiquetas adheribles y rotuladores. Leticia les explica y ejemplifica a los pequeños lo siguiente: primero escribo el número 10 en una etiqueta, la coloca en un costado del frasco y les señala que debe de contar 10 piedras y depositarlas dentro del frasco. Acto seguido, escribe el número 4 en otra etiqueta, la coloca en otro costado del frasco, les indica que ahora debe de contar 4 piedras y depositarlas dentro del frasco. Finalmente las sacará todas, dirá y escribirá cuántas piedras hay en total en el frasco, ¿cuántas tenemos? Son 14. Esto mismo deben de realizar con su pareja.



Figura 71: Propuesta didáctica matemática con la incorporación de la estrategia de resolución de problemas, la manipulación y experimentación.





Cabe destacar que en dicha actividad, advierto rasgos de planificación y previsión cuyo objetivo se dirige a abordar contenidos matemáticos a través de la manipulación de objetos relacionados con el uso del número: la verbalización y la representación, así como la utilización de procedimientos de conteo (DC2L/ Obs6/pág.43). En este sentido puedo identificar el impacto de las LS en cuanto al diseño de un microambiente en el que la previsión de los materiales es fundamental así como la exploración y manipulación, aspectos que la maestra toma en cuenta. Por ello, dichas acciones las considero como rasgos de reconstrucción del CP en cuanto a sus formas de trabajo porque rompe con ciertas creencias y cambia de actitud en torno a esta modalidad de trabajo.

Así mismo reconoce que a los rincones los concebía como espacios donde hay suficiente material y en el que pueden acceder los niños libremente en tiempo libre, pero tras la LS esta idea ha cambiado un poco, (Ent.2L/1ª/11:49) porque ahora **reconoce que lo que sabía y entendía de los rincones era de lo compartido por sus compañeros y eso es de otra manera**. Comenta que sabía que algunos maestros organizaban su mañana de trabajo por rincones en la que “había mucha metodología”, pues cita que con un tipo sellito todos los niños tenían que pasar por los diferentes rincones y además el maestro se debía ubicar en uno de los rincones con una propuesta de trabajo concreta y trabajar con 4 o 5 niños.

(...) cuando hablan los autores algo sobre los rincones, una cosa es lo que se lee y otra cosa es lo que tú te quedas con la lectura o con la explicación interna; es como si yo no entro a ver una clase por rincones, como que no me hago la idea de cómo se hace, ¿vale?. Entonces, escuchaba a otros compañeros que hablaban acerca de sus rincones y de los espacios con los que contaban; y yo decía, si eso dicen los compañeros que son los rincones, entonces mi clase, es de rincones. (Ent.2L/1ª/11:09)

Por tales circunstancias, manifiesta que concebir desde lo compartido esa forma de trabajo es muy difícil, porque **no se imagina estar trabajando con un pequeño grupito y no saber que esta haciendo otro grupito y el otro**. Por ello, **esta modalidad de trabajo le agobia** porque no existe un momento de recogimiento en **donde estén todas las cabecitas juntas pensando y compartiendo**, pues reconoce que de acuerdo a su forma de trabajo, necesita de **este momento porque le da tranquilidad y a lo mejor también seguridad** (Ent.2L/1ª/12:46).

No se qué ocurre, me tengo que fiar de que están jugando, están cooperando, están desarrollando el lenguaje, están desarrollando unas habilidades sociales para la solución de conflictos, pero realmente yo todo eso, ni lo veo, ni lo puedo llegar a entender, hasta que punto ha llegado uno. Entonces, yo entender que el trabajo ese lo tengo que hacer aquí, además, me parece que yo me aburriría mucho explicando el ratoncito Pérez cinco veces; tal vez a la primera le pongas toda la emoción y a la segunda, pero a la cuarta. Me parece tan injusto no poderle transmitir a todos los grupos el mismo grado de entusiasmo. (Ent.2L/1ª/12:46)

En particular, al referirse sobre los rincones de su aula, señala aunque piensa un poco en ello, que anteriormente contaba con ellos. **Explica que algunos que se ven como el de la casita y otros que no se ven son como el de plástica y construcción** a los que cataloga como los rincones habituales, los de





siempre, señala que **ahora también cuenta con el microambiente que se diseñó y que se quedó muy colocado**. Sobre la organización de sus espacios comenta que pensó en probar otra forma y que incluso **pensó en cambiar de rincones**, pero afirma que **no es la primera vez que lo hace, ni tampoco se debe a la aplicación de las LS**, sino porque regularmente estila modificar su aula, pues considera que eso hace que los niños vean cosas que no habían visto antes (Ent.2L/3ª/00:41); aquí nuevamente vemos que su concepción de rincón está orientado a la organización del espacio y no a la forma de trabajo; en el discurso mismo las inercias de las concepciones salen a la luz cuando menos lo esperas.

Por otro lado, un aspecto que llama la atención con respecto al trabajo por rincones es la problemática que dice enfrentar en su clase por la falta de interés por estos espacios lo que considera pudiera estar relacionado con el liderazgo de un niño, ya que identifica que sus gustos y actividades siempre giran alrededor de lo mismo y arrastra a un grupo de compañeros. Esta **situación le frustra mucho porque aún disponiendo de nuevos materiales, poniendo reglas siempre vuelven a lo mismo, piensa que tal vez sea cosa de los niños**. Piensa que dicha condición también puede deberse a que no termina de creerse la importancia y la utilidad de los espacios, pues **reconoce que en su clase las mesas siguen teniendo un papel protagónico**. Se retrae y aclara que protagónico no, pero sí ocupan un papel importante en el desarrollo de las actividades, **en las que por cierto los niños trabajan muy a gusto** (Ent.2L/3ª/02:30).

(...) pero no he encontrado yo la disposición de espacio; hemos leído, hemos hablado sobre el espacio que educada, yo todavía no he encontrado el espacio que me eduque a mi como maestra para que yo pueda educar de otra manera a mis niños. (Ent.2L/3ª/03:35)

Aquí me refiero a su señalamiento de que hasta el momento **no ha podido encontrar una forma de organizar los espacios que realmente le convengan, planteamiento que es comprensible** si se vincula al juego libre con la organización y uso de los espacios, en tal sentido piensa que su percepción puede deberse a que centra más su mirada hacia los niños que no se van a ningún sitio que en los niños que se agrupan y realizan actividades libres, pero además **porque no se termina de creer el trabajo por rincones y el juego libre**. Indica que **no es que sea escéptica, sino porque simplemente no lo ve** y que se da cuenta que gran parte del trabajo docente se aprende por imitación, por ello cree que lo puede imitar pero no sabe, ni está segura si en realidad ese tipo de trabajo se quedará con ella (Ent.2L/3ª/03:35).

En todo este proceso reflexivo y de colisión de creencias y saberes a propósito del diseño del microambiente y su incorporación en el aula expresa que **su principal problema y preocupación sobre el trabajo por rincones es saber si en su aula tiene rincones** y si trabaja por rincones. En este sentido, para evidenciar su preocupación, -que aclara no esta condicionada por el actual trabajo que se realizó con las LS- muestra algunos de los registros de su diario donde precisamente describía su inquietud sobre esta forma de trabajo con la clase actual pero en el 2011, momento en que sus niños contaban con tres años de edad. Anotó en aquel momento que era necesario poner otros espacios y enriquecerlos con determinados materiales pensando en abordar determinados contenidos.





Aún así, contando con espacios enriquecidos con mucho material **identifica que la problemática que se presenta es que parecen no llamarles la atención, que manipulan los materiales bruscamente y sin detenerse a jugar de manera correcta.** Supone que debía esperar un tiempo para que ese material entrara a formar parte de su interés (Ent.2L/3ª/09:15 & 10:30).

En otra nota de su diario, expresa que la sensación que tiene en el tiempo libre –juego libre- es que los niños deambulan arrastrados por su paso, distraídos, dirigidos por otros y eso le chirría y **creo que lo mejor es volver a una actividad dirigida,** ante esta situación, identifica su necesidad de una actividad de cierre o para recoger. Por otra parte señala que **la sensación y necesidad de tener que plantear una forma de trabajo distinta la tiene plasmada en varios diarios de muchos años atrás, pero que al intentar hacerlo y no darle el resultado que espera se decanta por su forma de trabajo habitual,** porque ve a los niños que hacen demasiado barullo, que deambulan de un lado para otro, que pican aquí y pican allí, y estas circunstancias la hacen sentirse sin garantía, no se siente convencida de que a través de ese juego libre se este generando realmente un pensamiento que les haga aprender algo (Ent.2L/3ª/11:30).

Ya se muy bien que el trabajo libre es importante, totalmente necesario y que obvio hago; pero me preocupa que los niños parecen no saber qué hacer... (Ent.2L/3ª/09:15)

Por otro lado justifica su falta de credibilidad hacia el trabajo por rincones debido a que piensa **que muchas de las actividades de juego libre las pueden realizar en otros momentos y espacios,** pues expresa que está segura que por ejemplo todos juegan a la pelota en algún momento en su casa: a lanzar, a tirar; manifiesta que “no tiene cuerpo” para dejar que los niños hagan lo que quieran, porque entiende que está en el aula para intentar fomentar una serie de pensamientos, actividades, reflexiones que no tiene oportunidad de realizarlas en otro sitio, en consecuencia el trabajo por rincones y juego libre no le dan seguridad, por lo que no puede ni hacerlo, ni alargarlo en el tiempo del día sólo decidiéndolo, porque simplemente no le entra (Ent.2L/3ª/13:58).

Volviendo a su experiencia con el diseño del microambiente para la lección experimental reconoce que **el éxito o protagonismo que tuvo el rincón fue eventual,** pues se dio cuenta que los niños no acuden mucho a ese espacio después de su desarrollo al haber decidido ella dejarlo en su aula. Bajo esta línea de argumentación señala que **no cree que el microambiente haya impactado en su clase,** reconoce que los primeros dos días fue el rey, pero sucedió lo mismo que cuando introdujo las marionetas o los tarritos, les llama la atención como algo nuevo pero su atractivo no perdura en el tiempo, ni tampoco su función (Ent.2L/3ª/27:33).

Por eso, piensa que aunque podría poner otros rincones lo vivenciado le hizo pensar que tal vez los rincones no tienen porque ser espacios totalmente permanentes y establecidos, precisamente entre los objetivos de la LS no estaba el diseñar un ambiente con carácter permanente. Considera que es necesario diseñar, estudiar los rincones y una vez probados se instalan (Ent.2L/1ª/37:57). Además se percató que cuando **se plantea un microambiente de pensamiento matemático** en una clase no se les dice a los niños: “vete ahí a hacer matemáticas”, en realidad están jugando pero para las docentes se tiene que hacer evidente lo que se pretende con la aplicación de la lección experimental (Ent.2L/2ª/06:13).





En relación a la **gestión de sus espacios tras la experiencia formativa de la LS y desde la realidad de su aula**, podemos advertir que la mayoría de los espacios permanecen, pero que fueron reubicados físicamente, situación que implicó se cambiaran de lugar áreas con determinado mobiliario y material que estaban destinadas para cierto uso a otra zona del aula. Hecho que posiblemente obedeció a la necesidad de proporcionar un espacio al microambiente para el desarrollo de la lección experimental dado que nuestro estudio de caso fue la responsable de esta tarea.

Al introducirnos en la clase, inmediatamente nos encontramos con un **nuevo espacio**, el que a la vista es acogedor y confortable, con alfombras y cojines multicolor, materiales que anteriormente formaban parte del espacio de la biblioteca pero que al parecer se ha transformado en el **espacio de relax**. Ahora su uso no es necesariamente exclusivo para la lectura, aunque se puede observar que en ocasiones los niños toman libros o revistas y se los llevan a este lugar en los momentos de juego libre.

Mas adelante, se ubica el **microambiente de PM** que fue diseñado para la lección experimental, está construido en los respaldos de los muebles que delimitan el espacio de la asamblea, en el que se colocaron cintas adheribles para sostener tubos de plástico de diferentes dimensiones y colores por donde pudieran circular pequeñas pelotas. La idea era que los niños en libertad manipularan los objetos, construyeran “viaductos” y pusieran en juego algunos conceptos matemáticos de dimensión y distancia. Cabe destacar que dicho micro-espacio, tal y como se ha señalado, fue diseñado con una intencionalidad particular y para un momento determinado. Cabe señalar que después del proceso LS aún se podía observar su permanencia en el aula, aunque ya no se encontraba organizado como se previó originalmente.

El rincón de la **cocinita** también se reubicó y se organizaron los materiales de una forma distinta, ahora todo se encuentra replegado hacia la pared, una disposición distinta que pudo tener consecuencias en la atracción que puede ejercer en los niños y niñas. Se observa que la presencia de los niños se redujo a pesar de que era uno de los favoritos y al que recurrentemente acudían.

Por otra parte, tenemos **otro espacio de reciente creación e innovación**, está colocado al frente de las estanterías utilizadas para el resguardo de material, para su delimitación y organización se colocaron nuevos materiales, entre ellos, tapetes de alfombra de colores, dos cajas grandes de cartón con pinzas de plástico para ropa y dos o tres sábanas. Al parecer la idea inicial fue para que los niños manipulen, experimenten o pudieran crear su propio espacio con dichos materiales.

Destaco que en los días de visita al aula me di cuenta de que algunos niños se han acercado al espacio, han hecho uso y experimentado con los materiales de múltiples formas: la casita, la cueva, los fantasmas. Aún así la maestra percibe y expresa que los niños no se interesan por el nuevo ambiente. En esta realidad de la gestión de los espacios cabe precisar que



Figura 72: *Prácticas no adecuadas en la educación infantil. Elaboración propia.*





las mesas de trabajo continúan como parte central del aula tanto en disposición como en su utilización, ya que buena parte de las actividades de la jornada diaria se desarrollan en este espacio.

Desde este ángulo y valoración de la gestión de sus espacios revela que el hecho plantearse una forma distinta de organización **la llevaría a repensar a lo que le da prioridad o importancia en el trabajo que realiza**, declaración que muestra la vinculación entre la organización del espacio con su forma de trabajo y evidencia sus prioridades en la enseñanza. Para ilustrarlo pone como ejemplo hipotético la decisión de **no contar con mesas de trabajo** dispuestas como las tiene ahora, situación que piensa no sería posible porque de acuerdo a su forma de enseñanza requiere un tiempo de trabajo compartido en donde los niños aterricen a través de algún registro o algo gráfico lo que han aprendido. Además señala que la valoración de sus espacios y la forma en cómo los utiliza está determinado por la aceptación que muestran los niños (Ent.2L/3ª/04:56).

En relación con **la gestión de los materiales** que son los que le dan sentido, vida y funcionalidad al espacio. Al respecto señala que se ha dado cuenta que en ocasiones aunque el material tiene un determinado uso, los niños le dan un uso diferente, lo que no le parece adecuado, por ello les insiste en la forma en cómo deben utilizarlo, pero sospecha que tal vez esté luchando contra corriente. Comenta que en su aula tiene un juego con pelotas y palos para ensamblar, pero los niños insisten en lanzarlas, acción que no les permite en algunos casos retirando el material, pero piensa que tal vez lo que debería hacer es abrir esa posibilidad y al no estar prohibido no habría mayor complicación. Expresa que **su problema es pensar que con el hecho de estar tirándose las pelotas no se está aprovechando el tiempo, que los niños no están aprendiendo** y que tal vez se puedan hacer hasta daño.

Comprendo que en la declaración anterior deja entrever su **creencia arraigada del juego**, de tal forma que estima que el lanzar pelotas al ser un **“juego tan lúdico”** no se generan aprendizajes, por lo que ha pensado en la posibilidad de ponerles un traga bolas, con ciertos colores, con alguna numeración, con reglas definidas, etc. pero se da cuenta que esas actividades son ideadas desde su mirada como maestra y **tal vez a los niños eso no les interesa**. Por eso, le gustaría que alguien externo a su aula le dijera: mira que riqueza tienen aquí estos niños, lo podrías aprovechar de tal manera, es decir poder contar con otra visión, porque reconoce **que muchas veces como maestras se cierran a sus “ritos”** (Ent.2L/3ª/06:30).

(...) muchas veces te cierras en tus ritos y en tu clase ves lo que quieres ver, pero no eres capaz de ver otra cosa. (Ent.2L/3ª/07:30)

Volvamos ahora la mirada hacia otro de los objetivos formativos de la LS que fue el de adoptar un **rol docente menos directivo en la interacción con los alumnos**, temática que para nuestro caso de estudio fue muy interesante porque señala que ya no sólo se trataba de observar a la clase, sino de observarse a sí misma. Bajo este contexto se **reconoce como una maestra muy “dirigente”** que intenta callarse, pero a veces no lo logra. Revela que esta situación de intentar callarse no es nueva para ella, es algo que lo ha aprendido a través de los textos que han revisado con la actual LS e incluso con la anterior. Es más, expresa que en realidad **no lo ha aprendido a partir de las LS** sería muy radical decirlo, mejor dicho lo ha aprendido en los últimos tiempos, lo que la ha llevado a callarse más, a abrir menos la boca, a realizar preguntas abiertas y preguntas más democráticas que den pie a que todos participen.





Estima que se ha analizado y peleado mucho consigo misma respecto a su **rol docente**, porque le parece desfavorable y le da pena que **por hablar más de la cuenta** se pierda la oportunidad de tener cantidad de opiniones o diferentes formas de ver las cosas. Pero piensa que no se puede caer en los extremos en que el docente no tiene permitido nada —leer un cuento, dar abrazos y besos, etc.— (Ent.2L/1ª/21:22). Por ello es consciente que como maestra tiene que modular su actuación, por lo que en su clase habrá momentos en los que tiene la voz cantante y sonante, y otros momentos en los que tiene que dar un pasito atrás, porque es turno que los niños sean los protagonistas.

Sobre el **rol docente** se remite a la experiencia de la aplicación de la lección experimental de la LS, explica que según esta modalidad de trabajo **todas las pequeñas intervenciones deben de estar previstas desde antes**, se dio cuenta que es una manera de conocer a los niños antes de que hagan las cosas y de aproximarse a su manera de pensar, lo que provoca mucha reflexión por lo tanto identifica que el rol que desempeña el maestro en esta forma de trabajo se modifica de manera importante. Evoca que cuando diseñaron la clase experimental y se encontraban decidiendo el material les preguntaba ¿y qué les digo?, ¿Puedo decir en voz alta...? Y ¿puedo hacer tal...?, las respuestas al respecto era nada, no y no. Recuerda que hubo hasta broma, porque a ella le correspondía aplicar la lección experimental y le estaba costando mucho trabajo contenerse (Ent.2L/1ª/21:22).

Al compartir su impresión sobre su **rol docente actual estima que ha logrado modificarlo**, porque al mirar años atrás cree que dirigía mucho más de lo que dirige ahora y piensa que la percepción que puedan tener de su rol depende quién la observe. No obstante, **ha notado cambio en su rol docente y además se esfuerza en hacerlo**, porque considera que es positivo para el aula y para los niños (Ent.2L/1ª/28:17). Señala que cree en un **rol docente en que como maestra se debe ser menos avasallante, mantener un rol al lado del niño para que éste pueda ser el protagonista, acompañarlos y no tirar de ellos, idea que no le surgió a raíz de la LS**, sino tiempo atrás cuando tuvo oportunidad de ver a algunos compañeros dirigir una asamblea. Fue como un espejo que la llevó a preguntarse sobre la forma cómo lo hace y pensar que si lo hace como sus compañeros eso no le agrada, porque no se callan, no le dan oportunidad al niño de hablar (Ent.2L/1ª/25:31). De tal modo cree que **el rol docente no debe estar al margen de lo que el niño hace, sino al lado de lo que hace y habla; escuchando, compartiendo, anotando y si se da el caso ayudando** (Ent.2L/1ª/27:54).

Cabe destacar que con la aplicación de la lección experimental reflexionó sobre el **rol docente**, por un lado **comprendió que desde esta perspectiva y la propuesta diseñada no tenía que intervenir. Pero por otro, se dio cuenta que una pequeña pregunta o intervención podía potenciar o generar en los niños los aprendizajes previstos u otros**. De hecho también identifica que en su trabajo cotidiano está acostumbrada a que el pensamiento de los niños sea muy evidente a través de la representación.

(...) después de que una niña había logrado el reto planteado en el microambiente, me acerqué a ella y le dije: ¿eres capaz de hacer lo mismo con menos tubos?, en ese momento yo quería hacerle ver, que a lo mejor con menos tubos pero de mayor tamaño podía lograr lo que ya había hecho. En efecto en ese momento despego los tubos y dio respuesta a mi planteamiento poniendo menos tubos del mismo tamaño pero a una mayor distancia. Sin embargo, al echar la pelota se salía y entonces la niña dijo: no, no se puede. Hasta ahí me quedé, porque pensé con otra cosa que le intervinga voy a forzar. (Ent.2L/2ª/03:10)





En esta línea de ideas pero ahora con relación a **la gestión de las interacciones y la regulación de la clase** se identifica en algunos momentos de la jornada **cambios de actitud al intentar relacionarse de forma distinta con los niños. Se muestra más paciente y se comunica de una manera más relajada. Digamos que se contiene un poco en cuanto a la forma de llamarles la atención.** Además experimenta con otras estrategias como quedarse **callada o presentarlos como maestros** para que asuman dicha responsabilidad.

Por último, otro de los objetivos de la LS se relaciona con **la observación y los procesos de documentación en el que se planteaban conocer y experimentar** nuevas estrategias que les ayudaran a evaluar las competencias de los alumnos dentro de los micro-espacios. Explica, que cuando aplicaron la lección experimental lo que querían observar era **el lenguaje matemático** de los niños por lo que debían centrarse en describir sus acciones. No obstante, al observar e intentar registrar “correctamente” tuvieron muchas dificultades, pues reconoce que todas se estaban estrenando en dicho proceso por lo que no fueron capaces de enfocarse en la tarea ya que los registros no recogían información importante.

En cambio, cuando se aplicó la lección experimental mejorada ya tenían más claro **el vocabulario matemático que debían identificar**, debían centrarse en el uso que hacían del **lenguaje matemático** sobre tamaño y distancia, proceso en el que se dieron cuenta que hay muchas palabras que el niño utiliza aunque entre comillas no sea “matemático” pero de alguna manera se relaciona con su PM. Entonces, la idea fue **abrir un poco más el campo del lenguaje** que pudiera estar relacionado con el PM y no sólo centrarse en términos más grande, más chico, a más distancia, sino validar otro tipo de expresiones como no cabe, no alcanza, se sale, etc., vocabulario que de alguna manera a su nivel lo están utilizando alrededor de las matemáticas (Ent.2L/2ª/06:13).

Como relevante valora que **las acciones y las expresiones de los niños son evidencias de su pensamiento matemático que pueden servir de indicadores de evaluación**, lo que le permite observar a la evaluación con un sentido más relajado, porque considera que los niveles de desarrollo de los niños varían constantemente –hoy están en un punto y dentro de dos clases están en otro-. Aunque sostiene que la evaluación ya sea matemática o de lo que sea, es de las cosas más difíciles que se tienen que hacer en la educación infantil, sobre todo si la evaluación consiste en definir el nivel de desarrollo del niño – en que punto se encuentra cada niño-.

Por consiguiente disiente y le desagrada el tipo de evaluación en el que se tiene que “etiquetar a un niño” con un notable “para algo” y en el que se tiene que marcar si ha adquirido o no determinado aprendizaje porque la considera “tan corta” que por ello nunca la ha realizado así, pues cree que el niño puede realizar muchas más cosas de las que se solicita registrar. En este sentido, sostiene que es capaz de tener en su “disco duro” situado un mapa en el que puede localizar sin problema donde se encuentra cada niño de la clase -más o menos-. No obstante no puede dejar de reconocer que **la evaluación le agobia muchísimo**, que la pasa fatal a final de cada trimestre (Ent.2L/2ª/06:13).





No me preocupa que un niño esté más arriba, no me preocupa que un niño esté más abajo. Lo que me interesa es que los niños anden alrededor del concepto, que estén manipulando, que estén interactuando y que logren lo que me he propuesto... (Ent.2L/2ª/06:13)



Figura 73: La Tablet , un dispositivo electrónico de apoyo a la recogida de evidencias -fotos y video- para la documentación.

Ahora bien, sobre el proceso de documentación explica que la captura de imágenes es una herramienta de la que se ha apoyado, aunque antes las fotografías recogidas las hacía solicitando al niño que posara para la cámara, que sonriera, que mostrara su trabajo, que se pusiera con su amigo dándole un beso, etc. Dicho de otro modo, la captura de imágenes se centraba en buscar una imagen bonita en la que se mostrara el maquillaje que les había hecho, un producto, etc., por tanto expresa que las fotos eran estéticas, de primera plana, para enmarcar. Las que reconoce sigue haciendo y hará unas cuantas porque son bonitas.

Sin embargo, comenta que ahora tiene una nueva mirada sobre la captura de imágenes, porque lo que quiere e intenta capturar es lo que los niños están haciendo. A causa de ello algunas de esas fotos a veces te salen movidas, nunca las imprimirías pero son útiles para valorar los procesos de aprendizaje. De ahí que, sus fotografías no buscan la pose, sino encontrar a fulanito haciendo tal, manganito haciendo... y ahora si los niños miran a la cámara le rechina (Ent.2L/3ª/ 34:40).

