BENEMÉRITA UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE PUEBLA

FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS

DOCTORADO EN INVESTIGACIÓN E INNOVACIÓN EDUCATIVA

APRENDIZAJE COOPERATIVO Y COMPETENCIAS PROFESIONALES

El caso del licenciado en educación preescolar

TESIS

QUE PARA OBTENER EL GRADO DE DOCTOR

EN INVESTIGACIÓN E INNOVACIÓN EDUCATIVA

PRESENTA:

MTRA. HADI SANTILLANA ROMERO

DIRECTOR DE TESIS:

DRA. GUADALUPE BARAJAS ARROYO

PUEBLA, PUE., OCTUBRE DE 2019

RESUMEN

A más de una década desde la implementación de una serie de reformas curriculares en México, tanto en la formación de docentes como en la educación básica, y en medio de ciertos cambios ideológicos, políticos y económicos que hoy en día ponen en tela de juicio la permanencia de un incipiente modelo educativo, los docentes de educación preescolar enfrentan una serie de retos ligados a elevar la calidad de la educación básica. En este contexto se busca desarrollar prácticas basadas en modelos educativos innovadores que demuestren resultados sistemáticos en las competencias docentes y, como consecuencia, en el aprendizaje de los educandos.

En este sentido, desde una perspectiva cualitativa y un paradigma socioconstructivista, la presente investigación se planteó con la idea de analizar los efectos en la praxis del aprendizaje cooperativo en las competencias profesionales de los licenciados en educación preescolar. A través de un estudio de casos, se recupera la experiencia de ocho educadores del nivel preescolar. Esto mediante una entrevista en profundidad que permitió reconocer las condiciones en las que dicha metodología se diseña, se lleva a la práctica y se reflexiona dentro de las aulas preescolares. El análisis de datos permitió comprender desde la voz de las docentes, el proceso de planeación, implementación y organización al integrar esta forma de trabajo, así como la movilización de aprendizajes que ponen en juego al comprender las interacciones que se establecen entre docente-alumnos y alumno-alumno.

Es así que esta investigación se desarrolló con el afán de explicar la manera en la que el aprendizaje cooperativo se lleva a la práctica por un grupo de educadoras en el estado de Puebla e impacta en el desarrollo de sus competencias profesionales. En la revisión documental referente al tema, pude identificar que las investigaciones sobre el aprendizaje cooperativo en educación preescolar se orientan principalmente al análisis de sus logros en comparación con otras formas más tradicionales de estructuración del aprendizaje, o bien se ocupan de ponderar si éstas últimas cubren los principios de esta forma de intervención. El acercamiento al objeto de estudio desde la comprensión en profundidad sienta las bases para la construcción de un modelo de formación en aprendizaje cooperativo.

AGRADECIMIENTOS

Esta tesis se realizó gracias al apoyo del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT) a través del Programa Nacional de Posgrado de Calidad (PNPC).

Gracias a la Dra. Guadalupe Barajas Arroyo por acompañarme en este proceso y co-construir este proyecto.

A quienes haciendo alución a Newton me permitieron subier a sus hombros para descubrir nuevos horizontes, debates y prácticas intersticiales, mi agradecimiento más profundo al clautro de docentes del Doctorado en Investigación e Innovación Educativa.

A quienes dieron vida a esta investigación a mis informantes clave gracias por su voz

A mis compañeros del grupo de aprendizaje cooperativo México y a mis compañeros del DIIE, agradezco los espacios de relativización y el apoyo mutuo.

ÍNDICE

RESUMEN **I**

DEDICATORIA ¡ERROR! MARCADOR NO DEFINIDO.

AGRADECIMIENTOS **II**

INTRODUCCIÓN **1**

Problema y objeto de investigación **3**
Preguntas y objetivos de la investigación **7**
Objetivo General **9**
Objetivos Específicos **9**
Supuesto **10**
Premisa **10**
Relevancia de la investigación **10**
Procedimientos para la elaboración del estado del arte, contexto y fundamentación teórica **12**
Descripción de la estructura de la Tesis **17**

CAPÍTULO 1. **20**

COMPETENCIAS DOCENTES **20**

1.1 Origen del concepto competencia. De la industria a la educación. **21**
1.2 Influencia de los organismos internacionales en la adopción del enfoque por competencias en la educación superior **25**
1.3 Proyectos y programas que impulsaron la educación superior por competencias. **26**
1.3.1 Educación basada en competencias 26
1.3.2 DeSeCo 26
1.3.3 El proyecto Tuning 29
1.3.3.1. El proyecto ALFA Tuning – América Latina 31
1.4 Hacia una definición del término competencia **32**
1.4.1 La diversidad de interpretaciones conceptuales o académicas. El enfoque de la competencia. 39
1.4.2 Componentes de una competencia 45
1.5 Tipos de competencias 49
1.5.1 Competencias genéricas o transversales 49
1.5.2 Competencias desde el curriculum 50
1.5.3 Competencias desde el desempeño profesional 51
1.5.4 Competencias desde la formación profesional 52
1.5.4.1 Competencias Profesionales 53
1.5.4.2 Las competencias profesionales de los docentes normalistas 54

1.5.4.3 Perfil de los Licenciados en Educación Preescolar. Un comparativo entre la formación inicial y la profesional. 56

A manera de cierre 64

CAPÍTULO 2. 66

APRENDIZAJE COOPERATIVO 66

2.1. Una aproximación al origen y surgimiento del Aprendizaje Cooperativo 68

2.2 Un análisis retrospectivo sobre quiénes y qué se ha hecho en torno al aprendizaje cooperativo. 74

2.3 La estructura de la actividad, de la homogeneidad a la heterogeneidad 96

2.4 Tres enfoques predominantes en el aprendizaje cooperativo 96

2.3. Conceptualización del Aprendizaje Cooperativo 78

2.4. Diferencia y similitudes entre aprendizaje cooperativo, la tutoría entre iguales trabajo en equipo y aprendizaje colaborativo 83

2.5. Principios del aprendizaje cooperativo 89

2.5.1 Método de Enseñanza Recíproca 92

2.5.2. Método aprender juntos 93

2. 6. ¿Metodología didáctica, estrategias o técnicas? 94

2.7. El docente y su práctica cooperativa 96

2.7.1. Número de integrantes en los equipos 102

2.7.1.1. Composición del grupo **¡Error! Marcador no definido.**

2.8. Estructuras de enseñanza en el Aprendizaje Cooperativo 105

2.8.1. El modelo de *student team learning* 106

2.8.2. El modelo de *learning together* 107

2. 8.3. El marcador colectivo 108

2.8.4. *Group Investigation* 108

2.8.5. *Co-op co-op play* 109

2.8.6. El modelo de *jigsaw* o técnica de rompecabezas 110

A manera de cierre 111

CAPÍTULO 3. 112

LA INFLUENCIA DE LOS ORGANISMOS INTERNACIONALES Y NACIONALES EN TORNO A LA FORMACIÓN DOCENTE. PANORAMA MUNDIAL 112

3.1 Las recomendaciones de los organismos internacionales para la formación de docentes. 113

3.1.1 El Banco Mundial y la búsqueda de la calidad educativa en la formación de docentes. 115

3.1.2 Las recomendaciones de UNESCO y el Programa de promoción de la reforma educativa en América latina y el Caribe (PREAL) a la educación infantil. 119

3.1.3 El impacto de la OCDE en las políticas educativas y la formación de docentes 125

3.1.4 Las implicaciones del Espacio Europeo en la Educación Superior. 127

3.2 Reforma estructural en México y sus implicaciones en el magisterio. 128

3.2.1 Ley General del Ejercicio Profesional Docente y la búsqueda de la calidad del magisterio. 131
3.2.2 El Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación. 132
3.2.2.1 La calidad de la educación y la Evaluación desde la Ley General de Educación 134
A manera de cierre 137
CAPÍTULO 4. 138
DE LA FORMACIÓN DE LICENCIADOS EN EDUCACIÓN PREESCOLAR AL DESEMPEÑO EN EL AULA 138
4.1 Formación del profesorado en Europa. Antecedentes y políticas 139
4.1.1 La influencia de la Educación Normal de Alemania. 142
4.1.2. La formación inicial en España. 143
4.1.3. Italia y las escuelas normales. 148
4.1.4. La Escuela Normal Francesa. 151
4.1.5. Reino Unido y la formación de maestros. 155
4.1.6. Tendencias Europeas en la formación del Profesorado. 157
4.2. Formación Docente en América 158
4.2.1 Estados Unidos de Norteamérica y sus propuestas en torno a la formación docente 160
4.2.2. La formación de profesores en Colombia 163
4.2.3 Argentina y la formación del profesorado 168
4.2.4 La formación de docente inicial y la educación parvularia en Chile 170
4.2.5 Educación Normal en México 173
4.2.5.1 Los planes de estudio para la formación de Licenciados en Educación Preescolar 175
4.3.5.1.1. El plan de estudios 1999 para la formación de Licenciados en Educación Preescolar 182
4.3.5.1.2 Plan de Estudios 2012, la formación inicial de educadores de preescolar en un currículo por competencias 185
4.2.5.2. Las escuelas formadoras de docentes en Puebla 190
4.2.5.3 Transformar la formación de docente en las Escuelas Normales para mejorar las prácticas docentes en la educación básica. 191
A manera de cierre 193
CAPÍTULO 5. 197
INTERACCIÓN ENTRE IGUALES, INTERDEPENDENCIA Y DINÁMICA DE GRUPOS 197
5.1. Perspectivas teóricas en la interacción social 198
5.1.1. El conflicto sociocognitivo 199
5.1.2. Las aportaciones de la teoría de la actividad y la historico-cultural, fundamentos de la cooperación 201
5.1.2.1. La obra de Vygotsky y su contexto 202

5.1.2.2. Principios básicos de la obra de Vygotsky 205
5.1.2.3. Aproximaciones a la Teoría de la actividad 206
5.1.2.3.1. Funciones psicológicas elementales y superiores 212
5.1.2.3.2 La Zona de Desarrollo Próximo 214
5.1.2.3.3 La mediación de instrumentos y signos en la contribución de Vygotsky 217
5.1.2.3.3.1. Mediación Instrumental 218
5.1.2.3.3.2 Mediación Social 219
5.1.2.3.3.3 El proceso de Interiorización 220
5.1.3. Reflexiones en torno a la obra pensamiento y lenguaje. 221
5.2. Funcionamiento y dinámica de grupos 226
5.3. El concepto dinámica de grupo 227
5.4. La estructura en los grupos, normas e interacciones 228
5.5. La Teoría del Campo 229
5.6. Creencias de docentes y alumnos acerca del trabajo en pequeños grupos 229
A manera de cierre 230
CAPÍTULO 6. ESTRATEGIA METODOLÓGICA 231
6.1. Modelo de la investigación 232
6.2. El enfoque de la investigación 233
6.3. Diseño de la investigación para la comprensión del aprendizaje cooperativo en la práctica de los educadores de preescolar. El tipo de estudio, el método y la técnica. 238
6.3.1. El método: Estudio de casos. 240
6.3.1.1. Población objetivo 242
6.3.1.2. Unidad de análisis. 243
6.3.1.2.1 Criterios de elección de la unidad de análisis. 243
6.4. Técnicas y procedimiento de recogida de la información 248
6.4.1. Entrevista en profundidad para recuperar la voz de los docentes. 248
6.4.4.1. Descripción de los procedimientos de recogida 251
6.5. Técnicas y procedimiento de análisis de la información 252
6.6. Descripción de los procedimientos de análisis de la información 255
6.7 Dificultades y limitaciones 255
A manera de cierre 256
CAPÍTULO 7. 257
ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE RESULTADOS 257
7.1. De la entrevista a la recogida de la información. 259
7.2. Análisis de resultados 261
7.2.1. Primera etapa de análisis 263
7.2.2. Segunda etapa 265
7.2.3. Tercera etapa 265
7.3. Caracterización de los informantes y datos de relevancia socioeducativa 265

7.4. Interpretación de dimensiones y categorías **266**
7.4.1. Primera dimensión. Formación docente en aprendizaje cooperativo 272
7.4.1.1. Presencia del aprendizaje cooperativo en la formación inicial 272
7.4.1.2. Formación permanente en Aprendizaje cooperativo 278
7.4.1.2.1. Autoformación como docente cooperativo 278
7.4.1.2.2. Redes entre docentes cooperativos 280
7.4.1.3. Discriminación conceptual 281
7.4.1.3.1. Aprendizaje cooperativo vs Aprendizaje colaborativo (ac/acl) 282
7.4.1.3.2. Trabajo en equipo 285
7.4.2. Segunda Dimensión: Práctica Docente Cooperativa 285
7.4.2.1 Principios del aprendizaje cooperativo 286
7.4.2.1.1. Interdependencia positiva (ip) 287
7.4.2.1.2. Interacción promotora (ip) 288
7.4.2.1.3. Responsabilidad individual (ri) 289
7.4.2.1.4. Procesamiento grupal (pg) 290
7.4.2.1.5. Habilidades interpersonales y de trabajo en pequeño grupo (hitpp) 292
7.4.2.1.6. Lenguaje oral base en y para aprender cooperativamente (lobac) 294
7.4.2.2. Ciclos del aprendizaje cooperativo (cac) 296
7.4.2.2.1 Fases de transición en el desarrollo del aprendizaje cooperativo (ftdac) 296
7.4.2.2.2. Momentos de apropiación en el aprendizaje cooperativo (maac) 299
7.4.2.2.3. Diseño de situaciones para el aprendizaje cooperativo (dsdpac) 301
7.4.2.3. Técnicas y estrategias de aprendizaje cooperativo (teac) 302
7.4.2.3.1. Dispositivos de evaluación en el aprendizaje cooperativo (deac) 304
7.4.2.3.2. Vinculación del aprendizaje cooperativo con los propósitos de la educación preescolar (vacpep) 306
7.4.3. Movilización de saberes en el Aprendizaje Cooperativo (msac) 307
7.4.3.1. Ambiente formativo cooperativo (afc) 307
7.4.3.2. Integración de los grupos cooperativos (igc) 310
7.4.3.3. Proceso de internalización (pi) 312
7.4.3.4. Condiciones intersubjetivas (ci) 312
7.4.3.5. Procesos intra psicológicos (pip) 314
CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES **317**
REFERENCIAS **331**
ANEXOS **365**

Tabla de Abreviaturas

Banco Interamericano de Desarrollo (BID)

Banco Internacional de Reconstrucción y Fomento (BIRF)

Banco Mundial (BM),

Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL)

Consejo Nacional de Autoridades Educativas (CONAEDU)

Definición y Selección de Competencias (DeSeCo)

Dirección General de Capacitación y Mejoramiento Profesional del Magisterio (DGCMPM)

Dirección General de Mejoramiento Profesional del Magisterio (DGMPM)

Encuesta de Alfabetismo en Adultos y Destrezas para la Vida (ALL)

Espacio Europeo de Educación Superior (EEES),

Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF),

Instituciones De Educación Superior (IES)

Instituto de Estadísticas de Canadá (Statistics Canada)

Instituto Federal de Capacitación del Magisterio (IFCM)

Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE)

Latinoamérica (Lat. Am.).

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO)

Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE)

Programa Nacional para la Actualización Permanente (PRONAP)

Programa para la Evaluación Internacional para Estudiantes (PISA)

Programa para la Transformación y el Fortalecimiento Académicos de las Escuelas Normales (PTFAEN)

Secretaría de Educación Pública del Gobierno Federal (SEP)

Sistema de Información Básica de la Educación Normal (SIBEN)

Subsecretaría de Educación Básica (SEB)

Índice de tablas

Tabla 1. Definiciones de competencia. 33

Tabla 2. Comparativo entre las competencias profesionales del plan de estudios 2012, 2018 y el perfil, parámetros e indicadores del SPD. 60

Tabla 3. Conceptos sobre aprendizaje cooperativo. 80

Tabla 4. Diferencias entre las principales formas de aprendizaje basadas en la interacción entre iguales 88

Tabla 5. Comparativo entre enfoques en el aprendizaje cooperativo: 90

Tabla 6. Materias básicas del núcleo básico de los programas de estudio 147

Tabla 7. Sistema francés de formación inicial de maestros de escuelas maternales, antes y después de 1991-92 154

Tabla 8. Iniciativas de mejora de la formación de los docentes en los Estados Unidos 162

Tabla 9. Plan de estudios para la formación de licenciados en educación de Colombia 166

Tabla 10. Matrícula y aspirantes a las escuelas normales en Colombia 167

Tabla 11. Áreas comunes en la estructura curricular de las Licenciaturas para la formación de maestros en Chile 172

Tabla 12. Contexto de los informantes clave. 246

Tabla 13. Elementos de relevancia socioeducativa. 247

Tabla 14. Categorías de indagación 249

Tabla 15. Relación de informantes clave a partir de la fecha de entrevista y tiempo de duración. 260

Tabla 16. Concentrado de informantes clave. 266

Tabla 17. Dimensiones cualitativas, núcleos temáticos, categorías, sub-categorías. 267

Tabla 18. Frecuencia de unidades de significado por informante clave..... 270

Tabla 19. Frecuencias de Formación docente en Aprendizaje Cooperativo 271

Tabla 20. Frecuencia de datos empíricos en la dimensión Práctica del Aprendizaje Cooperativo 286

Tabla 21. Frecuencia de datos empíricos en la dimensión de movilización de saberes en el aprendizaje cooperativo. ..... **¡Error! Marcador no definido.**

Índice de Gráficos

Gráfico 1. Matrícula por Licenciatura de las Escuelas Normales, ciclo escolar 2016-2017. 181

Gráfico 2. Matrícula de alumnos que cursan la licenciatura en educación preescolar en escuelas normales de Puebla..... 191

Índice de Figuras

Figura 1. Competencias clave en tres amplias categorías. 28

Figura 2. Propuesta de competencia contextuañizada desde el enfoque situado de las competencias. 37

Figura 3. Representación gráfica de la ubicación que muestra el trabajo en equipo, la tutoría entre iguales, el aprendizaje cooperativo y el aprendizaje colaborativo. 85

Figura 4. La coopedagogía, características y pasos. 99

Figura 5. Proceso para implementar el Puzzle de Aronson en los circuitos de acción motriz. 110

Figura 6. Formación Inicial en las Escuelas Normales frente a las Reformas Educativas. 175

Figura 7. Cambios curriculares en la formación de licenciados en educación preescolar . 178

Figura 8. Malla curricular del plan de estudios 2012 para la formación de educadores de preescolar. 189

Figura 9. Representación gráfica de la teoria de la actividad. 211

Figura 10. Estructura en la dinámica de grupos. 228

Figura 11. Proceso de investigación 231

Figura 12. Perspectiva de la Investigación. 238

Figura 13. Temporalidad y contexto en los estudios de caso. 242

Figura 14. Interacción en la investigación cualitativa 257

Figura 15. Fases de análisis de datos. 262

INTRODUCCIÓN

La educación superior no es ajena a los cambios que a nivel global han detonado los nuevos modelos económicos. En los últimos años se ha visto inmersa en un proceso de reflexión que busca identificar las modificaciones precisas para abordar la complejidad del contexto social en el que estamos situados. Por otra parte, la implantación del Espacio Europeo de Educación Superior se posicionó como una respuesta unificada de distintos países a los múltiples aspectos que la globalización imponía, tales como los nuevos perfiles profesionales a los que se debía ajustar la propuesta formativa, la inclusión de las tecnologías de la información y comunicación, o la movilidad creciente del alumnado.

En consecuencia, el proceso de convergencia en Europa, con sus claros y oscuros, marcó el inicio de una nueva etapa para la educación superior que indiscutiblemente tuvo un impacto en las universidades latinoamericanas. Después de unos años de incertidumbre sobre la filosofía y viabilidad de sus propuestas, América Latina también ha planteado propuestas emergentes sobre cómo formar a los profesionales en países del cono sur, cuestionando la viabilidad de adoptar modelos europeos y estadounidenses para abrir un nuevo debate con las epistemologías del sur-sur (Dussel, 1977; Guarin, 2017; Puiggros, 2001; Santos, 2010). En medio de este debate, el subsistema de educación normal, conforme ha transitado al nivel superior, se ha sumado al bloque con muchos más retos de los que enfrentan las universidades.

Asimismo, hay que reconocer que la nueva estructura de educación superior y la elaboración de planes de estudio acordes con las demandas profesionales del entorno actual han puesto de manifiesto la importancia de innovar la formación inicial centrada en el alumno, tradicionalmente enfocada en modelos educativos individualistas y competitivos. Este posicionamiento en la formación de docentes reviste un importante planteamiento, ya que el modelo y dicho posicionamiento acompañará su práctica profesional más de la mitad de su trayectoria profesional. En ese sentido, la formación en competencias de los formadores de docentes se traspone a la enseñanza por competencias.

En este punto conviene distinguir que la inquietud por una mejor calidad docente a nivel mundial, tanto en la educación básica como la superior, ha sido la apuesta de diversas naciones tanto europeas como latinoamericanas. Lo cual ha generado, en algunos casos, una postura reduccionista; especialmente en el contexto de los docentes de educación preescolar. No obstante, las últimas propuestas curriculares han abierto espacios de reflexión sobre el diseño y desarrollo de prácticas docentes innovadoras que apunten a la construcción de un nuevo perfil docente para los educadores de nivel preescolar.

En este escenario se sitúa la presente investigación. La intención de dar voz a los docentes se cifra, por un lado, en la comprensión del significado y los efectos que el aprendizaje cooperativo guarda en la práctica en los jardines de niños. Por otro, en la búsqueda de nuevos significados para los modelos y posturas con que se forma a los profesionales de la educación en las escuelas normales, así como la manera en que lo ejercen durante su desempeño profesional.

Teniendo en cuenta estos aspectos, la reforma curricular del 2012 para la formación de los licenciados en educación preescolar en México se promovió un cambio en las prácticas de los futuros docentes al transitar al modelo por competencias, poniendo de manifiesto la necesidad de situarse desde la perspectiva del estudiante y su aprendizaje. El cambio implicó desarrollar un proceso formativo que percibe al docente en formación como un sujeto capaz de construir, de manera activa, su propio conocimiento. Señalando que este hecho sugiere un cambio de paradigma radical con las prácticas ortodoxas y tradicionales con las que se inició la formación de docentes (Dirección General de Educación Superior para Profesionales de la Educación, 2012, párr. 1).

El nuevo plan de estudios ha establecido como marco de referencia las competencias profesionales que el alumnado debe poseer al finalizar sus estudios y que se alinean al perfil propuesto por el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE) para el docente en el nivel preescolar (Secretaría de Educación Pública, 2016). En el mismo orden de ideas, las competencias que conforman el perfil de los licenciados en educación preescolar resaltan la importancia de que el futuro educador sea capaz de generar una enseñanza y de conformar equipos de trabajo que busquen llevar a cabo una intervención cooperativa y

colaborativa dentro de los distintos contextos en que se habrá de desarrollar su futura labor profesional. Así como el diseño didáctico que promueva el aprendizaje entre iguales en entornos incluyentes, acordes al plan de estudios vigente.

Paralelamente, la Reforma Integral de la Educación Básica (RIEB) y la Media Superior (RIEMS) en nuestro país, ha implementado el modelo por competencias (SEP, 2008), cambio que demandó la necesidad de que los docentes dominen nuevas propuestas metodológicas, en concordancia con esta renovación curricular (Fortoul, 2014, p.47). En consecuencia, la formación de docentes normalistas asumió nuevos retos, tanto para atender a las renovadas propuestas curriculares como para que los egresados respondan a las demandas sociales al demostrar su desempeño ante los procesos de evaluación y acreditación vigentes, pero sobre todo ante la tarea de elevar los resultados de la educación básica bajo nuevas formas de intervención centradas en el alumno y no en el docente.

Es así que, tanto la educación normal como la básica se orientan a promover en el alumnado un conjunto de competencias que favorezcan su aprendizaje permanente a lo largo de toda su vida, elemento clave para que las personas puedan adaptarse a las diferentes situaciones con las que pudieran encontrarse en un mundo que cambia a un ritmo vertiginoso. Lo anterior, supone abandonar enfoques de enseñanza centrados en el docente y el aprendizaje memorístico, para concentrarse en promover enfoques centrados en el estudiante, como el aprendizaje cooperativo. Estos saberes deben fomentarse desde la educación superior como un espacio reflexivo que permitirá a quienes se forman como docentes hacer una introspección, tanto de los patrones docentes que han aprehendido a lo largo de su transitar en el sistema educativo, como de los que conocerá en la escuela normal.

Problema y objeto de investigación

Se puede afirmar que todo investigador, al ingresar a estudios de posgrado, posee ideas previas y motivaciones particulares respecto a lo que desea investigar. De ese modo, la presente investigación expresa el interés por interpretar con mayor profundidad la manera en la que algunas metodologías (activas) forman parte de las competencias profesionales de los educadores de nivel preescolar y se continúan desarrollando en su desempeño, para

identificar sus prioridades, matices y significados. Como se refirió anteriormente, la trayectoria del doctorante en el campo de la docencia normalista y la investigación educativa, otorga tanto sentido como fuerza a los planteamientos ideológicos, epistemológicos y teóricos que se desarrollan y sustentan en los siguientes capítulos. Así mismo, se reconoce que algunos de ellos han sido resignificados a lo largo del proceso de la investigación con la intención de avanzar en el dominio de competencias investigativas.

En el marco antes referido líneas atrás, surge el interés de analizar las intervenciones acordes al modelo por competencias que permitan, por una parte, renovar las prácticas profesionales de quienes forman a los docentes, cuestión que además deberá tener como propósito garantizar el aprendizaje del alumnado, así como mostrar nuevas metodologías didácticas para los educadores de preescolar. Una primera aproximación a los dilemas a partir de los cuales se inicia el proceso de investigación, así como el planteamiento de los propósitos del mismo, se vincula a la experiencia previa. Dicha experiencia se desarrolló en mitad de un proceso de transformación de la práctica docente, donde la integración del aprendizaje cooperativo a la formación de estudiantes normalistas de la licenciatura en educación preescolar se llevó a cabo a través de diferentes etapas. Hasta llegar a concebirlo como un enfoque didáctico que favorece la adquisición de las competencias profesionales en los docentes en formación.

Dado el contacto directo con los trabajos previos que realizó un grupo de investigación por casi una década de experiencia docente, se ha logrado identificar los beneficios que el aprendizaje cooperativo genera en tres momentos. El primero, permitió constatar los beneficios del aprendizaje cooperativo en el desarrollo de los niños preescolares a partir de lo que se considera que es una metodología didáctica que debe transposicionarse (desde el concepto acuñado de transposición didáctica de Chevallard, 2009) y a la par que debe ser una forma de organización del proceso de aprendizaje en los cursosde práctica profesional en la licenciatura, es decir, en la práctica docente de los docentes-investigadores participantes.

En pocas palabras, se ha sistematizado la evidencia de la implementación del aprendizaje cooperativo con los alumnos de quinto a octavo semestre en la formación inicial de docentes de educación preescolar de una escuela normal del estado de Puebla, encontrando resultados

favorables en el desarrollo del lenguaje oral y escrito, el conocimiento del mundo, el pensamiento matemático, el desarrollo físico y socioemocional con niños de tres a seis años. Además, se ha puesto en evidencia que ser un docente cooperativo va mucho más allá de la aplicación de estrategias o juegos estructurados, es decir, implementar el aprendizaje cooperativo demanda tanto un replanteamiento de la práctica docente, como el acompañamiento a dichos educadores en formación, a fin de que dominen conceptual y a nivel de intervención dicha propuesta. Por lo tanto, resulta interesante constatar los efectos que este proceso tiene en su praxis.

Estas investigaciones empíricas e incipientes permitieron corroborar algunos de los efectos del aprendizaje cooperativo expuestos por investigadores como Aronson, Blaney, Stephan, Sikes & Snapp (1978); Kagan y Kagan (2009); Slavin (1999, 2010); Johnson, Johnson y Holubec (1999); Johnson, Maruyama, Johnson, Nelson y Skon, (1981); Ovejero Bernal (1998, 1990); Rué (2002); Monereo y Durán (2002); Durán (2004); Pujolàs (2008); Velázquez-Callado (2014, 2015); Torrego y Negro (2012) en otras áreas disciplinares y curriculares, niveles educativos que también representan una opción en procesos formativos de licenciados en educación preescolar.

Indiscutiblemente, ser y formar desde la perspectiva del aprendizaje cooperativo permite asumir una postura docente diferente, implica un cambio conceptual, procedimental y sobre todo actitudinal, producto de la interpretación que se hace de la teoría para que ésta sea evidenciada en la práctica. En este sentido, situar al alumno al centro y que los niños aprendan en interacción no son cuestiones nuevas. Sin embargo, este enfoque consigue también que los niños asuman una meta compartida en torno al aprendizaje, que se organicen en grupos conscientemente conformados (según sus necesidades educativas), promueve una interacción cara a cara sobre la base del diálogo y el desarrollo de sus habilidades sociales, demanda un diseño didáctico y la gestión de un ambiente formativo específico como un proceso complejo que se organiza desde el pensar del docente.

Con el aprendizaje cooperativo las interacciones docente-alumno, alumno-alumno se reestructuran para brindar a los niños la oportunidad de identificar por ellos mismos qué y cómo aprenden al escuchar y expresar sus ideas, a la par que valoran desde su mirada y la de

sus iguales qué conocimientos adquirieron. Esto parece ser un hecho sencillo. Quienes han trabajado frente a grupo reconocen que es un proceso que debe ser planeado, promovido y reflexionado día con día, sobre todo con niños preescolares que se encuentran en un proceso de adaptación y escolarización. En pocas palabras, adoptar el aprendizaje cooperativo en la práctica docente puede ser el hilo conductor que permita concatenar una serie de acciones encaminadas al desarrollo de las competencias del docente de preescolar.