Cabe hacer mención que posterior a la experiencia formativa de LS se identifica su gusto, iniciativa y habilidad por documentar el trabajo que realizan los niños en el que se hace evidente que no solicita una pose particular, simplemente circula por el aula y captura las imágenes sobre lo que los niños hacen (DC2L/Obs1/pág.4). En suma, su concepción de la observación y la documentación ha ampliado miradas y reconstruido otras, pues reflexionó sobre la utilidad de las fotografías que tomaba las que reconoce eran fotos de portada y no centradas en los procesos de aprendizaje. En cambio ahora se le puede ver tomando imágenes como evidencias de sus creaciones y de los procesos de aprendizaje de los niños sin necesidad si quiera de que se percaten de la actividad de la maestra.

Lo anterior parece mostrar cierta modificación en su CP respecto a sus conocimientos, porque ahora sabe que las acciones –conductas, expresiones y comportamientos- de los niños son evidencias de aprendizaje y por lo tanto permiten evaluar el nivel de desarrollo en el que se encuentran los niños. Además aunque aún no incorpora la observación y el registro sistemático, ha empezado a incorporarse en algunos momentos en el juego libre con una actitud observadora y a veces como participante activa. Aunque, durante el juego libre continua utilizando algunos tiempos para realizar tareas diversas y registrar en su diario.





A modo de cierre, puedo decir que Leticia es una profesional que dada su trayectoria, es capaz de identificar las fortalezas, debilidades y las potencialidades de una modalidad formativa o formas de trabajo recientemente propuestas. En consecuencia, sobre el proceso de LS la maestra valora como positivo un número reducido de participantes y un foco más delimitado, en cambio identificó como limitante que se alargó en el tiempo. Pero reconoce que el haber vivido el ciclo completo le ha **permitido comprender el sentido, lo que significan y lo que proponen las LS**. Añade y resalta como enriquecedor la posibilidad que brinda la estrategia de conocer y compartir con otras compañeras formas de trabajo, además de que se dio cuenta de que hay cosas que por mucho que se lean o expliquen no se comprende de la misma manera que al vivirlo, por tanto afirma que **la mejor manera de aprender es ver, mirar meterte, y vivir**.

De tal forma que las vivencias en la actual LS le permitieron valorar la potencialidad formativa del proceso y desechar las creencias e ideas que con la anterior experiencia se le habían generado. En cuanto a los conocimientos adquiridos se identifica una apropiación del proceso, de sus características y cierto dominio del lenguaje empleado. Es decir, conoce y ha comprendido el papel del diseño, la observación, el registro, la experimentación y el rediseño dentro de la estrategia formativa de la LS. Por lo que considera que la **LS es una manera “más sistematizada de lo que deberían hacer [como docentes] cotidianamente”**, en donde **el trabajo cooperativo, la planificación y la toma de acuerdos contribuyen a mejorar algo en la clase**.

Habría que decir que entre las transformaciones que muestra sobre los **procesos de planificación** tras su paso por la LS, se identifican aperturas en su actitud y en su discurso aunque al principio, antes de empezar, lo veía menos claro, lo que se advierte cuando declara que el trabajo sistemático, la cooperación, la toma de acuerdos y en particular **la planificación son procesos que pueden contribuir a mejorar “algo en la clase”**. Además de que le ha supuesto un proceso reflexivo que la ha llevado a **cuestionarse** sobre por qué hace lo que hace y a reconocer que con las LS **es necesario un proceso de planificación**, aunque es una tarea que sostiene no suele hacer. No obstante, en la práctica hubo algunas propuestas concretas con clara tendencia a la previsión de la actividad y en otras únicamente del material. Por lo tanto dichas declaraciones y acciones se ubican como modificaciones en las dimensiones del CP en diferente gradación. **Pues al adquirir un nuevo conocimiento, se modifica una creencia y la pone en acción a través de determinadas habilidades, gracias a su emoción y cambio de actitud**.

En cuanto a **los contenidos de enseñanza**, reconoce que sobre pensamiento matemático no tiene claridad respecto a cómo se desarrolla este proceso, aunque vislumbra que debiera ser bajo el mismo enfoque que plantea presentar a los niños los contenidos como parte de la vida misma. En estos planteamientos podemos identificar procesos reflexivos que le permiten darse cuenta de sus debilidades formativas y la búsqueda de encontrar otras formas de orientar su práctica para abordar contenidos de PM.

Tras la LS incorporó la idea de que muchas veces el niño no verbaliza su pensamiento, pero que el hecho de que no lo haga, no significa que no tenga dominio de determinados conceptos matemáticos o de otra naturaleza. Además, en su práctica se pudo advertir un interés mayor por plantear activida-





des con contenidos de PM, más estructuradas, con cierto grado de previsión y haciendo uso de diferentes estrategias de enseñanza – el cuento y el juego-. Desde este ángulo, se puede apreciar cierta transformación en su práctica respecto a **la incorporación de actividades intencionadas con contenido matemático** y en las que además hubo previsión de materiales y contenidos. Acciones que se pueden identificar como cierta movilización en cuanto a la dimensión de las creencias, conocimientos y habilidades que le permitieron adquirir cierta seguridad y confianza para la aplicación de dichas actividades.

Sobre **los espacios de su aula y la aplicación metodológica de rincones** – microambientes-, ha planteado y emprendido diversas declaraciones y acciones, todas ellas de interés porque permiten leer entre líneas donde hunden sus raíces. En consecuencia, reconoce que la LS le permitió **cambiar su mirada sobre los rincones** y verlos como una forma de trabajo abierta y flexible en la que se generan aprendizajes a través del juego libre. Pues comprende que el acercamiento que tenía a esta forma de trabajo se basaba principalmente en lo que algunos compañeros le habían compartido. Desde luego no deja de advertir que esta metodología para ella es muy difícil, porque de acuerdo a las concepciones de su trabajo requiere de momentos en que los niños estén pensando y compartiendo todos juntos. De todos modos, como añadidura identifica en su clase como limitante para la aplicación de la modalidad de rincones la falta de interés de los niños por estos espacios y deja entrever la frustración que le genera que los pasen por alto, aunque reconoce que estas percepciones se pueden deber a su falta de credibilidad.

Todo este vaivén de planteamientos lo podemos comprender por la colisión de ideas, percepciones y creencias que posiblemente se generaron con base a los nuevos conocimientos y procesos reflexivos sobre los rincones – microambientes- durante y después de la LS, porque parece inevitable pasar por alto que deja entrever que esta forma de trabajo de manera consciente o inconsciente le genera ciertas emociones negativas - temor, ansiedad y agobio- lo que posiblemente la lleva al rechazo, incredulidad y supresión debido a múltiples razones. En cambio, las fichas de trabajo – con las singularidades antes descritas- le proporcionan confianza, seguridad y le permiten tener cierto control grupal lo que le generan un estado de tranquilidad y bienestar. De tal modo que las valora positivamente y las sostiene como tarea central en su trabajo. No obstante, en su práctica docente se manifiestan intentos de experimentar e introducir esta forma de trabajo como consecuencia de transformaciones en su **actitud, creencias, conocimientos y habilidades, lo es por demás significativo.**

A partir de lo expresado, identificamos cambios de percepción sobre **las formas de trabajo** pues declara que la LS le ha dado la **oportunidad de valorar el trabajo por rincones de una manera diferente, le permitió verlo** como una modalidad más abierta y relajada. Además pudo conocer **la importancia del material y saber qué poner en un rincón y se dio cuenta que no sólo implica** poner dos o tres cacharros, sino pensar en material llamativo y que se ajuste a los contenidos y los objetivos del rincón. Por añadidura fue capaz de reconocer que en su clase tenía algunos rincones y que dicha forma de trabajo **tiene efectividad por el hecho de ser establecido y estudiado**, lo que la invita a pensar en poner más en su aula. Desde luego estas declaraciones son evidencias de transformación en sus creencias e incorporación de conocimientos en el plano discursivo.





Bien pareciera por todo lo anterior que a veces la inercia de sus creencias florece, posiblemente por falta de seguridad y conocimientos cimentados sobre esta modalidad de trabajo, condición que la llevan a expresar que no se termina de creer que el trabajo por rincones y el juego libre generen aprendizajes, pues manifiesta que no es que sea escéptica, sino que simplemente no lo ve. Creo que en estos planteamientos se le puede conceder cierta razón considerando que un acercamiento limitado⁸³ a esta forma de trabajo no es suficiente para generar cambios más sustantivos ya que la revisión de hábitos requiere de un trabajo sostenido en el tiempo, condición que la lleva a cuestionarse hasta que punto se pueden generar aprendizajes a través de los rincones para que como maestra te puedas quedar tranquila.

De estas circunstancias posiblemente nace el hecho de que exprese que no identifica utilidad, ni un impacto significativo de la LS sobre el aprendizaje de los niños, pues no puede decir que los niños aprendieron o comprendieron determinado concepto -tamaño y distancia- porque lo trabajaron a través del microambiente diseñado. Aún así, lo expresado se puede entender en dos procesos separados, uno es la LS como estrategia formativa y otro es el diseño de un microambiente para abordar contenidos de PM. En cuyo caso su valoración es comprensible y ciertamente acertada en cierta manera dado que el desarrollo de pensamiento matemático es un proceso y por lo tanto sería difícil valorarlo a través de una sola actividad. Pero, lo relevante dentro de este contexto es que en sus declaraciones se evidencian procesos reflexivos que le permiten contrastar sus experiencias previas y conocimientos con una nueva propuesta, lo que la lleva a poner en cuestión y no aceptar, ni dejarse llevar con facilidad por una nueva forma de trabajo sino no identifica evidencias claras de su utilidad.

Por otra parte, reconoce su rol docente como maestra dirigente, rol que afirma no lo identificó a través de las LS, sino con la lectura de textos en los últimos tiempos y sobre todo al verse reflejada en algunos compañeros. Comparte que tiene dificultades para quedarse callada, situación que tras la LS ha tratado de resolver a través de la utilización de diferentes estrategias tratando de contenerse en la forma de comunicarse con los pequeños, aunque a veces no con todo el éxito que se quisiera. De cualquier modo señala que su rol docente lo ha ido modificando con los años y que aspira a un rol de guía.

En esta línea de ideas, tras la LS reconoció la importancia de que **todas las pequeñas intervenciones deben de estar previstas con antelación, condición que provoca mucha reflexión sobre el rol que debe de desempeñar**, por lo que en este proceso experimentó un rol distinto y la dificultad que reviste lograr la contención del maestro, de tal suerte que este tipo de rol en la aplicación de la lección experimental de generó gran dificultad. Aprendió que su rol docente debe ser menos avasallante, mantenerse al lado del niño para que éste pueda ser protagonista. Mientras tanto, en la práctica se pudo observar que a pesar de que en general sigue prevaleciendo su rol directivo el que no sólo está relacionado con la forma cómo genera las interacciones de la clase, sino con en el desarrollo de las actividades y el tipo de actividades, la maestra evidenció en algunos momentos el uso de otras estrategias de contención para relacionarse, convocar y dirigirse a los niños. De hecho la intensidad y

⁸³ Vivencia del trabajo en micro –ambientes limitada a dos momentos: la lección experimental y la lección experimental mejorada.





el tono de voz variaron mostrándose más relajada, en ocasiones se quedaba callada como estrategia para ser atendida por la clase y en una actividad les dio la oportunidad de decidir si la realizaban o no.

En el proceso de LS tuvo posibilidad de vivenciar actividades centradas en la **observación y el registro a partir de ciertos indicadores con la finalidad de evaluar las competencias de los niños sobre PM**. Al respecto señala que en la lección experimental tuvo dificultades para realizar la tarea, pues no tenía precisado en lo que debía centrarse y se dio cuenta que fue hasta la lección experimental mejorada que le pudo realizar una observación más centrada y con un registro de información relevante porque tuvo claridad de lo que debía identificar en el niños sobre el lenguaje matemático. Por ello sostiene que las expresiones y las acciones de los niños son evidencias de evaluación, declaración que revela procesos reflexivos al mencionar la importancia que tiene para evaluar tener claros los indicadores a observar.

Por otro lado, en cuanto al **proceso de documentación**, señala que tras las LS se dio cuenta que las fotos de pose o portada que realizaba no son de utilidad como medio de evaluación, de ahí modificó su concepción sobre el sentido de las fotografías en su clase. Ahora sabe que lo que tiene que evidenciar son los procesos de aprendizaje de los niños, tarea que en su aula ha iniciado a incorporar. Es así como se puede advertir cambios en su CP en torno a creencias y la incorporación de conocimientos y habilidades.

Por último mencionaré que de acuerdo a la información obtenida tras el proceso de LS vivido, se pueden identificar en nuestro caso de estudio transformaciones en su CP a nivel declarativo y en la acción, así como fuertes inercias y resistencias al cambio como consecuencia posiblemente de prácticas fuertemente arraigadas en sus creencias derivadas posiblemente de la herencia pedagógica y de su propia experiencia.





CAPÍTULO IX.

Un estudio comparado de los procesos de reconstrucción del conocimiento práctico de Perla y Leticia sobre las metodologías de enseñanza en infantil a través de la Lesson Study

9.1. La naturaleza del conocimiento práctico de una maestra novel y experimentada de infantil. Rasgos comunes y singulares de Perla y Leticia	450
9.1.1. Historias, experiencias y vivencias de vida familiar, escolar, profesional y laboral que cimentan su CP	450
9.1.2. Las dimensiones del conocimiento práctico como ejes de comprensión de su tarea docente	456
9.2 Los procesos de reconstrucción de su conocimiento práctico sobre las metodologías de enseñanza en infantil tras la experiencia de Lesson Study	469
9.2.1. Perla, la experimentación de la teoría una tarea pendiente	473
9.2.2. Leticia, inercias y tradiciones limitantes para la transformación	475





9.1. *La naturaleza del conocimiento práctico de una maestra novel y experimentada de infantil. Rasgos comunes y singulares de Perla y Leticia.*

Como parte de las reflexiones finales de este estudio, en este capítulo presento un análisis comparativo de los resultados obtenidos respecto a la naturaleza del CP de una maestra novel y una experimentada teniendo como base el impacto de la historia de vida de cada una de ellas. Para ello, me acerco a las dimensiones del CP de las maestras a través de las acciones que emprenden en la práctica e intento dar cuenta de la distancia evidenciada entre sus teorías declaradas y sus teorías en uso; enfatizando las singularidades entre una maestra novel y una experimentada.

Finalmente, y como parte medular presento el estudio comparativo de las transformaciones del CP de Perla y Leticia; tratando de mostrar las dimensiones identificadas principalmente movilizadas; para por último precisar las transformaciones del CP evidentes respecto a la metodología de enseñanza tanto en el plano discursivo como en la acción.

9.1.1. *Historias, experiencias y vivencias de la vida familiar, escolar, profesional y laboral que cimentan su conocimiento práctico*

El acercamiento que haré tiene como base la idea de que el CP se caracteriza por ser vivencial, experiencial, contextual y con un fuerte carácter social, el cual se construye y reconstruye a lo largo de toda la vida. Por ello, parto de presentar y comparar las peculiaridades de la historia de vida familiar, escolar, profesional y laboral de nuestras dos maestras para identificar las singularidades de su CP.

Singularidades que dependen de su propia experiencia de vida familiar, escolar, profesional y laboral; ya que otra de las características del CP es que se transfiere de una generación a otra, de un contexto a otro; es decir, entre las personas que coinciden en una situación, espacio, tiempo y comparten un saber. En el caso de las maestras y los maestros, el CP emerge en la práctica docente a través de acciones que en mayor o en menor medida movilizan las diferentes dimensiones del CP ante una situación o problema; componentes que son propios de cada maestra o maestro de acuerdo a la propia naturaleza de su CP y condición de novel o experimentado.

De este modo, tenemos que un retrato muy sintético de Perla, podría señalar su carácter novel, con seis años de experiencia docente y que, según sus propias declaraciones, está abierta al cambio y en constante experimentación buscando la innovación pedagógica; la que al mismo tiempo reconoce como fuentes de saber sus experiencias docentes en diferentes colegios y su propia práctica pues considera son éstas las que le han permitido conocer y aprender sobre la verdadera vida del trabajo docente en la etapa de infantil. En cambio, Leticia es una maestra experimentada con 24 años de trayectoria laboral, reconocida, legitimada por la comunidad y, como consecuencia, muy segura de su práctica docente. Se dice en constante lucha entre la tradición y la innovación. Sin embargo, aunque en un principio su disposición era de escasa apertura, tras su paso por esta experiencia destacó que le había ayudado a visualizar lo que debería ser el trabajo docente ideal, donde los procesos de diseño, planificación y colaboración (teorización de la práctica) tienen un papel fundamental.





Ambas maestras trabajan en el nivel de educación infantil; sin embargo, la maestra novel se encuentra por primera vez como tutora en un centro por un ciclo escolar completo; y en cambio la maestra experimentada tiene trabajando en su centro educativo desde hace más de 14 años. En este punto podemos encontrar algunas singularidades, pues mientras Leticia trabaja en un ambiente que le brinda seguridad en las tareas que realiza, porque conoce el contexto, las características de los padres de familia y sobre todo ha establecido una buena relación de amistad y trabajo con sus compañeras y compañeros; así como con los directivos de nivel y de centro. Perla en cambio, la tiene un poco complicada porque se está incorporando al centro, acercándose a la dinámica de trabajo y la nueva cultura escolar. Todo esto la pone en desventaja para emprender cualquier acción educativa innovadora, porque aunque sostiene que tiene mente abierta para el cambio sus propuestas fluyen lento y tarde dado que primero tuvo que socializar con el profesorado, directivos y padres de familia; en definitiva se enfrenta a las implicaciones de incorporarse a un nuevo centro de trabajo.

La maestra Perla, es originaria de una localidad de la Costa de Málaga; proviene de una familia de nivel socioeconómico y cultural bajo, sin ningún pariente con formación universitaria, ni con carrera del magisterio que pudieran orientarle. Su padre albañil, sin concluir la Escuela General Básica (en adelante EGB) y la madre, ama de casa, sin estudios. Sin embargo enfatiza que su madre jugó un papel decisivo en su formación de hábitos de limpieza, orden y perfección. Por su parte, Leticia es originaria de Córdoba, emigraron a Málaga para buscar mejores condiciones de vida; su padre es carpintero con la EGB incompleta y al que cataloga con ideas machistas pues no tenía ningún interés de que sus hijas estudiaran. Su madre ama de casa, sin estudios; pero perseverante y trabajadora, insistía que no quería para sus hijas la vida que le tocó vivir por lo que siempre estuvo dispuesta a hacer lo que fuera por sacarlas adelante, al grado de enfrentarse con el padre.

Con respecto al contexto familiar, advierto que ambas maestras provienen de familiar de padres trabajadores, con estudios incompletos de la EGB, madres sin estudios y amas de casa; pero que en ambos casos fueron un pilar fundamental para la formación de nuestras maestras. Llama la atención, que algunos de los valores que sus madres inculcaron a las hijas permean en su práctica docente; por ejemplo en el caso de Perla, su madre insistió constantemente en la importancia de los hábitos de aseo, limpieza y orden. Saberes que para Perla son fundamentales de que los pequeños incorporen y los valora en gran medida, además que se ven reflejados en la organización del aula y la importancia y el tiempo que les otorga durante la mañana de trabajo.

En cambio, en el caso de Leticia, el trabajo, la perseverancia y el buen humor son rasgos que caracterizan a la maestra y parece fueron interiorizados en el ambiente familiar; de ahí que identifiqué la presencia de dichos rasgos en el aula; como son la chispa y el buen humor; claro está, sin descuidar la disciplina. Así mismo, recupera de su formación personal la importancia del trabajo y la perseverancia como un valor fundamental. Circunstancia que se hace evidente en la ponderación que le otorga al trabajo de mesa y la falta de credibilidad que tiene hacia el juego como medio de aprendizaje; al sentir que los niños no hacen nada, pero además parece que la idea está asociada a que como maestra es su responsabilidad poner actividades que generen aprendizajes.





En relación a su vida escolar, Perla menciona que fue muy buena estudiante y asistía a muchas actividades curriculares; etapa que dadas las características y condiciones familiares la orientación y apoyo que logró recibir fue la consigna de su madre: “bajas de notas y no vas más a tus actividades”. Otro recuerdo emotivo de aquella etapa fue su gusto por apoyar y enseñar a otros, ya que se le facilitaba, actividad que desde temprana edad disfrutaba y sentía satisfecha de que sus explicaciones fueran más comprensibles que las de la propia tutora. Fue también durante esta etapa de la EGB donde se **identificó con una maestra** a la que considera su modelo en parte por sus cualidades humanas, pero también por las formas de enseñanza, ya que el eje de su práctica educativa era el hacer, experimentar y vivenciar. Por tanto, en su escenario desde muy temprana edad estuvo presente la idea de querer ser maestra, aunque reconoce que tuvo que vencer muchos obstáculos para poder lograrlo.

Por su parte, Leticia no realizó infantil, pero recuerda que desde pequeña jugaba a ser maestra, le gustaba y disfrutaba al ayudar a sus compañeras en los deberes. Reconoce que de su vida escolar tiene buenos y malos recuerdos de la EGB, pero que los buenos recuerdos son los que la llevaron a tener una imagen prototipo de quien quería ser. Las actitudes y características de las formas de trabajo de algunas maestras, la llevaron a desear querer ser como ellas. Evoca recuerdos de tres de ellas, destacando su alegría, sonrisas, un trato de personas en la que no se ponía en ridículo a los estudiantes y se les daba reconocimiento. Desde el bachillerato empezó a dar clases particulares para apoyar a niños en sus deberes, pues siempre tuvo que trabajar para apoyar en casa.

Admite que le hubiera gustado tener otra opción profesional como las Bellas artes o alguna ingeniería dadas sus habilidades y gusto por el dibujo, debido a cuestiones económicas, no fue posible; por lo que su madre le recomendó que estudiara para maestra; lo cual le daría la oportunidad más tarde de estudiar otra cosa. Cree que para ser maestra se requiere de gran vocación y gusto por el trabajo docente “aunque no lo sepas”; sin embargo, piensa que para ser buena como maestra se requiere de actitud positiva, disposición y responsabilidad. Por otra parte, advierte que desde hace algunos años a la fecha, las personas ingresan al Magisterio por muchas razones, pero que generalmente son distintas al verdadero deseo de ser docentes; circunstancias que van desde dificultades económicas hasta por la cuestión de las notas.

Derivadas de las experiencias anteriores, sobre la etapa escolar, identifico que Perla y Leticia tienen en común su deseo de ser maestras desde temprana edad de acuerdo a sus declaraciones; aunque en realidad en el caso de Leticia parece ser una idea que interiorizó en el ámbito familiar, pero que con el paso del tiempo en realidad se ha dado cuenta que su decisión fue motivada por su madre sobre todo por la cuestión económica; porque en realidad se identifica con otros intereses y habilidades relacionados con las artes, los que suprimió por las circunstancias señaladas. Otro aspecto que me parece de suma importancia en la construcción del CP de las maestras es precisamente que ambas identifican a la etapa escolar como el momento en el que fueron marcadas por alguna maestra con respecto a sus formas de enseñanza y estilo docente; al grado de tenerlas presentes como modelo o prototipo





de maestra; hecho que nos puede dar idea que en esta etapa de escolarización se cimentan con mayor fuerzas las concepciones, ideas y creencias sobre lo qué es o significa ser un maestro, enseñar; así como las características de las buenas prácticas. En ambos casos, su decisión de ser maestras se relacionó en gran medida por dificultades económicas y en busca de estabilidad laboral.

Respecto a la formación inicial, entre Perla y Leticia hay diferencias tanto en la época formativa como en la Universidad en donde se realizó; esta diferencia en el caso de Perla hace que tenga aún muy frescas sus vivencias y pueda compartir con mayor claridad algunas experiencias. Perla refiere que cuando ingresó a la Universidad estaba muy contenta tenía muchas expectativas sobre lo que aprendería; sin embargo, mas tarde se dio cuenta de que la formación era un caos de asignaturas donde todo pasa corriendo, corriendo. Cuando concluyó el Magisterio sintió que se quedó corta y que le faltaba algo más. Recuerda que la asignatura de Desarrollo del currículum fue una de las pocas que le dieron herramientas para enfrentarse a la práctica; por cierto era optativa. La considera fundamental porque revisaron lo relacionado con contenidos, objetivos, metodología, evaluación, todo lo relacionado con la programación de una manera práctica y relacionada. Otra experiencia Universitaria que le desagradó a Perla fue la excesiva solicitud de trabajos en equipo, porque los dejaban solos, sin ninguna orientación y en realidad nunca se realizaba el trabajo en equipo; lo que le generó un desinterés y falta de credibilidad por el trabajo en equipo. Pues lo que vivió es que sólo se dividían las tareas o en su defecto la asumían algunos de los integrantes del equipo.

En cambio Leticia, no verbalizó demasiado respecto a su formación inicial como docente; solamente me compartió que de su proceso formativo en el Magisterio que la desarrolló en la Universidad de Málaga, recuerda que duró tres años; y parecer lo más significativo y que a la vez le parece sorprendente es el hecho de que a pesar que se encontraba en la especialidad en infantil, no fue hasta el último año cuando tuvo contacto con niños de 4 y 5 años; por lo que en realidad sobre su formación inicial no realiza alusiones como referente importante para su quehacer docente. En su caso, Perla, realizó el Magisterio para educación primaria, porque cuando ingresó, desconocía la importancia de este nivel educativo. Respecto a su formación continua, tanto Perla como Leticia tiene formación adicional al Magisterio; Perla decidió hacer Psicopedagogía y fue ahí donde a través de las compañeras de algunas materias optativas tuvo acercamiento a la Educación Infantil. En cambio Leticia, mientras preparaba las oposiciones decidió estudiar Psicología, aunque más tarde por cuestiones laborales ya no pudo concluir. Por otra parte, respecto a la decisión de trabajar en infantil; en el caso de Perla fue un acercamiento fortuito y le gustó el nivel educativo; en cambio Leticia sostiene que el haber optado por la especialidad de infantil lo relaciona con su condición de mujer, por el instinto maternal, aunque reconoce que los varones también pueden desarrollar esta tarea.

Un punto nodal en sus experiencias como docentes, tanto para Perla como para Leticia es el momento de ingreso al servicio; momento en el que a través de una serie de evaluaciones pueden acceder a trabajar en un centro educativo. En el caso de Perla, su preparación para presentarse a las oposicio-





nes fue a través de una academia; me parece significativo destacar su percepción al respecto, porque señala que fue aquí donde considera que recibió una verdadera formación, aquel que le permitió tener un acercamiento real respecto a los diferentes formas de trabajo que se pueden adoptar en la Educación infantil: el trabajo por rincones, talleres, proyectos, etc.; pero además lo que más le agradó es que el proceso formativo incluía observar y vivenciar las formas de enseñanza a través del acercamiento a los colegios. Lo descrito, deja mal parada a la preparación universitaria. Percepción que también coincide con la de Leticia pues ha afirmado que su forma de trabajo no puede decir que se la debe a la universidad; sino más bien a su constante búsqueda de trabajar de una manera diferente.

Finalmente como parte de la historia de vida de las maestras; las experiencias laborales también contribuyen a cimentar su CP; por ello a merece la pena precisar que según Perla, su paso por los diferentes centros educativos es lo que le permitió aprender sobre la vida del trabajo en infantil; planteamiento en el que reconoce la importancia de la experiencia vivida y desdibuja la importancia de su formación inicial. Su tránsito por diferentes centros educativos en diferentes contextos sociales y económicos; y desempeñando roles distintos considera que le generaron aprendizajes significativos que le han aportado herramientas para su trabajo docente.

En este sentido, Perla valora en gran medida sus experiencias en un centro en el que se desempeñó como apoyo de infantil porque le permitió aprender a través de la observación la rutina escolar en el nivel infantil; la refiere como la vida en el infantil. Saberes que advierte no aprendió ni en la universidad, ni en la academia.

Así mismo, en otro centro de infantil, se dio cuenta que dadas las características contextuales, sociales, económicas y culturales desfavorecidas de la comunidad, los aprendizajes que había obtenido en su formación, no los podía poner en práctica; es decir hubo dificultad para transferir los referentes teóricos sobre qué y como enseñar a la práctica en condiciones reales; circunstancia que la obligó a tomar decisiones para resolver la problemática a la que se enfrentaba y movilizar sus conocimientos y experiencias previas.

Otra aprendizaje significativo lo adquirió en un centro educativo que lo define Perla como “idílico” por contar con gran cantidad de recursos y material; así como instalaciones en perfectas condiciones. Además de que los niños provenían de un nivel socioeconómico y cultural alto. Esta realidad le permite constatar y darse cuenta que las condiciones materiales no son determinantes para el desarrollo del trabajo; en cambio, piensa que las condiciones personales en las que se encuentre el docente sí son determinantes. Dicha idea pone sobre la mesa el impacto que puede tener la dimensión de las emociones y de los valores; pues recuerda que durante su estancia en este centro se estaba preparando para las oposiciones condición que no permitió hacer todo lo que le hubiera gustado dadas sus prioridades de ese momento, y cree que hizo más con menos recursos en el colegio anterior.

Al hilo de la misma idea, Leticia comenta que sólo ha transitado por tres centros educativos; en el primero, se inició dando clases en la EGB impartiendo la asignatura de Ciencias Sociales en los cursos de 6º, 7º





y 8º, con niños de 12, 13 y 14 años; a pesar de tener la formación en infantil y que dicho puesto laboral lo obtuvo al presentarse en las oposiciones por la especialidad de inglés; por lo que es comprensible que sostenga que: “no tenía ni idea de qué hacer”. Circunstancias y problemáticas que enfrentan los docentes por políticas educativas que no consideran las implicaciones de sus decisiones en el aula.

La siguiente experiencia, es muy interesante porque se enfrenta a una clase de primer año de la EGB con el reto de enseñar a leer y escribir; circunstancia que la hace consciente de su desencuentro con los libros de texto. Su descontento radica en que el libro de texto no se adecúa al ritmo de los niños; al respecto se cuestiona por qué alguien ajeno a su aula y que desconoce a sus niños va a determinar las actividades que tiene que realizar. Planteamiento, de manera inherente evidencia ciertos conocimientos a cómo aprenden los niños.

Así mismo, en este continuo de experiencias y vivencias, ambas coinciden en señalar que no todo lo que se vive en los centros educativos es agradable; pero no por ello deja de generar aprendizajes y es lo que precisamente experimentó en este centro educativo Leticia; pues los desencuentros personales fueron llevados a incómodas y complicadas situaciones, presiones constantes, denuncias y acusaciones frente a los padres, insultos impronunciados, sutiles amenazas, expedientes abiertos, burlas y muy poca educación. Circunstancia aparentemente ocasionada con el único objetivo de la búsqueda del poder del equipo directivo con ciertas intenciones políticas.

Realidades de la dinámica escolar que cuando no es gestionada de manera pertinente propicia ambientes no adecuados para el trabajo. Dicha experiencia generó en Leticia una serie de reflexiones que la llevaron a valorar la importancia del respeto y de una buena comunicación; pero se dio cuenta del impacto de un ambiente de trabajo negativo, que genera emociones negativas que hacen desear al docente no llegar al colegio. De este modo, identifico que ambas coinciden en que tanto las condiciones personales, como las condiciones del ambiente de trabajo pueden generar ciertas emociones no del todo positivas que afectan el desarrollo de la práctica docente.

No obstante, en este sentido Perla, vive otra cara de la moneda donde se desempeñó como apoyo de infantil cuya organización, gestión y trayectoria del centro educativo marcó sus creencias sobre la práctica docente. Pues señala que fue en este centro donde sus perspectivas sobre el trabajo en la educación infantil cambiaron debido a las experiencias vividas con sus compañeras. Al parecer, dicha estimación se debe entre otras cosas a que por los colegios que transitó prevalecía como eje del trabajo el libro de texto y es en este centro donde por primera vez observa una modalidad de trabajo diferente; el trabajo por proyectos. El que según explica consistía básicamente en diseñar y desarrollar proyectos de manera colaborativa. Circunstancia que reitera le generó muchos aprendizajes porque le permitió vivir junto con sus compañeras dicha metodología y además gracias a ello le encontró el verdadero sentido y viabilidad al trabajo en equipo. Sin embargo, la experiencia duró únicamente un año; lo que posiblemente no caló tanto como hubiera deseado.





En esta línea de ideas y a pesar de la desagradable experiencia que tuvo, Leticia comparte la idea con Perla respecto a la posibilidad de generar otra manera de ejercer la docencia en un ambiente adecuado para el trabajo. Y justamente es lo que tiene la fortuna de encontrar Leticia en el centro educativo en el que actualmente se desempeña. Recuerda con gran emoción que su acogida fue genial porque entró a formar parte de un ciclo de infantil con un ambiente casi familiar, lo cual le llamó mucho la atención, las aulas no numerosas, las familias muy próximas al colegio, el trabajo en un ambiente muy amable y relajado; lo que ha supuesto las condiciones necesarias para las propuestas educativas innovadoras, la participación en proyectos de investigación con la Universidad de Málaga; además de ser considerada como una maestra modelo en prácticas innovadoras que la ha llevado a ganar concursos en su provincia.

Como consecuencia Leticia le da gran valor a su formación permanente; la que precisamente pudo iniciar de manera más consciente en este colegio; y reconoce que su interés por formarse lo detonó la invitación de una compañera de primaria a unos cursos de corte constructivista Vygotskyano relacionados con la lectura y la escritura; e inmediatamente después se enlazaron con la formación de Miriam Nemerovsky, que es a quien se le atribuyen sus conocimientos e ideas sobre los procesos de lectura y escritura. Aunque su inquietud de no trabajar con los libros de texto tenía ya una larga historia. Sobre este punto, es de destacar que Leticia considera que el hecho de no trabajar con los libros de texto le ha brindado muchas oportunidades y posibilidades que se concatenan con frecuencia.

Una vez que he puesto sobre la mesa algunas experiencias y vivencias de la historia de vida de Perla y Leticia que seguramente forman parte o han impactado de alguna manera la composición de su CP práctico, ahora quiero compartir más puntualmente algunos rasgos comunes y singulares de las dimensiones que conforman su CP.

9.1.2. Las dimensiones del conocimiento práctico como ejes de comprensión de su tarea docente

Perla y Leticia coinciden en plantear en que una de las finalidades de la educación infantil es hacer a los **niños felices**, discurso que puede deberse a cierta tendencia o tradición pedagógica; pues cuando intentan explicarlo en acciones no hay una correspondencia con una fundamentación filosófica sobre la felicidad como finalidad educativa. Un origen que puedo ubicar en los planteamientos y principios pedagógicos de Rousseau, Pestalozzi y Fröebel. Perla lo concibe a la felicidad con el hecho de que los niños lo pasen bien en el aula, de tal forma señala que: **“lo más importante es verle la cara de felicidad a los niños independientemente de lo que aprendan”**.

De igual forma Leticia señala que su primer objetivo en el nivel infantil es que el niño **se la pase feliz**; pero da un paso más y agrega que sea valorado, escuchado. Expresa que lo que persigue es que **“el niño entre al cole feliz, que disfrute todo lo que haga en un ambiente relajado y en ese camino**





los niños aprenden ¡si! o ¡si!'. En los anteriores planteamientos salta a la vista, que ambas tienen el mismo fin, aunque no tienen el mismo grado de claridad; pues Perla le resta importancia al aprendizaje y antepone la felicidad; mientras que Leticia ve a la felicidad como el medio que le permite generar aprendizajes en los niños y las niñas. Así mismo, no duda en señalar que sus finalidades educativas también van dirigidas a propiciar personas que piensan y puedan expresarse, que sean capaces de proponer cualquier trabajo, niñas y niños autónomos y con autoestima elevada; en suma, pretende propiciar el desarrollo de personas integrales. No obstante, destaco que enfatiza como relevante el desarrollar la lectura y escritura; en el sentido que los niños y niñas sientan gusto por escribir, disfrutar con escribir o escuchar una buena historia; desestimando como importante la preocupación de que realicen trazos perfectos.

En otro orden de ideas, Perla entiende al currículum como una meta y referente; advierte que los objetivos, los contenidos, las orientaciones metodológicas y los criterios de evaluación, se encuentran en dicho documento, porque de no ser así, se sentiría desubicada, aunque no mencionó las áreas que lo integran así como los contenidos que se plantean. Como ejemplo de ello, comparto que señaló a los colores –azul, rojo, verde, amarillo– como contenidos de enseñanza, algo que no aparece en la propuesta actual. En este sentido, encuentro congruencia entre lo que declara en cuanto a los contenidos de enseñanza y lo que desarrolla en el aula; pero existen distancias importantes y significativas que impactan en gran medida en su práctica y en particular en sus formas de enseñanza respecto al currículum vigente y su práctica cotidiana; ya que el eje de su tarea es el libro de texto y las fichas de trabajo; donde no se manifiestan los principios pedagógicos y metodológicos planteados por el currículum. En cambio Leticia, evidencia experiencia en el nivel educativo, y un acercamiento mayor a este documento; al grado que tiene manera de establecer comparaciones con el currículum anterior. Es capaz de identificar las bondades de la propuesta y advierte que se siente trabajando dentro de la ley; pero además reconoce que en el nivel infantil el currículum es abierto; no como el de primaria. Califica al currículum de fenomenal y considera que en el nivel infantil se tiene suerte e contar con los planteamientos que ahí se hacen. Como ejemplo menciona el tema de la lectura y escritura en cuyas sugerencias advierte una aproximación constructivista con la que comulga. En este caso la dimensión de los valores y la presencia de una emoción positiva hacia este documento es significativo; y a pesar de ello tal y como se evidencia en su práctica no es considerado como allí se recoge.

Respecto al uso cotidiano que hace del currículum, comparte que al inicio del ciclo escolar lo utilizan para realizar el Plan de Infantil, programación en la que participan todas las maestras, donde leen, debaten y recogen de la ley las formas en cómo pueden construir un proyecto curricular de infantil para su colegio. De ahí que sostiene que en el proyecto curricular de infantil está sustentado en la ley, el cual se diseña y revisa. Aclara, que no lo tiene físicamente en su cajón para ver que tanto se apega o no a él. Sostiene que se lía mucho con el tema de la nomenclatura, porque al final son siempre los mismos documentos con diferente nombre, pero además cada vez más enredados. En los expresado hasta ahora por Leticia sobre el currículum identifico ciertas disonancias, pues aunque lo reconoce





como valioso, abierto y fenomenal no lo tienen en cuenta como un referente cotidiano en su práctica. Además, finalmente lo cataloga como una ley más, en la que únicamente hay cambio de nomenclatura, sosteniendo que en realidad es lo mismo.

Ahora bien, como es de entenderse, de acuerdo al deber ser el currículum oficial es quién debía sugerir y orientar lo relativos a los contenidos de enseñanza; no obstante al respecto identificamos dos planteamientos encontrados por parte de Leticia; por un lado sostiene que los contenidos en su tarea docente no son su mayor preocupación; aunque por otro lado, es evidente su preocupación por abordar cotidianamente contenidos de lectura y escritura. Pero independientemente de dicha disonancia lo que quiero significar es que la acción particular que le lleva a determinar al docente qué enseñar está mediada por diferentes dimensiones del CP.

A manera de ejemplo en el caso de Leticia, identifico la presencia de la dimensión de las emociones en la toma de decisiones sobre qué enseñar; pues me parece está mediada por su agrado, gusto y satisfacción por la literatura infantil lo que de manera consciente o no le genera tendencia hacia la lectura de cuentos; actividad que por cierto realiza diariamente en el aula; lo cual es positivo porque es congruente con el planteamiento curricular y dichas acciones serían las deseables, Una conjunción entre el ser y el deber ser.

Así mismo, identifico en ella otras emociones positivas que me parece la lleven a reafirmar su tendencia a privilegiar los contenidos de lectura y escritura, pero en este caso con tendencia preparatoria hacia la primaria; tal vez por ciertas inercias de la tradición pedagógica; y cuyas actividades se centran en el repaso y copiado de letras de manera convencional o en el aprendizaje del abecedario por poner algunos ejemplos; acciones que considero se relacionan con las emociones que le genera el gran reconocimiento que tiene por el nivel de desempeño que egresan los niños y niñas de su clase. Emociones que indudablemente le generen seguridad y bienestar. Y como consecuencia tal satisfacción y alegría le orientan a continuar con sus prioridades y formas de enseñanza, que ha probado y le han resultado exitosas.

Pero, lo relevante de todo esto, es que identifico que las emociones median de tal forma la toma de decisiones que se sobreponen a los propios conocimientos con los que contamos; pues a pesar, en este caso de que la maestra Leticia sabe y aparentemente está consciente de que la lectura y escritura ,sólo tiene la finalidad de brindar un acercamiento y que de ninguna manera se persigue un aprendizaje convencional; en la práctica muchas actividades planteadas tienen una función preparatoria lo que manifiesta profesa y realiza en su aula.

En cambio, las emociones negativas también influyen; pues el desagrado hacia los animales y las plantas por parte de Leticia hacen que en su clase estén desdibujados por completo todo tipo de contenidos y actividades relacionados con el medio natural. Situación totalmente contraria con Perla,





pues su agrado por la naturaleza y el hecho de que su esposo sea agricultor la provee de conocimientos y sensibilidad para abordar este tipo de contenidos, así que lo relativo a las plantas y su cuidado en cualquier oportunidad lo plantea; puede ser en la asamblea o en el propio desayuno.

Siguiendo con los contenidos tratando de ejemplificar la manera en cómo impactan las diferentes dimensiones en la toma de decisiones, tenemos que Perla le dan gran importancia a los hábitos higiénicos, de cortesía, al orden, la disciplina, la autonomía; de tal suerte que emerge la dimensión de los valores; pero en este caso no puedo perder de vista la influencia y la transferencia de valores del ambiente familiar; ya que para su madre dichos hábitos eran prioridades en la formación de Perla. En este sentido me doy cuenta que finalmente cada maestra y maestro promueve en su aula lo que considera importante y relevante a partir de sus propios valores y de sus experiencias previas. En otras palabras, aunque las finalidades educativas estén determinadas en currículum oficial y sea una guía tal como lo han referido Perla y Leticia, las prioridades las establece el docente. y estas pudieran y debieran estar determinadas por criterios distintos como las necesidades e intereses de los niños y niñas de la clase; aunque de no reflexionarse al respecto lo en realidad emerge sobre el qué enseñar en el aula, es lo que valora cada maestro y maestra.

Otra dimensión fundamental que evidentemente se moviliza es la de los conocimientos; esto lo identifico con facilidad con maestra Leticia, porque además de su gusto por la lectura que le pudiera generar una tendencia para abordar contenidos sobre la lectura y escritura; en realidad otro factor que contribuye es que fue formada en los procesos de adquisición de la lectura y escritura. Circunstancia que le permite tener claridad de los procesos del desarrollo del niño e identificar los contenidos, aunque de manera paralela también conoció estrategias de enseñanza y actividades puntuales que aplica para potenciar dichos procesos como por ejemplo: el uso del cuento, la expresión oral, el uso de las preguntas, la lotería, adivinanzas, trabalenguas, etc.

En este sentido, es de reconocer, la relevancia de la formación permanente cuando surge del interés del profesorado y atiende una debilidad de la práctica educativa. Aunado a ello, una formación fundamentada en referentes teóricos sobre los procesos del niños vinculados con formas de enseñanza y estrategias para poder generar aprendizajes de este ámbito. Una formación significativa porque existe una relación directa entre la teoría y la práctica, porque el ejemplo y el modelado de las actividades según nos refirió Leticia estuvo presente; aún así las inercias y las tradiciones pesan. En cambio, la falta de conocimiento puntual sobre los procesos de adquisición de Pensamiento matemático me parece contribuye a que la presencia de actividades con este tipo de contenidos estén visiblemente disminuidas y sean abordados tangencialmente.

En esta relación entre el currículum y la metodología, ciertamente identifico que Leticia reconoce la estructura, organización y contenido de la ley; y en particular sobre las orientaciones metodológicas rescata que está consciente y convencida de que tiene que trabajar en un ambiente globalizado; idea





que seguramente recupera de las sugerencias curriculares. Leticia piensa, que el hecho de no tener organizado el tiempo de la jornada por ámbitos de formación es un rasgo que da cuenta de la globalización de su trabajo; pues sostiene que cuando trabaja la lectura esta trabajando la autonomía, la autoestima, lógico matemáticas, etc. porque todo está muy entrelazado. Al respecto, no puede percibir con claridad en su tarea docente cotidiana las implicaciones que debería tener su práctica al trabajar bajo un enfoque globalizador; pues entre otras cosas le implicaría planificar secuencias didácticas bajo algún método globalizado –centros de interés, talleres, rincones, etc.- con cierta intencionalidad y sentido educativo.

Siguiendo con las formas de enseñanza me llama la atención que Leticia crea que los niños aprenden a pesar del maestro, del entorno y de las actividades que se les propongan; y que por otra parte señale que cualquier error en los procesos de enseñanza pueden impactar negativamente en los niños y las niñas. Evidentes disonancias en sus propias creencias que además ponen en duda el papel de la educación infantil y del docente; así como de la importancia de las metodologías de enseñanza. Pareciera estimar que cualquier persona aún sin formación puede atender una clase de educación infantil o que da igual que el niño asista a dicho nivel educativo y lo contrario.

En relación con este tema, Perla valora positivamente los **Proyectos de trabajo**, percepción que incorporó en el tránsito de uno de sus colegios. Reconoce a esta modalidad como un medio para atender la diversidad pues supone que cada niña y niño aprenda a su propio ritmo y de acuerdo a sus necesidades. Evidencia cierto conocimiento sobre el proceso de planificación ya que puede describirlo paso a paso y es capaz de señalar aspectos centrales. Piensa que para que el niño pueda incorporarse a este tipo de trabajo requiere ciertos antecedentes; ya que el alumnado tiene que saber investigar, expresar sus ideas, escuchar al otro, etc. Al docente le atribuye un rol de acompañante, como un integrante más de la clase, en donde los protagonistas sean los niños. Cree que es fundamental para aplicar esta metodología tener una compañera; porque sólo se comprende hasta que se vive y reitera que considera hacerlo junto con otros. Sin embargo, debo decir que encuentro importantes disonancias entre la valoración que realiza de los proyectos de trabajo y la práctica cotidiana pues no tuvo oportunidad de observar aplicación alguna; aunque tenía una visión prospectiva de aplicación.

Por su parte Leticia, denota experiencia con la aplicación de Proyectos de trabajo y al igual que Perla tiene una valoración muy positiva sobre esta forma de trabajo. Reconoce que a través de los Proyectos de trabajo culturiza a las familias cuando manda información a las casas de lo que se ha trabajado en clase. Cree que el Proyecto o el trabajo por proyectos es un concepto –forma de trabajo- donde los maestros y maestras se incluyen cuando no trabajan con el libro de texto; postura que acogen como una manera de ponerle título, tranquilizarse y justificar otra forma de enseñanza que no pueden fundamentar por falta de formación teórica. Aunque sostiene que trabaja por proyectos, reconoce que a veces no está convencida de que lo que hace sea un proyecto; situación comprensible pues tal como presenté hay diferentes maneras de concebir y plantear un proyecto de trabajo; pero independiente-





mente de ello, Leticia desarrolla esta modalidad de manera conjunta con las maestras de las diferentes clases del ciclo; por tanto planifican los proyectos en conjunto. No obstante, aunque la maestra Leticia asume que su práctica la organiza a través de trabajo de proyectos en la cotidianidad de la práctica observo que lo que recupera de la planificación conjunta del proyecto al interior de su clase es la temática y alguna otra actividad que previeron; sin embargo, los contenidos de enseñanza que aborda durante las sesiones observadas siempre los vincula con la adquisición de la lectura y la escritura; a pesar de haber reconocido trabajar bajo un enfoque globalizador.

Ahora bien, los Rincones son otro método globalizado que sugiere el currículum vigente; pero que al igual que los Proyectos tiene múltiples maneras de entenderlos; y que desde mi punto de vista se han derivado a partir de los diferentes planteamientos curriculares ya que han sido concebidos desde una manera de organizar el aula hasta como una metodología que permite a través del juego abordar determinados contenidos, con una intencionalidad específica y como consecuencia requiere ser planificada. Teniendo esto en cuenta en el aula de Perla está presente el juego libre juego e identifico que se desarrolla en los diferentes espacios – rincones-; por los cuáles los niños circulan de manera libre y la única regla es respetar el tiempo otorgado y dejar las cosas en su sitio. Perla reconoce que aunque habla de trabajo por rincones, en realidad los utiliza como medio para la organización del aula, del tiempo y del trabajo. No los considera de manera expresa como medio para generar aprendizajes; pero advierte que son espacios donde los niños aprenden de manera espontánea.

Por tanto, Perla sostiene que no tiene rincones de trabajo y puntualiza que con lo que cuenta es con rincones de juego donde los niños aprenden libremente. Advierte que sabe que existen otras maneras de plantear los Rincones; y que hay quien organiza y trabaja toda su jornada por rincones, pero reconoce que no ha tenido oportunidad de verlo y aunque se lo han contado no tiene claro cómo se hace. Comentario relevante en la medida que vuelve a insistir sobre la importancia de vivenciar las modalidades para poder comprender realmente su forma de aplicación. Por otra parte, considera que esas otras maneras de trabajar los Rincones son muy cuadrículadas, que no dan opción a la espontaneidad y a que los niños descubran solos; en suma piensa que es una forma de trabajo que no va con su estilo, no le convence esa forma de rincones porque tiene que estar todo planificado y el niño debe de hacer la actividad planificada y no otra.

En cambio Leticia es más radical con sus creencias sobre el trabajo por rincones; inicialmente marca una raya y señala que esta modalidad de trabajo no es de su predilección; advierte que le agobian las actividades libres de los niños pues no cree en los rincones como herramienta de aprendizaje; de hecho no la reconoce como metodología de enseñanza; pero también reconoce que no se ha formado, ni ha leído sobre esta modalidad de trabajo y que la información con la que cuenta proviene de colegas y que no tiene respaldo teórico; en este sentido su planteamientos están fuertemente influenciados por la dimensión de las creencias.





Sin embargo, identifica en su aula, ciertos espacios organizados que termina acuñando como Rincones; con lo que advierte que tiene Rincones en su aula pero como forma de organización de los espacios y no como metodología de enseñanza; dentro de éstos identifica más visiblemente: La cocinita, la biblioteca; y como rincones móviles el de plástica – en las mesas de trabajo- y el de construcción – en la alfombra de área de la asamblea-. De este modo, utiliza los rincones como espacios de juego libre en los momentos de tránsito de una actividad a otra; sin indicación, ni norma alguna; sin intencionalidad y sin planificación; por tanto, sin seguimiento.