De esa manera, la idea central que alimentó los motivos para desarrollar esta investigación se sostiene de manera inicial en el hecho de que pese a los logros identificados y referidos anteriormente en los docentes en formación durante sus estudios de licenciatura, se han valorado a la luz de la formación inicial como un proceso sugerido por la figura de autoridad que ejerce el docente y las exigencias, tanto curriculares como del grupo de investigación, al que se suman como colaboradores. A pesar de la trayectoria en la integración del aprendizaje cooperativo en el grupo de investigación referido, se continúan percibiendo un cierto nivel de cuestionamientos y reticencias hacia esta estrategia de aprendizaje por parte de otros docentes normalistas y más aún de los educadores de preescolar. Esa reticencia impide a los estudiantes que inician con el conocimiento y adaptación de dicha metodología que la puedan desarrollar abiertamente durante el último año de práctica docente.

Por otra parte, en los resultados obtenidos en esa etapa, se identificó que existen fases por las que transita un docente que quiere desarrollar una práctica docente cooperativa. Así, bajo un esquema de investigación acción (Stenhouse, 1991, pp. 16-39) se reconoció cómo los docentes en formación analizan los cambios en su práctica al integrar el aprendizaje cooperativo de manera gradual desde una perspectiva que favorece la mejora permanente al entender la docencia como un proceso continuo. En este sentido, no se tiene cuenta de si estas fases vuelven a presentarse en la intervención en condiciones reales de trabajo o si existen algunos otros momentos críticos que determinen si los educadores continúan recurriendo a esta metodología o declinan.

Aunque estas evidencias respecto a los beneficios socio-cognitivos y didáctico-pedagógicos que se derivan del uso del aprendizaje cooperativo concurren con los hallazgo de otros investigadores (Johnson, Johnson y Holubec, 1999, p. 13-30) también se reconoce

que al egresar de la formación inicial, los docentes se enfrentan a escenarios en los que las intervenciones de sus colegas y las exigencias de sus directivos se fundamentan en prácticas tradicionales, de las que se identifica, como lo externa Rudduck (1994, p. 387) e Imbernón Muñoz (2010, p. 601-603), un nivel de resistencia cuando las propuestas innovadoras transgreden los significados más arraigados de la cultura escolar, el concepto de alumno, aprendizaje y enseñanza. Esta es la razón por la cual los docentes noveles pueden dejar de lado los cambios realizados en la formación inicial.

Este recorrido referido se desarrolló en el seno de un grupo de investigación, es ahí donde se gesta el deseo e inquietud de explorar, examinar, describir y analizar en qué medida, durante el ejercicio profesional de estos docentes, se conservan o no los principios y concepciones referentes al aprendizaje cooperativo al intervenir en el aula y sobre todo comprender cómo lo desarrollan de manera autónoma. Es decir, se indagó en la concepción que poseen, los métodos y estrategias, la organización de espacio y alumnos referente al aprendizaje cooperativo, así como las dificultades o aciertos que han encontrado en su transitar de estudiantes a docentes en servicio para conservar o no dicha práctica educativa. Es por ello que se planteó dar voz a los docentes respecto a la manera en la que una práctica cooperativa se ha asociado o no a la mejora en el desarrollo de sus competencias profesionales y sus principales beneficios, tanto en el aprendizaje de sus alumnos como en el desempeño de los docentes de preescolar que pertenecieron al grupo de investigación sobre aprendizaje cooperativo durante su formación inicial en la Escuela Normal.

Indudablemente, se consideró las experiencias previas de los docentes en relación a la implementación de aprendizaje cooperativo. Se pensó que la opinión de los profesores, permitiría hacer inducciones que a su vez permitieran identificar hallazgos en torno a cómo se aborda, qué beneficios y qué debilidades les representa

Preguntas de investigación

Sí se parte de la idea de que el pensamiento y la acción del docente se construyen guiados por un sistema personal de creencias, valores y principios que le dan sentido (Marcelo, 1987), es entonces desde esa perspectiva que se vislumbró pertinente preguntarse:

- ¿Cuáles son los efectos de la praxis del aprendizaje cooperativo en las competencias profesionales de los licenciados en Educación Preescolar?
- ¿Cómo los educadores de preescolar organizan movilizan sus recursos al hacer uso del aprendizaje cooperativo?
- ¿Qué principios y estrategias del aprendizaje cooperativo son llevados a la práctica por los educadores de nivel preescolar?
- ¿Cuáles son los constructos teóricos en torno al aprendizaje cooperativo que sustentan la práctica docente de los educadores de nivel preescolar?
- ¿Por qué el aprendizaje cooperativo transforma el diseño didáctico y la gestión de ambientes formativos de los docentes de preescolar?

Se parte de la idea de que esta investigación busca aportar conocimiento en torno al significado y patrones en la construcción de sistemas semánticos de los docentes de una escuela normal del estado de Puebla que como parte de las competencias profesionales que estructuran su práctica basadas en el aprendizaje cooperativo (dentro de las aulas preescolares). Para esto, la adopción del paradigma cualitativo resultó ser el marco ideal para establecer la relación sujeto-objeto del estudio. De esta forma, se concibe al docente de preescolar como un sujeto activo, reflexivo, racional, que toma decisiones en la construcción del conocimiento didáctico pedagógico.

En relación con el objeto de estudio, éste se focaliza en el contenido del pensamiento del docente (Sandín, 2003, p. 94), o sea, que conocimiento posee sobre aprendizaje cooperativo y cómo lo organiza; bajo la idea enunciada por Clark y Yinger (1979) y Shavelson y Stern (1983) que son los pensamientos del docente los que guían y orientan su conducta. Fue así que se buscó comprender en profundidad cómo construyen a partir del aprendizaje cooperativo tanto la intervención docente como los ambientes formativos, y cómo integra la evaluación en el marco del plan de estudios vigente, con la intención expresa de dar voz y rescatar los significados de la praxis docente.

Desde una postura epistemológica que concibe la relación establecida entre el investigador y el objeto de estudio, misma que se caracteriza por ser subjetiva e interactiva, se esbozan los tres primeros objetivos específicos, los cuales denotan el deseo de indagar en

torno a los constructos teóricos que soportan el diseño de estrategias, acciones y valores que destacan la práctica de los docentes en los momentos en los que estructuran una intervención cooperativa. Desde un posicionamiento metodológico se plantea el último objetivo específico, arguyendo también al carácter hermenéutico de la construcción de la investigación. El cual se abordó dialógicamente desde la teoría de la interdependencia positiva y de grupos, sobre las transformaciones en la práctica de los educadores de preescolar en componentes didácticos y de gestión de los ambientes formativos; así como de las interacciones que promueve entre los alumnos en pro de que construyan el conocimiento como una meta común.

En el marco anterior se establecieron los siguientes objetivos para orientar el desarrollo de la presente investigación:

Objetivo General

Analizar los efectos de la praxis del aprendizaje cooperativo en las competencias profesionales de los licenciados en Educación Preescolar.

Al respecto, cabe señalar que la idea de praxis se asume desde el concepto que atraviesa la obra de Freire (1972), que refleja el pensamiento, análisis y la comprensión del rol de la educación en su totalidad. En resumen, la praxis, expresa el vínculo entre la teoría-palabra y acción; que en consecuencia, arguye a proceso dialéctico que se suscita entre el saber y el hacer; esa relación que el docente establece entre el modo de interpretar la realidad del aula y la vida escolar y la consecuente práctica que emerge de esta comprensión del aprendizaje cooperativo y que lo conduce una acción transformadora.

Objetivos Específicos

- Explorar la manera en la que los educadores de preescolar movilizan sus recursos al hacer uso del aprendizaje cooperativo.
- Identificar los principios y estrategias del aprendizaje cooperativo que son más empleados por los educadores en el preescolar.
- Describir los constructos teóricos en torno a la metodología del aprendizaje cooperativo que poseen los educadores de nivel preescolar.

- Explicar desde la teoría de la actividad y la dinámica de grupos la transformación en el diseño didáctico y gestión de ambientes formativos de los educadores en preescolar.

Supuesto

El impacto del aprendizaje cooperativo en las competencias profesionales de los licenciados en educación preescolar permitirá:

a. Identificar la concepción que los educadores de preescolar guardan sobre el aprendizaje cooperativo y cómo la llevan a su práctica.
b. Reconocer las condiciones en las que se desarrolla esta estrategia en las aulas preescolares.
c. Comprender el proceso de planeación, implementación y organización al hacer uso del aprendizaje cooperativo.
d. Comprender desde la perspectiva del docente la manera en que estructura las interacciones que se establecen entre docente-alumnos y alumno- alumnos.
e. El contexto y la frecuencia con la que se incluyen actos de corte cooperativo determinará algunas características de la intervención.

Premisa

- Para lograr que los educadores de preescolar mejoren sus competencias profesionales es necesario implementar un proyecto formativo sobre aprendizaje cooperativo desde su formación inicial.

Relevancia de la investigación

Se subraya que la pertinencia de esta investigación guarda una estrecha relación con la importancia que de unos años a la fecha se le ha conferido a la educación infantil en el contexto tanto nacional como internacional, por ende a quienes atienden a este sector de la población y por el hecho que se requiere replantear qué tipo de metodologías garantizan el aprendizaje y desarrollo integral de los niños de 3 a 6 años. Además, gracias a este estudio se atiende a la responsabilidad social que las Escuelas Normales en la formación de docentes

en la carrera de educación preescolar, de allí que se considera que los hallazgos que emanan de esta investigación permitirían identificar pautas para mejorar la formación inicial y continua de los docentes de nivel preescolar. De lo anterior, se podría fundamentar la importancia de integrar a la malla curricular un curso optativo referente al aprendizaje cooperativo que favorezca el conocimiento y el dominio de sus principios en su aplicación al diseño didáctico. Así como la gestión de ambientes formativos.

La presente investigación, busca ofrecer una aportación en torno al uso del aprendizaje cooperativo no sólo en nivel preescolar, si no hacia la formación de los docentes que se atienen a este nivel, al analizar la pertinencia de continuar incluyendo esta metodología como parte de los preceptos en los que se fundamenta su formación inicial e identificar cómo su uso apuntala el desarrollo de las competencias de los docentes en su ejercicio profesional. Cabe señalar, que al momento de iniciar la investigación, no existían investigaciones precedentes hechas desde la escuela normal que indagaran en el desempeño de sus egresados. Tampoco se identifican investigaciones de alto rigor metodológico referente a los nexos de unión entre teoría y práctica que relacionen los logros atribuidos al aprendizaje cooperativo en los diferentes factores que, a juicio de los docentes, condicionan la eficacia de esta metodología a nivel preescolar.

En lo concerniente a la educación básica, los hallazgos que emanen de esta investigación pueden aportar información importante para que se incluya en los espacios de formación continua y permanente de los educadores del nivel preescolar. Del mismo modo, el conocimiento del aprendizaje cooperativo permite establecer un puente entre las exigencias propuestas en el nuevo modelo educativo que se gesta sobre la base del desarrollo de lo social y afectivo, así como del aprendizaje en interacción. Brinda a los educadores ciertos principios que, al ser incluidos en su diseño e intervención didáctica, les permitirán alcanzar las metas trazadas. Este hecho puede establecer una aportación desde las escuelas normales hacia la educación básica, pues se considera que éstas deberían ser punta de lanza de las innovaciones educativas y no como se ha dado hasta ahora, un rediseño curricular que responde a las carencias que se identifican en los docentes en servicio.

Lo anterior resulta relevante en el entendido de que, ya desde la reforma anterior de la educación básica, se ha privilegiado el aprendizaje por interacción. No obstante, las evaluaciones a las prácticas docentes demuestran que aún no se ha superado ese reto. Pese a que los docentes tienen claros los objetivos, no han sido formados en esquemas que les brinden métodos ni procedimientos para desarrollar ese cambio. Por otra parte, se espera advertir cómo es que esta manera de intervenir incide en las competencias e indicadores del desempeño de los docentes en servicio.

Procedimientos para la elaboración del estado del arte, contexto y fundamentación teórica

Las investigaciones referentes al aprendizaje cooperativo han cambiado el objeto de estudio, desde la comparación de las situaciones cooperativas, competitivas y de carácter individual, hasta el análisis de los factores mediadores en la eficacia del mismo. El objeto de las investigación como se refirió líneas arriba aborda la naturaleza del pensamiento docente que tiene lugar en la puesta en práctica en el aprendizaje cooperativo a nivel de la transformación que se gesta en el docente en el plano didáctico y de intervención. Es decir, el componente de formación docente que se propicia desde el aprendizaje cooperativo, conecta la teoría y la práctica, sobre todo los saberes adquiridos desde la educación terciaria, que impactan en el plano del ser y hacer docente.

Por lo que respecta a la construcción del estado del arte, en el inicio de esta investigación se orientó a la búsqueda bibliográfica (de diez años a la fecha) sobre temas relacionados tanto con el aprendizaje cooperativo como el enfoque por competencias en la educación superior y básica en un conjunto de bases de datos como DIALNET, REDALYC, IRESIE, ERIC, entre otros. Esto a partir de la determinación de algunas palabras clave como: aprendizaje cooperativo, trabajo cooperativo, tutoría entre iguales (*peer tutoring)*, aprendizaje entre iguales (*per to per)*, trabajo en equipo, aprendizaje colaborativo, estos dos últimos para establecer una diferenciación.

También se realizó una búsqueda en torno a la formación por competencias, competencias profesionales en el profesorado, educación por competencias, competencias profesionales y

genéricas en la formación de docentes. Resulta importante referir que, con la intención de incluir fuentes de calidad, se tomaron algunos criterios de exclusión de estos artículos. Se realizó una breve revisión de cada uno de los documentos para identificar si se incluía fecha de recepción y publicación del artículo, uso de la metodología empleada, articulación entre los objetivos, metodología y resultados presentados.

De esta búsqueda inicial, se procedió a elaborar un esquema que nos permitiera desarrollar un análisis de la información para reconocer la perspectiva de diferentes autores, las áreas en las que se ha implementado, los niveles educativos en los que se ha aplicado, los sujetos, los objetos de estudio y los principales exponentes. Lo cual clarificó los conceptos centrales y una tipología, así como la caracterización del estudio que conforma el capitulado de este trabajo y el diseño de la estrategia metodológica que se empleó. Para sistematizar esta información se optó por elaborar una matriz para el análisis documental desde la propuesta de Barbosa-Chacón, Barbosa-Herrera y Rodríguez-Villabona (2013, pp. 91-94), quienes sugieren un formato para la revisión y análisis documental (al que los autores denominan RAD). Los elementos que sugieren se trasladaron a una matriz en Excel desde la que se sistematizaron los artículos seleccionados en tres apartados generales: i) datos de diligenciamiento; ii) datos descriptivos de la publicación y iii) tópicos relevantes de la publicación (p. 94) este análisis permitió clarificar los criterios de inclusión y los tópicos relevantes para la investigación, los cuales se constituyeron en objeto de rescate en las fuentes de información.

Al identificar a los autores base, se decidió ir a las fuentes originales aun cuando éstas tuvieran fechas de publicaciones anteriores al periodo marcado pero que se consideraron importantes como antecedentes. Esto con la intención de rescatar la perspectiva o enfoque que sientan las bases de esta metodología. La organización del estado del arte fue la base sobre la cual se desarrolló el índice temático, la conceptualización que rescató los usos que se le ha dado al aprendizaje cooperativo y los niveles de incidencia según los referentes bajo los que se sustentan las diversas investigaciones, lo que permitió reconocer las corrientes de pensamiento. Se elaboró un cuadro para el manejo de la información que se concibió como

el estado del conocimiento previo a la elaboración del estado del arte, en él se incluyó la tipología, el área del conocimiento, el año de publicación, los exponentes.

Esta organización permitió identificar las tendencias en torno a la aplicación del aprendizaje cooperativo derivado de las tres principales posturas teóricas entre las que encontramos el enfoque conceptual desarrollado por Johnson y Johnson y al que denominaron *Learning Together* (traducido al español como Aprendizaje cooperativo) y el *Structural Approach* de Sharan (Sharan y Hertz-Lazarowitz, 1980, p.52). Otro enfoque es el curricular, acuñado como *Student Team Learning* desarrollado por Slavin (2010, p.351); y por último la propuesta del enfoque estructural o *Kagan Structures* (Kagan, 1999; 2009). Estos referentes condicionan la implementación que se efectúa en el aula y que diferencia entre que el aprendizaje cooperativo se asuma como un procedimiento mecánico asociado a la implementación de estructuras cooperativas contra un proceso de construcción didáctico que responde a las necesidades educativas de los estudiantes.

Por lo que respecta al contexto, se considera que fue un proceso que permitió situar la investigación en un espacio y tiempo, al reconocer las principales tensiones y coyunturas bajo las cuales se forma a los docentes. Esta situación implicó el análisis de reformas, políticas, recomendaciones y directrices emitidas por organismos en el plano internacional, nacional y local. De forma paralela, se reflexionó en torno a los procesos de formación de docentes, lo cual implica reconocer la naturaleza bajo la que surgieron estas instituciones y el tránsito de las escuelas formadoras de docentes a la educación superior en la mayoría de los países de Europa y América Latina se han trasladado a las Universidades y los cambios que se han generado en este escenario.

De lo anterior, se optó por realizar un análisis de los modelos y planes educativos en cinco países europeos, Estados Unidos y cuatro países latinoamericanos reconociendo cómo es su formación en competencias y las prioridades que cada curricular imprime a la práctica profesional, asociada a la mejora en la formación de docentes. De dicho análisis se reconoce que el enfoque por competencias no sólo requiere un cambio metodológico, si no que requiere también gestionar profundos procesos de cambio conceptual que sitúa al alumno y al

aprendizaje al centro, condición que converge con el planteamiento del aprendizaje cooperativo.

A partir de la reflexión de la información y del análisis generado en la construcción del estado del arte y el contexto se reconoce necesario rescatar la teoría de la interdependencia social (Deutsch, 1949, p. 134; Johnson y Johnson, 1995, p.157; 1999, p. 73; 2005, p.293) que sirvió para analizar los datos empíricos recabados bajo dos características. La primera corresponde a cómo el docente busca la implicación activa de todos y cada uno de los estudiantes en el proceso de aprendizaje, evitando personas que están en el grupo solo físicamente o que realizan únicamente tareas secundarias, pero que no asumen roles de liderazgo ni participan en los procesos de toma de decisiones, lo cual debe proyectarse desde su diseño didáctico.

Por otra parte, se reconoce que los diferentes enfoques de la cooperación, lejos de ser excluyentes, son perfectamente compatibles y el docente puede hacer combinación de ellos para generar un enfoque conceptual y así sentar las bases sobre las que se organizará el grupo. En este apartado se analizaron los estudios e investigaciones referidos al trabajo en grupo o equipo en el aspecto que poseen para una vinculación directa con el aprendizaje cooperativo y que contribuyen al estado de la cuestión. A partir de la revisión y análisis de la literatura en el trabajo documental, se optó por agrupar el contenido conceptual en núcleos temáticos y categorías de indagación, las cuales resultaron indispensables en el momento de extraer la información por medio de las entrevistas, la revisión de diarios del docente y las planeaciones de los casos por estudiar.

Como es bien sabido, el referente conceptual guió por una parte el trabajo de campo y por otra se constituyó como la base teórica sobre la cual se efectuó tanto el análisis como la interpretación de los datos recabados. En esta fase de diseño de la estrategia didáctica, el marco conceptual representó el momento en el que se definieron los referentes en lo que se habrá de sustentar la investigación, tal como lo expresa Sánchez-Aviña (2017) representa “la orientación sobre la que se constituye el argumento teórico de la posible afirmación final que se habrá de presentar como investigación” (p. 54). Al respecto, se retomó el planteamiento de Rodríguez, Gil y García (1996, pp. 76 y 77) quienes refieren que los marcos conceptuales

nos confieren la posibilidad de asumir una perspectiva teórica indispensable para focalizar la atención en las dimensiones que desde ese referente se juzguen más relevantes. Bajo estas ideas se considera que los conceptos que se desarrollan a continuación jugaron un papel preponderante en las diferentes fases de la estrategia metodológica y permitieron establecer la postura desde la que se diseñaron y aplicaron los diferentes instrumentos, así como la piedra angular en el análisis de la información.

Al ser un término ampliamente utilizado, el aprendizaje cooperativo ha sido redefinido en varias ocasiones, se le ha concebido no como una metodología sino como un proceso de gestión vinculado a su extensa línea de tradición. Por tanto y para una mejor comprensión del propósito de esta investigación, se considera conveniente definir qué es el aprendizaje cooperativo como una metodología didáctica-pedagógica potencialmente eficaz para enseñar, que privilegia la diversidad y construcción del aprendizaje en interacción, lo cual implica la organización en pequeños grupos para alcanzar una meta común (aprendizaje). Además, requiere de un proceso formativo o autoformativo para aprender a enseñar de forma cooperativa (Definición propia).

Por su parte, Johnson y Johnson (1999, pp. 22-25) señalan las cinco características que a su juicio determinan la eficacia del aprendizaje cooperativo. En función de ellas, determinan que los componentes esenciales de esta metodología son:

> La *interdependencia positiva*, por la que cada individuo comprende que su trabajo beneficia a sus compañeros y viceversa, de modo que piensa más en términos de "nosotros" que en términos de "yo".
>
> La *interacción promotora*, por la que cada miembro del grupo tiende a animar a sus compañeros, a apoyarlos y ayudarlos cuando tienen dificultades, a reforzar sus ideas y esfuerzos, para completar con éxito la tarea asignada.
>
> La *responsabilidad individual*, por la que cada alumno se esfuerza en beneficiar al grupo, hace su trabajo lo mejor posible y evita escudarse en el trabajo de los demás.
>
> Las *habilidades interpersonales y de trabajo en pequeño grupo*, necesarias para rentabilizar el trabajo grupal: centrarse en la tarea, gestionar adecuadamente los conflictos, respetar los turnos de palabra, aceptar las decisiones grupales, etc.

> El *procesamiento grupal* o autoevaluación, por el que cada grupo es capaz de reflexionar sobre el proceso de trabajo realizado para determinar qué acciones resultaron beneficiosas y cuáles perjudiciales y, en consecuencia, tomar decisiones con respecto a qué conductas deben mantenerse y cuáles deben ser modificadas (Johnson y Johnson,1999, pp. 22-25).

Para continuar con la línea argumentativa, se establece que para esta investigación las competencias profesionales son las acciones producto de una movilización de saberes o recueros, vinculadas a las capacidades y experiencias, que se expresan en el desempeño profesional de un docente en un contexto determinado, para resolver problemas, reflexionar, colaborar con el entorno educativo y en la organización institucional (Definición propia).

Descripción de la estructura de la Tesis

Antes de adentrarse en la lectura de esta tesis, se presenta la estructura del texto, la cual se configura en siete capítulos que dan cuenta del proceso desarrollado a lo largo de la investigación. Además, se contempla un último capítulo en el que se describen las conclusiones más relevantes que ofrece este estudio, así como algunas propuestas que pueden ser de interés para alcanzar las condiciones idóneas para el desarrollo óptimo de las estrategias de aprendizaje cooperativo en la práctica de los docentes de educación preescolar, divididas en algunas orientaciones para la formación inicial y otras para el desempeño en los jardines de niños. Cabe señalar que cada uno de estos capítulos pretende reflejar también el proceso de aprendizaje que se desprende un trabajo de estas características.

De este modo, en el primer capítulo se analizó el tema de las competencias docentes haciendo un breve recorrido de las principales posturas y modelos por competencias para aterrizar en las competencias profesionales de los educadores preescolares, comparando las exigencias en la formación inicial y en el servicio profesional docente. Por otra parte, el aprendizaje cooperativo también se abordó en el segundo capítulo, haciendo un análisis de los conceptos, enfoques producto de la revisión en el estado del arte. En este capítulo se analiza la diferencia entre el aprendizaje cooperativo y otros tipos de metodologías activas, caracterizando el trabajo del educador en el diseño y puesta en práctica de estrategias de cooperación. En ese sentido, se rescatan los enfoques y modelos expuestos en las

investigaciones revisadas, destacando el uso de estrategias y la integración de grupos cooperativos.

En el tercer capítulo, se estableció un recorrido por las principales disposiciones y propuestas de los organismos internacionales en torno a la formación y desempeño docente, estableciendo un marco de referencia normativo e institucional en el que se ha desarrollado la investigación, tratando de clarificar cuáles son los principales planteamientos acerca de la relación entre la formación inicial y el perfil de los docentes de educación preescolar. Lo anterior permitió puntualizar que el alumnado se convierte en el principal protagonista de las actividades docentes y así su formación se orienta al desarrollo de diversas competencias, las cuales le permiten desenvolverse satisfactoriamente tanto en su vida profesional como personal. En el cuarto capítulo se realiza un recorrido de la formación de docentes de educación preescolar (llamada inicial en el caso de algunos países) con la intención de contextualizar los antecedentes, cambios y tensiones que de ello se derivan y cómo estos han estado ligados al desarrollo de la profesión de los educadores de preescolar.

En lo que respecta al quinto capítulo, se aborda la fundamentación teórica que permitió leer el discurso de los informantes clave. La naturaleza compleja de la enseñanza demandaba la elección de una teoría que diera cuenta de la manera en que piensa el docente para darle vida en su práctica, así se aborda el pensamiento de Vigotsky y su enfoque socio-cultural (Rubinstein, 1957; Vygotsky, 1995; Obukhova, 2006), en particular la teoría de la actividad estudiada por Galperin, (1998), Talizina (2000, 2007, 2009), Solovieva (2009); Quintanar (2009). En principio, es necesario precisar que la base de esta propuesta plantea que la psique guarda una estrecha relación con la actividad de los seres humanos por lo que estudiar esta actividad es reconocer lo que ésta pasando a nivel psíquico, en la mente de las educadoras de preescolar al diseñar e implementar los principios del aprendizaje cooperativo bajo un esquema de interacción e interdependencia.

Uno de los capítulos de mayor relevancia es el de sexto, en éste se aborda el diseño metodológico que fue el hodos para responder las preguntas de investigación y es asumido como el hilo conductor que estructuró desde un posicionamiento cualitativo el desarrollo del presente análisis. En este se explicita la elección de estudios de casos como método (Taylor

y Bogdan, 1994; 1992; Rodríguez, Gil y García, 1996; Guba y Lincoln, 1985; 2000), como respuesta a la postura ontológica y epistemológica desde la que se optó dar voz a las educadoras para comprender y rescatar lo que ocurre al organizar su práctica docente considerando al aprendizaje cooperativo. En ese sentido, se recupera la idea de que el lenguaje no se considera solamente un vehículo para expresar y reflejar nuestras ideas, sino un factor que participa y tiene injerencia en la constitución de la realidad social. Es lo que se conoce como la concepción activa del lenguaje, la cual le reconoce al mismo la capacidad de hacer cosas con palabras (Austin, 1982), se exponen procedimientos, técnicas e instrumentos empleado para recolectar, reducir y procesar datos.

El capítulo septimo rescata el pensar de los informantes clave del estudio de casos, iniciando por una descripción de los contextos en los que intervienen, en el entendido de que la palabra tendrá sentido en el contexto en la que esta se produce (Austin, 1982). El análisis se realizó por medio de la codificación y categorización de las transcripciones que integraron el corpus del trabajo, del cual se rescatan las unidades de significado. Esto con el objetivo de adentrarnos en la interpretación de los efectos del aprendizaje cooperativo dentro de un enfoque de competencias profesionales de los educadores de preescolar. Específicamente, en las de diseño de situaciones didácticas, la gestión de ambientes de aprendizaje cooperativo y la organización de grupos. El análisis se desarrolló con el apoyo del HyperResearch para codificar, sin embargo, el proceso de categorización y las redes entre los conceptos se apoyaron en el análisis del discurso desde el que se identifican algunos hallazgos importantes.

En último apartado, se trató de hacer un esfuerzo de síntesis que muestre las principales conclusiones del trabajo. Se recogen las aportaciones más relevantes que la investigación nos ha reportado en cada una de las fases de la misma, así como las reflexiones, dudas e incógnitas que el trabajo ha generado en su autor. Finalmente, se rescatan las referencias bibliográficas de los autores revisados a lo largo del capitulado organizadas desde los lineamientos del APA 6ed. Organizados alfabéticamente.

Capítulo 1.
Competencias Docentes

Los requerimientos de la revolución científico-tecnológica desencadenada por los procesos de globalización, así como el surgimiento de la sociedad del conocimiento y de la información, han demandado la necesidad de darle un nuevo giro a la educación superior. Lo que ha implicado la convergencia de saberes para proponer una transformación de la formación inicial. Desde hace un par de décadas y en diferentes espacios de reflexión, diversos organismos internacionales han buscado nuevas formas para replantear los sistemas educativos.

Desde una perspectiva internacional que alude a las innovaciones educativas en términos de calidad y de educar para la vida, se hizo necesario que las instituciones educativas, particularmente las de educación superior, adecuaran sus procesos formativos en función de satisfacer las necesidades de esa sociedad en constante cambio. Del mismo modo, el vínculo entre formación, desarrollo de competencias profesionales y desempeño profesional es un tema que ha sido estudiado de manera coordinada por la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE, 2003, 2004, 2010). Aportaciones como las de Lévy-Leboyer (1997) destacan la correlación que guardan con el desarrollo de un trabajo competente.

Se tratará de analizar el sentido y alcance que el enfoque por competencias ha desarrollado, indagar si realmente constituye una innovación educativa que ha renovado diversos sistemas, particularmente en la educación superior, replanteando el rol del alumno, quien solía verse como un sujeto receptor de conocimiento, a un enfoque centrado en el mismo estudiante. Dicho de este modo, el enfoque por competencias se postula como una propuesta que busca resignificar el papel del profesor universitario, quien en lugar de sólo dar clase, procura fomentar el aprendizaje creativo y autónomo, haciendo que el estudiante piense por sí mismo (Torres, 2007, p. 64). El planteamiento anterior soslaya la enseñanza como una prioridad y diluye la idea del docente como centro del saber, abriendo paso a una

serie de metodologías activas que buscan garantizar el aprendizaje como un proceso de construcción del alumno, preferentemente en interacción con sus coetáneos.