Estas creencias de Leticia respecto al juego libre al parecer podrían estar influidas porque cree entre otras cosas, que el alumnado debe distinguir entre los momentos de trabajo y de juego. Además, concibe al juego libre como momentos de relax y en consecuencia no considera como posibilidad al juego como un medio para generar aprendizajes. En esta línea de ideas, al concebir al juego como relax no se plantea la necesidad de que haya seguimiento de los niños y utiliza los momentos de juego libre al igual que la maestra Perla para preparar la actividad siguiente o para realizar alguna tarea administrativa.

Haciendo un recuento de las concepciones, creencias y acciones de Leticia, me percaté que dado que valora el que los niños tengan cierto comportamiento; la metodología de Rincones puede interferir con su estilo docente pues no le permite “controlar” el desarrollo de la actividad de manera simultánea provocándole quizás, inseguridad al no poder percatarse de lo que los niños se encuentran haciendo en los diferentes espacios; por tanto la decisión de desechar e invalidar a la metodología de Rincones como posibilidad para generar aprendizajes significativos puede estar influenciada tanto por la dimensión de las emociones como por la dimensión de los valores.

A pesar de que el libro de texto y las fichas de trabajo son consideradas en el currículum vigente como prácticas no adecuadas; se evidencia una tradición Pedagógica bastante arraigada en la práctica cotidiana; tan es así que Perla identifica que actualmente en España el libro de texto es parte central del trabajo educativo sobre todo en el segundo ciclo, a pesar de que para su uso no existe ninguna disposición oficial. Expresa que en la jerga Magisterial el trabajar con el “método” es sinónimo de trabajar con el libro de texto. Piensa que la resistencia a desechar su uso se relaciona con la comodidad que le brinda a los docentes; pues utilizándolo como eje central de la práctica; digamos que todas las mañanas ya tienes todo listo.

Perla y Leticia reconocen que cuando las maestras se plantean trabajar por Proyectos es porque están intentando dejar el método –libro de texto-; generalmente toman ese tipo de decisiones después de que asisten algún curso donde les comparten otras experiencias y formas de trabajo. Es importante significar que es con base a las experiencias de otros y otras que se aventuran a una alternativa de trabajo, frecuentemente sin conocimiento profundo al respecto, lo que propicia que los maestros y maestras retomen visiones parciales y las actividades más atractivas de lo propuesto lo que común-





mente lleva a que se pierda el sentido formativo de la propuesta original. De este modo, independientemente de cualquier crítica que pudiera hacer Perla sobre el libro de texto, la realidad es que por ahora en su práctica concibe al libro de texto como el eje central y rector de su tarea docente y consiste básicamente en hacer las actividades propuestas por el libro que generalmente implican actividades de grafo – motricidad; y en caso de no hacer uso de él, puede utilizar fichas de trabajo prediseñadas que tienen básicamente la misma intencionalidad.

Por su parte, Leticia rechaza literalmente el libro de texto tal como ya lo he adelantado; porque considera entre otras cosas que no pueden decirle desde fuera que debe hacer con sus alumnos. Por tanto, en su aula no tiene libro de texto como tal, pero observo la presencia de fichas de trabajo elaboradas en folios con cierta similitud a las que podemos encontrar en un libro de texto. Dicha forma de trabajo la justifica por un lado en cuanto que le brindan seguridad; y porque tiene la necesidad de informarle a los padres de familia lo que realizan los niños y niñas de su clase; finalmente considera que “la sociedad es la que pide que su trabajo tenga una evidencia, lo tiene asumido; aunque no se lo han preguntado o solicitado directamente a los padres; revelaciones importantes que dejan entrever sus emociones y valores. Así mismo, se podría decir que la presencia de fichas de trabajo en el aula de Leticia evidencia la fuerza de las creencias, pues piensa que necesita un momento en el que los niños y niñas asienten y concreten los aprendizajes; y la forma en como propone que se haga diariamente en su aula es a través del dibujo y la escritura. Es decir se presenta como una necesidad personal más que una argumentación avalada por los aportes científicos para la etapa.

Podría entender que este hecho presenta ciertas disonancias entre sus concepciones sobre su rechazo al libro de texto sustituyéndolo con fichas de trabajo en su práctica cotidiana. Pero además agrega una justificación más, señalando que las fichas de trabajo son un medio que le permite preparar a los niños para la escuela primaria; creencia que se torna ciertamente incongruente con las finalidades educativas que inicialmente había planteado para el nivel de infantil; pero además alejada de los principios pedagógicos que plantea el currículum oficial vigente y al que calificó de fenomenal. Este collage de ideas muestra la ambivalencia en la que podemos movernos en la práctica cotidiana, sobre todo cuando intentamos analizar la relación que puede existir entre lo que decimos qué pensamos y lo que hacemos, cada una de estos planos, sujetos y amparados por dimensiones de naturaleza distinta y con diferente relevancia.

No obstante, reconozco que las fichas de trabajo en el caso de la maestra Leticia pueden tener sentido e intencionalidad pedagógica, sin embargo también se podría decir que con frecuencia en su aula se han convertido en una estrategia rutinaria y en ocasiones incluso de relleno. Decisiones que como ya avanzaba, parecen estar mediadas por la dimensión de las emociones pues sostiene que las fichas le agradan porque implica trabajar con todo el alumnado en una misma actividad a la vez; además de que las fichas le permiten lograr que en ese momento todos los niños y niñas se encuentren callados, sentados y trabajando condición que le proporciona tranquilidad y seguridad. Dichas emociones las





obtiene en la medida que ese momento de trabajo está regido por un repertorio de actividades que tiene bastante experimentadas de tal modo que tiene claridad hacia donde dirigirlos y cómo encausarlos. En la decisión de uso de fichas también identifico de algún modo que emerge la dimensión de los valores, pues pone por encima de los aprendizajes que se puedan obtener el comportamiento del alumnado y lo que le hace sentir.

La dimensión de las habilidades emerge con claridad en la práctica docente, en este caso a modo de ejemplo me referiré a la manera como las maestras gestionan un ambiente adecuado para el trabajo en función de sus creencias, valores, actitudes, emociones y sus propias habilidades; pues como ha ido quedando evidenciado cada una de las decisiones que las maestras toman se encuentra ciertamente mediada por las diferentes dimensiones del CP en diferente grado y matiz dependiendo de la decisión; así como si se trata de la maestra novel o experimentada.

En este sentido, me doy cuenta que el ambiente de trabajo de Perla al parecer está determinado en cierta medida por la manera en cómo gestiona los espacios y los materiales, así como por la gestión de tiempo y de las interacciones. Pero además, advierto una estrecha relación y vinculación en la manera en cómo gestiona el aula con respecto a lo que considera prioritario enseñar –contenidos- con las formas de enseñanza –metodología- y el rol docente que asume; es decir digamos que en este punto se manifiesta la complejidad de la práctica. De este modo mediado por la dimensión de los valores, tenemos que prioriza el orden en el aula, circunstancia que la atribuye a una necesidad personal.

De este modo, considera que la organización del aula le da tranquilidad y seguridad a los niños poniendo en relevancia la dimensión de las emociones; aunado con su idea de lo que es prioritario que el niño aprenda sostiene **que es necesario que los niños valoren y distingan la diferencia que existe cuando un objeto o espacio está limpio y ordenado de cuando no lo está.** Esta última declaración muestra que emerge la **dimensión de los valores** personales que posiblemente están cimentados en la formación que le proporcionó su madre.

Por otro lado, con respecto a la habilidad para gestionar las interacciones, identifico que el aula de Perla cotidianamente se observa relajada, sin gritos y conflictos mayores. Los niños se muestran autónomos, autorregulados, seguros y desenvueltos en las tareas que desarrollan durante la mañana de trabajo. Lo que parece lograrlo por la manera en **cómo se comunica con los niños**, la que se encuentra cimentada en el valor e importancia que le otorga a una buena comunicación y en que los niños deben saber y comprender por qué hacen las cosas; en otras palabras, su comunicación generalmente es clara, pausada, audible y comprensible para el alumnado, además de que se muestra próxima, amigable y cortés. Acciones que se encuentran mediadas por la dimensión de las habilidades; en este caso de las habilidades comunicativas.





Sin embargo cuando se presenta alguna conducta disruptiva del niño que ha sobrepasado sus límites, se detona la dimensión de las emociones lo que impacta en sus decisiones, acciones y soluciones del conflicto. Cuando es así, no se limitan únicamente a hablar con el niño, sino emprende otras acciones como retirarlo de la actividad o en ocasiones dejarlo en el aula durante el recreo. **Valora sentirse tranquila al irse casa, por la forma en cómo se relaciona** con los niños. Le agrada cómo lo hace ahora, aunque reconoce que puede funcionar o no. Al parecer, esta situación le **brinda tranquilidad personal y emocional**.

Se manifiesta en contra de **los castigos** y la estrategia del “Rincón de pensar” como medios para regular el aula. Sobre los castigos piensa que no funcionan y del rincón de pensar considera que sólo es utilizado para quitarse de en medio a un niño por un momento. Declaraciones que encierran ciertas disonancias porque en la práctica cotidiana ante algunas conductas disruptivas las consecuencias que aplica de cierto modo emulan a los castigos – dejar a un niño en el aula durante el recreo- y al rincón de pensar – separar al niño de una actividad-. No obstante, en el día a día de su práctica, para generar un ambiente de trabajo, **las normas del aula** actúan como eje y sostén para la regulación de los niños. La forma en cómo se apoya en ellas, contribuye a que las respeten además de la consistencia y perseverancia de la maestra para su cumplimiento.

Destaco que sostiene que la forma en cómo gestiona su aula y el rol docente que asume, **se lo atribuye a lo que ha observado y le han compartido sus compañeras**, las experiencias brindadas en algunos cursos formativos y también a los saberes que ha ido construyendo con su propia experiencia. De tal suerte, que en **su rol docente** se manifiesta cierto conflicto de valores y disonancias entre lo que sabe y hace, pero que también entre lo que valora y siente, porque por un lado se reconoce directiva y afirma que ha intentado pasar de ser una maestra instructiva a ser una maestra que acompaña el aprendizaje, sin embargo en la práctica **el rol directivo es el que prevalece**.

Asimismo se puede advertir que en su aula, la conjunción entre el establecimiento de normas y la organización del aula –espacio, tiempo, clase, materiales- le permiten propiciar la formación de hábitos que se identifican como la base para la generación y consolidación de un ambiente para el trabajo. Creencias y acciones que al parecer están relacionadas **con sus valores personales y cimentada de manera evidente en su historia de vida personal y laboral**.

En cambio, en el aula de Leticia percibo dificultad para establecer el ambiente de trabajo, posiblemente derivado de cierto conflicto de valores y creencias que impactan en su práctica docentes. Algo que podría relacionarse con ciertas creencias y concepciones de lo que significa ser maestra de infantil y sus implicaciones, en relación al uso cotidiano de las reglas y las normas, así como por las formas de organización del grupal. Por un lado, como maestra de infantil se considera **“una madre”** por tanto su creencia orienta su tarea a cuidar, dar cariño y quitar penas. Pero por otro lado, reconoce la importancia de la disciplina en la clase, pues afirma que cuando no existe disciplina no se puede trabajar.





Entonces, percibo cierta ambivalencia en el pensamiento de Leticia porque habla de la importancia de “poner disciplina al niño”, sin perder de vista el cariño. Sin embargo, dichas creencias se desdibujan por completo **en momentos de enfado; por tanto emprende** otro tipo de estrategias relativamente contrarias a las que idealiza y expresa mediadas por la dimensión de las emociones. Porque finalmente ante la presencia de situaciones problemáticas y contingentes la resolución de conflictos y la regulación del alumnado la logra a través de otras acciones en donde moviliza otras dimensiones de CP. De tal suerte advierto que hay cierto conflicto y disonancia entre lo que cree, piensa y hace para generar un ambiente de trabajo en el aula.

Como aspecto a destacar, aparece la dificultad para gestionar las interacciones de su aula; Leticia a nivel discursivo le otorga gran importancia **a las reglas y las normas**, lo que da cuenta de sus conocimientos para la regulación de la clase; **la dimensión de los conocimientos**. Sin embargo, **en la cotidianidad de la práctica** no hay un uso intencionado a lo largo de la mañana **de las normas y reglas**. Pues en lugar de generar las condiciones para el trabajo su intervención en este sentido es correctivo; es decir una vez que se suscitó la conducta disruptiva el conflicto es en el momento que interviene; lo que evidentemente pone sobre la mesa ciertas disonancias respecto a este tema. Por ello, cuando no hay respuesta considera necesario **recorrer a los castigos, amenazas, voces y golpes** sobre la mesa con la regla; “olvidándose del cariño y el papel maternal”. Lo que de ninguna manera significa que sea un actuar constante, sino que se emplean en momentos críticos muy particulares mediadas por la dimensión de las emociones; aunque reconoce este tipo de prácticas como necesarias e inofensivas porque le ayudan a regular al grupo.

Por otra parte, el **rol docente** de Leticia se caracteriza por ser diversificado, aunque se puedan identificar ciertas tendencias. A primera vista se puede un **rol maternal** porque ante alguna circunstancia brinda atención al alumnado con dulzura, besos y sonrisas; sobre todo para aliviar penas según lo expresa. **El rol mediador**, en la medida que procura ser una maestra próxima, compartida, indulgente y comunicativa ante situaciones cotidianas y de conflicto. Además su **rol innovador**, cuando enfatiza su gusto y necesidad de ser creativa en busca de lo diferente y estar en contra sobre todo de lo que ya viene marcado. Añádase su **rol de motivador**, éste ante la presencia de conectar con los niños a través del juego, la broma, la ironía, el humor como una chispa para sorprenderles.

Lo más evidente de su rol docente es que su voz tiene una gran presencia en el aula y suele dirigir con frecuencia, características que dan cuenta de un **rol directivo y que Leticia reconoce**. Dicho rol se evidencia en ciertas acciones, como por ejemplo cuando toma las decisiones de las tareas a desarrollar, aunque en su discurso y en la propia práctica pudiera aparentar lo contrario de acuerdo a la manera en cómo plantea la actividad. Así mismo, cuando asigna a cada persona del grupo el sitio en las mesas de trabajo que debe ocupar y las tareas que debe realizar. Es decir, organiza la tarea, distribuye los materiales y guía la actividad paso a paso en función de sus criterios personales. Asimismo, en el desarrollo de las actividades funge como “supervisora”





validando las tareas o productos de los niños, los que generalmente son realizados de manera individual. En las prácticas descritas, se evidencian fuertes inercias de la tradición pedagógica y del rol docente arraigadas en creencias sobre lo que implica ser maestro o maestra.

Respecto a los procesos de evaluación Perla comenta que antes se ponía a temblar obsesionada con saber si el niño realmente sabía o no. Ahora ha comprendido que puede haber retrocesos, es decir que a un niño se le puede olvidar algo que ya había aprendido porque era una de las dificultades a las que se enfrentaba. Comparte que los procesos de evaluación cada vez le preocupa menos, porque se siente más segura de lo que está trabajando, aunado a que expresa que **aprendió a observar y anotar más, porque antes no anotaba**, simplemente trataba de guardarlo en la memoria y cuando llegaba el momento no sabía en que punto de los diferentes procesos de encontraba cada niño.

Dentro de las actividades de evaluación realiza una evaluación diagnóstica a través de un cuestionario y entrevista a los padres de familia a partir de la cual se da cuenta de las características de los niños, así como de algunos hábitos a partir de los cuales puede tomar decisiones; como por ejemplo convenir junto con los padres quitar el hábito de tomar su bebidas en biberón. Califica a la evaluación y a este tipo de actividades como una medida valiosa, porque también le permiten conocer aspectos de las familias como por ejemplo el nivel socioeconómico, el grado de escolaridad, tipo de empleo y las relaciones que establecen.

Por otra parte, explica que **la evaluación la realiza a través de la observación de los niños** en diferentes actividades, en las que se da cuenta de los que son capaces de hacer. Hace alusión como ya destacaba, que sobre ello realiza anotaciones porque sino se le olvidan las cosas; situación que reconoce ha empezado a hacer. Sin embargo durante las observaciones realizadas no encontré ningún momento durante las sesiones del aula donde Leticia anotara observaciones en algún cuaderno. Sin embargo, advierte que realiza sus registros en un formato que se encuentra junto con la programación; es su diario de clase.

Por tanto, identifico que sobre la evaluación Perla se queda a nivel discursivo respecto a la importancia del proceso, los momentos en la que se realiza, los actores que participan y la información que se debe registrar para la toma de decisiones en el aula. En cambio en la práctica, la evaluación se queda a nivel diagnóstico contextual de la realidad de los niños y del acercamiento a situaciones cotidianas. Es decir, en la cotidianidad, no se advierte que realice observación, registro y valoración intencionada de los procesos de aprendizaje o el uso sistemático de alguna herramienta. Lo que sí se puede observar, es la captura de algunas imágenes de situaciones que llamaban su atención. Aunque, finalmente reconoce que la evaluación de los niños la realiza a través de los ítems de los boletines propuestos por el libro de texto.





Por otro lado Leticia, **reconoce que la evaluación la realiza a través de la observación; planteamiento que coincide con el de Perla;** aunque Leticia da un paso más a nivel discursivo y es capaz de precisar que observa los comportamientos y producciones de los niños, pero aunque señala que no cuenta con un registro sistemático, sabe en qué punto se encuentra cada uno de sus niños. La evaluación de la práctica la realiza por medio de un proceso reflexivo por el que valora la pertinencia de la actividad e intervención, cuya información registra en el diario. Reconoce que como docente debe tener sensibilidad, actitud y habilidad observadora para identificar las señales que dan los niños y niñas respecto al interés de la actividad, pues dicha información le permite tomar decisiones sobre la adecuación de las actividades. Información que al reflexionar se da cuenta que **tal vez necesite registrar.**

En la práctica cotidiana identifico que la maestra observa y registra en su diario; por tanto se moviliza la dimensión de las habilidades, aunque básicamente sus valoraciones están centradas en las actividades y no así de los procesos de aprendizaje de los niños aunque en algunos momentos registra aspectos relevantes que llaman su atención sobre los comportamientos de los pequeños. Así mismo hace uso de la captura de imágenes como medio de documentar su práctica, pero básicamente centrada en documentar la actividad misma y los productos realizados por los niños. Imágenes que le sirven para compartir con los padres de familia las vivencias de aprendizaje en el aula.

Cabe destacar que se evidencia que sabe y reconoce la importancia de la evaluación como medio para reconocer los procesos de desarrollo de los niños a través la observación de sus comportamientos –dimensión de los conocimientos-, aunque en su práctica se puede advertir el arraigo de ciertas creencias como el hecho de que considera que no es necesario registrar las observaciones de los niños porque aunque no lo hace, sabe en que procesos de desarrollo se encuentran cada uno de los niños y niñas de su clase.

Por último, presento lo relativo a la planificación como otro elemento que permite evidenciar las dimensiones del CP. En este sentido, Perla cree en la planificación y en la necesidad de hacerlo; pero al hablar de este proceso se centra en la metodología de proyectos y se pregunta sobre qué tanto se puede programar en este tipo de modalidad. Manifiesta cierta preocupación y sentimiento desagradado en el sentido de que se puede planificar y que a los niños no les interesen las ideas propuestas; pero ella misma se responde y sostiene que sino les interesa no pasa nada y que los objetivos y contenidos pensados podrán alcanzarse en otro momento y en otro proyecto o actividades. Por tanto, expresa que lo que se puede planificar a largo plazo son los objetivos y los contenidos; pero lo que considera que no se puede son las actividades concretas.

No obstante, en la práctica cotidiana recordemos que Perla tiene como eje central el trabajo con el libro de texto, de ahí que tiene justificado hasta cierto punto el porque no planifica. En consecuencia su planificación consiste en un cronograma semanal en el que se encuentran distribuidas las diferentes actividades de los días de la semana. Por tanto, se pueden observar las actividades de rutina, las actividades con el libro de texto –ficha-, las actividades de los especialistas y las actividades programadas. Por tanto, hay disonancias entre lo que sabe, cree y lo que en realidad desarrolla en su aula.





Por su parte Leticia, haciendo gala de su experiencia, sostiene que los niños no salen mejor ni peor, que si trabajara de forma programada. Cree que en infantil no es posible planificar y por lo tanto afirma que no planifica. Considera que la planificación le ahoga y le hace sentir en una jaula y piensa que le cuarta mil posibilidades. Su idea de planificación la vincula con procesos de imposición externos, por ello le molesta que alguien le diga qué hacer en su aula, en consecuencia la programación que le solicita el inspector la realiza como una obligación y la copia como los demás compañeros; planteamientos que podrían estar mediados por las creencias con un discurso incorporado en determinados momentos históricos de la legislación en la educación infantil.

Por otra parte, da un pasito atrás y se da cuenta que en lo que no cree es en la planificación escrita y asentada, porque advierte que lo que se vive en su clase y quiere que vivan sus niños lo tiene en la mente, pero es incapaz de tener una ficha prevista con tres días de antelación pues su planificación se basa en lo que la clase vaya pidiendo surgiendo. Condición que la lleva a la elaboración de materiales en el momento y en algunas ocasiones a dar contraindicaciones respecto a lo planteado. Piensa que lo relevante y lo central en su trabajo es que no utiliza el libro de texto como eje rector de su práctica. Por lo tanto su planificación y diseño de actividades es in situ con base a la lectura de un cuento o situación cotidiana, prácticas que evidencian improvisación y que como consecuencia se advierte una práctica esquemática, rutinaria y estereotipada en la medida que una mañana de trabajo se estructura bajo el mismo detonante, tipo de actividades e intencionalidades preferentemente centradas en el proceso de lectura y escritura.

De tal suerte que en sus planteamientos sobre la planificación se movilizan ciertos valores pedagógicos con los que defiende la autonomía y aprecia la libertad que tiene en el aula para decidir qué hacer, cómo hacerlo, cuándo hacerlo; pero muy probablemente tiene alguna una visión algo parcial respecto a la importancia de los procesos de planificación. Además advierto algunas creencias fuertemente enraizadas cuando declara que la previsión escrita de la tarea docente tiene que ver con disposiciones oficiales y burocráticas y no con la necesidad de previsión en la toma de decisiones para el trabajo cotidiano, aunado a que considera que no es posible planificar en el nivel de infantil. Creencias que parecen bloquear la posibilidad de que desarrolle la planificación, como una habilidad intelectual que le permita prever, pues afirma que es incapaz de planificar, ni en un esquema, ni en un árbol, ni en un mapa, ni nada.

9.2. *Los procesos de reconstrucción de su conocimiento práctico sobre las metodologías de enseñanza en infantil tras la experiencia de la Lesson Study*

Las transformaciones que identifiqué en el plano discursivo o en acción en el caso de Perla y Leticia hay que vincularlas a las características propias de cada docente en función de la naturaleza propia de su CP,





pero además respecto a su condición de maestra novel o experimentada; en el caso de la maestra Perla tiene implicaciones por ejemplo de cambio de centro; y como consecuencia las condiciones son distintas pero a la vez propias de la realidad educativa.

De este modo las transformaciones del CP que se propiciaron tanto en Perla como en Leticia, tras la experiencia formativa con la Lesson Study, movilizaron las dimensiones de su CP en diferentes grados y matices; en el caso de Perla la dimensión de las emociones y los valores jugó un papel fundamental pues dadas sus condiciones personales, identifico que se encontraba descentrada de su tarea, pues tenía en aquellos momentos que resolver algunos asuntos laborales. Por tanto, estaba centrada en sus prioridades personales; además que tenía escasos tres meses de haberse incorporado a este nuevo centro educativo. En cambio, las condiciones de Leticia, fueron totalmente diferentes el desarrollo de su práctica se realizó en un ambiente de trabajo conocido y con las facilidades necesarias.

Aunque pudiera parecer trivial lo compartido, me parece relevante porque el CP es contextual y se detona bajo determinadas condiciones; lo que dicha realidad puede ser el marco que determine el agrado o desagrado por asistir por ejemplo al centro educativo a partir de las características contextuales y laborales que enfrentan las docentes. Porque tal como se ha evidenciado, en determinadas circunstancias empiezan a gestarse y movilizarse ciertas emociones que son claramente mediadoras de las decisiones que Perla y Leticia pudieran tomar.

Pero independientemente de lo señalado tras la participación de las maestras en la LS identifico algunas construcciones y reconstrucciones en su conocimiento práctico respecto a las metodologías de enseñanza. En algunos momentos o situaciones se manifiestan como teorización de la práctica y en otros como experimentación de la teoría. Es preciso recordar en este punto que uno de los objetivos de la LS fue diseñar y aplicar un microambiente; por lo que como es de comprenderse las transformaciones giran en torno a ello.

Me parece importante compartir la mirada inicial tanto de Perla como la de Leticia, pues me llama la atención que aún tras la experiencia existe cierta incredulidad sobre la potencialidad educativa de los microambientes; ambas coinciden en advertir que **su relevancia es muy relativa, como una primera impresión, porque se dieron cuenta que dichos espacios dejan de atraer a los niños en corto tiempo, lo que le implica a la docente ir quitando y añadiendo cosas frecuentemente.** En otras palabras perciben que el interés de los niños en el microambiente diseñado fue fugaz. No obstante, ninguna de las dos puso en duda alguna las características propias del microambiente como responsable de dicho interés fugaz o en su caso el propio planteamiento de la presentación y desarrollo de la actividad; en cambio, lo que pusieron en tela de juicio fue la modalidad de trabajo. Se podría deducir que persiste la idea o creencia de que los ambientes son propuestas estables en las que no ha de modificarse o cuestionarse su contenido. Identifican los ambientes





con los rincones que habitualmente existen en las aulas de infantil de juego simbólico, biblioteca, etc. – las áreas de trabajo- que persisten en el tiempo y se convierten en lugares comunes de las aulas de infantil que no entran en el plano de discusión. Por tanto la revisión teórica no ha conseguido revisar esta creencia.

En el caso de Leticia abiertamente expresó que no cree en el trabajo por rincones, ni en la planificación; confía en la improvisación y en lo que tiene en el “disco duro”, en su repertorio de actividades que le funcionan; planteamiento claro de una maestra experimentada con serias resistencias al cambio. Pero además, más tarde enfatiza que sus cambios no se dan a partir de las LS, sino por un proceso de cuestionar su práctica desde hace años; insiste en quitarle credibilidad a nuevos procesos aún así las transformaciones sus transformaciones son relevantes.

En cambio Perla a través de las Lesson Study ha reafirmado el rechazo que tenía de “los rincones rotatorios, estructurados y previamente planificados” y revalora y cimenta la importancia del juego libre. En este caso, identifico que se desdibuja la primera impresión generada sobre los microambientes y advierto cierta **modificación en la percepción y valoración** de los rincones a partir de lo experimentado en la Lesson Study. En consecuencia, **le da mayor valor y peso al juego libre** lo que considero implica cierta **transformación en su dimensión de los conocimientos** de su CP.

Gracias a las LS tuvo acercamiento a referentes teóricos sobre esta forma de trabajo y dejó de lado las creencias fundadas únicamente en comentarios compartidos por algunas compañeras las que caracterizaban esta forma de trabajo como muy estructurada y cuadrículada. Es decir la experiencia le permitió revalorar el juego libre como un medio para generar aprendizajes. Así mismo, incorporó en su vocabulario el término de **microambientes** como una modalidad de trabajo cuyo eje central es el juego; aunque se evidencia falta de claridad conceptual porque frecuentemente utiliza otros términos de manera indistinta para referirse a espacios, rincones o ambientes. Pero esta dificultad la identifico en función de la falta de distinción entre los Rincones o microambientes como alternativa para organizar el aula o como metodología de enseñanza cuyos espacios tienen una intencionalidad definida para generar determinados aprendizajes.

En de destacar que aunque Leticia compartía la misma apreciación inicial de Perla sobre los microambientes; en realidad admite al igual que Perla que la LS le permitió **cambiar su mirada sobre los rincones** y verlos como una forma de trabajo abierta y flexible en la que se generan aprendizajes a través del juego libre y reconoce que el acercamiento que tenía a esta forma de trabajo se basaba en información compartida por compañeros. Desde luego, Leticia no deja de advertir que esta metodología para ella es muy difícil porque requiere momentos en que los niños estén pensando y compartiendo todos juntos y considera que los niños no estarán interesados por los espacios propuestos; y deja entrever la frustración que le genera que los pasen por alto, aunque reconoce que estas percepciones se pueden deber a su falta de credibilidad.





Parece evidente que los procesos reflexivos generados a partir de la LS ocasionaron un vaivén de planteamientos en ambas maestras; oscilan de una idea a otra; lo que comprendo por la colisión de ideas, percepciones y creencias que se generaron con base a los nuevos conocimientos sobre los rincones – microambientes-. Pero además, toda esta situación de poner en cuestión las creencias sobre un saber inevitable genera ciertas emociones negativas - temor, ansiedad y agobio- lo que posiblemente lleva a las maestras a manifestar cierto rechazo o grado de incredulidad. No así, una tarea bien reconocida y dominado como son las fichas de trabajo que en cambio les proporcionan confianza, seguridad y le permiten tener cierto control grupal lo que le generan un estado de tranquilidad y bienestar.

En el caso de Perla, constantemente está atenta a las sugerencias, recomendaciones y experiencias que comparten sus compañeras, pero advierto que se encuentra en un estado de susceptibilidad porque con facilidad se deja llevar por planteamientos atractivos de los cuáles desconoce la fundamentación teórica y sólo recupera la parte atractiva de las propuestas. Por otra parte, lo mencionado se puede advertir cuando emite críticas y deja entrever algunas de sus concepciones que permiten observar ciertas disonancias entre lo que dice y hace al respecto. Dicha declaración permite darme cuenta, por un lado de cierta vacilación o falta de solidez sobre las características que debiera considerar al implementar y desarrollar un microambiente y por otro, que aparentemente siguen siendo más significativas las experiencias y comentarios de las compañeras que los referentes teóricos revisados. Circunstancia que a mi entender evidencia que se deja llevar con facilidad por las experiencias de otros y revela nuevamente el poder y predominio de las creencias sobre los conocimientos.

A modo de ejemplo, Perla explica que hay rincones fijos en los que se encuentran tareas predeterminadas y fichas para elaborar, otros en los que existe “**el rincón del proyecto**” y otros más reitera, son los rincones de trabajo en los que, los tiempos son tan estrictos que siempre quedan los juegos a medias y los dibujos inconclusos. Planteamientos que evidentemente son con base a comentarios, sin fundamentación teórica y que pasan a formar parte de las creencias de su CP, el que más tarde se movilizarán para la toma de decisiones en su aula; ejemplo que pone al descubierto la necesidad de poner en cuestión constantemente nuestro CP dada la naturaleza de su composición.

Reconoce las características para el diseño e implementación de los microambientes, destacando la previsión de los objetivos, contenidos y materiales. Advierto ciertos desajustes en sus creencias con respecto al uso del juego libre como en la forma de trabajo de rincones. Pues a los rincones en su aula sólo los reconocía como medio de organización de sus espacios y de la jornada de trabajo; y ahora les atribuye un carácter educativo. Por el momento, al parecer las transformaciones de su conocimiento práctico quedan a nivel de **teorización de la práctica**, pues sus formas de trabajo han permanecido.

Perla se muestra abierta y entusiasmada al cambio y a la transformación de su práctica, por lo que afirma que **no esta cerrada a otras formas de trabajo**, pero pregunta qué tan real es esta forma de trabajo para niños de tres años y advierte que como **tutora preferiría aplicarlos en el último trimes-**





tre de una clase de 4 – 5 años; declaraciones que evidencian **creencias** arraigadas respecto a lo que pueden y son capaces de hacer los niños en determinadas edades, ideas que evidentemente limitan la posibilidad de introducir una alternativa metodológica; lo que da cuenta también de la necesidad de formación sobre los procesos de desarrollo infantil.

Puedo decir, que la práctica de Perla ha iniciado a impactarse, aunque de manera incipiente; no por ello menos importante; las transformaciones que identifico son en tres aspectos que impactan en su forma de enseñanza y que evidentemente ha reflexionado sobre ellos. A nivel discursivo les ha otorgado importancia y menciona que ha intentado incorporarlos en su práctica **tras la experiencia de LS. En este sentido, sea ha dado cuenta que su rol docente** es directivo, por lo que manifiesta la importancia de “no ser tan directiva”, para ello menciona dos cosas importantes que considera ha incorporado: a) dejar más tiempo de juego libre a los niños en donde se abstenga de intervenir b) En el trabajo con las fichas ahora sólo les indica qué deben hacer y cómo deben hacerlo, pero los permite decidir a los niños con qué hacerlo. Por otra parte, respecto a los espacios, microambientes o rincones se da cuenta que deben ser creados con cierta intencionalidad y en consecuencia los materiales deben de estar pensados en función de esa finalidad.

A pesar de lo inicialmente descrito, quiero precisar a continuación los aspectos puntuales y relevantes que identifico respecto a la transformación de su CP en cada una de las maestras:

9.2.1. Perla, la experimentación de la teoría una tarea pendiente

- Aunque inicialmente se mostró titubeante logra expresar rasgos característicos para el diseño y desarrollo de un microambiente al punto que precisa que los rincones de juego simbólico atraen mucho a los niños, son importantes porque a través de ellos se fomenta el desarrollo de diferentes capacidades y que cada uno debe de tener un objetivo a conseguir. De tal suerte que se plantea como meta diseñar ambientes de trabajo con objetivos específicos, identificando los materiales que requiere para lograr el objetivo de aprendizaje que se haya propuesto, lo que advierte que como docente le obligará a seleccionar únicamente los materiales que considere contribuirán a ello. Precisión destacable porque permite identificar en un plano discursivo una **reconstrucción importante de su concepción sobre los rincones** – dimensión de los conocimientos- pues verbaliza aspectos fundamentales a considerar para el diseño y la aplicación de dicha modalidad y pone el acento en prever los objetivos, contenidos y los materiales.
- La experiencia de la LS en el diseño y aplicación de un microambiente le impactó en cierta medida lo que parece que le generó una serie de **desajustes en sus creencias** sobre la manera en cómo desarrollar su trabajo, en particular sobre los rincones, los que venía utilizando y parecía tener una idea clara de ellos. Circunstancia que probablemente se derivó de las colisiones entre sus ideas personales, las reflexiones realizadas al interior del grupo de aplicación de LS, de los dilemas a los que se enfrentó al encontrarse con nuevas formas de trabajo





y de las concepciones previas que tenía sobre los rincones, De esta forma, entiendo que la transformación de su conocimiento práctico de Perla sobre aspectos metodológicos es nivel discursivo, porque tal vez dichos saberes aún no tienen la suficiente fuerza y solidez para ser convertidos con seguridad en acciones en su aula.

- Perla destaca que tras la experiencia de LS ahora **está atenta al uso que le dan los niños a los espacios y materiales**, para así poder actuar al respecto quitando, poniendo, transformando o agregando espacios o materiales. Declaración que de convertirla en acción manifestaría la presencia de una actitud observadora que le permitiría tomar decisiones informadas con base a las necesidades e intereses de los niños respecto a los espacios; aún así podemos hablar de una construcción del CP al respecto
- Tras la LS, Perla **ha sostenido que se ha dado cuenta de la relevancia del juego libre en los rincones –microambientes–**. Considera que **el niño es capaz a través de ellos de generar aprendizajes y la apropiación de conceptos, aún sin la presencia del docente**. Enfatiza que los rincones **deben de estar diseñados bajo determinados objetivos y contenidos**. **Por tanto, la transformación del CP se dio al transitar de la creencia de no conferirle un sentido educativo a los Rincones a sostener que el juego libre puede ser un medio para generar aprendizajes**.
- Paralelamente a la experiencia del diseño y la aplicación del microambiente se pudo dar cuenta que **hay otras formas de generar aprendizajes sobre el pensamiento matemático además de las fichas de trabajo**. Así mismo **reconoció que hay aprendizajes que los niños pueden verbalizar y otros no, pero que, los que no verbalizan se pueden mostrar por medio de acciones**. Del mismo modo, identificó las dificultades para observar y registrar los procesos de aprendizaje del niño y comprender cómo las acciones que emprenden son manifestaciones de aprendizaje. Derivado de esto se dio cuenta que **para identificarlos y valorarlos debe de estar presente el docente en los momentos de juego libre**; por lo tanto, valoró al trabajo por Rincones como una modalidad que permite evaluar los aprendizajes de los niños y las niñas.

A pesar de las bondades y ventajas expresadas sobre esta forma de trabajo; pareciera que todo conocimiento queda desplazado e invisibilizado en la acción a la hora de tomar decisiones en la cotidianidad de la práctica sobre qué hacer y cómo hacerlo. Lo anterior lo percibo, porque **en el caso de Perla frecuentemente se evidencia que se deja llevar por la solicitudes y creencias compartidas con sus compañeras de trabajo**, posiblemente sin reflexión y sin sustento teórico. Circunstancia que puede estar relacionada con la propia naturaleza de las dimensiones de su CP o por su condición de novel. En su caso, queda abierta la posibilidad de que los hallazgos se relacionen también en cierta medida con el impacto que pudieron tener las situaciones problemáticas propias del colegio y de la profesional en su desempeño de la práctica; pues en algunos aspectos se identifican ciertos retrocesos.





9.2.2. *Leticia, las inercias y tradiciones limitantes para su transformación*

- La LS le dio la oportunidad de valorar el trabajo por rincones de una manera diferente, le permitió verlo como una modalidad más abierta y relajada. Conoció la importancia del material, aprendió a qué poner en un rincón y se dio cuenta que no sólo implica poner dos o tres cacharros, sino pensar en material llamativo y que se ajuste a los contenidos y los objetivos del rincón. Ideas que me hacen advertir la construcción del CP a nivel de conocimiento y la reconstrucción de creencias en torno esta modalidad que al parecer únicamente provenían de comentarios de compañeros.
- Reconoció que en su clase tenía algunos rincones y que dicha forma de trabajo **tiene efectividad por el hecho de ser establecido y estudiado**, lo que la invita a pensar en poner más en su aula. Desde luego estas declaraciones son evidencias de transformación en sus creencias e incorporación de conocimientos en el plano discursivo.
- Reconoció la importancia de que **todas las pequeñas intervenciones deben de estar previstas con antelación, condición que provoca mucha reflexión sobre el rol que debe de desempeñar**, por lo que en este proceso experimentó un rol distinto y la dificultad que reviste lograr la contención del maestro, de tal suerte que este tipo de rol en la aplicación de la lección experimental le generó gran dificultad.
- Se dio cuenta a través de sus vivencias que con esta modalidad de trabajo es posible evaluar los aprendizajes de los niños a través de actividades centradas en la **observación y el registro a partir de ciertos indicadores** y se da cuenta de la importancia que tiene para evaluar tener claros los indicadores a observar.
- Reorganizó sus espacios; por un lado porque en su aula se incorporó un “microambiente de pensamiento matemático” como parte del desarrollo de las LS; pero por otro, porque decidió experimentar con un espacio que equipo con telas, cajas, pinzas de ropa, cojines y algunos otros objetos con la finalidad de que los niños experimentaran de manera libre. Espacio al que los niños acudieron, y establecieron roles diferentes a través del juego simbólico; pero aún así minimiza su importancia.
- **Planificó algunas actividades y materiales** e intentó aplicar la modalidad de “rincones”; en la que consideró algunos rasgos importantes de la modalidad como presentar la actividad y el material, considerar un espacio, la organización del trabajo. Sin embargo, dado que el material previsto no era el suficiente, se vio en la necesidad de replantear la actividad, de tal manera que su propuesta finalmente se convirtió en una actividad más a desarrollar en las mesas de trabajo; situación que se relacionó básicamente con su falta de previsión por la inexperiencia con esta forma de trabajo; y en donde la planificación juega un papel central; tarea con la que se resiste a adoptar.





En suma, la vivencia con la LS le generó a Leticia reflexiones importantes, pero su experiencia y tradición pedagógica no le permiten incorporar la idea de una nueva forma de trabajo de un día para otro; se advierten resistencias, lo que es comprensible por un largo trayecto docente de experimentación y porque tal como lo ha advertido cuenta con un repertorio de actividades probadas. En este tránsito de experimentación y reflexiones, las dudas le embargan, las inercias aparecen con fuerza posiblemente por falta de seguridad y desconocimiento sobre la modalidad de trabajo, condición que la llevan a expresar **que no se termina de creer que el trabajo por rincones y el juego libre generen aprendizajes**. Manifiesta que no es escéptica, sino que simplemente no lo ve; pero yo me pregunto ¿no lo ve no lo quiere ver? Aún así me parecen planteamientos reflexivos honestos.

Me parece, que justamente su experiencia contribuyen a que la maestra Leticia no se deje deslumbrar por un nuevo planteamiento metodológico, a sabiendas de que lo que hace, le funciona y le funciona bien; aunque posiblemente su percepción se relaciona con un acercamiento limitado a esta forma de trabajo que no es suficiente para generar cambios sustantivos. Pues considero que una forma de hacer docencia con una trayectoria de veinte años no se borra o cambia de una pincelada. Por tanto, en mayor medida las transformaciones del CP de Leticia hasta este momento se manifiestan a nivel declarativo; y aunque en la acción lucha contra fuertes inercias y resistencias al cambio ha hecho intentos importantes por incorporar los rincones, muestra indicios de previsión de material, de planificar, de experimentar con nuevos espacios; pero sobre todo se muestra con una actitud abierta, participativa y de colaboración.

De tal suerte, que de acuerdo a los hallazgos presentados, aún tengo más convencimiento de la importancia de la formación permanente en las condiciones que la LS no provee y sin perder de vista la relevancia que tiene la reconstrucción de CP orientado hacia la mejora de la práctica con la fija idea de generar aprendizajes significativos al alumnado. Pero además, me queda claro, que dichas experiencias formativas no pueden ser pocas, ni ocasionales; justamente tienen que formar parte de un proceso permanente de formación del profesorado para que los resultados puedan ser aún más significativos y permanezcan en el tiempo.



QUINTA PARTE

TERMINANDO EL PROCESO DE INVESTIGACIÓN



CAPÍTULO X.

Consideraciones y reflexiones finales

10.	Introducción	480
10.1.	El conocimiento práctico, qué, por qué y para qué	483
10.2.	Las metodologías de enseñanza en infantil, la legislación educativa y el conocimiento práctico	485
10.3.	La transformación del conocimiento práctico, la formación docente y la Lesson Study	490



10. Introducción

La baja calidad educativa y las constantes reformas, la deficiente formación docente y el desprestigio del magisterio, la incompetencia y la descalificación de maestras y maestros de diferentes niveles educativos, el señalamiento a profesionistas egresados con limitados saberes y herramientas son algunas de las noticias que día con día vemos y escuchamos en los diferentes medios de comunicación de México y en muchas partes del mundo. Es decir, a través de la prensa, la radio, la televisión, las redes sociales se vierte un sinnúmero de opiniones sobre lo que se hace, se debiera hacer o se deja de hacer en la escuela; expertos y no expertos hacen constantemente duras críticas al sector educativo aunque generalmente descontextualizadas de la realidad económica, política y social.

En este sentido, me atrevo a decir que en México, vivimos la peor etapa en el ámbito educativo; y como muestra, tenemos que han transitado en menos de seis años de gobierno cuatro Secretarios de Educación, que de ninguna manera han sido capaces de dar continuidad a un proyecto educativo nacional a largo plazo. Su perfil; políticos insensibles con desconocimiento del contexto educativo y el sentido de la educación pública. Políticos que sólo buscan a través de la SEP¹ un trampolín para lograr sus aspiraciones políticas. Tan es así, que han legislado en contra de la educación pública y de los maestros y maestras de educación básica –preescolar, primaria y secundaria-.

Tal situación se hace evidente por el anuncio de por lo menos tres Reformas educativas en este periodo que han sido medio ejecutadas con imposición y garrote; aunque en realidad, sin concreción alguna en cuanto a su impacto para elevar la calidad educativa, pero sí, para despedir a docentes, eliminar sus derechos laborales y sobre todo para justificar gran cantidad de presupuesto que se desvía para bolsillos personales o de partidos políticos. En otras palabras, considero que actualmente las reformas educativas esconden la implementación de **reformas laborales** para mermar aún más el ya de por sí bajo salario de los docentes; pero ahora además impactando en la seguridad laboral. Lo anterior aparejado con el **desmantelamiento de los beneficios de seguridad social** –pensiones, salud pública, jubilaciones etc.- que fueron obtenidos décadas atrás a lo largo de grandes luchas.

En este contexto, los Planes y Programas de Estudio de la Educación Normal en México, no se libran de esta problemática, he regresado a mi país, a mi Centenaria Escuela Normal después de cinco años y me encuentro con una “nueva” Reforma curricular; un “nuevo” Plan de estudios; el 2012, el que se muestra desarticulado y con fuertes incongruencias internas en sus enfoques psicopedagógicos y referentes teóricos que desde mi punto de vista no forman a los futuros docentes; ni en la teórico, ni en lo didáctico; ni en la sensibilidad para la transformación social de la comunidad.

En todo este contexto, mi percepción es que la educación en general y la formación docente en particular, se han pervertido y desvirtuado al grado que hay más presupuesto para hacer estancias en Francia y Estados Unidos; y para formar docentes con nivel de Inglés C1; mientras las competencias profesionales para la docencia se han quedado en el olvido como prioridad para la enseñanza; se encuentra descuidada la didáctica, el conocimiento de los procesos de desarrollo del niño y no se recuerda que

¹ SEP: Secretaría de Educación Pública.





la prioridad de la educación es formar ciudadanos, circunstancia que al parecer se la debemos al más reciente Plan de estudios implementado a partir del 2012.

Pero lo más alarmante a mi vista es que como formadores de docentes no hemos sido capaces de replantear una propuesta que a todas luces contribuye limitadamente a brindar las herramientas para la tarea docente cotidiana a pesar de tener la posibilidad de libre cátedra. Dicha circunstancia ha llevado a nuestra institución a incorporar nuevamente una formación con gran sesgo academicista denunciada por los propios estudiantes.

Y con tales escenarios en el ámbito educativo mexicano, como era de esperarse, actualmente hay una increíble disminución en la demanda de aspirantes en las diferentes licenciaturas de formación docente, desde mi punto de vista como consecuencia del descrédito del Magisterio y la apertura recientemente legislada de que “cualquier universitario” puede aspirar a una plaza de educación básica tras el concurso de oposición². Situación que se ha ido concretando durante los últimos cinco años; la pregunta es: ¿En realidad somos tan malos los maestros y maestras de los diferentes niveles educativo o es otro el trasfondo?

Dejando esa pregunta en el aire e independientemente de todo; lo real es que toda esta situación genera en el profesorado sensación de malestar, de impotencia e incertidumbre; y a veces, hasta de culpa debido a tanto bombardeo mediático provocando emociones negativas hacia la tarea docente que considero llega a paralizar a los maestros y maestras al grado de sentir que no hay nada que se pueda hacer para mejorar y que todo está perdido en el ámbito de la educación.

Sin embargo, no lo creo así, se trata de que los gobiernos tengan verdadera voluntad política de crear realmente un sistema educativo con Planes y Programas de Estudio que se ajusten a las demandas actuales, que tomen en consideración las investigaciones recientes sobre qué y cómo enseñar al alumnado en los diferentes niveles educativos y que tengan en cuenta las experiencias exitosas y de innovación de diversas instituciones para contextualizarlas a la realidad y cultura escolar del profesorado de cada país. Estoy convencida que los maestros y maestras están en la mejor disposición de participar; siempre y cuando sean tomados en cuenta y las propuestas respondan a las demandas actuales de la sociedad en la que laboran y no a ocurrencias, caprichos o intereses de un grupo en el poder.

De este modo, me parece que la problemática de la baja calidad educativa es multifactorial y por tanto, puede ser analizada desde diferentes miradas; pero a mi entender e interés considero que se relaciona y concatena con una serie de debilidades que convierten la situación problemática en un círculo vicioso que ha sido difícil de romper y que se vincula en gran medida con la deficiente formación inicial y permanente del profesorado; circunstancia ocasionada en gran medida por las características de los Planes y Programas de estudio que se han caracterizado por ser de corte academicista. Pero también, porque como docentes formadores no hemos podido trascender a nuevas formas o modelos de enseñanza que dejen el plano discursivo y transiten a la acción.

² http://servicioprofesionaldocente.sep.gob.mx/ba/ingreso_2017/ordinaria/





Los resultados están a la vista, egresamos de las instituciones formadoras, docentes incapaces de responder a las actuales, cambiantes y contingentes demandas de la sociedad porque se les dificulta utilizar y transferir sus conocimientos en estrategias y acciones para la enseñanza; por consiguiente, incapaces de resolver problemáticas cotidianas de su práctica y generar aprendizajes relevantes.

Por tanto, se convierte en una necesidad imperante e impostergable, el replanteamiento de la formación docente cuyo eje central sea la docencia reflexiva; y en donde se le reconozca y se le de el valor que le corresponde al CP como un conjunto de saberes que median las acciones de la práctica educativa. Es decir, entendiendo al CP como un conjunto de conocimientos, habilidades, valores, actitudes y emociones que se movilizan para la toma de decisiones ante situaciones liosas o cotidianas de la práctica docente; pero que, dada su naturaleza es necesario ponerlo en cuestión de manera permanente a través de procesos reflexivos. Porque de no ser así, continuaremos preguntándonos por qué continúan prácticas estereotipadas, anquilosadas y rutinarias cuya justificación hunde sus raíces en las creencias, en la tradición pedagógica y no en decisiones fundamentadas en las recientes investigaciones, ni en las necesidades educativas del alumnado.





10.1. El conocimiento práctico qué, por qué y para qué

El haber realizado un recorrido por los aportes más significativos sobre la conceptualización del CP fue fundamental para comprender sus componentes y naturaleza; así como la importancia que tiene en la toma de decisiones en la cotidianidad de nuestra vida, pero en particular en el día a día de la tarea docente. Sobre tal empresa preciso advertir, que no están todos los teóricos que pudieran estar; pero están los que desde mi interés son de singular relevancia para conceptualizar el CP; ya que como he señalado es un término que frecuentemente se confunde y en el que no hay claros límites.