En las próximas líneas de éste capítulo nos detendremos en la importancia y pertinencia de algunas posturas del enfoque por competencias que podrían juzgarse como las más convenientes en el ámbito del profesorado de educación básica y su formación inicial, destacando la perspectiva que asume el desempeño docente en términos de saber actuar (Le Boterf, 2000; Tardif, 2004, 2008; Jonnaert, 2001, 2006; Jonnaert et al. 2008), la cual reivindica la figura del profesor como actor en la construcción de conocimiento al movilizar y utilizar la base de recursos que adquirió en su formación inicial y continua, en contextos específicos. Este saber que le adjudica un desempeño competente, brinda la posibilidad de recuperar el conocimiento profesional (López Ruiz, 1999; Imbernón, 2002) de metodologías didácticas innovadoras que replantean y resignifican la función del docente, al concederle al alumno ser el protagonista de su aprendizaje (Gijón Puertas y Crisol Moya, 2012, p. 401, Jonnaert, Barrette, Masciotra y Yaya, 2008).

1.1 Origen del concepto competencia. De la industria a la educación.

Como es sabido, hacia los años setentas y desde diversas corrientes teóricas, la globalización se materializó en diversos sectores sociales, siendo el educativo uno de los que más ha impactado. Con ello, inicia un nuevo paradigma que se esperaba diera respuesta a las demandas de una sociedad que se caracterizó por un fuerte influjo de la tecnología, abrió las puertas a compartir y obtener información de diferentes partes del mundo en un lapso de tiempo prácticamente instantáneo (Ramírez-Culebro, Fernández-Pérez y Alarcón Pérez, 2015, p. 163; Rengifo-Millán, 2015, p. 810).

Al poner el acento en el mundo tecnológico, la aldea global (en palabras de Luchan, 1997, p.14), sociedad del conocimiento (como se cita a Drucker en Ramírez-Culebro, Fernández-Pérez y Alarcón-Pérez, 2015) o como lo planteó la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, 2000), los cambios en pro del desarrollo humano han replanteado la forma de obtener, producir, transformar, emplear y difundir el conocimiento. Esto genera un replanteamiento entre las relaciones estado-universidad

(educación superior) y el sector empresarial. Además implicó la actualización y renovación tanto de políticas educativas como de curriculares para la educación superior.

Al respecto, Trujillo-Segoviano (2014) argumenta que el impacto en el vocabulario profesional se desarrolló bajo la óptica de las competencias, extendiéndose por razones políticas, económicas, sociales y, desde luego, hasta el ámbito educativo, bajo la bandera de la transformación educativa. Sin embargo, esta iniciativa mundial auspiciada por organismos internacionales, se postuló como un intento por elevar la calidad educativa, trasladada de los ámbitos empresariales y laborales desde una visión neoliberal, que no sólo se introdujo en la escuela, como una respuesta "ideal y universal para todas las contradicciones y disfunciones, cuando verdaderamente este remedio alimenta el mal que se supone debe curar" (Laval, 2004, p. 23).

Sin lugar a dudas, en el ámbito laboral ha fungido como marco referencial, desde el que se esbozan diversas críticas y del que se proyectan algunos perfiles en un intento por cualificar el desempeño profesional, a quienes se les percibe desde una postura de empleados y obreros. Dentro de este clima, la concepción de lo que son las competencias ha estado estrechamente vinculada a determinar el índice de eficacia, eficiencia y flexibilidad de los trabajadores en el mundo laboral (Laval, 2004, p. 6).

De allí que algunas traducciones (entendidas como la manera en la que se asume el enfoque) que se hacen del modelo coloquen a la evaluación de las competencias como un indicador de calidad de la educación, con una lectura altamente positivista y una orientación que explicita que el trabajador debe responder a las exigencias de la sociedad de la información o del conocimiento, en un marco de productividad y desempeño laboral. Técnicamente, algunas posturas presuponen que la manera correcta de integrar la concepción de competencia a la política educativa y laboral, debe apuntar al desarrollo masivo de competencias bajo dos elementos básicos: la evaluación y la información. Por ejemplo, a lo largo de la década de los setenta, tanto Estados Unidos como el Reino Unido (Nyatanga, Forman y Fox, 1998, pp., 4-7) refieren una reforma a los planes y proyectos para la acreditación de aprendizajes previos a la acreditación del aprendizaje (*accreditation of prior learning*).

De esa postura y como lo analiza Wiener en su libro Cibernética o el control y comunicación en animales y máquinas (*Cybernetics, or Control and Communication in the Animal and the Machine),* el término cibernética se introduce a los aspectos educativos para definir a "todo el campo de la teoría del control y la comunicación, ya sea en la máquina o en el animal" (Wiener, 1948, p. 19). Del mismo modo acuña el concepto de retroalimentación *(feedback*) como mecanismo o proceso de control en sistemas de información y acción, del que surgen algunas ideas de evaluación dentro y hacia el magisterio, desde un posicionamiento que lo ubica como un detonante de la calidad educativa.

Las ideas referidas han sido precursoras de la asociación que se ha establecido en diferentes programas y proyectos, tanto internacionales como nacionales, del enfoque por competencias con una mirada en los procesos de medición, como un baluarte de la calidad educativa. Tal es el caso de McClelland (1973), quien en el artículo, *Testing for competencies rather than for intelligenc*e expone una serie de pruebas de competencias en lugar de pruebas de inteligencia, en las que se argumentó el valor de éstas como predictores de desempeño académico y laboral.

A casi tres décadas de dichos argumentos, se identifica que continúan prevaleciendo y han sido la base sobre la que se ha estructurado una serie de reformas educativas y organismos para demostrar el desarrollo de las competencias docentes como de los alumnos. Así como para establecer rankings de calidad entre las naciones, de las que el sistema educativo mexicano no ha logrado escapar. Al respecto, cabría cuestionarnos si un cambio curricular garantiza un cambio paradigmático del quehacer docente. En la misma línea de pensamiento, pareciera que las aportaciones de la neurociencia así como de la ciencia cognitiva, están realizado aportes al conocimiento relativo al origen y desarrollo de las competencias, postulándose como otra opción para concebir e implantar este enfoque en relación tanto a las etapas de la vida de los educandos como a procesos educativos. Tales como la formación, capacitación y experiencia de las personas.

Laval (2004) por su parte sostiene que esta visión de competencias en el marco del neoliberalismo ha propiciado que la escuela (en todos sus niveles) sea sometida a una mutación vinculada a tres tendencias principales: desinstitucionalización, desvalorización y

desintegración, desde donde se promueven que las instituciones se erijan como instancias suministradora de servicios de organización flexible, cuya misión sea ofrecer bienes educativos en un símil al sistema empresarial. Se pretende que sean regulados por los principios de la gestión empresarial, que respondan a su mercado, reporten resultados e innovaciones en tiempos específicos y den cuenta de la calidad educativa en términos de competitividad y capacidad académica. Así mismo, en el caso de las instituciones formadoras de docentes, cuenten con personal certificado en un ámbito completamente diferente al que le dio origen.

Pese a la resistencia y críticas que esa ideología ha recibido por parte del gremio magisterial, hoy en día, el sistema normalista se acredita ante los Comités Interinstitucionales para la Evaluación de la Educación Superior, A.C. (CIEES), mientras que los egresados hasta el 2016 eran evaluados por el Centro Nacional de Evaluación para la Educación Superior, A.C. (CENEVAL). Desde aquí cabría preguntarnos si en el ámbito de la docencia sería pertinente asumir que esta concepción del enfoque por competencias, ha impedido transitar a un cambio en las prácticas tradicionales. Tal parecería que estamos ante un cambio nominal que mientras no sea construido por el docente, en su práctica, sólo evidenciará de qué manera se continúa trabajando por objetivos asignándole nuevos rubros al mismo esquema.

Esta naturaleza ecléctica de la enseñanza no sólo ayuda a comprender el carácter de las resistencias o continuidades hacia el llamado modelo educativo por competencias (Moreno Moreno, 2002), pedagogía de las competencias (Laval, 2004, p.18) o educación basada en competencias (Argüelles, 2002) sino que también permite comprender el planteamiento de que las competencias individuales tienden hacia relaciones de causa y efecto con los procesos globalizadores, en tanto afectan a dichos procesos y se ven afectadas por estos. Por lo tanto, hubo que pensar cuál visión era la más factible respecto de todo lo que puede recuperarse para repensar el objeto de estudio de la materia que nos ocupa.

Al pensar en lo que ha ocurrido en el sistema educativo mexicano, el modelo educativo por competencias se incrusta explícitamente en un primer momento en la educación básica (con la RIEB) y más adelante en el currículo de las licenciaturas en educación del magisterio, en un intento por que la formación inicial egrese docentes expertos en aprendizaje por

competencias, sin tomar en cuenta las propuestas que se desarrollan en las escuelas formadoras de docentes. Como se analizará más adelante, el docente normalista enfrentan serias dificultades por comprender y operar esta visión educativa, muy contraria en términos filosóficos y epistemológicos del ser de las Escuelas Normales, de la que debe recuperarse qué tipo de docente es preciso que egrese de estas instituciones formadoras; y, en una delimitación del sentido pedagógico de las competencias, plantear qué visión permitirá asumir la innovación como un proceso de transformación necesaria en el quehacer docente y no como un argumento que se quede en el plano discursivo, sin soslayar el contexto sociopolítico que rodea a nuestra nación.

1.2 Influencia de los organismos internacionales en la adopción del enfoque por competencias en la educación superior

En México, así como en otros países clasificados en vías de desarrollo, no se pueden negar las presiones que organismos internacionales como el Banco Mundial (BM), la UNESCO, la OCDE y el Banco Interamericano de Desarrollo (BID) ejercen en la puesta en marcha de políticas educativas, especialmente en la educación superior. Para referir el impacto de tales agencias en la adopción del enfoque por competencias, es necesario problematizar sobre sus recomendaciones, historia y características de manera general. Si bien éstas se abordan con mayor profundidad en el tercer capítulo, cabe referir que se identifican cuatro ejes de análisis sobre política educativa (calidad-evaluación; educación básica contra educación superior; diversificación de opciones educativas y de fuentes de financiamiento), las cuales ponen al descubierto la importancia que han tenido las recomendaciones de estos organismos, fundamentalmente del BM.

Indiscutiblemente, uno de los momentos que marca el inicio del referido posicionamiento nos remonta a la declaración de Bolonia 1999, en la Universidad de la Sorbona en París, Francia, hecho por los ministros de educación superior representantes del Reino Unido, Francia, Italia y Alemania. Ahí se plantearon propuestas derivadas de los cambios en el ámbito educativo y laboral, en las cuales se requería la diversificación de carreras profesionales que ofrecieran mejores oportunidades para buscar y encontrar su propio ámbito de excelencia; que favorecieran la movilidad de estudiantes así como los procesos de cooperación interinstitucional. En consecuencia, el Banco Mundial emite en 1990 con un tema central, el conocimiento y su vínculo con el desarrollo, lo cual deja de manifiesto una visión del concepto de competencias asociado a la producción y a la calidad bajo la perspectiva

de que únicamente existirá inversión a los países en vías en desarrollo si se asumen modelos educativos que garanticen el crecimiento económico (Gaynor, 1998; Florestal y Cooper, 1997; Patrinos, 1998).

Así, la influencia del término competencias en la formación de docentes y el desempeño profesional no sólo demanda su conceptualización y reconocer los componentes bajo los que se desarrollan, sino también identificar la manera en la que se ha relacionado con las propuestas concretas de formación. En otras palabras, con los currículos formativos, informes y tendencias que se han impartido en las diversas instituciones educativas.

1.3 Proyectos y programas que impulsaron la educación superior por competencias.

Resulta interesante identificar los matices ideológicos impresos a algunos programas o proyectos que en las últimas décadas han buscado cristalizar la idea de las competencias en el ámbito educativo. De esta manera, se esboza un panorama general tratando de ubicar el enfoque desde el que se erigió la propuesta y algunas de características que determinaron su impacto.

1.3.1 Educación basada en competencias

Hacia los años cincuenta en Estados Unidos se desarrolló el programa Educación basada en competencias (Competency-Based-Education) que encontró parte de sus raíces ideológicas en la pedagogía por objetivos, cuya esencia se vincula a la necesidad de demostrar una eficiencia social (Gimeno Sacristán y Pérez Gómez, 1996). En un intento por emular el proceso de producción industrial, el acto educativo debía ser concreto y observable, estableciendo un énfasis en el producto y el tipo de actividad que lo pudiera conseguir más segura y rápidamente, bajo un esquema que buscaba reproducir lo que es y no lo que debería ser.

Así, tanto la eficiencia como la rentabilidad deben evidenciarse en términos cuantitativos, que separen la idea de calidad como un valor que coloca tanto a la teoría como a sus teóricos de la enseñanza en un rol del cual se espera que sirvan a la consecución eficiente de los objetivos que se establecen. En otras palabras, su misión es ejecutar, no construir ni teorizar (Burke, 1989; Asís, 2007, Ryan y Cox, 2017). Pese a las resistencias y críticas de este

planteamiento, el proyecto continuó aportando criterios que siguen siendo parte de propuestas locales o institucionales bajo la idea de que una competencia describe los resultados esperados acerca del desempeño de funciones, para ello propone el análisis de los roles de los profesionales que permitirán describir y evaluar los programas basados en competencias. Esto desde un esquema donde se considera que las competencias se asumen como predictores de la eficacia profesional, por lo tanto deberían estar sujetos a procedimientos de validación permanentes.

El pensar que esta visión sea la que prevalezca en la idea de validar el desempeño de los docentes en México, desencadenó una serie de debates y reticencias ante el ya desaparecido INEE al definir algunas medidas y estándares de competencia antes de que estos fueran propuestos por las Escuelas Normales (a través de DGESPE) o de la SEP. Una razón más por las que no se considera que esta visión de las competencias en el currículo sea idónea, versa en que el docente se concibe como un sujeto que debe demostrar mediante acreditaciones, si posee el desempeño de funciones necesario minimizando su capacidad para tomar decisiones y construir propuestas acordes a las características de su alumnado en un contexto particular.

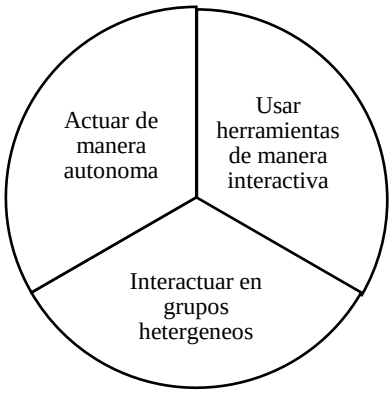
1.3.2 DeSeCo

El proyecto Definición y Selección de Competencias (DeSeCo) -2000 y 2005-, promovido por la OCDE, se creó a finales de 1997. Integra dos grandes evaluaciones internacionales, el Programa para la Evaluación Internacional para Estudiantes (PISA, por sus siglas en inglés) y la Encuesta de Alfabetismo en Adultos y Destrezas para la Vida (ALL), coordinadas por el Instituto de Estadísticas de Canadá (Statistics Canada). Bajo la consigna de definir y seleccionar un conjunto reducido de competencias clave arraigadas en el entendimiento teórico de cómo se definen dichas competencias, la idea permitiría proporcionar un marco que sirviera para guiar a largo plazo las evaluaciones de nuevos dominios de competencias (OCDE, 2003).

El organismo promovió el trabajo colaborativo de un amplia esfera de académicos, que formularon competencias clave considerando las siguientes características, las competencias deberían “Contribuir a resultados valiosos para sociedades e individuos; ayudar a los

individuos a enfrentar importantes demandas en una amplia variedad de contextos y ser relevante tanto para los especialistas como para todos los individuos" (OCDE, 2003, p. 3). El trabajo inicial se desarrolló bajo la consigna de identificar "¿Qué competencias necesitamos para el bienestar personal, social y económico?" (OCDE, 2003, p. 2) a partir del que se esbozaron tres amplias categorías (Figura 1). La primera, versaba en que los sujetos deben poder emplear un amplio rango de herramientas para interactuar tanto con el ambiente físico, sociocultural como el tecnológico en el que el lenguaje ocupa un lugar preponderante, del mismo modo se busca que sean capaces de adaptarlas a sus propios fines.

Figura 1. Competencias clave en tres amplias categorías.



Nota. OCDE, (2003, p. 8). Elaboración propia.

La segunda dimensión y en un contexto cada vez más interdependiente, los individuos deben ser capaces de comunicarse con otros, cuyos orígenes son diversos. Por lo tanto, deben desarrollar actitudes y habilidades que permitan que interactuar en grupos heterogéneos. Si lo analizamos, tanto la escuela como algunas culturas, se fomentan estilos relacionales homogéneos que tienden a excluir y ser poco tolerantes a lo diverso, de ello la necesidad de que la escuela forme posturas inclusivas e incluyentes mediante métodos como el aprendizaje cooperativo.

Por último, la globalización demanda de los individuos asumir de manera responsable sus propias vidas, mismas que se situarán en contextos sociales más amplios en los que se conducirán de manera autónoma. Es decir, los sujetos deben pensar por sí mismos como expresión de una madurez moral e intelectual (OCDE, 2003, p. 6-9).

Una característica relevante para el desarrollo de las competencias se localiza en la reflexión, que DeSeCo concibe como el corazón de las competencias clave. En otras palabras, se considera que una persona que reflexiona, también desarrolla procesos mentales complejos tanto en la práctica y la acción. Por tanto, se requiere que la educación propicie ambientes

para aprender a pensar y actuar de manera más integral, al considerar la diversidad de interconexiones e interrelaciones dentro de una serie de postura o ideas, incluso opuestas a la del sujeto.

En el informe emitido por la OCDE (2003) se afirma que las competencias clave por categoría o dimensión son la base de la construcción de perfiles de competencias desde la postura de que una competencia no es empleada de manera aislada, requiere de una constelación de competencias en diversos escenarios. Así, dichos perfiles pueden ser producidos analizando el portafolio de resultados para cada alumno en vez de analizar de manera individual cada competencia. Uno de los principios de la educación por competencias remite a la premisa del aprendizaje para la vida, a partir del que se reflexiona que no todas las competencias pueden ser proporcionadas en la educación inicial, si no que estas se desenvuelven y transforman a lo largo de la vida profesional de los docentes.

1.3.3 El proyecto Tuning

Es un hecho que uno de los proyectos con mayor impacto en la educación superior es el proyecto denominado Tuning Educational Structures in Europe. En español se tradujo como Afinar las estructuras educativas de Europa, del cual Ramírez y Medina Márquez (2008) exponen que se empleó el verbo to tune en razón a lo que representa en términos musicales, afinar. Dicho proyecto transmite metafóricamente la idea de que las Instituciones De Educación Superior (IES) buscaban una convergencia que permitiera establecer “puntos de referencia comunes, basados en consensos, el respeto a las diversidades, la transparencia, y la confianza mutua” (Ramírez y Medina Márquez, 2008, p. 100).

Fue de esta manera que surgió el proyecto Tuning como una propuesta en la educación superior que buscó generar puntos de referencia comunes de manera consensuada, abriendo espacios de reflexión en torno a la calidad en este nivel educativo. El proyecto financiado por la comunidad europea se define desde los autores como una red de comunidades de estudiantes y académicos expertos en sus ámbitos profesionales representantes de las universidades más importantes que trabajan interconectados para reflexionar, debatir,

elaborar instrumentos y compartir sus resultados con la finalidad de definir los perfiles profesionales de diversas disciplinas (González, Wagenaar y Beneiton, 2004).

En palabras de González y Wagenaar, Tuning se constituyó como "una metodología internacionalmente reconocida, una herramienta construida por las universidades para las universidades, un instrumento que nos permite pensar que el Espacio de Educación Superior Europeo puede ser una realidad cada vez más cercana" (2003, p. 151). También se pretendió construir puntos de referencia para el análisis de las estructuras de las titulaciones con la finalidad de mejorar las competencias genéricas de los profesionistas. Uno de los retos radicó en ubicar en el centro del aprendizaje al alumno para desencadenar un proceso de transformación del papel del educador: en las prácticas docentes, en los outputs y en las actividades educativas en sí. Estos ajustes situaron a los docentes frente a un cambio consensuado y generalizado de enfoques, del cual se puede decir que fue mayormente asumido por las instituciones participantes del proyecto, pero visto como una propuesta externa de la que no formaron parte las Escuelas Normales (al menos en el caso de México).

Beneitone, Esquetini, González, Maletá, Siufi y Wagenaar (2007) refieren que se contó con la participación de 135 universidades europeas, una universidad por país y que se construyó una plataforma de discusión constituida por cuerpos profesionales, cuya estructura era liderada por un coordinador de cada nueve grupos organizados. Dependiendo de las Redes Temáticas, se establecía un comité de gestión con la intención de generar un documento que recopilara la identificación de competencias genéricas y específicas en las áreas temáticas seleccionadas (administración, química, ciencias de la educación, geología, historia, matemáticas, física, enfermería y estudios europeos).

En este marco, se propusieron cuatro líneas de trabajo: competencias genéricas, competencias temáticas específicas, sistema europeo de transferencia de créditos (european credit transfer system) y un sistema de acumulación (accumulation system). Desde esta perspectiva se establece una propuesta curricular que concibe las trayectorias profesionales de manera circular no lineal, desde donde el concepto de flexibilidad es uno de los elementos que busca generar la calidad en la educación superior. De los primeros productos de ese trabajo, fue un listado que generó la primera línea de trabajo; incluyó 85 competencias

emanadas de una estrategia para el diseño de competencias y fue construido de manera inter y transdisciplinaria. Vale la pena abordar la manera en que se construyó dicho proceso, ya que del listado inicial después de reuniones colegiadas reflexivas definió que el primer proceso de aplicación se efectuaría mediante un cuestionario traducido a 11 idiomas e incluía 30 competencias agrupadas en instrumentales (habilidades cognoscitivas, capacidades metodológicas, destrezas tecnológicas y destrezas lingüísticas), las personales y las sistémicas. Cada una de las universidades aplicó el instrumento a: 150 graduados, 30 empleadores y 15 académicos. (Tuning Project, 2006; González y Wagenaar, 2003).

1.3.3.1. El proyecto ALFA Tuning – América Latina

Como se refirió anteriormente el trabajo sentó las bases para esbozar una estrategia metodológica en torno a la enseñanza por competencias con una trascendencia a nivel mundial, que no dejó esperar su impacto hacia América Latina, así, a partir del 2004 con el apoyo financiero de la Unión Europea la experiencia se trasladó a Latinoamérica (Lat. Am.). En una primera fase, con un grupo de prestigiosos académicos representantes de 230 universidades latinoamericanas con un alto compromiso y disposición.

Con un esquema al desarrollado en Europa se abre un importante espacio para reflexionar sobre la educación superior ahora en Latinoamérica con la intención de establecer acuerdos para la elaboración de meta-perfiles y perfiles en 15 áreas temáticas incluidas en el proyecto (administración, agronomía, arquitectura, derecho, educación, enfermería, física, geología, historia, informática, ingeniería civil, matemáticas, medicina, psicología y química) así como sentar las bases para estructurar un sistema de créditos académicos de referencia (CLAR-Crédito Latinoamericano de Referencia), con miras a facilitar y reconocer los de estudios en América Latina como región y para favorecer el intercambio con otras regiones (Tuning, 2007; Beneitone, González, Maletá y Siufi, 2007).

Del mismo modo, se pretendía reflexionar sobre el futuro de las trayectorias sobre las *del que aprende,* sin embargo, el proyecto tuvo un periodo de abandono y es hasta el 2011 que se reaviva una nueva etapa para continuar el trabajo sobre los meta-perfiles. Se vislumbra que el Proyecto Tuning y su propuesta de educar por competencias se inició en un periodo

del que se augura todavía mostrará un gran impacto en el futuro de la vida académica de la Educación Superior (González, Wagenaar y Beneiton, 2004)

1.4 Hacia una definición del término competencia

En la actualidad pensar en que se puede conceptualizar el término competencia unívoca o unilateralmente resulta irrisorio debido a su carácter polisémico lo que ha complicado la posibilidad de una definición clara y precisa tanto de los alcances como de sus implicaciones (Alonso, 2009), en una postura similar, Escudero (2008), destaca que la relación con la multidimensionalidad evoca la diversidad de elementos que interactúan así como de las disciplinas o contextos a partir de los que se aborde el concepto. Por otra parte, Suárez, Dasú y Sánchez (2007) aluden que esta polémica conceptual se encuentra relacionada a la dificultad de determinar la naturaleza psicológica así como a la complejidad por definir cuáles son las condiciones idóneas de formación. Ejemplo de ello alude a planteamiento de Bunk (1994), relativo a la formación y perfeccionamiento profesional desde una visión un tanto contraría al enfoque, ya que alude a la transmisión de estas en lugar de un proceso constructivo.

Considerando lo anterior y como puede observarse en la tabla que se muestra a continuación (ver tabla 1), las diferentes acepciones de competencia, destacan algunos puntos de confluencia, no obstante, en es evidente la diversidad de enfoques desde donde se emiten dejando entrever la transición del mundo del trabajo y la postura factorialista del modelo conductual, el enfoque etimológico, funcional o sistémico, socio constructivista, el pedagógico-didáctico que (Díaz Barriga, 2011) y la postura de las competencias profesionales desde una perspectiva compleja estudiado por Jonnaert (2006). Indiscutiblemente, la variabilidad de posturas está eminentemente relacionada con el momento histórico, político e incluso económico respuesta que fue inició su adquisición en preparación durante la formación inicial (Iglesias, 2009), además de referir la experiencia personal (Cabrerizo, Rubio y Castillo, 2010).

A partir del análisis de las definiciones referidas, se puede identificar la prevalencia de diversos enfoques como factor común que la competencia alude al desempeño de un sujeto

Tabla 1. Definiciones de competencia.

Autor	Definición
McClelland (1973)	"predictores eficaces del éxito en el trabajo, que no dependen del sexo, raza o factores sociales" (p.75).
Boyatzis (1982)	"una característica subyacente de una persona, que está causalmente relacionada con una actuación exitosa en un puesto de trabajo" (p-28).
Mertens (1996)	Aptitud de un individuo para desempeñar una misma función productiva en diferentes contextos y con base en los requerimientos de calidad esperados por el sector productivo. Esta aptitud se logra con la adquisición y desarrollo de conocimientos, habilidades y capacidades que son expresadas en el saber, el hacer y el saber-hacer" (1996, p. 7).
Schneckerberg y Wildt (2005)	La competencia fomenta la capacidad de manejar los desafíos que se presentan en una situación específica de manera adecuada, se expresan y se demuestran en un acto de ejecución y siempre están relacionados con un contexto social específico (p.2).
González Maura (2006)	La competencia es, por tanto, el desempeño de capacidad.
Mulder (2007)	Señala dos significados esenciales: el de autoridad, ligado a nociones de responsabilidad y derecho a decidir (entre otros), y el de capacidad, vinculado a los conocimientos, aptitudes y experiencias para ejercer.
Perrenoud (2000)	La facultad de movilizar un conjunto de recursos cognoscitivos (conocimientos, capacidades, información, etc.) para enfrentar con pertinencia y eficacia a una familia de situaciones.
Le Boterf (2000)	Definir la competencia en términos de conocimiento combinatorio y de colocar al sujeto en el centro de la competencia. El individuo puede ser considerado como constructor de sus competencias. Éste realiza con competencia unas actividades combinando y movilizando un equipamiento doble de recursos: recursos incorporados (conocimientos, saber hacer, cualidades personales, experiencia…) y unas redes de recursos de su entorno (redes profesionales, redes documentales, bancos de datos…). La

	competencia que produce es una secuencia de acción en la que se encadenan múltiples conocimientos especializados. (p. 42).
Comisión Europea (2004)/DeSeCo-OCDE (2002)	Una competencia es la capacidad para responder a las exigencias individuales o sociales o para realizar una actividad o una tarea (...) Cada competencia reposa sobre una combinación de habilidades prácticas y cognitivas interrelacionadas, conocimientos (incluyendo el conocimiento tácito), motivación, valores, actitudes, emociones y otros elementos sociales y comportamentales que pueden ser movilizados conjuntamente para actuar de manera eficaz (2002, p. 8).
Dirección General de Educación y Cultura de la Comisión Europea (2004)	Se considera que el término 'competencia' se refiere a una combinación de destrezas, conocimientos, aptitudes, actitudes y a la inclusión de la disposición para aprender, además del saber cómo. (...) Las competencias clave representan un paquete multifuncional y transferible de conocimientos, destrezas y actitudes que todos los individuos necesitan para su realización y desarrollo personal, inclusión y empleo (2004, p. 4 y 7).
Zabala y Arnau (2008)	Estrategia y competencia implican repertorios de acciones aprendidas, autorreguladas, contextualizadas y de dominio variable..., mientras que la estrategia es una acción específica para resolver un tipo contextualizado de problemas, la competencia seria el dominio de un amplio repertorio de estrategias en un determinado ámbito o escenario de la actividad humana. Por lo tanto, alguien competente es una persona que sabe «leer» con gran exactitud qué tipo de problema es el que se le plantea y cuáles son las estrategias que deberá activar para resolverlo. (2008, p. 41)
Jonnaert et al., (2008)	Competencia es la puesta en marcha de un conjunto diversificado y coordinado de recursos que la persona moviliza en un contexto determinado. Esta puesta en marcha se apoya en la elección, la movilización y organización de recursos y sobre las acciones pertinentes que permiten un tratamiento exitoso de esta situación… la competencia no puede definirse sin incluir la experiencia y la actividad de la persona (p.15).
Sena (2016)	Para el modelo funcional, la competencia es la capacidad para realizar actividades y lograr resultados en una función productiva determinada, según criterios de desempeño. Lo que se debe hacer.