En otras palabras, la relevancia del trabajo consiste en haber compartido conceptualizaciones comprensibles para el ámbito educativo que dan luz, entre otras cosas sobre la importancia de reconocer que existe otro tipo de conocimiento al que no se le ha dado el crédito, ni el valor suficiente; y que por lo tanto, no ha sido estudiado lo suficiente porque históricamente se le ha considerado de categoría inferior. Por una parte, porque es difícil de capturar, no se puede comunicar a través de proposiciones, y en consecuencia no se puede transferir con facilidad a través de palabras; y por otra, porque no responde al paradigma de la racionalidad técnica.

Sin embargo, cada vez más estudios demuestran que es este tipo de conocimiento; el conocimiento práctico, el que verdaderamente utilizamos las maestras y los maestros para la resolución de problemas de la práctica, lo que confirma el sentido y la necesidad indagar aún más sobre él. Sobre todo a la forma de cómo acercarse y “capturarlo”; así, como la manera más pertinente de comunicarlo. Ideas que me llevaron a reflexionar sobre el verdadero modo en que como investigadora puedo lograr compartir a través de proposiciones el CP de maestras y maestros. Aunque, empecé por darme cuenta y sentirme rebasada al intentar verbalizar y comunicar el CP, tal como nos lo advertía Polanyi. Porque identifiqué que dicha tarea iba va mucho más allá de contar con registros de evidencias. Más bien la dificultad o el reto radicó en lograr expresar a través de palabras decisiones y acciones de las docentes en donde convergen de manera simultánea y en un instante creencias, habilidades, valores, actitudes y emociones que se detonan en paralelo y en diferente gradualidad ante una situación problemática.

Me di cuenta que las palabras se tornan insuficientes para poder comunicar el CP; por ello, intenté hacer el ejercicio de poder expresar con palabras a qué sabe un melón o simplemente tratar de conceptualizar qué es una nube, partiendo de la idea de que a quién se lo pretendo compartir no cuenta con referente alguno al respecto. De tal suerte, que ambos ejemplos me llevaron a la conclusión de que para poder enseñar al otro lo que deseo, necesito llevarle a que perciba a través de todos sus sentido el fenómeno, objeto o suceso. Es decir, se requiere vivenciar y experimentar. Dicha reflexión a la vez me invitó a hacerme nuevamente consciente de la naturaleza del CP de la que reconozco su carácter inconsciente, experiencial, vivencial y qué no se puede verbalizar, ni transmitir a través de proposiciones formales.

Entonces, ¿qué es el conocimiento práctico?; podríamos decir que es un conjunto de creencias, hábitos, valores, actitudes y emociones que operan de manera automática, implícita, sin necesidad de





la conciencia y que condicionan nuestra percepción interpretación, toma de decisiones y actuación. En consecuencia, se activan repertorios diferenciados de actuación ante cada situación y se componen de mapas, esquemas, artefactos, etc. Por lo tanto, el CP se activa y observa en la acción; y aunque diferentes teóricos coinciden en que no se puede verbalizar me di cuenta de que a través de la descripción de las acciones de los maestros y maestras se evidencian en cierta medida las dimensiones de su CP.

Por otra parte, no se debe olvidar, que una de las singularidades de este tipo de conocimiento es que se construye y reconstruye permanentemente a lo largo de nuestra vida a través de las diferentes vivencias, experiencias, contextos y realidades a las que nos enfrentamos tanto en el contexto familiar como en el escolar, profesional y laboral; de ahí que se torna necesario como he sostenido poner en cuestión nuestro CP por medio de procesos reflexivos que den cuenta de quiénes somos, cuáles son nuestros valores, qué principios y prioridades tenemos respecto a la enseñanza; porque justamente todas las construcciones que hemos acumulado a lo largo de nuestra vida también forman parte de nuestro conocimiento práctico y median nuestro actuar.

Pero, ¿por qué y para qué acercarnos al conocimiento práctico de maestras y maestros? Tal vez ya lo he puntualizado lo suficiente, pero no está por demás insistir; porque si estamos de acuerdo que el CP es quien determina o media el actuar de maestras y maestros en la práctica cotidiana es necesario comprender el CP del profesorado porque sólo así, podremos entender verdaderamente las acciones que emprenden en su práctica. Pero además, necesitamos comprender más profundamente de qué manera impactan las diferentes dimensiones del CP, en qué grado lo hacen; pero sobre todo si es posible regular su influencia de manera consciente.

Por consiguiente, debemos acercarnos a conocer y comprender la naturaleza del CP de maestras y maestros para compartir y concensar una conceptualización accesible para los actores del ámbito educativo que permita dar cuenta de su impacto y la manera de “dominarle”. A modo de ejemplo identifico que la dimensión de las emociones está constantemente activada para regularle; pero además dada su naturaleza inconsciente cuando el CP se detona ante situaciones problemáticas, retadoras o que nos ponen en riesgo pueden llevarnos a tomar decisiones no lo suficientemente pensadas y que en otras condiciones no hubiéramos realizado.

En suma, considero que el CP práctico, debe ser un tipo de conocimiento reconocido y abordado en la formación inicial y permanente. Es decir, se debiera iniciar la formación del profesorado reconociendo la naturaleza de su propio CP. Pero además, pienso que el estudio del CP debe ser eje transversal, de tal manera que cada docente en paralelo de su formación teórica vaya poniendo en cuestión sus conocimientos, creencias, habilidades, valores, actitudes y emociones sobre los diferentes elementos curriculares que confluyen en la práctica docente.





10.2. *Las metodologías de enseñanza en infantil, la legislación educativa y el conocimiento práctico*

Dentro del sub-proyecto Málaga, se tenían como focos de estudio la metodología y los contenidos de enseñanza; sin embargo, mi interés se orientó en comprender las formas de trabajo en el infantil, convirtiendo a la metodología en uno de los focos de mi investigación. Dicha decisión, de vincular el estudio del CP con la metodología de enseñanza fue de gran relevancia; ya que la metodología en el aula se hace evidente a través de las acciones que un docente ejecuta; y el CP de un docente justamente se moviliza en la acción. En consecuencia, dichos focos hicieron sinergia en este estudio, circunstancia que me permitió centrarme en observar y “capturar” el CP de las maestras a través de las acciones que emprendían al desarrollar sus formas de enseñanza. Lo anterior con la finalidad de intentar comprender su práctica y tener un referente para poder contrastar la posible transformación de su CP tras la experiencia de un modelo formativo de investigación acción cooperativa.

Teniendo en mente las metodologías de enseñanza y la naturaleza del CP, tenía curiosidad por saber a partir de qué momento histórico o como consecuencia de qué, hemos venido interiorizando ciertas concepciones y prácticas educativas sobre el trabajo docente en el infantil; por ello, intenté reconstruir la genealogía de las metodologías de enseñanza; aunque lo que presento en el capítulo en realidad es un breve esbozo. No obstante, un hallazgo relevante en este acercamiento fue que me di cuenta que en determinado momento histórico las metodologías de enseñanza se vinculan con la institucionalización de la educación infantil.

Todo este proceso me permitió comprender la necesidad de tener un acercamiento al currículum vigente de la educación infantil, en principio como marco de referencia; pero también como medio de contraste para el análisis de la posible transformación del CP de los casos. Así mismo, con el estudio del proceso de institucionalización de la educación infantil en España pude percatarme del impacto que puede tener o no un currículum institucionalizado en las formas de enseñanza de un docente; es decir, qué tanta influencia podría tener en la construcción y reconstrucción del CP de maestras y maestros sobre las metodologías de enseñanza; circunstancias que posiblemente pasamos por alto.

Tal estudio histórico, evidenciaba cómo a lo largo del tiempo los planteamientos y propuestas originales que en determinado momento y contexto tuvieron gran sentido y fuerza, se fueron limitando a ideas reduccionistas, parciales y a veces distorsionadas que los docentes interiorizaban; algunas de ellas generadas de manera involuntaria e inconsciente; y en otras, no descarto que hayan sido difundidas así, de manera intencionada en función de intereses particulares.

También identifiqué que en determinados momentos históricos algunos personajes por diferentes motivaciones, condiciones o simplemente creencias personales modificaron y replantearon ideas originales de teóricos que tenían una propuesta filosófica y pedagógica muy puntual; y las presentaron como si fueran sus ideas originales, pero que al analizarlas se identifican contradicciones importantes en los propios principios metodológicos que se plantean y no se diga de las actividades propuestas; me refiero específicamente a obras y autores que marcaron historia en España respecto a las formas de enseñanza en la educación de párvulos y la educación preescolar al grado que algunas prácticas al día de hoy aún se conservan, tal como ya he expuesto.





Lo que quiero significar con lo anterior, es que cada vez menos nos acercamos a las ideas originales y recurrimos a textos o artículos que citan estudios de otros; y que muchas veces sólo recuperan ideas parciales en el mejor de los casos, pues al hacer el estudio de tal genealogía pude percatarme de algunas tergiversaciones o interpretaciones no acordes a los planteamientos originales. Tal recorrido, fue por demás significativo porque me permitió acercarme al sentido original de la educación, comprender cómo surge, por qué la necesidad de institucionalizar la educación infantil; y cómo a partir de que el Estado se responsabiliza de este nivel educativo se ha generado un vaivén de propuestas y planteamientos metodológicos que han llevado al docente – con cierta razón- a perderles credibilidad y reproducir prácticas docentes que desde su experiencia consideran que les han funcionado.

Lo anterior es relevante y preocupante a la vez, porque frecuentemente las reformas educativas no son acompañadas de formación del profesorado; pero peor aún, en ocasiones ni siquiera hay congruencia entre los planteamientos metodológicos dispuestos en la legislación con las aportaciones teóricas y enfoques metodológicos que se abordan en la formación infantil de los futuros docentes, lo que se torna sumamente incomprensible; pero desgraciadamente real.

Aún así, en este momento nos podemos preguntar; **¿qué relación tiene la genealogía de las metodologías de enseñanza, la institucionalización y la legislación de la educación infantil con el CP?** A mi entender mucho y de vital importancia; y para explicarlo tomaré como ejemplo al currículum de la educación infantil para poder mostrar el impacto que los elementos señalados juegan en la construcción del CP. Es decir, identificaremos el papel e influencia que tienen dichos elementos en la creación y construcción del imaginario de maestras y maestros respecto a la educación infantil en general y a las metodologías de enseñanza en particular.

De este modo, centrados en las metodologías de enseñanza; y como un mero recorte que me ayude a exponer mi preocupación pongo sobre la mesa a la **LGE de 1970** en donde la educación de párvulos cambia de nombre a educación preescolar; y los servicios educativos de este nivel se brindan en dos modalidades a través de jardines de niños y de escuelas de párvulos. En ambos casos se plantea que **los métodos serán predominantemente activos**, de tal manera que se logre el desarrollo de la espontaneidad, la creatividad y la responsabilidad. Lo anterior a través de juegos, actividades del lenguaje, expresión rítmica y plástica, observación de la naturaleza, ejercicios lógicos y pre numéricos, desarrollo del sentido comunitario, principios religiosos y actitudes morales.

Más tarde, en **1981**, se presentan **los Programas Renovados** los que dan especial importancia a la coordinación y vinculación entre el nivel de preescolar y el ciclo inicial de la EGB; es decir, se presenta una equiparación o indiferenciación entre la educación preescolar y primaria; como consecuencia se desdibuja a la educación preescolar como un nivel educativo con identidad propia. Se hace evidente que el interés de esta propuesta en el marco de la LGE es prestar especial atención a aspectos relacionados con la metodología para la iniciación y adquisición de las técnicas instrumentales





–enseñanza de la lectura, escritura y las matemáticas–. En consecuencia advierto que el trasfondo de este planteamiento es atribuirle a que a la Educación Preescolar se le da un carácter preparatorio para la escuela primaria en este momento histórico.

El currículum se organiza en seis **áreas de enseñanza**, las que a su vez se estructuran en Bloques de trabajo, temas de trabajo y actividades; pero el aspecto que quiero significar porque llama particularmente mi atención es la **propuesta de distribución horaria**, en donde se determina cuantas horas a la semana se deben dedicar a cada área de enseñanza y en donde se observa que se le da prioridad a la lengua castellana. Por tanto, para dar respuesta a tal solicitud fue necesario fraccionar la jornada; lo que parece contradecir su propuesta basada en la enseñanza globalizada y la utilización de métodos globales; contradicciones conceptuales y metodológicas que en mayor o menor medida considero seguimos arrastrando hasta nuestros días.

Dentro del contexto de esta misma propuesta, identifico que su planteamiento aún nos genera conflictos conceptuales y metodológicos en la práctica en condiciones reales de trabajo, por ejemplo respecto a la sugerencia de **organización del aula en áreas: lenguaje, psicomotricidad y matemáticas**; pero que, en cuyo caso particular se hacía referencia a la organización del espacio, distribución del mobiliario y de los materiales. Aunque como se puede intuir, dicha organización impacta directamente en las finalidades educativas y alternativas metodológicas de enseñanza dado que dichos espacios presumiblemente se encuentran centrados en la enseñanza de la lectura, escritura y las matemáticas.

Cabe destacar que dicha propuesta fue presentada de manera gráfica y descrita de manera puntual en un documento oficial lo que facilitó al profesorado su incorporación, por lo menos de lo más visible y práctico: la organización del aula en áreas, lo que se implementó al pie de la letra y muy posiblemente sin mayor reflexión. En este sentido, considero que tanto la propuesta sobre la organización del aula como del tiempo caló en gran medida en los centros educativos, al grado que hasta la fecha se pueden encontrar en el nivel de infantil centros en donde la organización del aula es por áreas y la jornada escolar está distribuida por espacios horarios.

Siguiendo en este recorrido, en **1990**, se presenta la **Ley de Ordenación del Sistema Educativo (LOGSE)**. Lo relevante con relación la educación para los más pequeños es que se deja en el pasado a la educación de párvulos y la educación preescolar; para erigirse la **Educación Infantil** como un nivel educativo con identidad propia. Pero lo que quiero resaltar con respecto a las metodologías de enseñanza y las concepciones generadas es que **las orientaciones metodológicas** se sustentan en una serie de Principios Pedagógicos, entre los que destacan: plantear actividades con sentido para los niños que respondan a sus necesidades e intereses; propiciar el trabajo cooperativo y la resolución de problemas con la finalidad de generar aprendizajes significativos y movilizar esquemas de conocimientos. De tal suerte que las actividades tengan la finalidad de que progresivamente los niños y niñas **aprendan a aprender** como una de las tareas formativas más importantes.





La metodología es concebida como un conjunto de normas y decisiones que organizan de forma global la acción didáctica y bajo un enfoque pluri-metodológico con el que se considera posible desarrollar similares intenciones educativas a través de metodologías diversas; en otras palabras, con una perspectiva globalizadora **hacer uso de diferentes modalidades de enseñanza** –Centros de interés, proyectos de trabajo, contextos globalizadores, etc.-. con una organización grupal diversificada y el juego concebido como una actividad natural; por tanto, se sugiere evitar generar la falsa dicotomía entre juego y trabajo.

Tratando de significar cómo se construyen, reconstruyen y desvirtúan los conocimientos y saberes sobre las formas de enseñanza y se generan creencias presento ahora la propuesta del diseño ambiental –del aula- según la LOGSE, la que se relaciona con la organización del espacio y la disposición de los materiales. Sugiere fijar **áreas o rincones** específicamente orientados hacia **el juego simbólico, el juego dramático, las construcciones, la expresión plástica, las de experiencias con objetos físicos o las actividades sedentarias**. En este sentido, pude constatar que dichas áreas aún se encuentran tanto en el discurso como en la organización de las aulas, en algunos casos con un sentido diferente; pero en general sin la fundamentación con la que fueron concebidas.

Justamente mi preocupación se deriva por el **uso indistinto del término áreas o rincones** para definir un espacio físico del aula con un determinado material y en donde se desarrollan determinadas actividades; y no es por el término en sí mismo, sino por la connotación que encierra, hecho que me parece ha generado cierta distorsión y confusión dentro del profesorado de la Educación infantil, porque tal como se ha señalado no es lo mismo hablar de la organización del aula por áreas o rincones a expresar que se emplea la metodología de rincones. Pero lo relevante para mi estudio, es que tal tergiversación ha pasado a formar parte del conocimiento práctico de muchas maestras de infantil; al igual que muchas otras ideas y creencias sobre el trabajo en el infantil. En consecuencia, al hablar de “rincones” no logran establecer, ni clarificar conceptualmente la diferencia entre rincón como espacio en sí mismo –que pudiera ser área- y rincón como una metodología de enseñanza.

Ahora bien, en el 2006 se presentan la **Ley Orgánica de Educación (LOE)**; en donde se establece, que el nivel de infantil se ordena en dos ciclos con carácter educativo: El primero hasta los tres años, y el segundo, desde los tres a los seis años. El segundo ciclo se organiza en áreas correspondientes a ámbitos propios de la experiencia y del desarrollo infantil; y en dicha orden se establece el Currículo correspondiente, en el que se disponen los objetivos, contenidos, orientaciones metodológicas y criterios de evaluación orientados a contribuir en el desarrollo físico, afectivo, social e intelectual de los niños. Como importante, también se señala que dicha educación infantil, será impartida en el primer ciclo por Maestros de Educación Infantil o con el título de Grado equivalente y profesionales cualificados y el segundo ciclo por Maestros de Educación Infantil.





Al respecto, me parece relevante significar que además de que se establece un currículum flexible y abierto; se le suma el hecho de que se le otorga al docente la autonomía necesaria y suficiente para la toma de decisiones, entre otras cosas, sobre el diseño y organización de los espacios individuales y colectivos, la distribución del tiempo, la selección y organización de los recursos didácticos y materiales, el uso de las distintas posibilidades de agrupamientos y de diferentes propuestas didácticas o metodologías.

Destaco que a diferencia de los anteriores planteamientos curriculares aquí **no se sugiere una organización de aula en particular, ni áreas, ni rincones**; sólo se recomienda, que las decisiones tomadas vayan encaminadas a potenciar la acción infantil para estimular sus conductas exploratorias e indagatorias con el fin último de contribuir a la construcción de aprendizajes significativos y relevantes; haciendo uso de actividades diversas y del juego. Sin embargo, como podemos constatar, en la mayoría de los centros educativos actualmente se conserva en muchos de ellos rasgos de la organización del aula de propuestas educativas de Leyes anteriores. En suma, la LOE enfatiza metodológicamente que se privilegien **las actividades globalizadas que sean de interés y significado para los niños**, basadas en el uso de métodos globalizados: **Centros de interés, Talleres, Rincones, Proyectos de trabajo, experiencias, juegos, actividades...**, aplicadas en un ambiente de afecto y confianza.

Como se ha podido advertir, los cambios de gobierno generan nuevas políticas educativas y por ende multitud de disposiciones, decretos y reformas que en muchos de los casos no tienen verdadero impacto en la práctica educativa en condiciones reales de trabajo; pero lo que sí causan es molestia, hastío e incredulidad en planteamientos y propuestas educativas; pero ¿por qué? Pues simplemente, porque que los cambios legislativos entre otras cosas impactan en las formas de enseñanza -metodologías de enseñanza- pero en dichos cambios, no se prevé de manera paralela ni formación, ni acompañamiento para que el profesorado pueda incorporar las nuevas propuestas a su práctica; sólo se les exige cumplir y se convierte estos escenarios en juegos de simulación.

Tan es así, que me pude percatar que en la Norma oficial se presentan nuevos términos; y lo que hacen algunos maestros y maestras para tratar de adecuarse y comprender el nuevo modelo educativo propuesto es equiparar los términos con los que ya conocen, sin atribuirles algún sentido diferente. Su pensamiento inmediatamente identifica las similitudes, justifican y refieren que la nueva Norma es lo mismo y que únicamente en las disposiciones le cambiaron de nombre. No obstante, en realidad los nuevos términos y planteamientos en el caso de la LOE tienen al parecer un trasfondo y fundamentación filosófica, pedagógica y psicológica determinada que el profesorado frecuentemente desconoce. Situación que se agrava aún más, porque es común que este tipo de documentos rectores, ni siquiera cuente con referentes bibliográficos, como si fueran planteamientos de creación divina.





De acuerdo a lo expuesto, por mucho que se quiera impactar con las reformas educativas, si no existen las condiciones de participación del profesorado, formación docente pertinente y el reconocimiento del conocimiento práctico –de los saberes- que han construido los docentes en su aula; es muy probable que las Reformas educativas sólo tengan eco a nivel discursivo, sin que los maestros y maestras logren comprender con claridad que acciones deben emprender en su aula. Realidad a la que frecuentemente me he enfrentado como formadora de docentes, y así también lo percibí en el seguimiento de mis estudios de caso. No está por demás mencionar, que lo señalado no se puede generalizar; siempre hay sus excepciones gradaciones y matices.

A modo de ejemplo, he logrado advertir que cuando las maestras y los maestros sostienen que trabajan bajo el enfoque globalizador en realidad no tienen claro por qué, ni qué acciones e implicaciones tiene en su práctica docente; lo que se evidencia porque no lo pueden verbalizar conceptualmente, ni pueden describir acciones que deberían emprender en su práctica. Otro ejemplo, puede ser cuando señalan que trabajan por rincones, pero no son capaces de fundamentar si lo hacen desde la mirada de la organización del aula o como metodología; y así podríamos poner un sinfín de ejemplos.

Dichos ejemplos me ayudan a comprender que con el paso de diferentes legislaciones, experiencias y vivencias; el profesorado va construyendo y validando ideas, creencias, valores, habilidades y generando ciertas actitudes y emociones; las que frecuentemente no cuentan con justificaciones o fundamentaciones teóricas, lo que genera en ocasiones que sus planteamientos evidencien brechas entre lo que dicen y hacen. Aunque no está por demás tener en cuenta, que algunos profesores en sus planteamientos y acciones son congruentes, pero contradicen los principios pedagógicos vigentes.

Antes de concluir este apartado, no quiero dejar de significar que el recorrido expuesto ha tenido la intención de evidenciar la manera en cómo se gesta el CP en las maestras de infantil; y que a pesar de su formación profesional y el conocimiento teórico que poseen en la cotidianidad del aula los saberes que han sido transferidos de manera vivencial y experiencial siguen siendo los más significativos para reproducir en el aula.

Para finalizar, reconozco que el cúmulo de circunstancias compartidas, me permitieron en cierta medida comprender la realidad de la práctica en una de las aristas de la problemática. Pero sobre todo, contribuyeron a que me diera cuenta aún más de la relevancia de reconocer al CP como un conocimiento fundamental en el quehacer docente cotidiano; y que de ninguna manera podemos obviar; ni por su naturaleza que involucra experiencias de vida diversas que determinan en gran medida las decisiones que tomamos, ni por la dificultad que representa transferir los saberes docentes. En otras palabras, he podido valorar y hacerme consciente de que las formas de enseñanza que tradicionalmente hemos utilizado para la formación docente no son necesariamente las más adecuadas.





Así que, toda esta experiencia me lleva nuevamente a confirmar que lo que estamos haciendo para formar a las futuras generaciones de profesores y al profesorado en servicio es insuficiente y parece no ir por el camino correcto, ya que entre otras cosas, no hemos podido evitar la reproducción de prácticas educativas no adecuadas, heredadas de la tradición pedagógica en este nivel. Por tanto, las alternativas de formación que permitan al docente investigar sobre su propia práctica, poner en cuestión lo que hace y sabe, identificar sus problemáticas, buscar soluciones pensadas y fundamentadas junto con otros; son las modalidades de formación que necesitamos para elevar la calidad educativa. En este sentido, me parece que ya tenemos una buena sugerencia: Las Lesson Study.

10.3. *La transformación del conocimiento práctico, la formación docente y la Lesson Study*

Finalmente después de todo este proceso de indagación, ya centrada específicamente en la identificación de la potencialidad de la LS en la transformación del CP de maestras de infantil con relación a la metodología de enseñanza; en principio describiré brevemente la naturaleza del CP de los estudios de caso para después puntualizar algunas evidencias de transformación de sus CP respecto a sus formas de enseñanza tras la aplicación de la LS.

Así que inició por señalar que identifiqué en la fase pre Lesson que las dimensiones del CP que con mayor nitidez emergen de manera predominante en las prácticas de la maestra novel son de la **dimensión de conocimientos, evidenciada principalmente a través de sus creencias y concepciones sobre el qué enseñar y cómo enseñar**. Las que de acuerdo a la información recabada parecen haber sido adquiridas e interiorizadas a través de experiencias y vivencias en los primeros años de incorporación a la docencia en los que ha tenido oportunidad de compartir saberes con otras compañeras; y que tienen tal fuerza que considero limitan en cierta forma los procesos de transformación de su CP. De tal suerte, que las acciones que emprende en su práctica no las justifica o respalda bajo algún precepto teórico, sino más bien en acciones vistas o vivenciadas.

También pude advertir la presencia de la **dimensión de valores en la maestra Perla**, a partir de la cual parece determinar desde su experiencia de vida lo que es importante enseñar. Lo refleja en su práctica en la importancia y peso que le brinda a la generación de hábitos y al orden. Así mismo, se identifica con gran peso y en todo momento la presencia de la **dimensión de las emociones**; por un lado percibo que las emociones negativas en determinados momentos contienen o paralizan a la docente para tomar decisiones distintas a la tradición pedagógica posiblemente para evitar generar conflictos con colegas y padres de familia. Por otro lado la presencia de las emociones positivas se generan a partir de las expresiones de los niños y las manifestaciones de aprobación de los padres; las cuales la llevan a reafirmar algunas prácticas pedagógicas.





En todo caso pude advertir en la maestra novel que a través de la formación escolar, profesional, permanente y la práctica en condiciones reales de trabajo se le genera al docente **una gran confusión**, porque no logran identificar la congruencia entre las aportaciones teóricas y la realidad, porque en su formación profesional no hubo suficiente práctica y la que realizó no se acompañó de procesos reflexivos, ni personales, ni colectivos. Dicha confusión lleva al docente a **actuar** en ocasiones de manera “hostil” – en contra de ciertos principios pedagógicos-, dicho de otro modo el novel maestro, pone en acción preferentemente prácticas docentes basadas en creencias y en la tradición pedagógica aprendida a lo largo de su vida escolar a pesar de que sean contrarios a los “supuestos pedagógicos” aprendidos en la universidad.

En consecuencia, durante la fase pre – Lesson, Perla descalifica o anula lo aprendido en la formación universitaria, pues dice no encontrar soluciones prácticas para sus problemáticas en el aula. Así que, sus decisiones pedagógicas al parecer se dan en respuesta a su indefensión e inseguridad por falta de herramientas para enfrentar las contingencias y problemáticas del aula.

Lo anterior, al parecer se convierte a la vez en justificación para negarse a planear y utilizar el libro de textos o las fichas de trabajo a pesar de que las critica y se declare en contra de dichas prácticas. Dichas circunstancias, me parece que finalmente llevan a la docente a alejarse de cualquier práctica innovadora que ponga en riesgo su seguridad, comodidad y tranquilidad; perpetuando prácticas anquilosadas en las creencias y en la tradición pedagógica.

Por otra parte, en el caso de la maestra experimentada, percibí durante la fase pre - Lesson que la fuerza de sus creencias y emociones basadas en su propia experiencia, el reconocimiento de su práctica por diferentes actores e instancias, ligadas a sentimientos de miedo e inseguridad frente al cambio, anclan e incentivan sus modos de hacer; los que principalmente se orientan a desarrollar los procesos de adquisición de la lectura y la escritura utilizando estrategias diversificadas de acuerdo a lo observado.

Sobre sus formas de enseñanza declara que utiliza la metodología de proyectos; aunque lo que logró identificar en realidad es la presencia de unidades temáticas. En este mismo sentido, se declara incrédula de la metodología de rincones como medio para la generación de aprendizajes significativos. No obstante, cabe subrayar que en su discurso habla en su aula de la presencia de rincones; aunque se refiere sólo en función de la organización del espacio; ya que dichos rincones son utilizados por lo niños como momentos de tránsito de una actividad a otra.

Por otro lado, reconoce que no planifica porque considera que la planificación la encasilla y limita. Cree en la improvisación; aunque al observar su práctica se puede advertir que a lo largo de su jornada tiene una estructura muy bien definida de trabajo que le permite con su experiencia hacer uso de un repertorio de actividades que ha tenido oportunidad de experimentar y mejorar a lo largo de su vida profesional. Así que, todo lo expresado lo podemos entender como saberes y valores que dan sentido





a su práctica y que condicionan las transformaciones que sobre su tarea docente pudiera emprender; pero independientemente de todo esto, es de destacarse que al igual que la maestra novel; Leticia no le atribuye relevancia a su formación inicial para resolver los problemas cotidianos de su práctica.

Por tanto, con lo que he ido apuntando hasta ahora, queda clara **la necesidad de transformación de los modelos de formación** tanto inicial como permanente del profesorado; para contribuir en la construcción y reconstrucción del CP de los futuros docentes y de los docentes en servicio a través de procesos reflexivos, de actividades vivenciales y junto con otros. En consecuencia, advierto que la LS son una potente estrategia de formación docente que permite la transformación del CP, pero que para sea posible y significativa se requiere de ciertas condiciones y procesos que faciliten su reconstrucción y finalmente se pueda contar con un CP informado. De este modo, identifico que entre otras cosas se requiere prioritariamente tener la intención –voluntad- de reconstruir el CP, pensando en la posibilidad de mejorar la práctica docente. Para ello, se requieren **actitudes** de disposición, entusiasmo y apertura. Así mismo, es necesario propiciar el desarrollo de las **habilidades del pensamiento** que permita generar y potenciar un pensamiento reflexivo.

No menos importante, es el desarrollo de las **habilidades sociales** por la necesidad de trabajar en colaboración; todo ello sustancial para el desarrollo de una LS. Sin embargo, también reconozco que existen condiciones que pueden limitar de manera importante la transformación del CP como son **las creencias** generadas en gran medida por las inercias, la herencia y la tradición pedagógica; que por cierto dada su naturaleza no son fáciles de romper. También **las emociones negativas pueden** ejercer como coerciones implícitas y/o explícitas que hacen tomar ciertas decisiones para evitar conflictos o resguardarse en la zona de confort.

Con base a lo anterior, y a partir del seguimiento de los dos estudios de caso a continuación comparto algunas consideraciones y reflexiones a partir de los hallazgos sobre la transformación del CP de maestras de infantil con relación a la metodología de enseñanza tras la aplicación de la LS ; al respecto puedo mencionar que:

- a) Las maestras evidencian diferentes niveles de transformación de su CP sobre las metodologías de enseñanza; en ambas, cambios preferentemente a nivel declarativo en mayor medida en la maestra novel; no obstante, la maestra experimentada evidencia incorporación y aplicación de formas distintas de trabajo de manera incipientemente y cautelosa.
- b) La LS ha sido un importante espacio de reflexión, por lo que aplicarla en la formación del profesorado se convierte en una plataforma para el desarrollo profesional porque otorga posibilidades para la reflexión y el debate a partir de las propias necesidades formativas sobre cómo enseñar.
- c) La naturaleza del CP y la presencia de sus dimensiones en sus diferentes gradaciones y matices parecen mediar las transformaciones en sus formas de trabajo por lo que las modificaciones se manifiestan en diferentes aspectos, grado y carácter.





- d) A partir de las LS, ambas maestras han identificado, reconocido y verbalizado la relevancia de los microambientes como un medio para generar aprendizajes en los niños y niñas.
- e) Se identifican distancias entre lo que declaran y lo que en realidad desempeñan en su aula; distancias que las propias maestras han reconocido a través de los procesos reflexivos promovidos con la LS. Por tanto la LS se convierte en una potente herramienta para que el docente pueda conocer la naturaleza de su CP.
- f) Para la transformación del CP respecto a las metodologías de enseñanza es necesario un análisis crítico, reflexivo, debatido y argumentado en colaboración, acerca de su práctica que permita evidenciar las distancias existentes entre las teorías declaradas y las teorías en uso, así como los fenómenos que las originan, que son a menudo inconscientes.
- g) Las LS a través del proceso incorpora, facilita y promueve la reflexión en cada una de sus fases, tanto por el proceso de investigación que introduce como por la dimensión cooperativa que compromete al docente a verbalizar a través de la tarea su CP.
- h) Promoviendo situaciones de creación colectiva y observación mutua se potencia y estimula la experiencia desde procesos exentos de comparación y evaluación competitiva; sino más bien, desde un punto de vista personal que comparte analiza y evalúa una práctica que es responsabilidad de todo el grupo.
- i) Las modificaciones observadas en torno a la metodología de enseñanza tras el proceso de LS aunque pueden ser considerados incipientes dado que los cambios evidenciados en los dos casos son preferentemente a nivel reflexivo y declarado, desde mi punto de vista son de gran relevancia dado que se propiciaron únicamente a partir del desarrollo de una LS; y aún así la maestra experimentada evidenció intentos de transformación de su práctica haciendo uso de otras formas de enseñanza.
- j) Que se requieren procesos de aplicación de la LS permanentes como parte de la formación continua de las maestras que posibilite la reconstrucción de su CP sobre la metodología de enseñanza de manera más evidente; ya que sus prácticas se encuentran fuertemente influenciadas y arraigadas, como hemos señalado por su historia de vida personal, académica y profesional.
- k) La participación continuada y sistemática en procesos colaborativos de reflexión, tanto en la formación inicial como permanente, podrían llegar a producir transformaciones significativas del CP docente, al reconocer las necesidades y limitaciones profesionales existentes, y las potencialidades de cambio; así como al identificar las distancias existentes entre las propias teorías declaradas y en uso, y constatar aquellas dimensiones de la personalidad emanadas de la historia de vida que influyen directamente en el desempeño profesional y, por ende, en el rol docente.
- l) Las LS son un aporte relativamente nuevo en el contexto español como proceso de formación permanente del profesorado y que recuperan la tradición de la investigación acción e incorporan el trabajo colegiado y cooperativo a partir de las prácticas docentes; se centran en el aprendizaje del alumnado y con la mirada en y desde ellos se revisa el currículum.
- m) La comparación de una maestra experta y novel parece un camino adecuado en la formación del Profesorado porque abre nuevas perspectivas y plantea la necesidad de reconsiderar los contenidos de formación para los profesores en servicio.





- n) El proceso de LS ha ayudado a las maestras participantes a reflexionar sobre su propia experiencia educativa, mostrándose ellas mismas, satisfechas de su participación, lo que muestra que el proceso metodológico seguido en este trabajo, es pertinente tanto para los programas de formación inicial como permanente del profesorado.
- o) Los problemas de la acción docente, pueden ser resueltos a partir de la reflexión crítica que realizan los y las profesoras sobre su propia práctica; ejercicio que genera permanentemente nuevos conocimientos, que luego serán usados en nuevas prácticas. En otras palabras, el profesor debe hacerse consciente de los conocimientos prácticos que moviliza durante el acto escolar. Sin embargo, el que los profesores adopten una posición crítica como modo eficaz de comprender su práctica no implica necesariamente una mejora de la misma; se requiere de dos procesos en paralelo **teorizar la práctica y experimentar la teoría.**

Derivado de lo anterior, no me resta más que significar que dada la inminente necesidad de modelos de formación alternativos; las LS son una excelente opción para generar procesos reflexivos de manera sistemática a partir de una necesidad o problemática común –recorte de la realidad- por lo que sería importante impulsarla como una metodología de enseñanza transversal a lo largo de la formación inicial del profesorado. Para ello, se requiere incentivar en las instituciones formadoras congruencia con los principios que se establecen en esta modalidad de investigación acción; en donde la reflexión, la planificación, la evaluación –observación y registro- y el trabajo en colaboración son los “ejes estrella” para lograr el desarrollo deseable y el impacto esperado de dicha modalidad formativa. Lo que implica la participación decidida de difentes instancias y actores que impulsen su acogida en las instituciones con la plena consciencia que se requiere de un cambio de cultura escolar y mente abierta de los participantes, con la motivación de que es un proceso que beneficia a todos. Todos ganamos.

No quiero dejar de mencionar que este complejo trabajo representa para mi el inicio de más indagaciones y exploraciones sobre la naturaleza del CP, pero ahora en el contexto mexicano. Así mismo, el establecimiento de nuevos retos para la experimentación con la LS como alternativa de transformación del CP; aplicándola en paralelo en las escuelas Normales y en las Escuelas de Práctica. Entendidas ambas instituciones, como entes que participan y contribuyen en la formación inicial de las futuras educadoras en México; de tal manera que puedan generar sinergia formativa en vinculación y en colaboración.

Finalmente, no obviaré mencionar que todo este proceso de estudio de más de cinco años, me ha generado múltiples aprendizajes de diferente naturaleza: personales, profesionales, académicos e indiscutiblemente en el ámbito de la investigación.

Así, en lo personal, ratifiqué la importancia de plantearme metas y emprender las acciones necesarias para lograrlas. Identifiqué que la constancia, la perseverancia, el trabajo continuado y la responsabilidad son ingredientes necesarios para lograr consolidar cualquier proyecto. Me di cuenta que en cualquier lugar por lejano que se esté de tu patria, siempre encontrarás personas que te tiendan la mano,





que te comprendan, que te apoyen; circunstancia que se logra bajo el despliegue de ciertos valores y principios compartidos como la cordialidad, respeto, colaboración, amistad, etc. Y fue precisamente el despliegue de hospitalidad, empatía, calidez y atención lo que caracterizó el trato que me brindó el profesorado de la UMA, los compañeros y compañeras; y todas las personas con las que tuve la fortuna de compartir durante mi estancia. Lo que agradezco enormemente porque contribuyó a tener un ambiente adecuado y agradable de trabajo.

También valoré a mi gente, la comida, las costumbres y tradiciones; seguramente por la distancia, pero a la vez aprendí a valorar lo que tenía en mi entorno y lo que me ofrecía. Al grado que deje de pensar y desear lo mío; disfrutando plenamente lo que me brindaba la bella Andalucía: gastronomía, cultura, arte, naturaleza... ¡vaya! extraño la porra, los calamaritos fritos, las berenjenas fritas, el paisaje, el flamenco, sus ferias y a su gente. Y en todo este valorar, me percaté de la terrible y dolorosa situación en la que vivimos algunos países como México en particular. Pero identifiqué que mucho tienen que ver las políticas internacionales impuestas; lo sabía, pero nunca lo había tenido tan claro; y que justamente, dichas políticas son las responsables del saqueo y robo desmedido de los políticos y de la pobreza extrema cultural y alimentaria en la que vive nuestra gente. En otras palabras, en lo personal mi estancia y esta investigación me permitieron tener otra visión del mundo, de la vida, de la educación y de la realidad.

En lo profesional, tuve la posibilidad de poner en cuestión mi propia práctica; mis conocimientos, mis creencias, valores, habilidades y emociones; en suma pude teorizar mi práctica y en estos momentos estoy intentando experimentar la teoría, enfrentandome a retos; pensando en todo momento en la congruencia entre lo que pienso y digo con lo que hago; porque haber estudiado al conocimiento práctico transformó la manera de analizar mi propia práctica y la de los otros; entiendo que nuestro actuar está cargado de motivaciones y puede estar mediado, explicado y comprendido por diferentes dimensiones del CP. Todo lo aprendido se ha convertido en una motivación para intentar mejorar mi práctica y continuar contribuyendo en la formación de las futuras generaciones de educadoras – maestras de infantil-.

En lo académico, la revisión teórica, tanto del conocimiento práctico, como de la genealogía de las metodologías de enseñanza y la legislación española; me permitieron comprender muchas de las realidades de la práctica. Fue un verdadero disfrute y descubrimiento; sobre todo por la relación tan estrecha entre los sistemas educativos español y mexicano. Importantes similitudes tanto en las fortalezas como en las debilidades. Dos cuestiones fundamentales mencionaré; pude reconocer y comprender en donde se fundamentan los principios pedagógicos que aparecen en la legislación española. A modo de ejemplo, estoy más cierta sobre el momento histórico en la que surge la idea del juego y su importancia como estrategia de enseñanza; en qué momento se le dio prioridad a la lectura y a la escritura; dónde y cómo surgió en enfoque globalizador; etc.





Pero paralelo a ello, pude percibir cómo desde que el Estado se hizo cargo de la educación —en España— su sentido ha transitado en función de ideas e intereses de grupos en el poder. Pero como docente, lo que quiero recuperar en este sentido, es que me parece que mientras tengamos claras las finalidades de la educación, los principios pedagógicos que deben regir nuestro actuar en la tarea docente y tengamos claros los intereses y necesidades del alumnado en torno a sus procesos de desarrollo; pueden ir y venir las legislaciones que gusten porque nosotros tendremos claro hacia dónde y cómo orientar la enseñanza; justamente esa tarea se convierte en mi en una responsabilidad como formadora de docentes.

En el ámbito de la investigación, los aprendizajes fueron invaluable, en principio por el hecho de haber participado en un grupo de investigación del calado del grupo HUM 311 y Coordinado por el Dr. Ángel Pérez Gómez, lo que valoro y agradezco infinitamente porque permitió acercarme y vivenciar el desarrollo de un proyecto de investigación desde su gestación hasta su culminación; y me brindó la posibilidad de aprender sobre cómo gestionar un grupo en colaboración, la importancia del trabajo en equipo, cómo acercarse al campo de investigación y las gestiones necesarias que se deben realizar. También me di cuenta de la relevancia de buscar espacios para compartir los avances de investigación y la forma de comunicarlos. No puedo dejar de mencionar, que uno de los mayores retos y aprendizajes fue en torno a la sistematización de la información y la escritura; pero además, de todo ello incentivó y ratificó en mi el gusto y la necesidad de continuar haciendo investigación educativa. Esta historia continuará...





REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS



UNIVERSIDAD
DE MÁLAGA







REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Ainscow, M. (enero de 2005). El próximo gran reto. La mejora de la escuela inclusiva. *Presentación de apertura del Congreso sobre efectividad y mejora escolar*.
- Ancheta Arrabal, A. (2009). La Educación y atención de la primera infancia en la Unión Europea: Un estudio comparado. *Tesis Doctoral*. Valencia, España.
- Argyris, C., & Schön, D. (1974). *Theory in practice: Increasing professional effectiveness*. San Francisco, USA: Jossey - Bass Publishers.
- Argyris, C., & Schön, D. (1978). *Organizational learning: A Theory of action perspective*. Massachusetts, Reading: Addison - Wesley.
- Ascorra, P. (2004). La incidencia del rol docente en el desarrollo del conocimiento meta-comprensivo. *Revista de la Escuela de Psicología*, III, 23 - 32.
- Baba, K. (2005). Estudio de clases. En Murata, *La Historia el Desarrollo de la educación en Japón. Qué implicaciones pueden extraerse para los países en vías de desarrollo*. Tokio, Japón: Agencia de Cooperación Internacional del Japón (JICA).
- Baelo, R., & Arias, A. R. (2011). Formación de maestros en España, de la teoría a la práctica. *Tendencias Pedagógicas* (18), 105 - 131.
- Ballén Molina, R. A. (julio - diciembre de 2010). La Pedagogía en los Diálogos de Platón. *Revista Diálogos de Saberes. Investigaciones en Derecho y Ciencias Sociales*, 35 - 54.
- Ballesteros, J. P. (2009). Educación y retórica en Aristóteles. *Hypnos*, 2º (9), 57 - 67.
- Barceló, J. (1996). Documento. *Selección de escritos en Erasmo de Rotterdam*. Chile: Universidad de Chile.
- Barrios Castro, M., Barrios Castro, M. J., & Durán Fernández, B. J. (1999). Marco Fabio Quintiliano. Análisis psicopedagógico. *Estudios clásicos* (115), 29 - 50.
- Berbie, J. M. (1993). *Evaluación de los procesos de formación*. Paidós Ibérica.
- Berger, P., & Luckmann, T. (1979). *La construcción social de la realidad*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Bisquerra Alzina, R. (2009). *Psicopedagogía de las emociones*. Barcelona: Síntesis.





- Blanco Pere. (2009). Adquirir competencias desde las habilidades competenciales. *Aula de Encuentro* (12), 155 - 174.
- Bromme, R. (1988). Conocimientos profesionales de los profesores. *Enseñanza de las ciencias: Revista de investigación y experiencias didácticas*, 6 (1), 19 - 29.
- Calvo Martínez, T. (2003). ¿Por qué y cómo educar? Paideía y política en Aristóteles. *Revista de Filosofía* (30), 9-21.
- Cassagne, I. (2001). Valoración y educación, el niño en la Edad Media. *Valores* (51), 19 - 30.
- Chacón Ángel, P., & Covarrubias Villa, F. (2012). El sustrato platónico de las teorías pedagógicas. *Tiempo de educar, Segunda época* (25), 139 - 159.
- Christensen, K. (2008). "Lo que más me interesa es el modo en que las personas generan acciones que son efectivas". *Harvard Deusto Business review*, 4-9.
- Clandinin, D. J. (1989). Developing rhythm in teaching. The narrative study of a beginning teacher's personal practical knowledge of classrooms. *Curriculum Inquiry*, 19, 121 -141.
- Clandinin, D. J. (2007). *Handbook of Narrative Inquiry. Mapping a Methodology*. Londres, UK: Sage.
- Cochran - Smith, M., Shakman, K., Jong, C., Terrell, D. G., Bernatt, J., & McQuillan, P. (2009). Good and Just Teaching: The Case for Social Justice in Teacher Education. *American Journal Education*, 115, 347 - 377.
- Collell, J., & Escudé, C. (2003). La educación emocional. *Revista de los maestros de la Garrotxa* (19), 8-11.
- Colmenar Orzaes, C. (1995). Génesis de la educación Infantil en la Sociedad Occidental. *Revista Complutense de educación*, 6 (1), 15 - 29.
- Colmenar Orzaes, C. (2010). Las escuelas de párvulos en España durante el siglo XIX: Su desarrollo en la época de la Restauración. *Historia de la Educación* (10).
- Comenio, J. A. (1992). *Pampedia*. (F. Gómez Rodríguez de Castro, Trad.) Madrid, España: UNED.
- Comenio, J. A. (1998). *Didáctica Magna* (Octava edición ed.). D. F., México: Porrúa.
- Connelly, F. M., & Clandinin, D. J. (1984). Personal practical knowledge at Bay Street School: Ritual, personal philosophy and image. En R. Halkes, & J. E. Olson, *Teacher Thinking. A new perspective on persisting problems in education*. Rotterdam, Netherland: Lisse, Swets and Zeltlinger.





- Connelly, F. M., & Clandinin, D. J. (1990). Stories of Experience and Narrative Inquiry. *Educational Researcher*, 19(5), 2 - 14.
- Contreras Domingo, J. (1985). ¿El pensamiento o el conocimiento del profesor? Una crítica a los postulados de las investigaciones sobre el pensamiento del profesor y sus implicaciones para la formación del profesorado. *Revista de Educación* (277), 5-28.
- Contreras Domingo, J. (2010). Ser y saber en la formación didáctica del profesorado: una visión personal. *RIFOP Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado* (68 (24,2)), 61 - 82.
- Cordero Bencomo, R. (2005). Augusto Guillermo Federico Fröebel y los Jardines de la Infancia. En *Veinte experiencias educativas exitosas en el mundo* (1a Edición ed.). Monterrey, México: Santillana.
- Damasio, A. (2010). *Y el cerebro creó al hombre*. Barcelona, España: Destino.
- Davini, M. C. (2008). *Métodos de enseñanza*. Buenos Aires, Argentina: Santillana.
- Day, C. (2004). *A Passion for Teaching*. London, Inglaterra: Routledge Falmer.
- De Alcántara, P. (1879). *Manual teórico - práctico de Educación de Párvulos según el método de los Jardines de Infancia de F. Fröebel*. Madrid, España.
- De Sánchez, M. A. (1995). *Desarrollo de Habilidades del Pensamiento; procesos básicos del pensamiento* (2ª ed.). México: Editorial Trillas.
- De Vicente Villena, M. P. (2000). La génesis social de las escuelas infantiles. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria* (6 - 7).
- Dewey, J. (1989). *Cómo pensamos. Nueva exposición de la relación entre pensamiento reflexivo y proceso educativo*. Barcelona: Paidós.
- Dudley, P. (2015). El desarrollo de Lesson Study en Inglaterra en el siglo XXI 2000 - 2015 y el potencial de una red Europea. (J. E. Pescador, Ed.) *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado* (84), 61 -80.
- Eggers Lan, C. (1988). *Platón, diálogos IV República*. Madrid, España: Gredos.
- Elbaz, F. (1981). The teacher's "practical knowledge": Report of a case study. *Curriculum Inquiry* (11), 43 - 71.
- Elbaz, F. (1983). Teacher Thinking. A Study of Practical Knowledge. *Croom Helm Curriculum Policy and research Series* .





Elliott, J. (1976). Developing hypotheses about classroom from teachers practical constructs: an account of the work of the Ford Teaching Project. *Interchange* , 7 (2).

Elliott, J. (1978). ¿Qué es la investigación acción? *Journal of Curriculum Studies* (10).

Elliott, J. (1993). *Reconstructing Teacher Education: Teacher Development*. London: Falmer Press.

Elliott, J. (1994). Research on teachers' knowledge and action research. *Educational Action Research*, 133- 137.

Elliott, J. (2004). Using research to improve practice: the notion of evidence- based practice. En C. Day, & J. Sachs, *International Handbook on the Continuing Professional Development of teachers*. Maidehead: Open University Press.

Eraut, M. (1994). *Developing professional knowledge and competence*. (Routledge, Ed.) London: Falmer Press.

Eraut, M. (2007). Learning from other people in the woekplace. *Oxford Review of Education* , 33 (4), 403 - 422.

Escolano, A. (1997). La reforma de la formación de los maestros en España. *Revista: Educación y pedagogía* (17), 77-93.

Feldman, D. (1999). *Ayudar a enseñar*. Madrid: Aique.

Fenstermacher, G. D. (1994). The knower and known: The Nature of Knowledge in Reserach on Teaching. *Review of Research in Education* (20), 3 - 56.

Fernández Piatek, A. I. (2009). El trabajo por rincones en el aula de educación infantil. Ventajas del trabajo por rincones, tipos de rincones. *Revista digital Innoovación y experiencias educativas* .

Fernández, C. (2005). Lesson Study:A means for elementary teacher to develop the knowledge of matematics neededfor reform-minded? *Matematical thinking and learning* , 7 (4), 265 -289.

Frabboni, F. (2009). La escuela infantil entre la cultura de la infancia y la ciencia pedagógica y didáctica. En M. A. Zabalza, *Calidad en la educación infantil* (2ª Ed, 2ª reimpresión. ed., pág. 292). Madrid, España: Narcea.