Consejo Latinoamericano de Escuelas de Administración CLADEA (2003)	La característica subyacente está entendida como “conjuntos de conocimientos, habilidades, características y actitudes que posee una persona, que le permiten la realización exitosa de una actividad” (p. 97).
Tardif (2013)	Un saber actuar complejo que se basa en la movilización de recursos y la combinación eficiente de una variedad de recursos internos y externos dentro de una familia de situaciones (p.40)
SEP (2012)	La capacidad que una persona tiene de actuar con eficacia en cierto tipo de situaciones mediante la puesta en marcha de conocimientos, habilidades, actitudes y valores (p.14).
Dirección General de Educación Superior para Profesionales de la educacoión (2012)	La posibilidad de movilizar e integrar diversos saberes y recursos cognitivos cuando se enfrenta una situación-problema inédita, para lo cual la persona requiere mostrar la capacidad de resolver problemas complejos y abiertos, en distintos escenarios y momentos.

Nota: Elaboración propia.

a partir de las destrezas, habilidades, conocimientos y capacidades que posee, no obstante destaca aún más la polisemia producto de diversidad epistemológica con la que se aborda el enfoque. Al respecto, autores especialistas en el tema, como Díaz Barriga (2006, 2011) aludiendo al planteamiento de Tardif refiere que la falta de consenso entre los académicos y el incremento de propuestas para su uso han contribuido a la polisemia concepto y por ende fortalecido el debate por su permanencia en el sistema educativo en particular en la formación del profesorado (Tardif, 2006, p. 17-19 como se cita en Díaz Barriga, 2011, p. 3).

Así, se distinguen algunas concepciones que arguyen a la competencia en términos de comportamientos, conductas o actuaciones, como un conjunto de conocimientos y/o habilidades pertinentes, como un nivel de capacidad o potencial estimado como suficiente en una categoría particular de actividad y como la cualidad de una persona o un estado del ser (Short citado en Navío, 2001).

Al analizar este conjunto de definiciones destacamos que una competencia implica la puesta en práctica, de un docente o una institución, de saberes, saberes en una situación

particular, es decir, una competencia siempre tiene un carácter contextual y está ligada a la representación o concepción que el grupo de profesionales realiza de la situación. En definitiva, esa puesta en práctica supone una movilización eficaz de recursos pertinentes para la situación (Le Boterf, 2000, Jonnaert, et. al, 2008 y Tardif, 2008). Recursos tanto de índole cognitivo (*saber conceptual o disciplinar*), como de orden afectivo y social (que engloban el ser y el establecimiento de redes de apoyo o recursos), de orden contextual (por ejemplo adaptar una situación didáctica a las características de un niño con alguna capacidad diferenciada), en fin no existen limitaciones a los recursos que el docente movilizará para demostrar un *desempeño competente* (Jonnaert et. al, 2008), debido a que la experiencia le va dotando de una mayor pericia en la dinamización de estos recursos.

De modo que, ésta investigación encuentra en las aportaciones de autores canadienses una interpretación adecuada sobre cómo asumir el concepto de competencia como *organizador de programas de estudios con enfoque situado* en las mismas. Al respecto, Jonnaert, Bárrete, Boufrahi y Masciotra (2005) explican que en las competencias contextualizadas se orientan las "acciones que plantea la persona en situación y los recursos sobre los que se apoya" (p. 5), en otras palabras, el docente construye su intervención (actuación) desde el momento en que la diseña considerando las características de desarrollo y educativas de los niños que integran su grupo y considerando las características sociales y culturales, para ello determina la competencia (campo formativo) a trabajar y articula los saberes didácticos, en este caso derivados de la traducción que él hace del aprendizaje cooperativo.

Las características de temporalidad no se circunscriben únicamente al lugar (jardín de niños) y necesidades educativas del grupo de niños sino también la historia de vida personal y formativa del docente, a las experiencias que hayan caracterizado sus primeros contactos en los jardines de niños e incluso el tipo de prácticas observadas, a los ritos iniciáticos, además, las rutinas proveen de cierta seguridad las acciones que se desarrollan en el aula y que también se ven influenciadas por las prácticas escolares institucionalizadas (Zeichner y Gore; Cárter y Doyle como se cita en Barrón, 2006). Aunado a ello, el mismo autor, destaca que la competencia implica que el resultado contemple que se trató la situación con éxito y que los resultados sean aceptables socialmente; esta idea sostiene esta una doble

caracterización del resultado, “éxito versus aceptación social” (Jonnaert, 2001, p. 3), lo que demanda la integración de una dimensión ética a la evaluación de los resultados.

Así se sintetiza que la competencia contextualizada se caracteriza por una *situación* es la base y el criterio de la competencia, el *desempeño competente contextualizado y la inteligencia de las situaciones* (Jonnaert, 2002b, p.76.). Toda competencia al igual que los conocimientos están situados en un lugar (o contexto) tanto físico como social, es “en situación que el alumno se construye, modifica o refuta los conocimientos contextualizados y desarrolla competencias a la vez situadas” (Jonnaert et al., 2002, p. 4).

Figura 2. Propuesta de competencia contextuañizada desde el enfoque situado de las competencias.

Fuente. Santillana (2019) a partir de Jonnaert et al, (2002, 2005).

Entonces, tal como se ilustra en la figura 2, es la situación la que da origen a la competencia dejando atrás la idea de conocimientos disciplinares descontextualizados por lo que también la situación se considera criterio, en tanto que el abordaje eficaz de la situación es el criterio primordial de evaluación de la competencia contextualizada; siendo así que las competencias se enfocan mediante acciones que plantea la persona en situación y los recursos sobre los que se apoya.

Otra de las razones por las que se consideró pertinente retomar esta postura de las competencias versa en la idea de desempeño competente en situación (si bien se abordará más adelante), los autores canadienses destacan la actuación que debe mostrar un docente competente que enfrenta y toma decisiones en situación con una serie de recursos que se han ido integrando a su repertorio estratégico desde la formación inicial. Es decir, que el docente sea capaz de reflexionar en y sobre la situación, el desempeño para trasposicionar ese desempeño a contextos fuera de la formación inicial (ver figura 2). Esta premisa es base del planteamiento de la investigación al despertar la inquietud por identificar si los educadores desarrollaron competencias profesionales competentes al extrapolar los saberes a su práctica en condiciones reales de trabajo.

Si bien, las aportaciones de Perrenoud (2001) concurren en cierta forma a las aportaciones expuestas, él pone el énfasis en la articulación entre el saber ser, hacer y conocer han sido retomadas para plantear diversas reformas curriculares es indispensable cuestionarnos qué resultan más pertinentes desde lo pedagógico y didáctico. Desde el planteamiento de la innovación e investigación educativa y bajo el argumento mundial de que el enfoque en competencias hoy por hoy se esboza como una alternativa a la formación conceptual, centrado y reducido a unos aprendizajes de unos conocimientos, por encima de las habilidades para el desarrollo de la profesión (Zabala y Arnau, 2008).

En las siguientes se reconocen que algunas líneas o posturas y aportaciones son más idoneas para retomar este planteamiento como base de programas de estudio en la formación de docentes que resaltan la idea de transformación de la práctica para abandonar la visión tradicional que estructuraba el trabajo por objetivos para privilegíar el diseño de la docencia, planificando la acción de manera crítica y creativa para ponerla en práctica de manera eficaz al enfrentar situaciones-problema de docencia concretas. Es decir, el transitar de la posibilidad de egresar con un perfil de profesionales capaces de dar respuesta a los diversos problemas que enfrenta la sociedad.

Es por ello que se requiere de estudios que permitan comprender en profundidad por qué la formación debe privilegiar el desarrollo de competencias profesionales y qué sucede en el pensamiento de los docentes al transitar a este enfoque, qué características poseen las

metodologías y estrategias que se apuntalen en el planteamiento de problemas complejos, significativos, interactivos, didácticos, abiertos inéditos que coloquen al alumnado en situación y la reflexión sobre la movilización que tendrá que hacer en ella y hacia otros contextos.

1.4.1 La diversidad de interpretaciones conceptuales o académicas. El enfoque de la competencia.

Como se ha expuesto, co-existen una serie de visiones que originan el debate en torno a las competencias que han desencadenado un distanciamiento entre las propuestas de modelos prácticos para instalar sistemas de competencia laboral en la empresa hasta las visiones que asumen (como esta investigación) una idea de competencia más identificada con comportamientos y en particular actuaciones así como con nuevos acomodos de la práctica docente y de la manera en cómo se relacionan los educadores con los alumnos. Así, se identifica que estas posturas han sido propuestas en diferentes momentos, países que nos hacen ver que la asunción del concepto obedece a la postura epistemológica desde la que se concibe.

En este sentido, Saracho (2005, p. 33) asegura que existen siete elementos básicos a considerar al elegir un modelo o enfoque de competencias entre los que destacan una serie de premisas básicas, que agrupan el planteamiento de los autores que cobijan la propuesta. Otro elemento importante es el foco de cambio que denota los rasgos que diferencian el planteamiento de otros enfoques, del mismo modo que la metodología de implantación y los componentes de las competencias, la identificación y construcción de las competencias, el modo de pensar la organización o institución para finalizar con la metodología de evaluación. En esa diversidad, se reconoce el papel que juega la historicidad y temporalidad para comprender que las propuestas emergen de una postura epistemológica; desde la que se deriva la postura didáctica y pedagógica desde la que el docente asume la construcción de estrategias de aprendizaje.

Desde que el tema esbozó sus primeros planteamientos y hasta la fecha, se han enunciado numerosas interpretaciones con argumentos contrastantes, tal como lo expresa Rueda Beltrán

(2009), la visión oscila entre el requerimiento de alinear el sistema educativo formal a las necesidades del sector productivo, hasta la visión más propositiva de concebir procesos formativos de mayor calidad, que contribuyan a la formación integral del alumnado, sin perder de vista las necesidades de una sociedad transformación permanente y rumbo incierto, de la profesión, desarrollo disciplinar, trabajo académico y del hombre en su esencia.

Diversos autores han buscado las mejores formas de interpretar este modelo dándole un sentido formativo que analice la propuesta por ejemplo desde la mirada de la flexibilidad al "cambio en la forma como se transmite, instituye, organiza y administra el conocimiento, fomentando la autonomía con el autoaprendizaje, la creatividad, la autorregulación y la libertad de acción en tiempo, lugar y forma" (Barajas-Arroyo y Fernández-Pérez, 2007).

La integración de este concepto, derivado del enfoque epistemológico desde el que se interpreta ha originado como se refirió en líneas anteriores diversas concepciones, algunas de ellas con enfoques contrarios, es por ello que resulta indispensable referir las principales miradas desde las que se conceptualiza la naturaleza de las competencias, no sin antes mencionar que el enfoque desde el cual se adopta este modelo determina las formas en las que se desarrolla el potencial, la estructura de desarrollo de habilidades (Mertens, 1998; Gonzci y Athanasou 1996 y Pavié, 2009) y el diseño didáctico (Díaz Barriga, 2011).

Tomando en consideración el análisis realizado por Tobón (2007) quien identifica cuatro enfoques preponderantes, el primero de ellos, el *conductista u ocupacional* que ha tenido un gran impacto en Estados Unidos derivado de las aportaciones de McClelland (1973), con una postura empresarial, alude que las competencias se conciben como atributos que un patrón busca en los empleados del mañana, es decir, esa serie de respuestas comportamentales que se consideren como clave identificar individuos altamente competitivos para la organización, por lo que se centra en el proceso de cómo se realiza una tarea. Bajo esta postura la evaluación de las competencias versa en el reconocimiento de ´mejores prácticas´, es decir el desempeño docente, mismo que ha sido la pauta para integración de perfiles de competencias requeridas y posturas capacitaciones o entrenamiento para el desarrollo de comportamientos requeridos.

Si bien tanto el enfoque conductista como el funcional tienen un fundamento similar los enfoques funcionalistas cuyo origen se sitúa en Inglaterra se centran en el producto, mediante

la representación de los resultados que debe obtener una persona en una función o puesto específico (Sarancho, 2005). Para ellos, la competencia se concibe como el conjunto de atributos, habilidades y conocimientos que debe poseer un individuo para el desempeño de una función ocupacional, se basa en los resultados del trabajo para el que se instauran normas de competencias. Esta postura ha abanderado la delineación de perfiles que asignan de competencias por cargos dando paso a la *acreditación de competencias* y la identificación de brechas que dan pauta a la implementar programas de capacitación para el cierre de las mismas o la obtención de certificaciones (Hamlin y Stewart como se cita en Mertens, 1996; Gonzci y Athanasou 1996).

En una postura un tanto antagonista a los dos enfoques anteriores, la visión constructivista refiere aportaciones importantes en Francia, Canadá, en donde la competencia se vislumbra como un proceso de construcción propio del sujeto derivado de una serie de acciones educativas que permiten progresivamente asumir estructuras de conocimiento. En este sentido, las competencias permiten resolver dificultades en ámbitos laborales y profesionales desde la organización. Al respecto, el desarrollo se centra en el aprender a aprender y el reconocimiento de criterios para la diferenciación de desempeño superior.

Al respecto Coll (2007), refiriéndose a contextos escolares enfatiza que el concepto de competencia aporta una mirada original respecto a la "identificación, selección, caracterización y organización de los aprendizajes escolares; es decir, las decisiones relativas a lo que debe esforzarse en aprender el alumnado y, por tanto, a lo que debe intentar enseñar el profesorado en los centros educativos" (p. 36).

Por último el enfoque holístico establece que la competencia se piensa como consecuencia de una complicada relación de atributos (conocimientos, actitudes, valores y habilidades) inexcusables para garantizar el desempeño en circunstancias específicas. La propuesta busca integrar lo mejor de los tres enfoques anteriores dando un carácter preponderante a la evaluación del desempeño como un proceso interdisciplinario que considere a la práctica y se sitúe en el problema (Mertens, 1996). A partir del surgimiento del enfoque por competencias las representaciones para su desarrollo exponen posibilidades restringidas o amplias y complejas, según la argumentación de distintos autores y los

resultados derivados de las experiencias en diferentes países, niveles educativos e instituciones.

El enfoque curricular de formación por competencias, propone educar desde lo que Morín (2002) denomina la epistemología de la complejidad, es decir, reformar el pensamiento para desarrollar una visión integradora que evite la reducción, disyunción y separación del conocimiento, por ello se opta por aprender *in situ*, es decir, en contextos de aplicación del conocimiento y desarrollar una formación profesional básica que trabaje transdisciplinariamente con otras ramas del saber con la finalidad de desarrollar una plataforma consistente que le perita asumir y comprender los problemas que tendrá enfrentará en su ejercicio profesional.

Esta propuesta del reconocimiento de la complejidad de las condiciones actuales de vida llevó a un replanteamiento del concepto de competencia, que implica la habilidad de afrontar demandas complejas, movilizando recursos psicosociales, destrezas y actitudes para desarrollar herramientas, tanto físicas como socioculturales en un contexto particular, lo que además implica que se tenga una comprensión y adaptación a los propios fines y a su uso.

Los docentes, como eje del proceso educativo, establecen una de las principales preocupaciones derivadas del modelo por competencias, de él dependerá que se concrete la propuesta o únicamente se realice un cambio en el discurso y formas de evidenciar su desempeño, sin que esto hable de que sus estudiantes se están formando para la vida. En este sentido, el docente debe realizar una deconstrucción de su práctica donde las experiencias den paso a la generación de aprendizajes aplicables a situaciones complejas, favoreciendo así la autonomía y la capacidad del profesional que le permitan actualizar la formación inicial y continua del profesorado, así́ como desarrollar diferentes estrategias y recursos para realizar su evaluación.

Al respecto Paredes e Inciarte (2013) refiriéndose a Andrade sostienen que enseñar desde este enfoque demanda una ruptura en la forma de concebir y hacer la docencia que se traduce en una nueva forma de “ser, pensar y sentir… es enseñar, para reproducir formas de vida, cultura e ideología de estudios cargados de contenidos y la enseñanza de la teoría sin práctica” (Paredes e Inciarte, 2013, p. 127). Podría decirse que este enfoque ha abierto nuevos

debates y cuestionamientos en torno a la práctica de los docentes en educación superior, en áreas disciplinares donde antes no se hablaba de pedagogía o didáctica y sobre todo haciendo un alto en el rol del docente que en otros enfoques nadie dudaba de su conocimiento.

Si la educación debe promover la formación de personas cuya interacción con la realidad social que les lleve a construir conocimientos, las competencias, objeto de los programas educativos, simbolizan una combinación dinámica de conocimientos, habilidades y capacidades (González y Wagenaar, 2004). Otras posturas a favor de optar por el enfoque de enseñanza basado en competencias sostienen que se debe propiciar que los individuos sean capaces resolver problemas al desarrollar una actitud basada en indagar la información pertinente, seleccionarla, procesarla, interpretarla y apropiarse. Cano (2005) señala que de la misma manera, se requiere apostar al conocimiento integrado para enfrentar la complejidad del mismo, ya que, se apunta a la necesaria formación integral de las personas dejando a un lado las prácticas divisorias, tradicionales entre asignaturas o las clasificaciones de los saberes.

A través del enfoque por competencias, según Cano (2005) se subsumen las inteligencias múltiples y aúnan el conocimiento conceptual, procedimental y actitudinal con sentido global y aplicativo que desarrolle conocimientos, habilidades y actitudes orientados a resolver situaciones inéditas, insuficientemente presentes en los sistemas escolares actuales. Las reformas desarrolladas en México en el nivel de preescolar, de secundaria y de algunas licenciaturas son un claro ejemplo de las iniciativas que tienen por objeto modificar los programas de formación que se reorganizan a partir de acordar un conjunto de competencias genéricas y específicas, tal ha sido el caso de Moreno-Moreno (2002) y García- Cabrero, Loredo Enríquez y Carranza-Peña (2008).

Del comparativo anterior, se observa que algunas de estas posturas son unas complementarias, mientras que otras son absolutamente contrarias y como lo referiría Díaz Barriga (2011), otras más permiten integrar la perspectiva fragmentaria que prevaleció en los proyectos educativos y curriculares en los años setenta. Esta visión ha ocasionado en ante la falta de comprensión del enfoque y con una experiencia docente más cercana al trabajo por proyectos tanto docentes de las escuelas normales como en la educación preescolar

significaquen el enfoque por competencias desde una visión tecnisista que parecería regresarnos al trabajo fundamentado en la pedagogía por objetivos y al modelo de clasificación de comportamientos de Bloom (p. 18).

Interesa en esta investigación la visión de las competencias que emanan de lo que la escuela canadiense denomina *enfoque situado de las competencias*, en primer lugar porque parte de una visión que centra el proceso de aprendizaje en la capacidad del sujeto que aprende; en la creencia de que es la propia persona la que será competente para poner en práctica comportamientos y estrategias eficaces (Rodríguez Moreno, 2006, p. 34). Dicha visión trasladada a esta investigación permite situar al docente como ese sujeto abierto a las experiencias de aprendizaje y que es competente para hacer uso de los recursos y saberes que adquirió en la formación inicial docente gracias a que desde un proceso reflexivo interioriza la experiencia para trasladarla a otras situaciones en el desempeño profesional docente.

Además, este posicionamiento que Tardif (2004) denomina *epistemología de la práctica profesional* alude a la visión compleja de las competencias profesionales que demandan del docente autonomía profesional y flexibilidad para poder enfrentar nuevas situaciones (Jonnaert, et al, 2005), es decir, el docente en formación, que se auto construye al mismo tiempo que construye su medio ambiente, en una relación dialéctica con el mismo, para desarrollar sus propias competencias (Corvalán, Tardif y Montero, 2013, pp.32, 33). Una tercer razón por la que se considera que estas aportaciones permiten a esta investigación configurar consistentemente el puente que se establece entre la formación inicial y el desempeño profesional que dan una explicación del impacto que guarda que los docentes en formación sean expuestos a situaciones (en las jornadas de práctica profesional de quinto a octavo semestres) en las que tengan que hacer ese despliegue de recursos para que el aprendizaje sea asumido como una espiral que permite al prácticante desplegar sus capacidades y sus habilidades en contextos cada vez más amplios y así construir competencias (Jonnaert, 2001).

1.4.2 Componentes de una competencia

Desde la perspectiva de Zabala y Arnau (2008), tres son los componentes fundamentales de una competencia: los actitudinales, procedimentales y conceptuales que se encuentran relacionados a los tres grandes campos del saber, del ser y del saber hacer, si bien los dos primeros se emplean y evidencian de manera constante en términos de *conocimientos y actitudes* respectivamente, el saber hacer sobre todo en el caso de la escuela se puede identificar y fomentar desde habilidades muy sencillas hasta estrategias muy complejas.

Comellas (2000) sostiene que los componentes o características de una competencia se encuentran implícitos en ella y hacen referencia a esa movilización de saberes que el individuo debe aprender a relacionar, transferir y accionar para responder eficazmente a una situación o problema, es decir, los conocimientos fungen como saberes objetivados del mundo; por otra parte, las habilidades intervienen conocimientos procedimentales que se aplican siempre en un contexto determinado, cerrando con las actitudes relacionadas al dominio de las emociones, valores, motivación.

La presencia de estos saberes o recursos, puede resultar insuficiente a la hora de hablar de competencias, es por eso que Le Boterf (2000) destaca la relevancia de combinar simultáneamente los saberes a fin de que un individuo sea competente, cabe señalar que ante la diversidad, esas combinaciones no son homogéneas al enfrentarse ante un problema o proyecto por lo que las estrategias deberán ser diversas, por lo tanto, “la competencia no puede reducirse a un solo comportamiento observable” (p.42).

De esta premisa se desprenden algunos procesos que en algunos casos no son comprendidos por los docentes, el primero de ellos refiere que una educación en competencias debe favorecer la variedad de recursos y experiencias profesionales o sociales, en ese sentido la formación de los educadores transita entre los periodos de práctica profesional y el desarrollo de los cursos, cuestión que permite que algunas situaciones vividas en el preescolar se lleven al aula para analizarlas y se produzca una variedad de comportamientos, habilidades y conocimientos *in situ*.

Del mismo modo, desarrollar la reflexividad es un proceso que permitirá formalizar y hacer evolucionar unos esquemas operativos que servirán a la actividad combinatoria, también resulta indispensable organizar situaciones de entrenamiento en la combinación tales como los estudios de casos, dispositivos de simulación, estudios de problemas, alternancia, de donde se desprenderán las principales propuestas didáctico-pedagógicas.

Por otra parte, será importante fomentar el razonamiento por analogía y el pensamiento metafórico que a lo largo de la educación inicial, se contemplen formaciones dobles de base, como formaciones contrastadas, sería el caso de lo artístico y científico, lenguas latinas y anglosajonas, matemática combinadas con literarias, acompañados de prácticas de improvisación y desarrollo cultural e intercultural.

Cinco son las características las que determinan que se puedan fomentar las competencias, autores como Cano (2005) refieren que en estas se encuentran los recursos de los que dispone, la movilización de sus componentes, el ámbito experiencial que abre la discusión en torno a la relevancia de los ambientes en los que se suscita el aprendizaje y en el que el contexto de ejecución determinarán los diversos modelo de aproximación a las competencias. Estas ideas concurren al planteamiento de competencias contextualizadas o situadas (Jonnaert, et al, 2005) referido líneas arriba. En él se pone de manifiesto desde una visión organizadora de los planes de estudio, que las competencias se desarrollan cuando se coloca al estudiante en situación, para que este sea capáz de desempeñarse competentemente y así reflexionar para desarrollar una inteligencia de la situación (figura 2).

Desde la visión de que una *competencia contextualizada,* como una propuesta de aplicación del enfoque por competencias a los currículos del sistema de educación, se identifican como componentes la situación, el desempeño competente contextualizado y la inteligencia de las situaciones. En tanto que los formadores de docentes en la Escuela Normal, deben brindar a los estudiantes espacios formativos que pongan en situación o familias de situaciones a los alumnos, de allí la relevancia de los periodos de práctica para que el docente en formación tenga una *comprensión de la situación* (realiza un diagnóstico de las necesidades de aprendizaje de sus alumnos). A partir de ello, se genera una *percepción de las metas de su propia acción en esa situación* y su *idea del efecto del tratamiento de la*

situación (mediante el proceso de planificación como una reconstrucción de los que quiere lograr con su grupo y las acciones que deberá emprender para ello); eso le permitirá asistir a la jornada de práctica para *enfrentar la situación con lo que es* y su realidad para hacer despliegue de una *pluralidad de recursos, adaptar los que conoce y construir nuevos*. No obstante, el proceso cognitivo cierra si y solo si al regresar de la práctica se brindan espacios y recursos *reflexionar sobre la acción, validarla y conceptualizarla*; lo que sentará las bases para *poder adaptar todo lo que ha construido en esa situación a otras situaciones similares u otros tipos de situación* (Jonnaert, et al., 2005, p. 674-678).

Si cómo ya se refirió anteriormente por Tardif (2003), Jonnaert et al, (2001, 2005, 2008) y Cano (2005), la competencia es indisociable de la acción, de ello que una de las características será el aprendizaje activo y centrado en el estudiante, pues eso presupone la puesta en marcha de un conjunto de acciones concatenadas para trasladar y adaptar los saberes a diversos contextos, es decir, que esa movilización de recursos que se dio in situ a partir de un proceso de reflexión sea puesta en palabras por el docente en formación y sea aplicada fuera de la formación inicial. Paralelo a esta aportación, el autor Comellas (2000) afirma que ser competente implica saber seleccionar, movilizar y transferir (como sinónimo de trasladar) la totalidad de ese repertorio a nuevas situaciones en el ejercicio profesional.

La activación o movilización de desempeños inteligentes que responden a los distintos requerimientos de contextos profesionales o sociales específicos aunado a la posibilidad de poner en práctica las competencias en diversos contextos distintos de donde se adquirieron revelan el eminentemente carácter dinámico, anclado en la experiencia y la práctica de la persona en situación Pastré (2004). En efecto, Perrenoud (2001) sostiene que una competencia debe permitir enfrentar eficazmente un conjunto de situaciones análogas ya que sólo así se podría considerar que un sujeto actúa de manera competente.

Cabe destacar que los profesores debe ser concientes de que de un alumno a otro, los recursos movilizados son inevitablemente diferentes, pues la aprehensión de saberes esta ligada a sus experiencias previas, las propias representaciones de la situación y de sus diferentes componentes a partir de los que combina progresivamente sus recursos internos y externos en situaciones de aprendizaje. De esta visión subyace que el docente normalista

realiza un proceso de apropiación de enfoque de competencias que también deberá ser transposicionado en su ejercicio profesional por que de él se espera que también realice una intervención por competencias.

Para que el desempeño competente pueda ser transposicionado es preciso que se de un proceso cognitivo relacionado con la práctica social y orientado a la actividad que el docente desarrolla en situaciones definidas en los cursos que lo acompañan en el proceso de inmersión al jardín de niños. Al respecto, las construcciones (mentales) que desarrolla el docente en formación en el curso de sus prácticas, permiten que se de una *cognición situada* (Jonnaert et al., 2005, p. 32) o proceso de interiorización (Galperin, 1998) es un procedimiento se pone en el cento de una red de relaciones dialécticas entre la persona en acción, su cognición y la situación y su contexto social y físico (Jonnaert et al., 2005, p. 10).

A través del enfoque por competencias, según Rueda Beltrán (2009) refiriéndose a Cano (2005) se subsumen las inteligencias múltiples y aúnan el conocimiento conceptual, procedimental y actitudinal con sentido global y aplicativo que desarrolle conocimientos, habilidades y actitudes orientados a resolver situaciones inéditas, insuficientemente presentes en los sistemas escolares actuales. Las reformas desarrolladas en México en el nivel de preescolar, de secundaria y de algunas licenciaturas son un claro ejemplo de las iniciativas que tienen por objeto modificar los programas de formación que se reorganizan a partir de acordar un conjunto de competencias genéricas y profesionales (García- Cabrero, 2008).

La Reforma Integral de la Educación Básica (RIEB) y la Media Superior (RIEMS) en nuestro país, propuesta en el 2008, en ellas se define un conjunto de competencias que se espera que el estudiante desarrolle a lo largo de sus estudios, además se mantiene la expectativa de que el trabajo de los profesores contribuya a que el estudiantado adquiera las competencias expresadas en el perfil de egreso de ese nivel escolar, es decir, el perfil docente, debe estar caracterizado por un conjunto de competencias integrado por conocimientos, habilidades y actitudes que se pone en juego para generar ambientes de aprendizaje para que los estudiantes, a su vez, desplieguen las competencias genéricas y profesionales formuladas en el perfil de egreso (Secretaria de Educación Pública, 2008).

De las competencias, se espera, que permitieran revisar los diseños curriculares y las estrategias empleadas para garantizar su logro y así contribuir al desarrollo de las formas de evaluación de las competencias seleccionadas, asignándole un lugar nuevo a los procesos aprendizaje y evaluación que deberán enfocarse en identificar los avances graduales hacia el dominio o perfeccionamiento permanente, dirigirse menos a cumplir sólo su función de certificar el aprendizaje (función sumativa) y cumplir más su papel de orientación diferenciada de los distintos avances de los estudiantes (función formativa) (Rueda Beltrán, 2009).

1.5 Tipos de competencias

Así como los enfoques epistemológicos desde donde se postulan las diferentes definiciones de competencias y sus traducciones al ámbito curricular, también e identifica una diversidad de clasificaciones.de competencias entre las que se identifican la división de competencias en generales y específicas propuesta por Mertens, (1996); las competencias simples y complejas; competencias poseídas y desarrollables; competencias técnicas organizadas por Angulo y Blanco (2002); competencias de gestión, de acción por objetivos, de liderazgo, de gestión de Recursos Humanos, de conocimiento específico (Boyatzis, 1982); competencias de acción, ayuda, servicio, influencia, directivas, de solución de problemas, eficacia personal (Velando, 1997). Por su parte, Lévy-Leboyer, (2003) las organiza en competencias genéricas, supracompetencias, intelectuales, interpersonales, de adaptabilidad, orientación a resultados; competencias teóricas, prácticas, sociales y de conocimiento (Jolis, 1998), propone un ordenamiento de la problemática de las competencias en competencias genéricas, desde el currículo, desde la formación profesional y desde el desempeño profesional (Díaz Barriga, 2006), Tardif y Gauthiere (2005) refiere que las competencias profesionales podrían considerarse como fundamentales, conexas y vinculadas.