Franco Gómez, C. (2008). Pensamiento Pedagógico de Juan Luis Vives. Una introducción. (J. A. Benavides, Ed.) *Gibraltarfo, Revista Digital de Creación Literaria y Humanidades* (56).





- Franke, M. L., & Chan, A. G. (2007). Learning about and from focusing on routines of practice. *Annual Meeting of the American Educational Research Association*.
- Freema, E. (1981). The teacher's practical knowledge: Report of a Case Study. *Curriculum inquiry* (11), 43 - 71.
- Fröebel, F. (2003). *La educación del hombre*. (A. J. Núñez, Trad.) Biblioteca Virtual Universal.
- García Valdés, M. (1988). *Aristóteles, Política*. Madrid, España: Editorial Gredos.
- Gaskins, I., & Elliott, T. (1999). *Cómo enseñar estrategias cognitivas en la escuela: el manual Benchmark para docentes*. Buenos Aires, Argentina: Paidós.
- Gergen, K. (2007). *Construccionismo social. Aportes para el debate y la práctica*. Bogotá, Colombia: Ediciones Uniandes.
- Gervilla Castillo, Á. (2006). *Didáctica básica de la educación infantil. Conocer y comprender a los más pequeños*. Madrid, España: Narcea.
- Gómez García, M. N. (1985). La formación del profesorado en cuatro momentos de la historia de la legislación educativa española: 1857, 1868, 1919 y 1931. *Cuestiones pedagógicas* (2), 37 -48.
- Guevara, G. (2000). Habilidades Básicas. Recuperado el 16 de agosto de 2012, de Facultad de Filosofía, U.V.
- Gutierrez Zuluoga, I. (2002). Modelos Educativos paradigmáticos en la historia de la educación. *Arbor, revista de Ciencia, Pensamiento y Cultura*, 173 (681), 3-17.
- Hagger, H., & McIntyre, D. (2006). *Learning Teaching from Teachers: realizing the potencial of school-based teacher education*. Buckingham: Open University Press.
- Hammerness, K. (2006). *Seeing through teachers' eyes: Profesional Ideals and Classroom Practices*. New York, USA: Teacher College Press.
- Hammerness, K., Darling-Hammond, L., Bransford, J., Berliner, W., Cochran-Smith, M., McDonald, M., y otros. (2005). How Teachers Learn and Develop. En L. Darling-Hammond, & J. Bransford, *Preparing teachers for a changing world. What teachers should learn and be able to do* (págs. 358 - 389). San Francisco, Estados Unidos de América: Jossey Bass.
- Hargreaves, A. (2003). *Teaching in the knowledge society. Education in the age Insecurity*. New York, USA: Teacher College Press.





Heiland, H. (1993). Friedrich Fröebel. *Revista trimestral de educación comparada*, XXIII (3-4), 501 - 519.

Honoré, B. (1980). *Para una teoría de la formación: dinámica de la formatividad*. Madrid, España: Narcea.

Isoda, M., & Olfos, R. (2007). *El estudio de clases y las demandas curriculares. La enseñanza de la Multiplicación*. Valparaíso, Chile: Ediciones Universitarias de Valparaíso.

Isoda, M., & Olfos, R. (2009). *El enfoque de resolución de problemas en la enseñanza de la matemática a partir del estudio de clases*. Valparaíso, Chile: Ediciones Universitarias de Valparaíso.

Isoda, M., Arcavi, A., & Mena, A. (2007). *El estudio de clases japonés en Matemáticas* (Vol. 18). Valparaíso, Chile: Ediciones Universitarias de Valparaíso.

Jiménez, J. C. (2008). *El valor de los valores en las organizaciones*. Caracas, Venezuela: Cograf comunicaciones.

Kaur, B. (2012). Equity and social justice in the teaching and teacher education. *Teaching and teacher education* (28), 485 - 492.

Korthagen, F. (2005). Introducción: Personal links that shape the identity of teacher education. En G. Goban (Ed.), *The missing links in the teacher education desing: Developing a multi-linked conceptual framework* (págs. 231 - 234). Dordrecht, Netherlands.

Korthagen, F. A. (2004). "In search of the essence of a good teacher: Towards a more holistic approach in teacher education". *Teaching and Teacher Education*, 20 (1), 77 - 97.

Korthagen, F. A. (2010). La práctica, la teoría y la persona en la formación del profesorado. *Revista Interuniversitaria de Formación del profesorado*, 83-101.

Korthagen, F., & Lagerwerf, B. (2001). Teachers' professional learning: how does it work? In F. Korthagen, J. Kessels, B. Koster, B. Lagerwerf, & T. Wubbels, *Linking practice and theory; The pedagogy of realistic teacher education* (pp. 175 -206). Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates.

Korthagen, F., Loughran, J., & Russell, T. (2006). Developing fundamental principles for teacher education programs and practices. (22), 1020 - 1041.

Laguía, M. J., & Vidal, C. (1998). *Rincones de actividad en la escuela infantil (0 - 6)*. Barcelona, España: Grao.

Ley General de Educación (1970), BOE 187/1970:12529.





- Lisi, F. (1999). *Platón. Diálogos IX, Leyes (libros VII -XII)*. Madrid, España: Gredos.
- López Rodríguez, F. (2010). Introducción. En *Los proyectos de trabajo en el aula. Reflexiones y experiencias prácticas* (págs. 9 -12). Barcelona, España: Grao.
- López Ruíz, J. (2000). Al otro lado de la academia. El conocimiento empírico de los profesores. *Revista de Educación* (321), 245 - 268.
- López, L. S., & Toro-Alvarez, C. (2008). Formación de docentes en la enseñanza de las matemáticas a través de la resolución de problemas en la red de comprensión lectora y matemáticas - CC y M, segunda etapa. *Universitas Psychological*, 753-765.
- Lorenzano, C. (2004). La estructura del conocimiento práctico. *Revista de Filosofía*, 29(2), 21 - 41.
- Lowyck, J. (1984). Teacher thinking and teacher routines: a bifurcation? En R. Halkes, & J. K. Olson, *Teacher thinking: a new perspective on persisting problem in education*. Lisse: Smets Zeitlinger.
- Lugraden, U. P. (1992). *Teoría del curriculum y escolarización* (Segunda edición ed.). Madrid, España: Morata.
- Luzuriaga, L. (1992). *Pestalozzi. Vida y obras*. Madrid, España: CEPE.
- Marín López, M. F. (2010). Los talleres en la educación infantil. *revista digital para los profesionales de la enseñanza* (7).
- Marrero Acosta, J. E. (1993). Las teorías implícitas del profesorado; vínculo entre la cultura y la práctica de la enseñanza. En M. J. Rodrigo, A. Rodríguez, & J. Marrero, *Las teorías implícitas. Una aproximación al conocimiento cotidiano* (págs. 243 - 276). Madrid, España: Aprendizaje Visor.
- Marrou, H.-I. (2004). *Historia de la Educación en la Antigüedad* (2ª ed.). (Y. B. Quiroga, Trad.) Madrid, España: Akal.
- Martín, J., Gimeno, P., & Algás, P. (2010). Los proyectos de trabajo. En F. López Rodríguez, *Los proyectos de trabajo en el aula. reflexiones y experiencias prácticas* (págs. 43 - 48). Barcelona, España.
- Martínez, B. B. (1991). La crianza y educación de los expósitos en España entre la Ilustración y el Romanticismo (1790-1835). *Historia de la Educación* (10), 33-62.
- Mayordomo, A. (2014). Antecedentes fundamentales de la educación infantil. La pedagogía y la escuela maternal y familiar. En C. Sanchidrián Blanco, & J. Ruiz Berrio, *Historia y perspectiva actual de la educación infantil* (pág. 431). Barcelona, España: Grao.





McDiarmid, G. W. (1990). Tilting at webs of belief: field experiences as a means of breaking with experience. *National Center for Research on Teacher Education* (89-8).

MECD/CIDE. (2004). Evolución del Sistema Educativo Español. *El Sistema Educativo Español*.

Mena Lorca, A. (2009). *El estudio de clases japonés en perspectiva*. Pontificia Universidad Católica de Valparaíso. Valparaíso: Colección digital Eudoxus.

Mena Marcos, J. J., & García Rodríguez, M. L. (2013). El papel de reflexión crítica en la construcción del conocimiento práctico docente. *Tendencias Pedagógicas* (22), 197 -210.

Montesino y Cáceres, P. (1840). *Manual para maestros de escuelas de párvulos*. Madrid, España: Maxtor.

Moreno, P. L. (2010). El método Decroly. En C. Sanchidrián Blanco, & J. Ruiz Berrio, *Historia y perspectiva actual de la educación infantil* (1ª edición ed., págs. 235 - 243). Barcelona, España: Grao.

Morla, R. (2007). Platón de Atenas: vida e ideas principales. *Eikasia. Revista de Filosofía*. (12), 17-38.

Moro Ipola, M. (2007). Quintiliano de Calahorra: Didáctica y estrategias educativas en la antigua Roma. *Foro de Educación* (9), 125 - 132.

Murata, Y. (2005). *La Historia del Desarrollo de la educación en Japón. Qué implicaciones pueden extraerse para los países en vías de desarrollo*. Tokio, Japón: Agencia de Cooperación Internacional del Japón (JICA).

Muset Adel, M. (2001). Ovide Decroly: la pedagogía de los centros de interés y de los métodos globales. En J. Trilla Bernet, *El legado pedagógico del siglo XX para la escuela del siglo XXI* (págs. 95 - 119). Barcelona, España: Grao.

Ofman, D. (2000). *Core qualities: A gateway to human resources*. Schiedan: Scriptum.

Olaya Villar, M. D. (1997). El currículum de educación infantil según las orientaciones pedagógicas del 27 de julio de 1973. *Revista de la Facultad de Educación de Albacete* (12), 251 - 260.

Orden de 17 de enero de 1981, por la que se regulan las enseñanzas de educación Preescolar y del Ciclo inicial de la Educación General Básica.

Orden de 5 de agosto de 2008, por la que se desarrolla el currículo correspondiente a la Educación Infantil en Andalucía. Sevilla; Boja 169, 17 - 53.





Orientaciones Pedagógicas para la Educación Preescolar, publicadas el 4 de agosto de 1973 en el Boletín Oficial del Estado Núm. 186

Ortega Sánchez, D. (2011). Infancia, familia y educación en la Edad Moderna española: un recorrido a través de la fuentes pedagógicas (siglos XVI -XVIII). (J. Soto Vázquez, Ed.) *Tejuelo: Didáctica de la Lengua y la Literatura* (11), 85 - 103.

Otero, E. (2014). Ña Educación Infantil en la Institución libre de enseñanza. En C. Sanchidrián Blanco , & J. Ruíz Berrio, *Historia y Perspectiva actual de la educación infantil* (1ª edición, 3ª reimpresión ed., págs. 153 - 177). Barcelona, España: Grao.

Pérez Cordero, C. (2011). La Educación Infantil a lo largo de la historia: Un progreso pedagógico. *Revista Autodidácta*, 1 (7), 137 - 146.

Pérez Gómez, Á. I. (1988). El pensamiento práctico del profesor. Implicaciones en la formación del profesorado. En A. Villa, *Perspectivas y problemas de la formación docente* (pp. 128 - 148). Madrid: Narcea.

Pérez Gómez, Á. I. (1991). Investigación/acción y currículum. *Revista Interuniversitaria de Formación del profesorado*, 69 -84.

Pérez Gómez, Á. I. (1992). La función y formación del profesor/a en la enseñanza para la comprensión. Diferentes perspectivas. En J. Gimeno Sacristán, & Á. I. Pérez Gómez, *Comprender y transformar la enseñanza* (págs. 398 - 429). Madrid: Ediciones Morata.

Pérez Gómez, Á. I. (1993). Autonomía profesional y control democrático. *Cuadernos de Pedagogía* (220), 25 - 30.

Pérez Gómez, Á. I. (2007). *La naturaleza de las competencias básicas y sus implicaciones pedagógicas*. Consejería de Educación de Cantabria.

Pérez Gómez, Á. I. (2008). ¿Competencias o pensamiento práctico? En Gimeno Sacristan, *Educación por competencias ¿qué hay de nuevo?* (págs. 59 - 103). Madrid, España: Morata.

Pérez Gómez, Á. I. (2010a). Aprender a educar. Nuevos desafíos para la formación de docentes. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 37-60.

Pérez Gómez, Á. I. (2010b). La naturaleza del conocimiento práctico y sus implicaciones en la formación de docentes. *Infancia y aprendizaje*, 2 (33), 171 - 177.





- Pérez Gómez, Á. I. (2010c). Nuevas exigencias y escenarios para la profesión docente en la era de la información y de la incertidumbre. *Revista Interuniversitaria de la formación del profesorado* (68), 17 - 36.
- Pérez Gómez, A. I. (2010d). *Aprender a enseñar en la práctica: Procesos de innovación y prácticas de información en la educación secundaria*. Barcelona, España: GRAÓ, DE IRIF, S.L.
- Pérez Gómez, Á. I. (2011). Aprender a educar(se): Una nueva ilustración para la escuela. *Cuadernos de Pedagogía* (417), 52 -55.
- Pérez Gómez, Á. I. (2012). *Educarse en la era digital*. Ediciones Morata.
- Pérez Gómez, Á. I., & Gimeno Sacristán, J. (1988). Pensamiento y acción en el profesor: de los estudios sobre planificación al pensamiento práctico. *Infancia y aprendizaje* , 37-63.
- Pérez Gómez, Á. I., & Soto Gómez, E. (2009). Competencias y contextos escolares. Implicaciones mutuas. *Organización y Gestión Educativa* (2), 17 - 22.
- Pérez Gómez, Á. I., & Soto Gómez, E. (2011). Lesson Study. La mejora de la práctica y la investigación docente. *Cuadernos de Pedagogía* , 64 - 67.
- Pérez Gómez, Á. I., Soto Gómez, E., & Serván Nuñez, M. J. (2010). Participatory Action Research and the reconstruction of teachers practical thinking. Lesson Studies and core reflection. An experience in Spain. *Educational Action Research* , 18 (1), 73 -87.
- Pérez Gómez, Á. I., Soto Gómez, E., & Serván Nuñez, M. J. (2015). Lesson Studies: re-pensar y re-crear el conocimiento práctico en cooperación. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado* , 81 -101.
- Pernoud, R. (2010). *Para acabar con la Edad Media* (4ª edición ed.). (J. J. De olañeta, Ed., & E. Serra, Trad.) Barcelona, España: Medievalia.
- Perrenaud, P. (2004). *Diez nuevas competencias para enseñar. Invitación al viaje*. España: Graó.
- Perrenoud, P. (2001). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar. Profesionalización y razón pedagógica*. Barcelona: Graó.
- Perrenoud, P. (2005). *El oficio de alumno y el sentido del trabajo escolar*. Madrid, España: Popular.
- Pestalozzi, J. E. (1980). *Cómo Gertrudis enseña a sus hijos*. (2ª edición ed.). México, México: Porrúa, S.A.





- Pestalozzi, J. H. (2012). *Cartas sobre la educación infantil* (3ª edición, 1ª reimpresión ed.). (J. M. Quintana Cabanas, Trad.) Madrid, España: Tecnos. Clásicos del pensamiento.
- Picardo Joao, O., & Escobar Baños, J. C. (2002). *Educación y Sociedad del Conocimiento: Introducción a la filosofía del aprendizaje*. San José, Costa Rica: Obando, S.A.
- Polanyi, M. (1958). *Personal Knowledge: Toward a Post - Critical Philosophy*. Chicago.
- Polanyi, M. (1966). *The tacit dimensión*. Garden city, New York: Anchor Books.
- Polanyi, M., & Prosh, H. (1975). *Meaning*. Chicago, USA: University Chicago Press.
- Porlán Ariza, R., & Martín, J. (2000). El diario del profesor Un recurso para la investigación en el aula. Sevilla, España: Diada Editora, S.L.
- Porlán Ariza, R., & Martín Toscano, J. (1994). El saber práctico de los profesores especialistas. *Investigación en la escuela* (24), 49 - 58.
- Porlán Ariza, R., & Rivero, G. A. (1998). El conocimiento de los profesores. *Serie Fundamentos* (9).
- Pozo Municio, J. I. (2014). *Psicología del aprendizaje humano. Adquisición y cambio personal*. Madrid, España: Ediciones Morata, S.L.
- Prats, J. (2005). Los sistemas educativos europeos ¿Crisis o transformación? VII. El sistema educativo español. *Colección de Estudios Sociales* (18), 177 - 228.
- Prüfer, J. (1930). *Federico Fröbel*. (L. S. Sarto, Trad.) Brcelona, España: Editorial Labor.
- Rabinow, P., & Sullivan, W. M. (1979). *Interpretive Sociual Science. A Second Look*. USA: University of California Press.
- Ramos, S. (2014). Un método educativo para la infancia: el de Fröbel. En C. Sanchidrián, & J. Ruiz Berrio, *Historia y perspectiva acual de la educación infantil* (1ª edición, 3ª reimpresión ed., págs. 113-131). España: Graó.
- Revuelta Guerrero, C., & Cano González, R. (2010). Las escuelas de amiga: Espacios femeninos de trabajo y educación de párvulos y de niñas. *Aula. Revista de Pedagogía* (16), 155-185.
- Riera Riera, J. (1989). *Fundamentos del Aprendizaje de la técnica y la táctica deportiva*. España: INDE.
- Rodríguez Gómez, J. M. (1995). El maestro y las instituciones educativas. *Revista de Educación de la Universidad de Albacete* (10), 171 -182.





- Rodríguez Torres, J. (2011). Los rincones de trabajo en el desarrollo de competencias básicas. *Revista Docencia e Investigación* (21), 105 - 130.
- Rousseau, J. J. (2014). *Emilio o de la Educación* (3ª edición, 1ª reimpresión ed.). Madrid, España: Alianza Editorial.
- Ruiz Berrio, J. (1989). Un reformador social en una sociedad burguesa: Pablo Montesino. *Revista: Interuniversitaria de Formación del Profesorado* (5), 33-43.
- Ruiz Berrio, J. (2002). El sistema educativo español: De las cortes de de Cádiz a la ley Moyano. En A. Tiana Ferrer, & F. Ossenbach Sauter, *Historia de la educación (Edad Contemporánea)* (págs. 91 -116). Madrid, España.
- Ruiz Pérez, L. M. (1994). *Deporte y aprendizaje: procesos de adquisición de habilidades*. Madrid, España: Visor.
- Runge Peña, A. K. (2010). Pestalozzi revisitado. Disquisiciones teóricos - formativas sobre "psicologización" de la enseñanza, doctrina de la intuición, formación elemental, enseñanza elemental y educación elemental. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 6 (2), 89 - 107.
- S. Lincoln, *Handbook of Qualitative Research* (págs. 118 - 137). Thousand Oaks.
- Sánchez Prieto, A. B. (2010a). Aprender a leer y escribir antes del año mil. *Estudios sobre Educación*, 18, 59 -81.
- Sánchez Prieto, A. B. (2010b). Dónde aprender a leer y a escribir en el año mil. *Anuario de Estudios Medievales* (40/1), 3 - 34.
- Sánchez, D., & Aguilar, C. (2009). *Taller de habilidades del pensamiento crítico y creativo. Guía del estudiante*. Xalapa, Veracruz, México: Universidad Veracruzana.
- Sanchidrián Blanco, C. (1991). Funciones de la escolarización de la infancia: Objetivos y creaciones de las primeras escuelas de párvulos en España. *Historia de la Educación* (10), 63-88.
- Sanchidrián Blanco, C. (1991). Introducción: Historia de la Educación Infantil. *Revista Interuniversitaria de Historia de la Educación* (10), 9-14.
- Sanchidrián Blanco, C. (2010). La Educación infantil en Gran Bretaña, Modelos y debates. En C. Sanchidrián Blanco, & J. Ruiz Berrio, *Historia y perspectiva actual de la educación infantil* (págs. 47 - 67). Barcelona, España: Graó.





- Schaller, K. (2007). Juan Amos Comenio ¿Conocido - subestimado? Un acercamiento actual de su importancia. (A. K. Runge, Ed.) *Revista Educación y Pedagogía*, XIX (47), 17 - 28.
- Schön, D. (1983). *El profesional reflexivo: cómo piensan los profesionales cuando actúan*. Barcelona, España: Paidós Ibérica.
- Schön, D. A. (1987). *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. España: Paidós.
- Schwandt, T. A. (1994). Constructivist, interpretivis, Approaches to Human Inquiry. En N. K. Denzin, & Y. SEP. (1997). *Plan de estudios de la Licenciatura en Educación Primaria, 1997*. México.
- SEP. (1999). *Plan de Estudios de la Licenciatura en Educación Preescolar*. México.
- Shalvenson, R. J., & Stern, P. (1981). Research on teachers' pedagogical thoughts, judgments, decisions and behavior. *Review of Educational Research* (55), 455 - 498.
- Shulman, L. S. (1987). Knowledge and teaching. *Foundations of the new reform*, 1 (57), 1 - 22.
- Soëtard, M. (1999). Jean-Jaques Rousseau. *Perspectivas*, XXIV(3-4), 435-448.
- Solovieva, Y., & Quintanar Rojas, L. (2010). El desarrollo del niño y los métodos de enseñanza. *Revista: Elementos*, 17 (77), 9 - 13.
- Soriano Sáncha, G. (2006). Marco Fabio Quintiliano: La educación del ciudadano romano. *Iberia: Revista de la Antigüedad* (9), 107 - 124.
- Soto Gómez, E., Serván Núñez, M. J., & Pérez Gómez, Á. I. (2015). Lesson Study and the development of teacher's competences. From practical knowledge to practical thinking. *International Journal for Lesson and Learning Studies*, 4 (3), 209 - 223.
- Soto Gómez, E., Serván Nuñez, M. J., Peña Traperó, N., & Pérez Gómez, Á. I. (2013). Lesson Study (LS) as a strategy to reconstruct teacher's practical knowledge. *WALS 2013*.
- Stella López, L., & Toro Álvarez, C. (2008). Formación de docentes en la enseñanza de las matemáticas a través de la resolución de problemas en la red de comprensión lectora y matemáticas - CC y M, segunda etapa. *Universitas Psychologica*, 753-765.
- Stenhouse, L. (1975). *An introduction to curriculum research and development*. London: Heinemann Educational.





Stevens, J. H., & King, E. W. (1987). *Administrador de programas de educación temprana y preescolar*. (M. S. Pineda, Trad.) D.F., México: Trillas.

Takahashi, A. (2006). Prólogo. En K. M. Winburg, & S. Brown, *Lesson Study Comunnities: Increasing Achievement With Diverse Students* (pág. 194).

Tardif, M. (2004). *Los saberes del docente y su desarrollo profesional*. Madrid, España: Narcea.

Tigchelaar, A., Korthagen, F., & Melief, K. (2010). Aprender de la práctica. In O. Esteve, K. Melief, & Á. Alsina, *Creando mi profesión. Una propuesta para el desarrollo profesional del profesorado*. (pp. 19 -28). Barcelona: Octaedro.

Tizón García, J. L. (2011). *El poder del miedo ¿Dónde guardams nuestros temores cotidianos?* Milenio.

Torio López, S. (1997). Talleres y rincones en educación infantil: su vigencia psicopedagógica hoy. *Comunicación del Congreso de Córdoba*.

Torralba, J. M., & Llano, A. (2010). Representación y Conocimiento Práctico. *Thémata. Revista de Filosofía*. (43), 435-461.

Venegas Renauld, M. E. (2004). El Renacimiento: Un contexto para el surgimiento del concepto pedagógico formación. *Educación*, 28 (1), 22-37.

Vidales Delgado, I. (2005). La evolución de la educación en occidente. En I. Vidales Delgado, *Veinte experiencias educativas exitosas en el mundo* (págs. 12 - 20). Monterrey, Nuevo León, México: Santillana.

Vilafranca Manguán, I. (2012). La filosofía de la educación de Rousseau: El naturalismo eudamonista. *Revista de Historia de la Educación* (19), 35-53.

Viscaíno, A. (2008). El conocimiento práctico en la formación docente. Una reconstrucción histórica entre autores e instituciones. *Revista Iberoamericana de Educación* (46/1), 1-11.

Wells, G., & Claxton, G. (2002). *Learning for life in the 21st Century: Sociological Perspectives of the future*. London: Blackwell Publishing company.

Yinger, R. J. (1986). "Investigación sobre el conocimiento y pensamiento de los profesores. Hacia una concepción de la actividad profesional". En Villar, *Pensamiento de los profesores y toma de decisiones* (págs. 113 - 141). Sevilla, España: Servicio de Publicaciones, Universidad de Sevilla.

Zabala, A., & Arnau Laia. (2014). *Métodos para la enseñanza de las competencias*. Barcelona, España: Grao.





Zabalza, M. Á. (2003). *Competencias docentes del profesorado universitario*. Madrid, España: Narcea Ediciones.

Zaragüeta, J. (1940). *Las directrices de la Pedagogía de Juan Luis Vives*. Valencia, España: Magisterio español.

Zeichner, K. (2010). Nuevas epistemologías en formación del profesorado. Repensando las conexiones entre las asignaturas del campus y las experiencias de prácticas en la formación del profesorado de la Universidad. *Revista Interuniversitaria de formación del profesorado* (68), 123 - 150.