1.5.1 Competencias genéricas o transversales

Éste tipo de competencias son esenciales para el desarrollo vital de todos los individuos (AQU, 2002, como se cita en Cano, 2005) en tanto que hacen referencia a los distintos saberes transversales asociados a desempeños habituales. El carácter genérico de las mismas se

expresa por ser comunes a varias unidades de competencia o a diferentes cualificaciones profesionales. En ese sentido, Domínguez (2005) explica que la competencia genérica es la descripción del rol o roles esenciales identificados en la figura profesional en forma de objetivos de producción o de formación, éstas se relacionan tanto con comportamientos como con actitudes para la vida social y personal son aquellas cuya formación permitirá el mejor desempeño ciudadano.

Las primeras de ellas por ejemplo serían competencia ciudadana, la de convivencia que se traduce en la capacidad para trabajar en equipo, saber planificar, habilidad para negociar, entre otras. En esta misma línea Corominas, Tesouro, Capell, Teixidó, Pèlach y Cortada (2006, p. 309-311) brinda un interesante análisis de la complejidad terminológica y semántica en la que destaca la propuesta de De Miguel (2006) que argumenta que en las licenciaturas se debe contemplar el desarrollo de grupos o clústeres de competencias genéricas en los que sea posible establecer relaciones e interacciones entre diferentes conocimientos, habilidades, actitudes y valores mas enfocados al ámbito académico como la competencia comunicativa, lectora, matemática (Díaz Barriga, 2006).

1.5.2 Competencias desde el curriculum

Desde los planes de estudio, se origina la necesidad de desarrollar tanto competencias disciplinares (competencia anatómica) como Transversales (competencia clínica). De las disciplinares conocimientos y habilidades relacionadas a la disciplina. Vinculado al planteamiento de los saberes de Tardif (2004, 2008) , en el que se argumenta que los saberes disciplinares son necesarios para trabajar con niños de 3 a 6 años años de edad. Tanto de índole personal como profesional; los saberes disciplinares sobre el desarrollo del infante, los conocimientos sobre teorías de aprendizaje de diversas disciplinas afines a la educación; los saberes pedagógicos derivados de la experiencia, relacionados con el diseño didáctico de proyectos o dispositivos de situaciones, metodologias y procesos de evaluación de infantes; saber gestionar su trabajo sabiendo las características que este posee, la rutina y las relaciones con la familia. Los saberes disciplinares, se integran en la práctica docente a través de la formación (inicial y continua) de los docentes de preescolar.

Si se considera que en el preescolar el docente debe acercar al niño al conocimiento de diferentes campos los saberes disciplinares demandan del docente domine las disciplinas desde la lógica y estructura del pensamiento de cada disciplina (Roe, como se citan en Díaz Barriga, 2006), es decir, qué y cómo debe aprender el niño en torno a la matermatica, el lenguaje, el desarrollo físico y la salud, el conocimiento del medio natural y social, la expresión artística. De no poseer estos conocimientos es que encontramos a educadores que enseñan a leer y escribir por la falta de posicionamiento fundamentado en un saber disciplinar. Es por ello que en la malla del plan de estudios para la formación de docentes de preescolar (DGESPE, 2012 y 2018) el trayecto formativo de *Bases teórico metodológicas para la enseñanza* integra una serie de cursos que brindan a los docentes en formación espacios curriculares para "comprender los procesos de aprendizaje escolar en los niveles de educación básica y las disciplinas que los conforman, propiciar el desarrollo de una formación científica y tecnológica para la adquisición de herramientas didácticas, metodológicas e instrumentales que permitan diseñar y aplicar actividades de enseñanza relacionadas a partir del conocimiento de las estructuras teóricas, principios y categorías" (párr. 7-10) de los campos de desarrollo infantil.

En lo relativo a las competencias transversales, Díaz Barriga (2006), refiere que en los enfoques interpluri- multidisciplinarios instauran una manera anterior para reconocer el desarrollo de estas competencias relacionadas con el ámbito de desempeño profesional, como uuna práctica profesional en en la que se expresan conocimientos y habilidades que un profesionista requiere para atender diversas situaciones en el ámbito específico de los conocimientos que ha adquirido en la formación inicial. Éstas forman según EURIDYCE, (2002) "aspectos complementarios e independientes que pueden ser utilizados en otros campos" (p. 14); en otras palabras refieren el desarrollo actitudinal e incluso postural y ético, ante la profesión como la competencia ambiental, comunicativa, la ética que demandan de la aprehensión de *saberes curriculares* (Tardif, 2004, p. 137-139).

1.5.3 Competencias desde el desempeño profesional

Las competencias a partir del desempeño profesional según Díaz Barriga (2006, p. 21) podríamos considerar que encontramos competencias básicas que son las que los docentes

desarrollan en la transición en los años de estudios universitarios o normalista si y sólo si esta esta vinculada en una práctica supervisada. Mientras que las competencias iniciales son las que se dan como un proceso de transición de una práctica supervisada a la independiente (primera etapa del ejercicio profesional) que por el diseño curricular de algunos programas este tipo de competencias pueden generarse en el último año de la formación inicial, tal es el caso de la formación de educadores de preescolar en los cursos de Tabajo docente I y II en los que la intención del asesor de éste curso implica que más que una supervisión, acompañe el proceso de transitar a una práctica independiente, bajo el entendido de que en octavo semestre los docentes en formación pasan prácticamente todo su tiempo en los jardines pero todavía continúan con el apoyo de un docente.

Por último, las competencias avanzadas que son las que se pueden mostrar después de cinco años de práctica independiente que podrían sustentarse en el saber experiencial o prácticos (Tardif, 2004), a partir de la idea de que los maestros en el ejercicio profesional desarrollan saberes específicos, a partir de su quehacer docente y en el conocimiento de su medio. Los saberes emanan de la experiencia, es el docente quién se encarga de validarlos y se incorporan a la experiencia individual y colectiva en forma de hábitos y de habilidades, de saber hacer y de saber ser.

1.5.4 Competencias desde la formación profesional

Díaz Barriga (2006) propone una clasificación en torno como abordar las competencias de los profesores desde la perspectiva de su formación, así, las agrupó en: complejas o profesionales (integradoras), derivadas (su riesgo es regresar al tema de comportamientos), o las sub-competencias o competencias genéricas, es decir, generales de formación profesional (usar un software, competencia para entrevistar).

Homologo al pensamiento de Tardif (2004), los saberes que provienen de la formación profesional de situaciones (didácticas) a las que son enfrentados los doecentes en formación y que le demandan mostrar un desempeño competente al movilizar recursos y redes de recursos. Si bien la formación académica o profesional recibida para ejercer la docencia, es una fuente indiscutible de saber. Un aspecto importante que destaca en la adquisición de

competencias en el marco del aprendizaje cooperativo adquieren versa en que los saberes surgen mediante el contacto y las relaciones establecidas con otros, primero dentro de su círculo social íntimo (familia), posteriormente al ingresar a la formación inicial docente y al desempeñarse en el jardín de niños. En ese sentido es que la formación inicial debe estar centrada en las actividades profesionales propias al trabajo docente de los educadores de preescolar.

1.5.4.1 Competencias Profesionales

En el marco de la educación superior, la competencia profesional se planeta de forma integral, al establecer un puente de saberes entre la educación formal en las aulas con el aprendizaje en el trabajo y la investigación permanentes de los problemas de la realidad, desde una visión laboral, lo anterior garantiza además competencias de empleabilidad (Mertens, 1998; Crocker en ANUIES, 2000). Al respecto, es común asociar al concepto de competencia profesional al de estándar. Asís (2007), refiere que el estándar de competencia se definiría como un enunciado que expresa las acciones o comportamientos esperados en las situaciones de trabajo del mismo modo que los resultados esperados lo que define operativamente una competencia profesional (p. 47-54).

En el mismo orden de ideas, Fernández Pérez, Barajas y Alarcón (2007) refieren que la intención es formar a los "profesionales con mayor nivel de flexibilidad y con la finalidad de vincularlos a competencias de distinta naturaleza… de esta forma se busca que el profesionista tenga un desempeño eficiente que responda a su educación y a su formación" (p. 15). En el mismo orden de ideas, Barajas Arroyo (2007) refiere que es "un conjunto de conocimientos técnico-disciplinares y de sentido común que debe ser objeto de una decodificación en cada situación real en qué operar" (p. 126).

De la relación entre formación y competencias emanan las competencias profesionales que si bien se crean, en formación, también, a merced de la navegación cotidiana del practicante, de una situación de trabajo a otra (Perrenoud, 2007) que desde luego implica que ese desempeño sea "transferible a una familia de situaciones" (Le Boterf, 2000, p. 87).

Derivado de estas reflexiones las competencias profesionales pueden ser consideradas como capacidades vinculadas a la realización eficaz de tareas determinadas de carácter profesional.

Indiscutiblemente a los formadores de docentes, tal como lo expresaría Díaz Barriga, (2005) les resulta indispensable establecer una caracterización desde un sentido más pedagógico, que permita situar su posible aplicación en el campo curricular dejando atrás la tradición pragmática de la formación normalista. Por otra parte Burk explica que "… posee competencia profesional quien dispone de los conocimientos, destrezas y aptitudes necesarias para ejercer una profesión, puede resolver los problemas profesionales de forma autónoma y flexible, y está capacitado para colaborar con su entorno profesional y en la organización del trabajo" (1994, p. 8). En ese sentido, las funciones de los profesionales de la educación están relacionadas a tareas didácticas, de tutoría y acompañamiento, formación continua e innovación así como relación con el contexto.

Aunado a ello, partir de su incorporación a la educación superior exige resultados mayores a los docentes en términos de productividad que este subsistema educativo, no es sólo en el ámbito de la docencia, hoy en día nos enfrentamos a retos que requieren de la innovación que se produce en una de las tareas fundamentales que ha marcado el progreso de los pueblos, la ardua tarea de investigar (Ramírez y Medina, 2008). En este sentido Barrón, (2005) sostiene que el docente como agente formador de personas para una sociedad en constante cambio requiere de manera imperante, una transformación no únicamente curricular sino de una práctica educativa pertinente que favorezca la apropiación de las competencias profesionales y genéricas a los futuros docentes de educación básica en relación con los requerimientos y necesitados de los distintos sectores de la sociedad, que permitan que siga conservando el valor social que a la fecha es respaldado por más de cien años de tradición educativa.

1.5.4.2 Las competencias profesionales de los docentes normalistas

El impacto a nivel mundial que ha tenido la incorporación del esquema de competencias al ámbito educativo, se tratará en este capítulo y se analizará la traducción de ese discurso pedagógico ampliamente difundido y la manera en la que se ha convertido en un dispositivo

en la sociedad del conocimiento para detonar un cambio en las instituciones escolares al buscar una enseñanza para la formación integral.

En México, existen diversas posturas en la forma de asumir el enfoque, muchas de ellas han sido producto de la exigencia a asumir el enfoque en las aulas con un precario sistema de actualización para identificar las características medulares del enfoque y sensibilizar a los docentes a poner en el centro de su actuar al que aprende. Este escenario ha propiciado una serie de tensiones en torno a cómo se concibe y asume el enfoque de competencias por lo que es necesario partir de reconocer cuáles son los principales conceptos, características y posturas que se han gestado para enseñar por competencias. Una vez definidas las competencias profesionales hay que determinar las acciones formativas adecuadas para que el profesorado adquiera las necesarias, o perfeccione aquellas susceptibles de mejora a lo que se le denomina detección de necesidades de formación, paso previo e imprescindible para planificar la formación (Zaragoza Lorca, 2007).

El proceso de detectar necesidades resulta así fundamental al permitir orientar los procesos de planificación, dirigir procesos de cambio y permitir describir las diferencias entre la situación real y la establecida como deseable. Las competencias se identifican, normalmente, con características de la persona relacionadas con una actuación de éxito en un puesto de trabajo y están constituidas por conocimientos, habilidades y actitudes que producen resultados tangibles, su medición nos informa del grado de dominio alcanzado. Entendemos que un docente es competente cuando es capaz de resolver los problemas propios de su ámbito de actuación.

Las competencias tienen un carácter dinámico. Las personas desarrollan sus competencias a lo largo de su vida y pueden ser aprendidas bajo diferentes modalidades formativas y en diferentes contextos. Se vinculan así al principio del aprendizaje permanente, adquiriéndose y desarrollándose en la acción y perfeccionándose también gracias a la misma acción. La formación permanente vinculada al desarrollo de competencias responde a una visión proactiva de los centros y del profesorado, que tratan de actuar de cara al futuro y no se rigen, exclusivamente, por demandas inmediatas. Incluye cuestiones técnicas y de habilidades pero también actitudinales, prepara a los docentes para saber actuar en situaciones específicas que

casi siempre resultan complejas y poco predecibles. Se trata, en definitiva, de desarrollar criterios y no sólo habilidades concretas.

Delimitación de competencias profesionales y puestos docentes. En una segunda fase se han establecido las competencias profesionales para el desempeño de los diferentes puestos docentes. Esto ha requerido, por un lado enumerar las competencias profesionales y, por otro, relacionar los puestos docentes que para su desempeño requieran formación más o menos diferente al resto del profesorado. Entre ellas hay algunas que son transversales, es decir, son competencias que debe poseer todo docente, existan diferencias según el cargo que desempeña, es así que se les ha denominado competencias comunes. Otras, sin embargo, son específicas, sobre todo, de determinados puestos docentes vinculados a la gestión, dirección, coordinación.

Este marco sería indispensable cuestionarnos ¿en las escuelas formadoras, se forma profesionales o prácticos? Los educadores en el ejercicio profesional en México, ¿demuestran sus competencias profesionales? ¿Qué representación existe del docente en nuestro país, de un práctico o un profesional?, ¿En qué medida el dominio de metodologías activas favorece el desarrollo las competencias profesionales de los educadores? Estas interrogantes aluden a que curricularmente se piensa en el desarrollo de competencias docentes en la formación inicial y la valoración de ellas en el ejercicio cuando en lo cotidiano el docente se desenvuelve como un práctico. Es decir si en lugar de hacer un diseño didáctico que demuestre los saberes técnicos-disciplinares que refiere Barajas Arroyo (2007), su intervención suele retomar estrategias prediseñadas en un acto de aplicaciones que aleja a la acción docente de lo profesional.

1.5.4.3 Perfil de los Licenciados en Educación Preescolar. Un comparativo entre la formación inicial y la profesional.

El Plan Nacional de Desarrollo 2007 - 2012, el Programa Sectorial de Educación del mismo periodo y la Ley General de Educación son el marco político bajo el que se abrogó el acuerdo 650 para aprobar la formación de maestros de educación Preescolar en el 2012, signado en agosto del 2012, dicho cambio fue producto de las demandas de la educación

básica y los primeros resultados que emitió el INEE tomando como antecedente los exámenes generales de conocimientos que Centro Nacional de Evaluación para la Educación Superior (CENEVAL) aplicó durante el lapso en el que operó el Plan de Estudios 1999.

Dicho plan plantea una formación bajo el esquema de competencias, que como se ha venido refiriendo en los capítulos anteriores la formación basada en competencias, es considerada como una tendencia de alto impacto en nuestro medio educativo, la introducción y el uso del término 'competencia' en relación con los procesos de enseñanza y aprendizaje que se producen dentro de los diversos niveles del sistema educativo como resultado del proceso de convergencia europeo propuso políticas tanto en la educación básica como en la formación de los profesionales de la educación.

Las orientaciones curriculares que caracterizan esta propuesta curricular versan en un enfoque centrado en el aprendizaje (competencias) y flexibilidad curricular, académica y administrativa, en consonancia con los modelos y enfoques de todo el sistema educativo nacional (Secretaría de Educación Pública, 2012). Además, considerando las recomendaciones de los organismo acreditadores se plantea un nuevo perfil de egreso que se alinea a las ocho competencias consideradas en el Modelo Integral para la Formación Profesional y el Desarrollo de Competencias del Maestro de Educación Básica (SEP, 2009). Además, la Secretaría de Educación Pública mediante la Dirección General de Educación Superior para Profesionales de la Educación (DGESPE) buscó que esta reforma formase parte de un replanteamiento de las normales bajo el primer Modelo Educativo para las Escuelas Normales en el 2012.

La DGESPE (2011) definió, en el marco del enfoque por competencias y el Plan de Estudios 2012 que una competencia es el "desempeño que resulta de la movilización de conocimientos, habilidades, actitudes y valores, así como de sus capacidades y experiencias que realiza un individuo en un contexto específico, para resolver un problema o situación que se le presente en los distintos ámbitos de su vivir." Lo anterior, se asume desde una perspectiva sociocultural o socio constructivista que defiende por una idea de competencia como prescripción abierta, que posibilita movilizar diversos saberes y recursos cognitivos

ante un problema, en el que el docente debe demostrar la capacidad de resolver problemas complejos en diversos escenarios.

De lo anterior, las competencias se fundamentan en los criterios que se refieren a continuación:

> - Las competencias tienen un carácter holístico e integrado que rechaza la pretensión sumativa y mecánica de las concepciones conductistas.
> - Las competencias se encuentran en permanente desarrollo,
> - se concretan en diferentes contextos de intervención y evaluación.
> - Se integran mediante un proceso permanente de reflexión crítica.
> - Las competencias varían en su desarrollo y nivel de logro según los grados de complejidad y de dominio. Las competencias asumen valor, significatividad, representatividad y pertinencia según las situaciones específicas, las acciones intencionadas y los recursos cognitivos y materiales disponibles, aspectos que se constituyen y expresan de manera gradual y diferenciada en el proceso formativo del estudiante.
> - Las competencias operan un cambio en la lógica de la transposición didáctica.
> - En todos los casos el concepto de competencia enfatiza tanto el proceso como los resultados del aprendizaje. (DGESPE, 2012, párr. 6-12)

Las competencias profesionales desde el planteamiento de la Dirección General de Educación Superior para Profesionales de la Educación en el Plan de Estudios 2012 establece que:

> Las competencias profesionales expresan desempeños que deben demostrar los futuros docentes de educación básica, tienen un carácter específico y se forman al integrar conocimientos, habilidades, actitudes y valores necesarios para ejercer la profesión docente y desarrollar prácticas en escenarios reales. Estas competencias permitirán al egresado atender situaciones y resolver problemas del contexto escolar; colaborar activamente en su entorno educativo y en la organización del trabajo institucional. (Dirección General de Educación Superior para Profesionales de la Educación, 2012, s/n)

Este planteamiento deja entrever la articulación entre el perfil que se espera desarrollar y las propuestas del INEE por valorar en el perfil, parámetro e indicadores de los docentes en servicio la necesidad de transitar a una visión profesional de los docentes, con autonomía para desarrollar prácticas innovadoras que mejoren de manera cíclica su desempeño (tabla 2). Dichas competencias profesionales enuncian los desempeños que deben demostrar los futuros docentes de educación básica, tienen una esencia específica y se forman al integrar conocimientos, habilidades, actitudes y valores necesarios para ejercer la profesión docente y desarrollar prácticas en escenarios reales.

El desarrollo de las competencias requiere de un proceso continuo de valoración y autoevaluación de la práctica, que ha arrojado a través de diversos instrumentos y de la observación directa de la intervención de los docentes en formación que existe una ruptura entre la práctica cotidiana de las estudiantes y la apropiación que realizan de las teorías que estudian en los diferentes cursos de la malla curricular diseñada para la licenciatura en educación preescolar.

Así, el análisis de la práctica docente ha arrojado que debe fortalecerse de manera innovadora el diseño de planeaciones didácticas, aplicando sus conocimientos pedagógicos y disciplinares para responder a las necesidades del contexto en el marco del plan y programas de estudio de la educación básica y el uso de la investigación para la transformación de la práctica docente. Si comparamos las competencias Profesionales y Genéricas del Plan de Estudios 2012 para la Licenciatura en Educación Preescolar (Tabla 2) con las competencias genéricas propuestas por Tuning se reconoce que en el plan de estudios vigente no se contemplaron las siguientes competencias de manera explícita, sin embargo existen cursos que si desarrollan algunos aspectos (unidades de competencia) de las siguientes competencias:

- Educa en valores, en formación ciudadana y en democracia.

- Reflexiona sobre su práctica para mejorar su quehacer educativo.

- Conoce los procesos históricos de la educación de su país y Latinoamérica (Tuning, 2016).

Tabla 2. Comparativo entre las competencias profesionales del plan de estudios 2012, 2018 y el perfil, parámetros e indicadores del SPD.

Perfil de egreso de la licenciatura en educación preescolar (Plan 2012) Competencias profesionales	Perfil de egreso de la licenciatura en educación preescolar (Plan 2018) Competencias profesionales	Dimensiones que describen los dominios fundamentales del desempeño docente del perfil, parámetros e indicadores para los docentes de educación preescolar (SEP, 2018)
CP12-1. Diseña planeaciones didácticas, aplicando sus conocimientos pedagógicos y disciplinares para responder a las necesidades del contexto en el marco del plan y programas de estudio de la educación básica. CP12-2. Genera ambientes formativos para propiciar la autonomía y promover el desarrollo de las competencias en los alumnos de educación básica. CP12-3. Aplica críticamente el plan y programas de estudio de la educación básica para alcanzar los propósitos educativos y contribuir al pleno desenvolvimiento de las capacidades de los alumnos del nivel escolar. CP12-4. Usa las TIC como herramienta de enseñanza y aprendizaje. CP12-5. Emplea la evaluación para intervenir en los diferentes	CP18-1. Detecta los procesos de aprendizaje de sus alumnos para favorecer su desarrollo cognitivo y socioemocional. CP18-2. Aplica el plan y programas de estudio para alcanzar los propósitos educativos y contribuir al pleno desenvolvimiento de las capacidades de sus alumnos. CP18-3. Diseña planeaciones aplicando sus conocimientos curriculares, psicopedagógicos, disciplinares, didácticos y tecnológicos para propiciar espacios de aprendizaje incluyentes que respondan a las necesidades de todos los alumnos en el marco del plan y programas de estudio. CP18-4 Emplea la evaluación para intervenir en los diferentes ámbitos y momentos de la tarea educativa para mejorar los aprendizajes de sus alumnos.	PPI14-1. Un docente que conoce a sus alumnos, sabe cómo aprenden y lo que deben aprender. PPI14-2. Un docente que organiza y evalúa el trabajo educativo, y realiza una intervención didáctica pertinente. PPI14-3. Un docente que se reconoce como profesional que mejora continuamente para apoyar a los alumnos en su aprendizaje. PPI14-4. Un docente que asume las responsabilidades legales y éticas inherentes a su profesión para el bienestar de los alumnos. PPI14-5. Un docente que participa en el funcionamiento eficaz de la escuela y fomenta su vínculo con la comunidad para asegurar que todos los alumnos concluyan con éxito su escolaridad. (Secretaría de Educación Pública, 2018, pp. 19-21).

Perfil de egreso de la licenciatura en educación preescolar (Plan 2012) Competencias profesionales	Perfil de egreso de la licenciatura en educación preescolar (Plan 2018) Competencias profesionales	Dimensiones que describen los dominios fundamentales del desempeño docente del perfil, parámetros e indicadores para los docentes de educación preescolar (SEP, 2018)
ámbitos y momentos de la tarea educativa. CP12-6. Propicia y regula espacios de aprendizaje incluyentes para todos los alumnos, con el fin de promover la convivencia, el respeto y la aceptación. CP12-7. Actúa de manera ética ante la diversidad de situaciones que se presentan en la práctica profesional. CP12-8. Utiliza recursos de la investigación educativa para enriquecer la práctica docente, expresando su interés por la ciencia y la propia investigación. CP12-9. Interviene de manera colaborativa con la comunidad escolar, padres de familia, autoridades y docentes, en la toma de decisiones y en el desarrollo de alternativas de solución a problemáticas socioeducativas. (SEP, 2012, p.35-36).	CP18-5. Integra recursos de la investigación educativa para enriquecer su práctica profesional, expresando su interés por el conocimiento, la ciencia y la mejora de la educación. CP18-6Actúa de manera ética ante la diversidad de situaciones que se presentan en la práctica profesional. CP18-7 Colabora con la comunidad escolar, padres de familia, autoridades y docentes, en la toma de decisiones y en el desarrollo de alternativas de solución a problemáticas socioeducativas. (DGESPE, 2018, párr. 6).	

Fuente: SEP, (2012, 2014 y 2018). México. Elaboración propia.

Por otra parte, la Subsecretaría de Educación Básica, la Subsecretaría de Planeación y Evaluación de Políticas Educativas a través de la Coordinación Nacional del Servicio Profesional Docente en el marco del Concurso de Oposición para el Ingreso al Servicio Profesional Docente en Educación Básica, en México durante el ciclo Escolar 2014-2015, se estableció el *perfil, parámetros e indicadores para los docentes* con la finalidad de que sean referentes para una práctica profesional que propicie mejores logros de aprendizaje en todos los alumnos; por otra parte serán referentes en la elaboración de instrumentos para evaluar el ingreso, la promoción, el reconocimiento y la permanencia en el Servicio Profesional Docente.

El objetivo primordial de este proyecto versa en asegurar que quienes obtengan mejores resultados en las evaluaciones puedan ingresar al servicio docente o promoverse a puestos de mejor nivel y remuneración, con pleno respeto a los derechos de los trabajadores de la educación. El perfil corresponde a la función docente y a la función que realiza el personal técnico docente, en los tres niveles de la Educación Básica (Preescolar, Primaria y Secundaria) y tiene un carácter nacional. Al respecto de las dimensiones del perfil se derivan parámetros que describen aspectos del saber y del quehacer docente. A su vez, a cada parámetro le corresponde un conjunto de indicadores que señalan el nivel y las formas en que tales saberes y quehaceres se concretan. (Secretaría de Educación Básica, 2016, p. 14)

Para el nivel preescolar se proponen las siguientes dimensiones, en la primera dimensión, el docente que conoce a sus alumnos, sabe cómo aprenden y lo que deben aprender, se desempeña eficazmente para ello se requiere, para el ejercicio de la docencia, tener un conocimiento sólido acerca de los propósitos, el enfoque y los contenidos del nivel educativo establecidos en el plan y los programas de estudio, al igual que de los procesos de aprendizaje y de desarrollo de los alumnos; además, debe contar con habilidades que le permitan analizarlos críticamente y revisar las tareas de su práctica profesional como referentes para asegurar que todos los alumnos de la escuela aprendan.

En esta dimensión, el docente debe ser capaz de describir las características y los procesos de desarrollo y de aprendizaje de los alumnos para su práctica docente, así como analizar los propósitos educativos y el enfoque didáctico de la Educación Preescolar para su práctica

docente. Por último, debe ser capaz de analiza los contenidos de aprendizaje del currículo vigente para su práctica docente. En l*a segunda dimensión,* la expectativa versa en que el docente debe organizar y evaluar el trabajo educativo, y realizar una intervención didáctica pertinente para los docentes de educación preescolar que se desempeñan eficazmente, para ello se requiere, para el ejercicio de la docencia, contar con habilidades que le permitan planificar y organizar sus clases, evaluar los procesos educativos, desarrollar estrategias didácticas y formas de intervención para atender las necesidades educativas de los alumnos, así como para establecer ambientes que favorezcan en ellos actitudes positivas hacia el aprendizaje. En esta dimensión, el docente:

- Organiza su intervención docente para el aprendizaje de sus alumnos.
- Desarrolla estrategias didácticas para que sus alumnos aprendan.
- Utiliza la evaluación de los aprendizajes con fines de mejora.
- Construye ambientes favorables para el aprendizaje. (Secretaría de Educación Básica, 2016, p.17-18)

La *tercera dimensión*, reconoce al docente como profesional que mejora continuamente para apoyar a los alumnos en su aprendizaje, que se desempeña eficazmente y comprende que su labor también implica capacidades para reflexionar sobre su propia práctica; además de poseer habilidades para la indagación sobre temas de enseñanza y aprendizaje, para aprender de su experiencia personal y organizar su propia formación continua a lo largo de su vida profesional; así como demostrar disposición para el trabajo colaborativo con sus colegas en asuntos académicos, en ella el docente debe demostrar que:

- Reflexiona sistemáticamente sobre su práctica docente como medio para mejorarla.
- Selecciona estrategias de estudio y aprendizaje para su desarrollo profesional.
- Utiliza diferentes medios para enriquecer su desarrollo profesional. (Secretaría de Educación Básica, 2016, pp. 17-18)

En lo referente a la *dimensión 4, el* docente asume las responsabilidades legales y éticas inherentes a la profesión para el bienestar de los alumnos y que se desempeña eficazmente ejerciendo la docencia, al contar con un conocimiento sólido del marco normativo que rige

los servicios educativos, así como con la capacidad para analizarlo críticamente y practicarlo en su desempeño; de tal manera que asuma las responsabilidades legales y éticas inherentes a su profesión. Además, debe contar con las habilidades necesarias que le permitan establecer un clima escolar en el que sus acciones y actitudes favorezcan el aprendizaje, la sana convivencia, la equidad e inclusión educativa y la seguridad de todos los integrantes de la comunidad escolar, en ese sentido:

- Considera los principios filosóficos, los fundamentos legales y las finalidades de la educación pública mexicana en el ejercicio de su función docente.
- Establece un ambiente favorable para la sana convivencia y la inclusión educativa en su práctica docente.
- Considera la integridad y seguridad de los alumnos en el aula y en las escuelas en su práctica docente.
- Demuestra altas expectativas sobre el aprendizaje de todos sus alumnos. (Secretaría de Educación Básica, 2016, p.22)

Estos parámetros son el referente desde el cual se rescatará la voz de las docentes para reconocer la manera en la que el diseño tecno pedagógico del aprendizaje cooperativo una metodología favorece y articula el desempeño de los indicadores de cada dimensión.

A manera de cierre

Si bien pareciere que el enfoque por competencias es un paradigma innovador en la educación superior, autores como Díaz Barriga (2006, pp. 10-14) han argumentado como las competencias como tal no representan una propuesta completamente nueva en los sistemas educativos, no obstante su adopción si demanda un cambio paradigmático para transitar del discurso por competencias al desempeño fundamentado y sistemático del enfoque. La revisión realizada de este apartado temático ha permitido identificar la variabilidad de posturas desde las que se realizan aportaciones para dar vida al enfoque por competencias.

Fue así que se identificó en la idea de una concepción situada de competencia (Tardif, 2003; Jonnaert, 2001, 2005 y 2008 entre otros) una interpretación factible para comprender uno de los aspectos más importantes de las competencias profesionales de los docentes, el

desempeño competente contextualizado, mismo que denota una visión de las competencias profesionales desde una perspectiva compleja y n socio-constructivista una postura que reivindica la postura del docente como un sujeto reflexivo, racional, que toma decisiones contextualizadas que dejan entrever su historicidad en la movilización de recursos y redes que caracterizan su práctica profesional.

Al asumir la docencia en el nivel preescolar de manera profesional es indispensable que los educadores conozcan y apliquen metodologías activas desde la innovación, de esa manera el ser docente propiciará la autonomía profesional como una condición que garantice la mejora continua de los docentes y que se deje a un lado el planteamiento supervisor del estado. Quizá obviar que se ha logrado un cambio paradigmático al enfoque por competencias, en las instituciones formadoras de docentes, ha evadido discusiones relativas a reconocer que en la educación básica no se asumirá el enfoque mientras la educación normal no lo asuma desde los procesos de transposición didáctica y la reflexión de la práctica de los formadores de docentes.

Capítulo 2.

Aprendizaje Cooperativo

> Todo este camino recorrido pretende que, cuando sea necesario, los estudiantes sean capaces movilizar las habilidades cooperativas aprendidas para organizarse y trabajar en equipo eficazmente sin la supervisión de un adulto (Velazquez-Callado, 2015, p. 18)

Indiscutiblemente, el aprendizaje cooperativo se ha posicionado como una metodología didáctico-pedagógica que ha evidenciado significativos resultados en el aprendizaje de los alumnos desde preescolar hasta la educación superior. Su valor está ligado a la multifacética capacidad que posee para dar respuesta a una diversidad de necesidades que presentan los estudiantes en nuestros tiempos. Así, el objetivo de este capítulo recae en la necesidad de rescatar sobre todo la evolución conceptual que ha tenido al mismo tiempo que desde el estado del arte se abordan los distintos elementos que componen la estructura cooperativa y sus principales estrategias, las técnicas, grupos o modelos, haciendo un especial énfasis en éste desde la postura docente.

Iniciaremos por referir que en el caso del nivel preescolar en México, la Secretaría de Educación Básica enuncia mediante los *principios pedagógicos* que sustentan el plan de estudios de estudios para la educación básica, (en la guía para la educadora 2011), como parte de las condiciones bajo las cuales los profesores deben implementar el currículo, en un esquema de mejora de la calidad educativa que evidencie la transformación de la práctica docente asociada al logro de los aprendizajes en los niños.

En este sentido, algunos elementos que integran ese cambio curricular demandan en el rubro de *Planificar para potenciar el aprendizaje* que la educadora genere “ambientes de aprendizaje colaborativo que favorezcan experiencias significativas" (Secretaría de Educación Pública, 2012, p. 28) así como: “trabajar en colaboración para construir el aprendizaje”, que alude a que los docentes promuevan el trabajo colaborativo entre estudiantes y maestros, para lo cual deben orientar sus acciones hacia la creación de soluciones para construir aprendizajes en colectivo. De lo anterior, se hace necesario

cuestionarnos ¿los educadores deben promover el trabajo cooperativo o colaborativo?, ¿por qué plantear una investigación sobre cooperación cuando las expectativas curriculares aluden el uso de la colaboración entre docentes y en el aula?

Se dice que la escuela retoma al trabajo colaborativo, como un medio idóneo para enriquecer las prácticas considerando las siguientes características que; sea inclusivo, que defina metas comunes, que favorezca el liderazgo compartido que permita el intercambio de recursos, desarrolle el sentido de responsabilidad y corresponsabilidad y se realice en entornos presenciales y virtuales, en tiempo real y asíncrono (ídem, 2012, p. 29). Lo anterior, deja entrever el rol que se espera asuman los maestros desde la política educativa vigente promuevan el aprendizaje colaborativo la educación inicial o bien como parte de un proceso de autoaprendizaje (formación permanente) que los profesores construyan y transformen su didáctica en una metodología didáctico-pedagógica que les permita alcanzar ese estándar, en contextos específicos y con una organización didáctico-pedagógica estructurada de principio a fin por el docente lo que sitúa al aprendizaje cooperativo como una alternativa idónea en dicho proceso.

Atendiendo a dicha necesidad, parecería que los docentes de preescolar deben conocer y aplicar un método colaborativo, no obstante en este capítulo daremos una serie de fundamentos del por qué retomar el aprendizaje cooperativo, resultaría más pertinente para el nivel educativo en contraste al colaborativo o en equipo. Adelantando ese análisis cabe mencionar que una de las razones de mayor importancia refiere a la etapa de desarrollo de los niños (de tres a seis años) particularmente los más pequeños presentan serias dificultades para asumir una meta compartida sin la guía, para la toma de acuerdos sin la orientación de un adulto y el desarrollo de algunas consignas requieren la dirección del docente.

Los artículos revisados en la construcción del estado del arte destacan que el trabajo colaborativo no refiere metodologías, la mayoría de literatura retoma las características de la cooperación y para el nivel preescolar e incluso cómo evaluar su implementación no sólo a la luz de los resultados con los niños sino también desde el análisis de su propia práctica que debe ser modificada cuando hablamos de un cambio didáctico. Por otra parte, no podemos soslayar que hoy en día el mercado editorial para educación básica está repleto de propuestas

y ficheros que explican el impacto de un sinfín de propuestas didácticas, técnicas, estrategias o situaciones didácticas para diferentes áreas curriculares que reducen el carácter educativo a su aspecto técnico soslayando las características y condiciones contextuales que hacer del proceso educativo algo que complete al diseño de cada profesor, por lo que en una postura que contrarreste el aplicacionismo, el diseño de situaciones didáctico cooperativas alude a que el docente establezca un vínculo entre la teoría y la práctica contextualmente.

La reflexión en torno a la realidad educativa nos demanda ser críticos con aquellas metodologías que no son útiles para educar al alumnado en el contexto plural en el que nos encontramos, se requiere privilegiar aquellas pedagogías que favorecen la convivencia y la superación de conflicto, fomentar procedimientos para la toma de decisiones y acuerdos, el fomento de la autorregulación y autonomía que en esa etapa es gradual. De lo anterior, se percibe evidente enfatizar que en otros niveles educativos el trabajo colaborativo pudiera ser una mejor opción, no obstante, se sostiene que cuando un alumno ha vivenciado el aprendizaje cooperativo en preescolar, éste, habrá desarrollado habilidades socio afectivas y saberes procedimentales que se constituirán como aprendizajes previos para un trabajo colaborativo o la tutoría entre iguales.

2.1. Una aproximación al origen y surgimiento del Aprendizaje Cooperativo

Esta propuesta nace en los años setenta, producto de las investigaciones de cinco grupos de investigación, cuatro de ellos ubicados en Estados Unidos con los trabajos de los hermanos Johnson en la Universidad de Minnesota; Elliot Aronson en la Universidad de Santa Cruz, California, Robert Slavin en la Universidad Johns Hopkins, en Baltimore y Spencer Kagan de la Universidad de Riverside, California. Por su parte, Sharan y Hertz-Lazarowitz de Universidad de Tel-Avid son la base de los argumentos que se esgrimen en las siguientes líneas.

Es de esta manera que dentro de los antecedentes pedagógicos, uno de los aspectos característicos de trabajar cooperativamente está ligado al rol que ocupa el docente y el estudiante, al respecto Ferreiro Gravié y Espino Calderón (2013, p.23), consideran que los antecedentes del aprendizaje cooperativo comparten fundamentos en los planteamientos de Comenio, en el siglo XVII, quién en su didáctica magna planteó que durante el proceso de

enseñanza, tanto el maestro como el alumno son enseñantes y aprendices, además de resaltar la importancia del interés como eje del trabajo educativo como uno de los postulados de la escuela activa. Sin duda sus aportaciones, fueron un parteaguas para reflexionar en torno a la representación social que se generaba de la escuela y sus métodos de enseñanza, y que se expresó en sus palabras:

> Para educar a la juventud se ha seguido generalmente un método tan duro que las escuelas han sido vulgarmente tenidas por terror de los muchachos y destrozo de los ingenios y la mayor parte de los discípulos, tomando horror a las letras y a los libros, se ha apresurado a acudir a talleres de los artesanos o a tomar cualquier otro género de vida […]. Estoy completamente persuadido de que algún genio maligno, enemigo del género humano, ha introducido este método en las escuelas (Comenio, 1970: 38-39).

Más adelante, para el siglo XVIII, Lancaster, referido por los mismos autores, dentro de la psicología organizacional plantea la noción de equipo, como una estructura que se agrupa colaborativamente y refiriendo a las bondades de esta metodología, esta idea se trasladó a la pedagogía estadounidense, dando cabida al surgimiento de métodos instruccionales que centraban su organización en los momentos de colaboración.

Indiscutiblemente, Dewey (como se cita en Ferreiro Gravié y Espino Calderón, 2013, p. 24) y su movimiento de la escuela activa abrió un nuevo debate en torno a la importancia de la interacción entre los estudiantes para promover la ayuda y colaboración, sus aportaciones destacaron el papel que juega el ambiente social en los mismos, al aseverar que el ambiente, que se desencadena por el complejo juego de interacciones es el que establece la disposición mental y emocional de la conducta en los individuos, induciéndolos en actividades con propósitos determinados que estimulan y fortalecen ciertos impulsos. Al respecto, Serrano, Pons y Ruiz (2007, p. 129) concluyen que "Dewey dispuso de los elementos teóricos y empíricos para valorar la importancia de la cooperación en el proceso instruccional".

Del mismo modo, en la obra de Koffka (1922), acerca de los grupos reconoció la fuerza que ejerce el colectivo sobre los individuos, considerándola como un *todo dinámic*o con un nivel variable de interdependencia entre sus integrantes que presuponía la noción de que un grupo es una unidad superior a la suma de sus partes. Del mismo modo, un antecedente relevante refiere el trabajo elaborado por Makarenko (1988-1939), quien sostenía que cada

momento de nuestro influjo sobre la personalidad esta acción debe también influir sobre la colectividad. Y viceversa, cada contacto nuestro con la colectividad ha de ser también, necesariamente, momento de educación de cada individuo integrado en la colectividad" (Makarenko, como se cita en Trilla Bernet, 2001, p. 134), en esta estructura el docente es quien diseña y organiza la colectividad estableciendo metas claras que deben ser asumidas por el colectivo, por ende, quien educa es la misma colectividad, sin duda alguna, esta idea permeará en los postulados que fundamentan la enseñanza cooperativa.

En el mismo orden de ideas, el trabajo realizado por Lewin, se gesta como una contribución que marcó significativamente la cuestión de la psicología de grupos, su contribución en la psicología grupal, analizó como la toma de decisiones y el funcionamiento grupal son dos aspectos que refieren los beneficios de las metas aunado al planteamiento de que los integrantes del grupo se asuman como parte de una *totalidad dinámica*. Lewin aporta bases para la comprensión de las variaciones de la conducta individual, y la relación que guardan con las relaciones entre los miembros de un grupo, del que destaca la importancia que tiene el *nivel de aspiración* del sujeto que aprende.

En la teoría del campo, Lewin (1988, p. 168-172) se analiza la manera en la que los cambios son debidos a ciertas fuerzas (entidades dirigidas). Respecto de las fuerzas que provocan un cambio en la estructura cognitiva, del que resulta conveniente distinguir dos tipos, uno resultante de la estructura del campo cognitivo en sí, y otro de ciertas valencias (necesidades o motivaciones). Estás aportaciones sentaron las bases para que Moreno acuñara el término de cohesión grupal al proceso que ejerce una influencia entre los miembros del grupo así como la manera en la que la conducta de uno de los integrantes del grupo altera la conducta de los demás (Lewin, 1939; Moreno, 1961 como se cita en Velázquez Callado, 2008). De la misma escuela de psicología norteamericana Rogers (1972) afirmó que sus aportaciones se extendieron al ámbito educativo como un método para comprender el aprendizaje en todos los niveles, en sí, brindó una forma para realizar experiencias grupales intensivas.

Ovejero Bernal (1990) y Alfageme (2003), por su parte refieren que el trabajo de Freinet no concibe el aprendizaje cooperativo de la misma manera en la que éste se conceptualiza

hoy en día, el movimiento Freinet, es eminentemente cooperativo, en el sentido de una cooperación maestro-alumno y no tanto alumno-alumno, sin embargo, el aprendizaje cooperativo conserva como parte de su acción pedagógica la valoración del niño, como sujeto único, que es el centro de los esfuerzos pedagógicos, la formación integral de los estudiantes que requieren del diseño de técnicas idóneas en las que se privilegie el juego-trabajo como forma de enseñanza (García, Traver y Candela, 2001).

Aunado a estas premisas en la escuela Freinet privilegiaba el trabajo colectivo, reduciendo los momentos de intervención de la figura protagonista del profesor mientras que se enfatizaba la responsabilidad individual de cada alumno en el seno de la clase como parte de la caracterización del aprendizaje cooperativo.

De la escuela nueva y con una visión latinoamericana, las aportaciones de Freire referentes al diálogo como una exigencia existencial que humaniza al hombre y es base de la transformación del mundo y de sí mismo (Freire, 1972). Estas ideas sientan las bases para retomar la relación dialógica, que se gesta entre la situación problematizada por el educador y por los educandos. Ello supondría, entre otros aspectos la acción conjunta de profesorado, familiares y otros colectivos en la creación de condiciones de aprendizaje, Freire sostenía que la coordinación de los diferentes agentes de aprendizaje potencia el rendimiento del alumnado y promueve habilidades sociales mediante objetivos igualitarios.

Indiscutiblemente, Piaget (1896-1980) como se refiere en Perret- Clermont (1979) ha sido una de las figuras con mayor trascendencia en el ámbito educativo, fundador de la escuela de Ginebra, enfocó sus estudios a los cognitivos, integrando el componente de la relevancia del contexto en el desarrollo intelectual de los niños, si bien la influencia social no constituye el aspecto central de su epistemología genética, él se enfoca en cómo los niños comprenden las formas físicas y lógicas del mundo mientras interactúan en éste como individuos. Sin duda alguna, su aportación sobre el *equilibrio – desequilibrio – reequilibrio* han trascendido para entender y planificar las acciones educativas.

Otro antecedente importante, versa en el trabajo de Perret- Clermont (1979) y Mugny y Doise (1983) quienes ahondan en el planteamiento del desempeño operatorio de los sujetos, bajo la idea de que existiría una superioridad de los productos colectivos sobre los

individuales. Ellos afirmaban que la actividad del sujeto es socializada; por consiguiente, el trabajo en grupo implica coordinaciones que prefiguran las que el sujeto efectúa de manera individual posteriormente en la medida en que existen acciones y juicios que hacen confrontar a los sujetos (conflicto socio cognitivo), la coordinación de acciones finaliza en la obtención de un equilibrio que es, por sí mismo, social (Doise y Mugny, 1991).

Por su parte, Gavilán Bouzas (2009) hablando del trabajo realizado por Mugny y Doise, afirmó que "dieron el salto de una psicología cognitiva, centrada en un enfoque individualista del desarrollo cognitivo, a una psicología social evolutiva que define las realidades psicológicas relacionadas con el concepto de inteligencia como realidades sociales por naturaleza" (Gavilán Bouzas, 2009, p.132), esta aportación sin duda será un aspecto medular que concomitante a las posturas de otros autores da sustento a la visión de que los niños requieren de la interacción con otros para aprender.

La propuesta que aporta al ámbito educativo la escuela soviética, personificada por Vygotsky (1896-1934) despliega un marco psicológico idóneo para defender la importancia de la interacción social produciendo un giro al enfoque educativo tradicional sostener que el desarrollo individual no puede entenderse sin hacer referencia al medio social. En particular, toda función cognitiva, tales como la atención voluntaria, a la memoria lógica y a la formación de conceptos, aparecen en un inicio "a nivel social y, más tarde. Como se abordará en el siguiente capítulo, primero entre personas, a nivel individual al que se le denomina interpsicológico y después, en el interior del propio niño (intrapsicológica)" (Vygotsky, 2009, p. 94). Al respecto, Velázquez Callado (2015) hablando de la obra de Vygotsky afirma que la interacción social es producto de instrumentos y signos que emanan de la cultura y median la acción de la persona sobre la realidad en este proceso el lenguaje cobra una relevancia preponderante al constituirse como un "instrumento a la propia interacción, no siendo necesario el conflicto socio cognitivo explícito" (Medrano, 1995, p.181).

Vygotsky propuso la *zona de desarrollo próximo del desarrollo,* como una manera de entender la naturaleza interactiva y social, esta se conceptualiza como "la distancia entre el nivel del desarrollo del niño tal y como puede ser determinado a partir de la resolución independiente de problemas y el nivel más elevado de problemas bajo la guía del adulto o en

interacción con sus iguales con mayores capacidades (Vygotsky, 1978 como se cita en Wertsch, 1988). Esta manera de interpretar cómo acontece y cómo puede mediarse el conocimiento ha permitido diseñar la intervención educativa reconociendo que las formas de instrucción permiten determinar la zona de desarrollo potencial. Es precisamente en la zona de desarrollo potencial al ser espacio dinámico, en el que cada paso es una construcción fruto de la interacción especifica de ese momento, los estudiantes necesitan de situaciones de interacción para que a través de la experiencia con sus coetáneos que poseen diferente nivel de ejecución o del docente quién realiza acciones enfocadas a que los niños con menor nivel de competencia puedan hacer de forma compartida lo que no es capaz de hacer solo.

El planteamiento anterior sin duda constituye una riqueza bajo la que descansa la metodología cooperativa al defender el papel activo de los alumnos, otorgándoles un carácter dinámico en el proceso de aprendizaje. Desde la perspectiva filosófica, diversos autores han realizado pronunciamientos que han enfatizado la necesidad de que los docentes consideren la interacción social en el aula para entender la idea del otro y del encuentro con él.

Al respecto Gijón Casares (2004, p. 23) sugiere que los individuos necesitan del otro para constituirse como persona gracias al encuentro que es producto de la relación yo-tú, pero ese acto exige responsabilidad y compromiso. Gracias al planteamiento de Habermas (1981) se rompe con el de Descartes sobre la consciencia moral solitaria, él establece que la consciencia moral es dialógica, en ese sentido, el otro es un interlocutor lo que confiere el grado de intersubjetivo a la consciencia, así se produce un espacio de intercambio que permite que los sujetos se conozcan y reconozcan mediante los actos del habla.

Si bien el existencialismo ya había abordado la idea de ser para otro, Levinas (1987) abrió una discusión en torno a lo que denomina humanismo del otro, gracias a la cual la idea del otro se reformula y se habla del "existir en función del preocuparse por el otro… en donde la relación yo- tú es el acto ético que da sentido y permite descubrir a los sujetos" (Gijón Casares y Puig Rovira, 2010, p. 369). Si tanto la filosofía como la psicología han defendido la idea del hombre como un sujeto relacional, es precisamente la sociología lo define como un agente activo que construye la realidad social, al respecto las aportaciones de la escuela de Chicago.

Tanto Mead (1973) desde el interaccionismo simbólico como de Goffman (1997) desde la sociología de la vida cotidiana refieren que la trasformación del individuo en persona es un proceso que requiere de la interacción y el lenguaje, este planteamiento ubica al proceso educativo en un escenario en el que la interacción con el otro es lo que lo forma y construye. En concordancia con lo referido por Habermas y Levinas, la identidad personal es producto de un proceso dialógico entre el sujeto y lo que internaliza de lo social. Esta breve aproximación a los antecedentes del aprendizaje cooperativo permite reconocer que las bases que sentaron en su momento los principales representantes del movimiento de la escuela.

Así como las aportaciones de filósofos, psicólogos y comunicólogos permiten justificar y, al mismo tiempo, demuestran la eficacia del aprendizaje cooperativo; del mismo modo se identifican grandes hallazgos producto de la reformulación teórica que se hace sobre el papel de la escuela como institución social y del grupo a partir de los puntos de vista científicos y las investigaciones experimentales e investigación acción realizadas al implementar el aprendizaje cooperativo no sólo para mejorar los resultados en el alumnado sino como un proceso de transformación de los docentes.

2.2 Un análisis retrospectivo sobre quiénes y qué se ha hecho en torno al aprendizaje cooperativo.

Deutsch (1949), siguiendo la escuela de su maestro Lewin, y gracias a un experimento social identificó la relación que se establece entre las metas compartidas (de un grupo) y su respuesta en términos de generar un impulso que motiva a las personas a comportarse cooperativa o competitivamente, sus aportaciones se cristalizan en la llamada *Teoría de la cooperación y la competición*. En ella, se establece que el nivel de compromiso que establecen los integrantes del equipo con la actividad está relacionada que la meta asignada al grupo sea afín a sus intereses personales, a partir de ello explica la diferencia entre dos tipos de situaciones sociales en función de su estructura de meta. Por un lado tenemos la situación *Cooperativa,* ésta ocurre “cuando las metas están estructuradas de tal modo que cada individuo o subgrupo sólo puede alcanzar sus propios objetivos si el resto de los

individuos o subgrupos alcanzan los suyos. Esta situación se denomina interdependencia promotora de metas" (Deutsch, 1949, p. 132). Esta idea es uno de los fundamentos característicos de la cooperación, que guarda una estrecha relación con la idea de cómo se debe estructurar la clase y desde luego con el rol que deben asumir cada uno de los integrantes del grupo cooperativo.

Una situación contraria a ese planteamiento es lo que ocurre en la enseñanza tradicional, en ese sentido, Deutsch argumentaba que en una estructura de *aprendizaje competitivo*, las metas se plantean de tal manera que si un educando o subgrupos alcanzan sus propios objetivos, los otros individuos o subgrupos no pueden alcanzarlos, a este proceso le denominó *interdependencia contrariada de metas*. La adopción de estructuras competitivas que generan en el educando la necesidad de terminar pronto, de manera individual y en una constante comparación con sus coetáneos, de ello es que sea tan complejo que los docentes cambien de paradigma a uno que privilegie el aprendizaje entre iguales sobre la idea del mejor alumno.

En una tercera estructura que también es contraria a la cooperativa a la que el autor refirió como *individualista,* en la que las metas de cada estudiante se asumen de manera independiente, así, si el alumno logra el objetivo, este no guarda ninguna relación con los demás miembros del grupo ni con que ellos puedan alcanzarlo. Los planteamientos de Deutsch al igual que en el aprendizaje cooperativo son fundamento inequívoco del movimiento de investigación para la Paz (Colectivo Peonza, 2010).

Para 1950, Lentz y Cornelius desde un enfoque para la Paz, publican el primer manual de juegos cooperativos que se establecería como un antecedente para la integración de los manuales con juegos cooperativos en grupos pacifistas y alternativos, asimismo, derivado de programas de los educación formal primeros intentos de estructuración cooperativa del aprendizaje que una década más tarde se concretaría en el primer encuentro de *new games*, grupos de investigación del aprendizaje cooperativo y a la par se abrió un espacio tanto en Estados Unidos como Europa para integrar el aprendizaje cooperativo a diversas investigaciones en diferentes áreas tales como matemáticas, lenguaje, ciencias (Velázquez Callado, 2015).

Alrededor de 1976, se difunde el primer manual de *new games* (juegos nuevos), recordemos que los new games deben su creación a Steward Brand según lo referido por Giraldo (2005). La propuesta se gesta como una forma de protestar contra la guerra de Vietnam, al respecto Fluegelman, (1976) sostuvo que la intención versó en disminuir las conductas agresivas generadas por el contexto velico que se vivía; así, los denominados *Soft War Games* (Juegos de la guerra suave), si bien se caracterizaban por el contacto físico, la mayor de las consignas era que la diversión estuviera por encima del resultado cuestión que se sintetizaba en el lema sintetiza su esencia *hurt* o denominada en español juega duro, juega limpio, nadie resulta dañado *(play hard, play fair, nobody*).

Dos años después, Orlick (1978) propone el juego cooperativo como una alternativa a la competición y se organizó el primer congreso internacional sobre cooperación en educación, paralelamente en la Universidad de Ottawa, se inician las investigaciones sobre los juegos motores cooperativos, así como el juego cooperativo como recurso alternativo en los programas. El trabajo realizado por Slavin (1999) desde una perspectiva motivacional (conductista social), realizó un estudio sobre la manera en la que influyen los incentivos, al respecto, refirió que son factores determinantes en el nivel de logro y esfuerzo para la realización de las tareas. En el mismo orden de ideas, cuando el trabajo grupal tiene implícita una consecuencia positiva o neutral, sobre el rendimiento individual, existe un efecto derivado de la estructuración cooperativa de la recompensa que incidiría negativamente sobre dicha variable a lo que denominó difusión de la responsabilidad. Así, puede darse el caso de que algunos estudiantes sean recompensados aunque apenas hayan aportado nada a sus compañeros, mientras que otros puedan no serlo a pesar de haber hecho todo lo posible en sus respectivos grupos.

En otro escenario se gesta el modelo del complejo aptitudinal para el aprendizaje propuesto por Corno y Snow, (1986, p. 618) quienes definen que la cognición, conación y afecto son la base para generar las condiciones bajo las cuales las interacciones sociales presentes durante el aprendizaje cooperativo favorecen un mayor rendimiento en el aprendizaje. Cabe señalar que existen algunos trabajos orientados a investigar los procesos cognitivos que tienen lugar en la interacción entre iguales, tales como la importancia de

solicitar y proporcionar ayuda estudiada por Webb y Palincsar (1996), quienes lograron identificar las características individuales que influyen en los resultados del aprendizaje cooperativo en las habilidades cognitivas y las habilidades sociales.

Indiscutiblemente, el trabajo de los hermanos Johnson, Johnson y Holubec (1999) representa un parteaguas en la construcción de esta forma de enseñar, sus hallazgos dan cuenta de las estructuras de aprendizaje que ponderan la interdependencia entre los estudiantes para alcanzar metas académicas. Ellos plantearon que los estudiantes pueden interactuar para estimular el éxito o el fracaso ajeno, para explicar el impacto de las interacciones en el trabajo áulico proponen tres estructuras de aprendizaje: competitiva; individualista y cooperativa (Johnson y Johnson, 1999, p. 17).

La caracterización de la estructura tanto competitiva como individual es ampliamente utilizada en didácticas tradicionales, en tanto que la estructura cooperativa privilegia el trabajo con miras a obtener objetivos que individualmente serían imposibles. Johnson y Johnson (1999) aseveraron que "desde la cuna hasta la sepultura cooperamos con otros en nuestra familia, en nuestro trabajo, en nuestros momentos de ocio y en nuestra comunidad, trabajando conjuntamente para alcanzar objetivos comunes" (p.20). De lo anterior, se puede afirmar que al ser un proceso inherente a los individuos si se emplea desde etapas tempranas en el proceso escolar resultar benéfico para sí mismos y para los demás.

Por su parte, Ovejero Bernal (1990) refiere que la estructura de naturaleza cooperativo se emplea tan solo en un 3% del tiempo de la organización de las clases, no obstante, para hablar de que un docente realiza una intervención docente basada en el aprendizaje cooperativo debería organizar su práctica entre un 60 y 70% del tiempo según las investigaciones de Johnson y Johnson (1999). De lo anterior destaca el hecho de que no se podría pensar en que un docente desarrolla una metodología cooperativa si únicamente aplica de manera eventual algunas técnicas o estrategias de éste corte, mucho menos en el nivel preescolar donde la etapa de desarrollo de los niños demanda un trabajo sistematizado en rutinas congruentes a una postura docentes, es decir, él no podría comprender que comportamiento se espera sí una situación didáctica debe ganarle a su compañero y trabajar sólo y en silencio y tiempo

después debe dar su punto de vista y preocuparse por construir un aprendizaje con sus compañeros.

Una aportación que resulta relevante para la presente investigación es la referida por Velázquez Callado (2014) en la que enuncia que:

> "… las actividades y metodologías cooperativas no responde a una idea de modernidad. Por el contrario, está debidamente justificada por un modelo teórico y sólidas evidencias empíricas. Todo ello debería bastar para que fueran los propios docentes los que, evitando prejuicios y siendo coherentes con los valores que aseguran promover en su alumnado, opten por dar a las estrategias de aprendizaje basadas en la cooperación un mayor o menor peso específico dentro de sus programaciones didácticas" (p. 32).

Cabe destacar que si bien desde su origen el concepto y sobre todo la implementación del aprendizaje cooperativo ha abordado perspectivas diferentes desde los primeros artículos divulgativos sobre el aprendizaje cooperativo aplicado al ámbito educativo. Si bien en todos ellos se han reportado beneficios no sólo en el aprendizaje de los alumnos en diversas áreas curriculares, sino que también se identifica la necesidad de que el docente transite a una serie de presuposiciones específicas sobre su actuar de allí que la escuela española a partir de la primer edición del actual Congreso Internacional de Actividades Físicas Cooperativas en el 2001 se abre una discusión importante sobre la renovación docente que un profesor realiza al volverse un docente cooperativo.

2.3 Conceptualización del Aprendizaje Cooperativo

Son muchos los autores que han definido lo qué es el aprendizaje cooperativo, algunas de estas conceptualizaciones encuentras pequeñas diferencias dependiendo de la escuela a la que pertenecen o bien considerando la relación que guardan con el uso de esta propuesta, más adelante se argumentará que incluso influye el contexto, la experiencia profesional (considerado como la fase de la historia del docente) y el nivel de reflexión que se tenga sobre la propuesta.

Vale la pena antes de definir qué es el aprendizaje cooperativo enfatizar que diferentes

investigaciones, han identificado cuatro perspectivas teóricas, tal es el caso de Slavin (2014) quien argumenta que la primera de ellas es la *perspectiva motivacional* que enfatiza la estructura de meta desarrollada por los docentes en diversas tareas, es una visión muy socorrida por el profesorado debido a que se consigue motivar a los alumnos hacia el aprendizaje (Johnson y Johnson, 2009). Desde otra postura, la perspectiva *de la cohesión social* desarrollada por Cohen (1994) entre otros hace énfasis en las relaciones que se establecen entre los miembros de un grupo, así el docente desarrolla una didáctica que busca que los alumnos se apoyen unos a otros a aprender.

La *perspectiva cognitiva* es la tercer visión Schunk, (2012) plantea que existe una inclinación por que el aprendizaje cooperativo, tenga un diseño didáctico que permita que los estudiantes aprendan al realizar una reestructuración cognitiva de los nuevos contenidos. Mientras que en la perspectiva *del desarrollo,* Damon, (1984) sostiene que en la interacción entre el alumnado con niveles de desarrollo disimiles en distintos aspectos favorece el desarrollo de las competencias de cada estudiante.

En contraste, no puede considerarse como aprendizaje cooperativo aplicado a la enseñanza desde una postura reduccionista que únicamente aborda actividades aisladas con algunas características cooperativas e incluso en el discurso de algunos programas y docentes hablan de cooperación como sinónimo del trabajo en equipos, pero de un trabajo sin planeación, que dista mucho de promover que los estudiantes se agrupen de manera intencional buscando la heterogeneidad e incluso se genere un ambiente que permita que los estudiantes construyan el aprendizaje bajo el esquema de un objetivo común para el cual su interés y ayuda para que el otro lo alcance sea una condición bajo la cual se desarrollan sus habilidades sociales.

Aproximaciones como las anteriores ha originado que el aprendizaje cooperativo sea un término muy utilizado, pero también redefinido en numerosas ocasiones, aunque pueda parecer un término novedoso, por su larga línea de tradición. A continuación se rescatan algunas de las concepciones de diversos autores que se consideran han marcado el desarrollo de esta propuesta, de ellos se identifica que la concepción (ver tabla 3) sobre lo qué es una competencia refiere la posición desde donde se realiza, a partir de este comparativo se expone la necesidad de que esta investigación defina la postura desde donde se asumirá el concepto.

Tabla 3. Conceptos sobre aprendizaje cooperativo.

Autor	Concepto
Deutsch (1962)	Hablando acerca de las situaciones cooperativas, como aquellas acciones cuyas metas individuales van tan unidas que existe una correlación positiva entre las consecuciones y los logros de los objetivos de manera colectiva.
Ovejero Bernal (1990)	El trabajo cooperativo pretende ser una técnica educativa para mejorar el rendimiento y potenciar las capacidades tanto intelectuales como sociales de todos los estudiantes (p. 160).
Rué (1998)	El término aprendizaje cooperativo es un término genérico usado para referirse a un grupo de procedimientos de enseñanza que parten de la organización de la clase en pequeños grupos mixtos y heterogéneos donde los alumnos trabajan conjuntamente de forma cooperativa para resolver tareas académicas (p. 20).
Slavin (1999)	Todos los métodos de aprendizaje cooperativo comparten el principio básico de que los estudiantes deben trabajar juntos para aprender y son tan responsables del aprendizaje de sus compañeros como del propio. Además, del trabajo cooperativo, estos métodos destacan los objetivos colectivos y el éxito conjunto, que solo puede lograrse si todos los integrantes de un equipo aprenden los objetivos (p. 19)
Melero y Fernández (1995)	Amplio y heterogéneo conjunto de métodos de instrucción estructurados en los que los estudiantes trabajan juntos, en grupos o equipos, en tareas generalmente académicas. Poseen un formato de antemano de modo que el profesor sabe en todo momento cual es el siguiente paso, que varía en función del método en particular, pero todos incluyen pequeños grupos de estudiantes (por lo general entre cuatro y seis personas) ayudándose mutuamente a controlar una tarea o material escolar ofertados por el docente (p. 35-36).

Autor	Concepto
Andar (1997)	La congregación de un conjunto de personas cuyas actividades están orientadas y organizadas hacia el logro de objetivos determinados, en un clima de respeto y confianza mutua o recíproca.
Enrubia (1997)	Hablar de aprendizaje cooperativo implica una tarea grupal o problema común cuya resolución requiere necesariamente de la contribución de todos y cada uno de los participantes, movilizando los recursos de los que disponen. Así, el aprendizaje cooperativo hace referencia a un conjunto de estrategias de enseñanza donde los estudiantes trabajan juntos, en pequeños grupos.
Johnson, Johnson, y Holubec (1999)	El empleo didáctico de grupos reducidos en los que los alumnos trabajan juntos para maximizar su propio aprendizaje y el de los demás (p.67).
Keiser (2000)	El aprendizaje cooperativo podría definirse, por tanto, como "una variedad de aprendizaje activo que estructura a los estudiantes en grupos, con roles definidos para cada estudiante, y una tarea que el grupo debe llevar a cabo (p. 35).
García, Traver y Candela (2001)	Actividad en pequeños grupos desarrollada en el aula (...) en la que, después de recibir instrucciones del profesor, todos los estudiantes intercambien información y trabajen en una tarea hasta que todos sus miembros la entiendan y aprendan a través de la ayuda mutua, siempre en colaboración (p. 36-37).
Velázquez Callado (2004)	Metodología educativa que se basa en el trabajo en pequeños grupos, generalmente heterogéneos, en que los alumnos trabajan juntos para ampliar, mejorar o asentar sus conocimientos y los resultados de los demás miembros de su grupo (p.61).
Pujolàs (2007)	Es utilizar con una finalidad didáctica el trabajo en equipos reducidos de alumnos para aprovechar al máximo la interacción entre ellos con la finalidad de que todos los miembros de un equipo

Autor	Concepto
	aprendan los contenidos, y aprendan, además, a trabajar en equipo (p. 15).
Barba Martín (2008)	Es mucho más que hacer algo juntos, hay que buscar un fin común y para eso es necesario el diálogo, es decir la acción intersubjetiva entre los estudiantes… es una forma de enseñar a ser responsables y consecuentes de sus actos a los estudiantes (p. 84-85).
Montoro Cabrera (2009)	Motivación a docentes y alumnado tanto de aquellos que tienen un elevado índice de desarrollo de sus capacidades y obtienen buenos resultados académicos, como del alumnado que tiene mayores dificultades de aprendizaje (p.76).
Vildes y Gil (2011)	Es uno de los enfoques pedagógicos más investigados y relacionados con la "psicología del aprendizaje y los movimientos de la renovación pedagógica (p.74).

Nota. Elaboración propia.

En efecto, la mayoría de las conceptualizaciones refieren que el aprendizaje cooperativo implica el trabajar juntos para lograr objetivos compartidos, lo que lleva a los estudiantes a buscar resultados beneficiosos para sí mismos y, al mismo tiempo, para todos los otros integrantes del grupo, desde la experiencia en los procesos de formación de docentes, el aprendizaje cooperativo, se asume como una metodología didáctica que permite que los docentes transformen su práctica docente; apoyándose en los procesos de transposición didáctica consiente no sólo formar a los docentes en las aulas normalistas sino que estos se apropien de esta metodología para implementarla en las aulas de educación básica específicamente en el preescolar.

Tal como se refirió en el capítulo anterior y coincidente a lo que plantea Monereo (2011), "la enseñanza es artificio, una práctica que se integra por las experiencias, reflexiones, momentos críticos e inesperados que les permite a los docentes construir una identidad desde la que se explican a sí mismos y desde la que se entretejen las creencias sobre el rol del alumno y su papel como docentes" (p. 19). Al respecto, el aprendizaje cooperativo brinda

posibilidad de que los docentes en formación desarrollen de manera congruente un discurso que les permita fortalecer competencias en los niños a la par que resignifica su intervención dando cuenta de cómo evolucionan en su rol docente. En todo caso, desde el significado de metodología (hodos), concebir al aprendizaje cooperativo como un proceso metodológico implica que la apropiación del docente por éste se realice mediante una serie de fases desde las que se analiza la práctica docente a la luz del nivel de pericia del docente y del nivel de acoplamiento del alumnado.

2.4 Diferencia y similitudes entre aprendizaje cooperativo, la tutoría entre iguales trabajo en equipo y aprendizaje colaborativo

Si bien todos es una postura común que hoy en día el profesorado opte por posturas que privilegian el aprendizaje en interacción y refieran la necesidad del trabajo entre iguales, son diferentes las formas de llegar a ello. En preescolar escuchar que los docentes refieran que los niños trabajen en equipos solamente por el hecho de que los coloquen alrededor de una mesa. Desde este posicionamiento bien sabemos que se requiere mucho más de eso para asegurar que se gesta un aprendizaje producto de las interacciones y mucho más que este haya sido alcanzado por la totalidad de estudiantes. En ese sentido, en las siguientes líneas se trata de establecer las similitudes y principales diferencias.

Al respecto se debe tener en cuenta la manera en la que se estructuran las interacciones, diferencias en términos de práctica, los roles que los niños asumen y el que desempeña el profesor, nos dará cuenta del enfoque que se está empleando para concretar el proceso de aprendizaje. Un gran número de autores destacan que los enfoques basados en el aprendizaje entre iguales más utilizados por el profesorado son: la tutoría entre iguales, el aprendizaje colaborativo y el aprendizaje cooperativo (Antil, Jenkins, Vadasy y Wayne, 1998; Damon y Phelps, 1989; Durán y Vidal, 2004, Torrego y Negro, 2012).

Pese a que en las secciones anteriores se ha expuesto de manera clara lo que es y lo que no es aprendizaje cooperativo, tanto en la literatura pero sobre todo en los diálogos docentes se reconocen un cierto confusionismo terminológico y conceptual al emplear de manera indistinta términos como trabajo en equipo, aprendizaje cooperativo, colaborativo y la tutoría

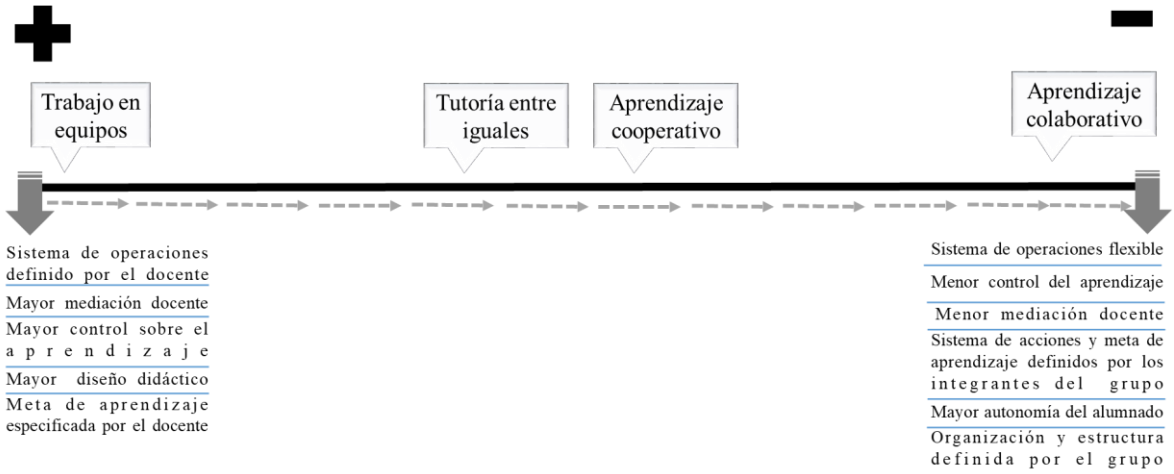
entre iguales al identificar en esta metodología un factor común con otros modelos de enseñanza basados en promover el aprendizaje desde la interacción entre los estudiantes. Parte de ese confusionismo entre cooperación y colaboración se piensa que se originó por la la traducción de la palabra cooperative (que es el termino usado en las propuestas iniciales de Johnson y Johnson, 1999, Slavin, 2010 etc) y que en español podría traducirse tanto como cooperativo como colaborativo; esta idea surge en la revisión de algunos autores que refieren el uso del aprendizaje colaborativo sustentado teóricamente en autores que hablan de cooperación.

Así, determinar los elementos comunes y las diferencias entre estos conceptos disminuye el confusionismo conceptual y terminológico manifestado tanto en algunos de los materiales de la literatura consultada como en las estructuras que se observan en las aulas preescolares.

De las similitudes, según Kirscher (2001) y Janssen, Kirschner, Erkens, Kirschner y Paas (2010) expresa que estas se vinculan en el hecho de se postulan desde una visión activa del aprendizaje, el docente asume una postura de mediador del aprendizaje, en ese sentido, tanto el proceso de enseñanza como el aprendizaje son experiencias se comparten entre alumnos y docente. La organización grupal se caracteriza por establecer pequeños grupos lo que permite que los alumnos asuman la responsabilidad sobre su aprendizaje; éste tipo de organización favorece el dialogo (discusión e intercambio de ideas hasta llegar al debate). Por último, buscan alcanzar un proceso metacognitivo al reflexionar en torno a los saberes y procesos cognitivos, ese contexto interaccionista, permite que los niños valoren y ofrezcan apoyo de sus coetáneos, se fomente el desarrollo de conductas pro-sociales con una búsqueda del consenso.

Maldonado, 2007 sostiene que todas son perspectivas en una misma línea como se muestra en la figura 3con una gradualidad distinta que las ubica en diferentes partes de un continuo que va desplazándose gracias a las experiencias escolares de un “sistema muy controlado y centrado en el profesor a un sistema centrado en el estudiante donde el profesor y los estudiantes comparten la autoridad y el control del aprendizaje” (Zañartu, 2003, p.4).

Figura 3. Representación gráfica de la ubicación que muestra el trabajo en equipo, la tutoría entre iguales, el aprendizaje cooperativo y el aprendizaje colaborativo.



Nota. Elaboración propia.

Otra característica que se suma a las diferencias refiere a que en el aprendizaje cooperativo los grupos tienden a ser heterogéneos; si bien, al inicio los grupos son informales y como lo expresa Johnson y Johnson (1999) permite que los alumnos dirijan su atención, se establezca la meta común y expectativas, se identifiquen los intereses y experiencias previas, después la organización privilegiará la conformación de *grupos formales* que se caracterizan por ser agrupaciones intencionadas, heterogéneas pero elegidas a partir de ciertos rasgos que trabajarán asumiendo una responsabilidad primero sobre sí mismos y luego sobre cada miembro del grupo para alcanzar los objetivos propuestos en un proceso de interiorización (al que refiere Wertsch (1988), existe una interrelación entre el funcionamiento interpsicológico y el intrapsicológico) pero con la peculiaridad de que las consignas del docente alientan porque cada alumno no sólo se preocupe por construir su aprendizaje si no porque todos los miembros del grupo lo hagan. De esa manera, la baja intervención del docente en un proceso colaborativo podría poner en juicio si el aprendizaje es logrado por todos los integrantes, esa apreciación sobre todo tendría lugar en estudiantes que de un

modelo tradicional transitan automáticamente a uno colaborativo sin haber introyectado los principios de la cooperación.

No obstante, los *grupos cooperativos de base* tienden a asemejarse a los grupos de aprendizaje colaborativo, al compartir el liderazgo, determinar sus metas de aprendizaje y organizar el sistema de acciones y operaciones del grupo (arguyendo al planteamiento de la teoría de la actividad); no obstante, estos grupos procuran el rendimiento académico y social, mientras que los grupos colaborativos tienen por objetivo la construcción de un conocimiento consensuado, a través de la cooperación e interacción de los miembros del grupo (López y López, 2003; Panitz, 1997; Kirschner, Paas y Kirschner, 2009; Velázquez Callado, 2014).

Tanto Tolmie, Topping, Christie, Donaldson, Howe, Jessiman, Livingston, & Thurston, 2010, como Barba (2010) y Velázquez Callado (2014) tiene que ver con el posicionamiento epistemológico de la cooperación quién en esencia y como lo ha defendido el grupo de la Peonza, el aprendizaje cooperativo, se fundamenta en la psicología social y las investigaciones sobre la coordinación de esfuerzos durante el trabajo en grupo (Deutsch, 1949; Lewin, 1988) en contraste con el aprendizaje colaborativo que se fundamenta en los trabajos sobre el conflicto socio cognitivo.

En ese sentido, existen pocas referencias que describan las condiciones de organización del trabajo en equipo, y que lo minimizan a la ubicación espacial de los alumnos aun cuando en realidad se dé un trabajo más individual y competitivo, que en el preescolar se asemeja a competición entre el equipo rojo y el azul, los niños y las niñas. En tanto que Durán y Vidal (2004, p.38) sostienen que es una forma de aprendizaje entre iguales que se organiza en parejas, donde sus integrantes tienen diferente dominio de competencias relacionadas al objetivo de aprendizaje. Entre las formas más conocidas de tutoría entre iguales se identifica la tutoría entre alumnos de diferentes edades o cursos (cross-age-tutoring), tutoría reciproca o reciprocal (peer tutoring), tutoría entre alumnos de la misma edad o curso (same-age tutoring).

En cambio el aprendizaje colaborativo en palabras de Roschelle y Teasley (1995) se estructura más de manera similar a un contrato social entre los alumnos, no obstante como se muestra en la figura 3, la mediación del docente es casi nula o así debería serlo, en ese

sentido son los alumnos quienes organizan sus tareas y roles, lo que los hace tener una cohesión y comunidad de aprendizaje parcialmente temporal, o mientras se consiga terminar la tarea. Al respecto, Onrubia, Colomina, Engel (2008) refieren que el nivel de colaboración también está determinado por el establecimiento de un lenguaje y significados comunes respecto a la tarea y de una meta común al conjunto de participantes" (p. 235).

Bajo estas premisas, es complejo que los docentes de nivel preescolar puedan alcanzar la meta educativa implícita en el programa de educación básica vigente en México, desde el que se propone que los niños trabajen colaborativamente, lo que coloca a los docentes en una disyuntiva ya que cabría cuestionarnos si los niños de tres a seis años de edad los niños tienen los saberes necesarios y auto-regulación para organizarse con sus iguales para el aprendizaje, sobre todo los que han tenido experiencias previas en modelos tradicionales, presentan dificultades para asumir roles por sí mismos y sobre todos los más pequeños sueles presentar complicaciones para establecer diálogos que les permitan tomar acuerdos de manera libre, de allí que sí se requiere que el docente estructure el aprendizaje.

Las diferencias básicas como se ilustró, consisten en que en el aprendizaje cooperativo el docente es responsable del diseño y estructuración del objetivo de formación y de las estrategias, y por lo tanto tiene una mayor responsabilidad en la evaluación, mientras en el aprendizaje colaborativo el profesor cumple una tarea de mediador y orientador del estudiante para la concertación de los objetivos, constituyéndose en un sujeto más de aprendizaje (Herrera, Ortiz y Ramos, 2009, p. 24,). Bajo esas ideas es que Guazzieri (2009) entre otros considera que el aprendizaje colaborativo es una versión más compleja y madura de la cooperación a la que los alumnos dependiendo del contexto social, familiar y educativo deberían acceder una vez que la cooperación haya desarrollado en él una serie de saberes en situaciones concretas.

En la tabla 4 Velázquez-Callado (2015) sintetiza las diferencias y similitudes entre las principales formas de aprendizaje basadas en la interacción entre iguales que hemos analizado: tutoría entre iguales, aprendizaje cooperativo y aprendizaje colaborativo. En la que se reconoce que en cuanto al trabajo en grupo con respecto a sus integrantes, consiste en completar una tarea o actividad que les ha sido asignada, por lo tanto su interés central se

basa en la obtención de resultados concretos con respecto al cumplimiento de una tarea. Los grupos suelen ser homogéneos, ya que por lo general, son los mismos estudiantes los que los conforman por afinidad y en la mayoría de los casos los alumnos, sobre todo de niveles educativos superiores, fraccionan la tarea a fin de obtener el resultado con el mínimo esfuerzo y la participación en diferentes niveles y momentos de quienes integran el grupo o equipo.

Tabla 4. Diferencias entre las principales formas de aprendizaje basadas en la interacción entre iguales

	Tutoría entre iguales	Aprendizaje cooperativo	Aprendizaje colaborativo
Relación de roles	Asimétrica.	Simétrica.	Simétrica.
Implicación del profesor	Media. Determina los objetivos de aprendizaje pero son los estudiantes los que se organizan autónomamente para alcanzarlos.	Alta. Determina toda la estructura del proceso de aprendizaje.	Baja. Los estudiantes organizan autónomamente el proceso de aprendizaje.
Objetivo principal	Rendimiento académico.	Implicación de todos los participantes en la consecución de un objetivo. Rendimiento académico y desarrollo de habilidades sociales.	Construcción de conocimiento consensuado.
Evaluación del trabajo desarrollado en el grupo	Realizada por el profesor.	Realizada por los estudiantes y por el profesor. El nivel de seguimiento, control y de exigencias mutuas dentro del grupo es parte de los objetivos.	Realizada por los estudiantes, rara vez son evaluados por el profesor.

	Tutoría entre iguales	Aprendizaje cooperativo	Aprendizaje colaborativo
Integración de equipos	Determinada por el docente.	La composición de los grupos no es aleatoria, es estructurada por la docente.	Aleatoria.
Nivel de interacción	No hay garantía de que las interacciones esperadas realmente ocurran.	Interacciones guiadas por el docente.	Las interacciones son establecidas entre los alumnos, por lo que hay una variabilidad de interacciones.

Nota: Velázquez-Callado como se cita en Simoni y Santillana (2015).

Si bien no es objeto de esta investigación demostrar por qué el aprendizaje cooperativo se considera mejor opción sobre el colaborativo y considerando investigaciones previas en las aulas preescolares (Simoni-Rosas, Santillana-Romero y Yañez, 2013; Simoni-Rosas, Almaraz y Santillana-Romero, 2014; Guerrero y Santillana-Romero, 2017) se considera que a partir del desarrollo de los niños en preescolar y los propósitos de la educación preescolar en México, los alumnos requieren de la medición del docente para adentrase en el sistema de acciones y operaciones en pro de movilizar sus saberes, del mismo modo, el conocimiento del docente que tiene sobre ellos. Para lograr los objetivos o metas de aprendizaje el docente debe diseñar una secuencia didáctica que considere sus características para la integración de grupos y roles, así como ayudarle a gradualmente establecer la responsabilidad individual y sobre el aprendizaje de sus iguales.

2.5 Tres enfoques predominantes en el aprendizaje cooperativo

El docente, como se refería en el primer capítulo, gradualmente adquiere mayor dominio de sus competencias profesionales cuando moviliza sus saberes en una situación específica, éstos no sólo son producto de los saberes disciplinares, sino también de la manera en la que articula estos recursos para en el proceso de enseñanza siempre teniendo en mente el aprendizaje. Entre estos factores, destacar la concepción epistemológica del docente: sobre la educación, el aprendizaje, el sujeto y su rol en este proceso que se vinculan a las

expectativas que el desarrolla sobre qué, y cómo deben aprender los niños de 3 a 6 años determinan el tipo de estructura de la tarea, los patrones de organización y la participación de los niños y hasta la manera en que incluye a la evaluación.

Se identifican tres enfoques (Velázquez-Callado y Hernández (2015); Fernández-Río, Cecchini, Méndez-Giménez, Méndez-Alonso y Prieto, (2017) que prevalecen en esta forma de trabajar y que marcan la pauta en el diseño didáctico de las actividades, si bien, todos guardan una similitud en la idea de que se trabaja con grupos heterogéneos, que la meta común es el aprendizaje de todos y cada uno de los miembros del grupo aporta al grupo sin importar las diferencias en un ambiente de equidad y respeto a las diversas formas de pensar y expresarse. Así, se comparan en la tabla 5 las diferencias entre las propuestas realizadas por Johnson y Johnson (2009), Slavin (1995) y Kagan (1992).

Tabla 5. Comparativo entre enfoques en el aprendizaje cooperativo:

Enfoque	**Conceptual**	**Curricular**	**Estructural**
Autores	*Johnson y Johnson, 2009*	Slavin, 1995	Kagan, 1992
Intención	*desarrollar programas generales teórico-prácticos y principios generales de acción*	desarrollo de materiales específicos y aplicables para trabajar los principales contenidos de las diferentes áreas curriculares	concentra en la organización de la estructura del contexto de enseñanza aprendizaje con el objetivo de promover la interacción entre los estudiantes
Características	Diseño didáctico que busca que estén presentes: *Interdependencia Positiva, Interacción Promotora, Responsabilidad Individual, Habilidades Sociales y*	Relaciona el logro del aprendizaje con la motivación extrínseca, se identifican los porcentajes de mejora individual con igualdad de oportunidades para los miembros del equipo.	Aprendizaje individual si se garantiza la *participación equitativa* y *la interacción simultánea en las actividades*. Técnicas de trabajo muy estructuradas

Enfoque	Conceptual	Curricular	Estructural
	Procesamiento Grupal.		

Fuente: Velázquez-Callado y Hernández (2015, pp.26-28) y Fernández-Río, Cecchini, Méndez-Giménez, Méndez-Alonso y Prieto, (2017, pp. 680 y 681). Elaboración propia.

De ese posicionamiento y el nivel de expertiz del docente es que se ha identificado que los docentes asumen el enfoque cooperativo, y que lo combinan o priorizan algunas de estas maneras de organizar el aprendizaje con los niños. En ese sentido, Velázquez-Callado (2014) propone el enfoque integrador que suma la propuesta de Cohen (1999) de instrucción compleja. En lo particular, se considera que en la formación de docentes, la elección del enfoque ha estado relacionada con el nivel de dominio que el docente en formación va teniendo sobre este marco referencial y las situaciones en las que lo aplica.

2.6 Principios del aprendizaje cooperativo

Como se observó en el enfoque conceptual, el aprendizaje cooperativo debe caracterizarse por mostrar los principios de la cooperación para poder referir que el niño construye el conocimiento desde este esquema, en ese sentido, primero el control y la mediación son asumidos por el docente y más tarde y gradualmente éste será ejercido por los niños. Siendo una de las formas que garantizan el aprendizaje cooperativo, Velázquez-Callado, (2012) sostiene como metodología tiene al centro de la acción el aprendizaje, por ello se requiere llegar hasta el momento de evaluación que será el espacio que permita que los niños valoren en qué grado cada integrante asumió su rol y la manera en la que se alcanza el aprendizaje. De lo anterior surge la pregunta ¿cuándo se enseña bajo una estructura cooperativa? la cuestión se circunscribe en determinar en qué situaciones el trabajo en grupo genera que todos y cada uno de los estudiantes implicados logren un aprendizaje individual, tanto a nivel académico como social. En este sentido, Johnson y Johnson (1999) señalan las cinco características que, a su juicio, determinan la eficacia del aprendizaje cooperativo. Así, para ellos, los componentes esenciales de esta metodología son:

> La *interdependencia positiva*, por la que cada individuo comprende que su trabajo beneficia a sus compañeros y viceversa, de modo que piensa más en términos de "nosotros" que en términos de "yo".
>
> La *interacción promotora*, por la que cada miembro del grupo tiende a animar a sus compañeros, a apoyarlos y ayudarlos cuando tienen dificultades, a reforzar sus ideas y esfuerzos, para completar con éxito la tarea asignada.
>
> La *responsabilidad individual*, por la que cada alumno se esfuerza en beneficiar al grupo, hace su trabajo lo mejor posible y evita escudarse en el trabajo de los demás.
>
> Las *habilidades interpersonales y de trabajo en pequeño grupo*, necesarias para rentabilizar el trabajo grupal: centrarse en la tarea, gestionar adecuadamente los conflictos, respetar los turnos de palabra, aceptar las decisiones grupales, etc.
>
> El *procesamiento grupal* o autoevaluación, por el que cada grupo es capaz de reflexionar sobre el proceso de trabajo realizado para determinar qué acciones resultaron beneficiosas y cuáles perjudiciales y, en consecuencia, tomar decisiones sobre respecto a qué conductas deben mantenerse y cuáles deben ser modificadas. (Johnson, 1994, p.p. 37-48).

2.6.1 Método de Enseñanza Recíproca

Como se ha venido enfatizando, en esta forma de estructurar el aprendizaje, la búsqueda de la interacción cara a cara es la característica que distintiva, la cual permite una verbalización entre los integrantes del colectivo sobre la resolución de los problemas o retos que se le plantean en las diferentes sesiones, comenzando a trabajar de forma más organizada, respetando turnos, materiales, pero sobre todo a sus semejantes. De igual manera, al estar los alumnos frente a frente, tendrán una interacción más fluida, ayudando al otro y permitiendo que le ayuden si es necesario (Mosston, 1978; Monereo y Durán, 2002; Velázquez, 2013b).

Para observar e identificar si todos hablan del mismo tema, es fundamental que el docente otorgue lapsos de tiempo no muy largos para la interacción, con la finalidad de propiciar el cambio de parejas, asegurando una participación simultánea positiva de todo el grupo, esta cuestión es importante ya que se da igualdad de oportunidades a cada alumno, en contraste con estilos tradicionales en los que únicamente expresan su punto de vista unos cuantos niños,

generalmente los más destacados, la mayoría de los educadores únicamente escuchan y consideran a los niños que levantan la mano para pedir la palabra.

Algunos puntos a resaltar en este método por parte del docente refieren la realización de un adecuado diseño didáctico para la realización de la actividad, dejando consignas claras para los pequeños. Del mismo modo, se debe garantizar grandes oportunidades para expresar puntos de vista en pequeños grupos (formales o de base), lo que genera esquemas de aprendizaje más complejos para construir sus conocimientos, es decir, que la carga cognitiva (Monereo y Durán, 2002) se distribuye y retroalimenta entre los miembros del grupo.

Las consignas deben crear un contexto favorable para la participación respetuosa, de tal forma que los niños se sientan seguros, favorezca su autonomía y confianza hacia el educador, así como a sus compañeros. Incentivar el incremento gradual de la responsabilidad tanto individual como grupal. Realizar la técnica de *carrusel* en el aula, como un ejemplo de la enseñanza recíproca, constituye un acierto importante para que los alumnos realicen un intercambio de experiencias de forma adecuada. Por otra parte, cuando se pide que un alumno que casi no habla sea el que participe, la presión que ejerce el grupo en la mayoría de los casos inhibe e incluso puede provocar una inseguridad que puede mantenerse por un periodo prolongado, limitando por tanto el aprendizaje del alumno.

2.6.2 Método aprender juntos o learning together

En este método desarrollado por el grupo de Minnesota (Johnson y Johnson, 1999) versa en la idea de que los alumnos trabajen conjuntamente en grupos heterogéneos de cuatro a seis personas se lleva a la práctica mediante juegos, actividades o retos cooperativos que favorezcan la discusión de diferentes puntos de vista para el logro de objetivos comunes. Para lograr tal cometido, es indispensable que exista un proceso de ensayo-error ya que se presentarán muchas formas de realizar lo propuesto, pero para llegar a efectuarlo, deberán aceptar y tomar en cuenta las aportaciones de los demás.

Para la aplicación del método *aprender juntos* se debe propiciar que los alumnos asuman siete elementos: escuchar y respetar las ideas que los demás propongan pese a que no se coincida con ellas; estimular y motivar la participación de todos brindando igualdad de

oportunidades; apoyar y participar con las ideas acordadas por el equipo aun cuando se difiera con esa propuesta. También es importante que se brinde ayuda para explicar las ideas de los demás, en caso de que él no pueda expresarlo y procurar que todos entiendan el rol que asumen en la actividad. (Velázquez, 2005)

2. 7 ¿Metodología didáctica, estrategias o técnicas?

En los procesos de formación de docentes, la implementación del aprendizaje cooperativo como metodología didáctica, ha estado vinculado a la transformación de la práctica docente, es decir desde un posicionamiento que arguye la necesidad de mejorar la manera en la que se concibe el aprendizaje y llevar este planteamiento teórico al aula, cuestión que ha implicado la adaptación del planteamiento de autores como Barba (2010, 2011), Velázquez (2004 y 2012), Torrego y Negro (2012), Monereo y Durán (2012), Ferreiro Gravié (2014), entre otros muchos con las pertinentes adaptaciones al contexto y necesidades educativas de los estudiantes.

En este sentido, tal como se ha constatado en investigaciones precedentes preescolares Simoni-Rosas, Santillana-Romero y Yañez (2013); Simoni-Rosas, Almaraz y Santillana-Romero (2014); Guerrero y Santillana-Romero (2017) se ha identificado que en las primeras sesiones el resultado con los niños de preescolar no siempre es el esperado; experimentarán un descontrol grupal tanto en su actuar como en el desempeño de los alumnos, caracterizado principalmente porque los estudiantes no logran establecer acuerdos que les permitan llegar a una meta común sobre todo en los grupos de nuevo ingreso requerirán de unas semanas para desarrollar una interdependencia positiva para el aprendizaje incipiente.

En los primeros días los niños tienden a competir sobre todo por la atención del docente de quién demandan reforzamientos sobre su conducta, e incluso se presentan con cierta frecuencia conflictos; los estudiantes se niegan a conformar grupos heterogéneos y prevalece un desorden, que se juzgaría incluso como falta de preparación de la actividad. En esta etapa es importante que los docentes en lugar de concebirlo como un fracaso, dialoguen con los niños para hacerles ver que conductas deben minimizarse y apoyarse en la creación grupal

de un código de reglas y normas para crear un ambiente cooperativo que serán la base de una filosofía cooperativa (como se aborda en el punto 2.7.1.1).

En esta fase de ajuste o gestación, existe un gran riesgo por desistir al cambio docente, más si se trata de un docente en formación o novel las resistencias y dudas serán múltiples. En ocasiones, la cultura escolar se suma y ejerce una presión desfavorable hasta en comentarios por parte del directivo o de otros compañeros (para el caso de los docentes en formación también se suma el titular del grupo), en este escenario se considera que si existe un grupo o docente que apoye el proceso de transformación, funja como mediador para identificar las fortalezas que irán apareciendo gradualmente.

Por el contrario, es mejor enfocarse en la conformación de los equipos a partir de conocer a profundidad las características de cada uno de nuestros alumnos. Para ello, la evaluación diagnóstica es el punto de partida para identificar las características particulares y grupales con miras a garantizar la conformación heterogénea de los equipos. En esta etapa, la auto y coevaluación del proceso se deben sumar como un proceso reflexivo que permita la valoración de conductas pro sociales más que de los saberes disciplinares.

Algunos de los signos que nos demuestran que los niños empiezan a comprender la forma de trabajo versan en: la aceptación de los estudiantes a conformar equipos heterogéneos y a las reglas establecidas, se empiezan a vislumbrar actitudes de solidaridad con quienes presentan dificultades, comparten los materiales, celebran los logros propios y de otros, respetan turnos, expresan opiniones y escuchan otras, proponen formas de lograr las metas, comparten roles, lo que disminuye el estrés del docente y permite establecer una organización que garantice la atención personalizada hacia los alumnos que más lo requieran. A la par, aumenta la motivación que se ve plasmada en el diseño de estrategias propias en las que se cuida que existan elementos estructurales de una pedagogía cooperativa, lo que permite a los docentes acceder a la fase de apropiación de los principios pedagógicos del aprendizaje cooperativo como parte de un proceso de innovación docente que indiscutiblemente parte de un cambio voluntario, planificado y creativo (Miralles, Maquilón, Hernández y García, 2012).

En lo que respecta a la fase de apropiación, el docente puede consolidar su visión del aprendizaje cooperativo como metodología o puede también asumirlo ya desde un posicionamiento ontológico y epistemológico que guiarán su pensar, expresiones, consignas y desde luego el diseño didáctico en los que los procesos de autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación serán indispensables para alcanzar una metacognición entre los niños y la reflexión en situación para transitar este desempeño competente a otros espacios.

Para finalizar, las diversas aportaciones permiten que los docentes hoy en día asuman el aprendizaje cooperativo tanto como una metodología, como una estrategia o una técnica, esto depende se sus aspiraciones y expectativas tanto para su práctica docente como para el aprendizaje de su grupo, no obstante, en esta investigación se considera que debe asumirse como una metodología y filosofía a partir de las ideas que se desarrollan en lo subsecuente.

2.7.1 De una forma de concebir el aprendizaje a una visión del acto educativo

La transición de un docente o institución a un trabajo organizado para que se produzca el aprendizaje cooperativo versa indiscutiblemente en el cambio de estructuras paradigmáticas en torno a la manera en la que se concibe la educación, así el hecho de que un docente elija como alternativa didáctica esta postura refiere a la interiorización de aspectos teóricos que sustenten la mejora de la praxis. Ferreiro Gravié (2014), refiere que existen tres posiciones teóricas fundamentales: como una filosofía de vida, como un modelo educativo y como una metodología (p. 51). No obstante, Velázquez-Callado (2015) realiza una aportación relativa a asumirla como un enfoque educativo “orientado a promover que el alumnado aprenda a cooperar y utilice las posibilidades que la cooperación le ofrece para alcanzar eficazmente diferentes aprendizajes curriculares” (p. 3)

Al respecto, e igual que los enfoques, se ha identificado que en el profesorado de educación preescolar, la postura desde la que se integra el aprendizaje cooperativo a su práctica docente se vincula a los resultados que va identificando tanto en su forma de organizar el aprendizaje como en los aprendizajes de sus alumnos. Así, al inicio, se asume como una metodología que va integrando progresivamente, hacia contenidos específicos o en ciertos momentos hasta que esta gana terreno y se vuelve el hilo conductor de su praxis.

Es ese momento cuando se piensa que se transita a asumirlo como una filosofía, que empata con la forma en la que concibe su práctica, los valores que caracterizan el ambiente formativo, la manera en la que integra los procesos de evaluación, que sin duda están ligados a que su grupo también se expresa de manera cooperativa.

Se piensa que el hecho de que el docente asuma el aprendizaje cooperativo como un modelo educativo no sólo depende él, sino de que esta visión se comparta con otros docentes de su centro educativo y del directivo, este contexto es determinante para la institución busque implantar el modelo de manera coordinada. Así que a lo largo de la trayectoria de un docente podrá transitar en estas concepciones y estacionarse en la que a su juicio empate con lo que espera de su quehacer docente. Por ello, la postura de Velázquez Callado relativa a la pedagogía de la cooperación (2014, p.5) va más allá al hablar de una competencia cooperativa que sea asumida por el alumnado como una representación social del aprendizaje.

2.7.1.1 El Aprendizaje cooperativo como filosofía

Ferreiro Gravié (2014), sostiene que los principios de la cooperación pueden ser trasladados a cualquier acción humana, por su carácter social, los individuos requerimos desarrollar una serie de disposiciones a favor de los grupos a los que se pertenece no sólo en ambientes escolares. Quizá, la falta de solidaridad, empatía y ayuda a los otros que hoy en día prevalece podría ser una consecuencia de la falta de orientación de los ciudadanos desde las primeras etapas de vida. Así tanto Monereo y Durán (2002) como Ferreiro Gravié (2014) señalan que el hecho del alumno asuma una tarea y suma el compromiso de no alcanzarlo solo para él sino para el grupo representa un principio básico para la convivencia social.

Así, como filosofía se aprehende en el transcurso de las situaciones didácticas y fuera de ellas, al llegar al salón, durante el recreo gracias a lo que Lewin llamó principio de la totalidad dinámica podríamos explicar que este estilo de fomentar las interacciones favorece la toma de decisiones pensadas no solo en lo individual y también esas fuerzas que se desarrollan en los momentos de interacción. Ferreiro Gravié sostiene que este posicionamiento es asumido por el docente cuando el docente diseña su práctica en pequeños grupos y fomenta la ayuda mutua de manera constante.

2.7.1.2 Como un modelo educativo

Esta perspectiva, sería uno de los ideales de quienes están convencidos de que es una de las mejores formas de asumir el aprendizaje en contextos escolares, porque garantizaría el buen trabajo de la institución, en un proceso de innovación no de la práctica si no del jardín de niños. Son tres las condiciones que desde Ferreiro Gravié (2014) deben estar presentes: a) una coordinación entre los docentes con la batuta del directivo, b) la creación de comunidades de aprendizaje como base del trabajo colegiado (que bien podría darse en los consejos técnicos escolares para el caso de México) que demandaría el análisis de situaciones didácticas y la construcción de una red de recursos al servicio de todos los docentes que integran el preescolar.

Este escenario favorecería el trabajo con docentes especialistas (música, computación, inglés) y los servicios de apoyo; la transición de los niños entre un grado y otro porque no tendría que reaprehender un nuevo modelo y la gestión de apoyos para la formación permanente.

2.7.1.3 Como una metodología

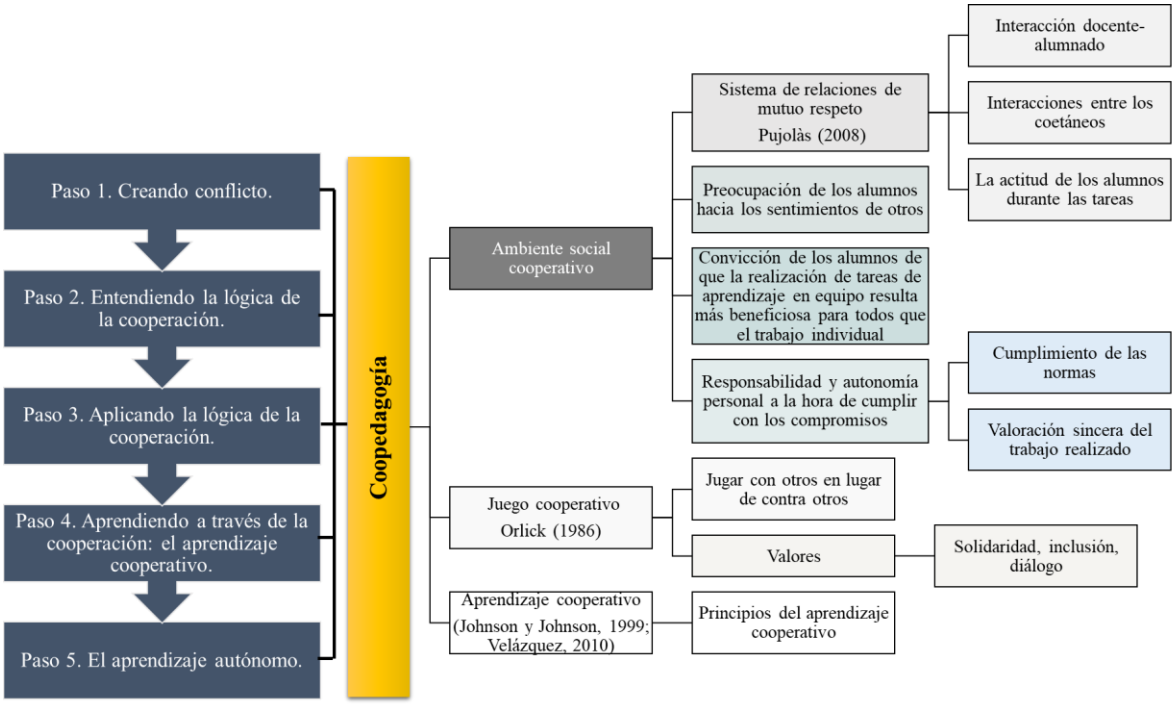
Esta postura refiere a la forma de organización de la enseñanza que arguye que el maestro ha empezado a hacer suyo el aprendizaje cooperativo (como una filosofía) o al menos concuerda con él y empieza a planificar didácticamente su trabajo para garantizar que los niños transiten por los cinco principios. Además, reconoce que los resultados de sus alumnos son producto de las decisiones que él toma y por ello esta visión de la enseñanza se asume en el marco de un proceso de innovación (mejora o trsnformación de su práctica). En otras palabras, ha identificado que hay una mejor forma de desarrollar su praxis, no como una tendencia o imposición institucional. Este cambio de paradigma, permite que el docente sea más reflexivo y analítico por lo que se ha comprobado que es adecuado enmarcarlo en un proceso de investigación acción participativa o colaborativa (Latorre, 2005).

2.7.1..4 Coopedagogía una propuesta de cambio docente

Afín al planteamiento anterior pero con una propuesta más compleja que se define desde la perspectiva de Velázquez-Callado (2015, pp. 4-5) como el enfoque educativo que fomenta

que un alumno “desarrolle la competencia de cooperación con sus compañeros y la utilice, con ellos y para ellos, como un recurso eficaz orientado a que todos alcancen diferentes metas relacionadas con el área de conocimiento en la que estén trabajando”. Para lograr tal cometido deben garantizarse tres condiciones: 1) el ambiente social cooperativo, basado en el (2) juego cooperativo, y se retomen los principio del (3) aprendizaje cooperativo tal como se muestra en la figura 4.

Figura 4. La coopedagogía, características y pasos.



Elaboración propia a partir de Velázquez-Callado (2015, pp. 6-11).

La propuesta del autor marca cinco pasos que como se ha dicho transita docente y alumnos, desde la creación de un conflicto cognitivo que se la cuando el alumno identifica que prevalece un ambiente social, cuestión que reduce los patrones individualistas que el niño posee de casa o de el ciclo escolar anterior. Los alumnos, al preocuparse por los sentimientos y aprendizaje de los demás compañeros inician un camino que los conduce al convencimiento de el aprendizaje en equipo es más productivo. El segundo paso se encamina a promover un ambiente social cooperativo al interiorizar la lógica de la cooperación e incentivar el desarrollo de conductas prosociales.

2.8 El docente y su práctica cooperativa

Ha quedado claro que la metodología del aprendizaje cooperativo es un proceso formativo que debe asimilarse y comprenderse, lo que demanda del docente como se explicaba líneas arriba que demanda de un proceso de interiorización que permitirá que el docente poco a poco vaya asumiendo un rol nuevo con nuevas relaciones con su alumnado, más flexibles. Ya sea en la formación inicial en los estudios universitarios- normalistas o como auto-formación en un proceso de una formación permanente ya en el ejercicio profesional. Desde donde e educador debe orientar las destrezas comunicacionales y sociales, esperadas de los alumnos.

No hay maestros iguales para un mismo contenido, ni debería existir un saber que pueda ser enseñado de la misma forma por distintos maestros, en ese sentido se considera que el aprendizaje cooperativo se suma a la tarea docente para ampliar las posibilidades de abrodar los saberes en un diseño prácticamente único, ya que tanto la participación que emana de las experiencias previas de los niños como los saberes construidos en grupo asignan un carácter contextual que la enseñanza tradicional no podría alcanzar. La manera con la que un docente entiende, relaciona y llega a los detalles, a los ejemplos vinculados con el contenido o la propia formulación de los principios más generales, son decisiones que están influenciadas por diversos factores (Rodríguez Gómez, 2000) nuestra experiencia educativa; nuestra formación y nuestras expectativas.

Decidir que metodología guiará la práctica docente se vincula al conocimiento de los efectos o las evidencias didácticas y pedagógicas que garanticen el éxito en las aulas o valorar otras intervenciones hace en muchos casos que dotemos a nuestro alumnado con el don emancipador que necesitan para promocionar de forma individual y animar al resto de sus compañeros para que también lo hagan (Gimeno Sacristán, 2005). La obligatoriedad de la que habla este autor, en el sistema educativo, no trata de abrir la escuela para que todos puedan acceder a ella, más bien obliga al profesorado a hacer real las oportunidades de comprometerse a ese derecho respetando las diferencias que nos encontramos en el aula.

Podría parecer lógico que cuando un docente toma una decisión sobre cómo actuar en el aula, son muchos los factores que intervienen. Sin embargo, uno de ellos hace referencia a

las investigaciones y teorías psicológicas que definen las diferentes formas de intervención en la clase. Nos referimos a la manera en que cada uno entiende la educación y esto afecta a como transmitimos los contenidos, agrupamos al alumnado, evaluamos, calificamos o simplemente las razones de por qué distribuimos de una forma u otra el mobiliario de la clase. La forma como percibimos nuestra actitud y posicionamiento en la clase, será la guía que condicione todo el devenir educativo.

Estas diferentes formas de entender el mundo de la educación, nos han proporcionado las diferentes teorías que en la práctica educativa se traducen como formas de intervención. Las teorías parten de supuestos y percepciones que analizan cómo los seres humanos construimos nuestro conocimiento, cómo aprendemos y qué factores y elementos son los verdaderamente determinantes en ese proceso.

Para Vilches y Gil (2011) y Azorín Abellán (2018). el aprendizaje cooperativo es uno de los enfoques pedagógicos más investigados y relacionados con la "psicología del aprendizaje y los movimientos de la renovación pedagógica" (p. 74). Pero antes de ahondar en su significado conviene entender por qué puede ser una solución para la vida del siglo XXI, ya que mejorar la convivencia, la motivación y los niveles de éxito educativo en nuestras aulas sigue siendo uno de los caballos de batalla. Montoro Cabrera (2009) considera que las últimas investigaciones llevadas a cabo desde el Centro de Investigación Social y Educativa, demuestran el éxito de las escuelas inclusivas y del aprendizaje cooperativo, como una forma globalizadora de entender la enseñanza, en la sociedad de nuestra época.

Por su parte Henz (1968) explicitó que el diseño e implementación de actividades que requieren corresponsabilidad, hace al alumnado más responsable en su tarea e interdependientes en el proyecto que les une, afectando todo ello en la vida de la escuela y la futura vida adulta. A este modo de proceder cooperativo lo denominó *participación responsable* (p. 398). Trabajar mediante la participación responsable implica un proyecto de equipo no solo por parte del alumnado, sino también del profesorado. Del mismo modo, resulta necesario entender que no es un proceso inmediato que consiga resultados en pocas sesiones, se trata de un proceso a largo plazo con opción de obtener resultados pasadas unas

semanas de su aplicación (Barba, 2010; Dyson, 2001; Fernández-Río, 2003; Montoro Cabrera, 2009; Ovejero, 1990; Velázquez Callado, 2004, 2013; Azorín Abellán, 2018).

Sí, cooperar es trabajar en común por medio de la acción, es decir, ajustar el trabajo mediante nuevas operaciones de correspondencia, reciprocidad o complementariedad. Durante ese trabajo los participantes interactúan activamente, produciéndose una comunicación y un acuerdo entre todos los miembros del grupo en un sistema operativo único, cuyos propios actos de cooperación constituirán las operaciones integrantes. De estas líneas Barba (2011) extrae dos características básicas: los objetivos se han de alcanzar por todos los participantes; y todos participan en el desarrollo de la actividad.

Designar tareas a un grupo sin estructura y sin roles definidos se considera trabajo en grupo, que no es lo mismo que aprendizaje cooperativo. El trabajo en grupo como tal no toma en cuenta la responsabilidad individual involucrada en la contribución del alumnado, y con éste se da la desigualdad en cuanto al trabajo invertido. Es decir, siempre habrá estudiantes que harán todo o la mayoría del trabajo, mientras que otros contribuyan con muy poco o nada. El aprendizaje cooperativo se refiere a una serie de estrategias que incluye la interacción cooperativa de estudiante a estudiante, como una parte integral del proceso de aprendizaje (Kagan, 1994).

Una actividad, por tanto, será cooperativa cuando el propio alumnado para conseguir el objetivo necesariamente requiera de la ayuda entre iguales. Por ende, uno de los valores primordiales son las dinámicas de comprensión debido a que proporcionan vivencias y experiencias que permiten el progreso personal y colectivo, la socialización, la autoestima positiva y la empatía entre el alumnado más y menos dotado. Pero para ello se han de constituir cuatro componentes básicos que según Orlick (2001) son la cooperación, aceptación, la participación y la diversión, planteamiento que se suma al de Velázquez Callado (2015) de los juegos cooperativos.

2.8.1. El grupo cooperativo, de la homogeneidad a la heterogeneidad.

Aunado a la caracterización de éste, Rué (1991) señala que el docente debe cuidar la estructura de su intervención bajo un diseño de actividades cooperativas que sólo es asequible

si conseguimos superar un obstáculo básico en la actual cultura docente, el de la organización individualizada e igualitaria del trabajo escolar, es decir, ese paradigma de la enseñanza homogénea, de tareas idénticas, en igualdad de condiciones que esperaban que todos los niños aprendan con el mismo sistema de acciones y en el mismo tiempo. La idea de heterogeneidad, como lo han defendido Durán y Vidal (2004) y Monereo y Durán (2002) enriquece las relaciones y favorece el rendimiento adquiere un valor positivo y necesario en el aprendizaje cooperativo ya que las diferencias entre los alumnos facilita el aprendizaje, permite que los niños identifiquen sus principales fortalezas y las pongan a disposición del grupo, garantizando la diversidad como un principio que se vive y significa en la acción. Los grupos heterogéneos se organizan en tres categorías los grupos informales, formales y de base.

De manera sucinta, los grupos informales son los que se reúnen de manera temporal, en ocasiones esa conformación la definen los alumnos por lo que la estructura puede ser homogénea en algunas competencias. Con respecto a los grupos formales de aprendizaje cooperativo son estructuras organizadas por el docente, promueven la participación activa de los alumnos en tareas intelectuales al organizar el material, explicar, resumir e integrarlo a las estructuras conceptuales existentes. Estos grupos en preescolar se integran en proyectos o unidades didácticas, es decir, mediante el logro de una meta especifica.

Los grupos cooperativos de base, normalmente duran por lo menos un curso académico, la cohesión que surge entre ellos promueve que gradualmente asignen ellos mismos sus roles de manera autónoma con el objetivo de apoyarse mutuamente para que todos sus componentes progresen académicamente. En preescolar este nivel de maduración (del grupo) puede darse si los niños movilizan sus saberes con estructuras cooperativas la mayor parte del tiempo.

Ante esta idea se considera que el aprendizaje es mucho más enriquecedor puesto que no solo asume la diversidad de ideas y conocimientos, además se produce un estímulo social y emocional que emana de la complicidad a la hora de compartir tareas entre iguales. Tanto Ferreiro y Espino-Calderón (2010) como Ferreiro Gravié (2013) piensan que el aprendizaje cooperativo que un aspecto relevante versa en la creación de un ambiente propicio para

aprender, de orientación de la atención, de la recapitulación o repaso, procesamiento de información, de interdependencia social positiva y evaluación. No obstante, el diseño de nuevos ambientes de aprendizaje permite según los autores debe vigilar que los contenidos relevantes o complejos se aborden de manera activa, se trabaje dialógicamente, existan diferentes maneras para llamar la atención y destacar lo relevante, diversificar las alternativas didácticas mediante problemas, casos, proyectos, intensificar y diversificar la participación del que aprende así como establecer comunidades de aprendizaje.

Una vez analizadas las características del aprendizaje cooperativo, comprobamos cómo cada uno de los estudiantes debe hacer una valoración de sus resultados, pero también de la progresión de sus compañeros y el proceso que les permitió alcanzar dichos logros, un proceso que va de lo más individual hasta llegar a lo grupal. En este sentido, el aprendizaje cooperativo influye de manera muy positiva en la aceptación e interrelación social, las habilidades cognitivas y la motivación por la materia en general, el alumnado experimenta en estas situaciones sentimientos de pertenencia al grupo, aceptación y apoyo. Se podría deducir que el aprendizaje cooperativo tiene una gran preocupación por la socialización del alumnado que lo practica, situación que en nivel educativo que nos compete cobra gran relevancia; lo que promueve que diversos autores cuestionen si se *aprender a cooperar, o en* realidad es que gracias a la cooperación se aprende (Ovejero Bernal, 1990; Dyson, 2001; Fernández-Río et al., 2003; Pujolàs, 2008; Monereo y Durán, 2002; Barba, 2010; Velázquez Callado, 2004, 2014, 21015).

Para el caso del nivel preescolar, los grupos de aprendizaje cooperativo necesitan ser suficientemente pequeños para que cada uno se comprometa en conversaciones mutuas mientras están realizando las metas grupales. El desarrollo de un grupo tiene su fundamento en el proceso dinámico, un proceso que se inicia desde que se consigue una responsabilidad individual y es compartida por medio de la interacción entre los componentes del equipo. Este hecho tiene sentido si existe una meta común y las tareas de las personas son interdependientes, ya que necesitan de la cooperación de todos para completar un trabajo.

Los principios deben ser integrados por el docente en el diseño didáctico al igual que las consignas que acompañen el desarrollo de la actividad, éstas orientarán la acción de los niños,

sobre todo de los que tienen dificultades para expresar sus opiniones (por problemas vinculados a la expresión oral o falta de seguridad en ellos mismos), también deben ser cautelosos para motivar y apoyar a los niños que se distraigan. Al respecto, Kerr y Bruun (1983) y Monereo y Durán, (2002) quienes desarrollaron estudios sobre un efecto al que denominaron *polizón* o el viajero sin billete (*free rider),* éste se refiere al comportamiento que muestran algunos alumnos, regularmente los que han desarrollado menos habilidades en relación a la tarea asignada, y se escudan en el trabajo del grupo permitiendo que los demás realicen la mayor parte de las acciones o las más complejas. Por otra parte, se identifican a los niños que se sienten extremadamente motivados y en lugar de proporcionar ayuda realizan la tarea otros.

La falta de orientación y control del docente ante estos fenómenos podría producir holgazanería social (Velázquez-Callado, 2014), sobre todo si el docente es incapaz de reconocer el esfuerzo individual. No olvidemos que no se trata de obtener un resultado, sino de que el niño aprenda y sea co-responsable del proceso de co-construcción del equipo cooperativo. La baja mediación docente ante estas dificultades también podría desencadenar lo que Putnam, Markovchick, Johnson y Johnson (1996) describieron como *la renuncia* o abandono en las actividades grupales, esta cuestión cobra especial relevancia debido a que de suscitarse desde el preescolar, el niño guardará una idea negativa del trabajo entre iguales que podría ser la causa de la negativa y rechazo en la primaria y hasta los estudios universitarios.

2.9 Estructuras de enseñanza en el Aprendizaje Cooperativo

Existen varias estructuras de aprendizaje cooperativo que han sido diseñadas para que en su aplicación se desarrollen las cinco características referidas en el apartado de principios del aprendizaje cooperativo y que han sido utilizadas en las aulas demostrando su alta efectividad, aumentando al máximo las posibilidades del alumnado de forma individual (Monereo y Durán, 2002; León del Barco, 2006; Santos-Rego, M. A.; Lorenzo-Moledo, M. del M.; Priegue-Caamaño,2009; Azorín Abellán, 2018). Todas las estructuras han sido aplicadas a con alumnos de todas las edades, niveles educativos y cursos (Johnson y Johnson,

1985), encontrándose relacionadas con el grado de estructuración de la tarea, la utilización de recompensas, el grado de interacción y los métodos de evaluación (Ovejero, 1990).

2.8.1. El modelo de trabajo en equipos o *student team learning*

Esta propuesta fue desarrollada por el grupo de Johns Hopkins University liderado por Slavin (1986) desde donde surge la idea de que el éxito de la tarea solo puede ser alcanzado si todos los miembros del grupo aprenden los contenidos adecuadamente, es por ello que se caracteriza por que se integran entre cuatro y seis miembros heterogéneamente durante unas seis semanas. La propuesta se vincula al dominio de materiales o técnicas previamente presentadas por el profesor; el carácter conductual del trabajo se Slavin propicia que cada estudiante sea evaluado individualmente y se maneje la idea de recompensa como muestra de éxito, solo si se demuestra que todos los integrantes del grupo han aprendido lo que reafirma la idea conductual que ha sido aplicado con grupos cuyas edades oscilan entre siete a diecisiete años en saberes disciplinares de matemáticas, conocimiento del medio social y natural así como de lenguaje.

Al respecto Ovejero (1990) distingue como otros modelos similares, tales como: *Student Teams Achievement Divisions (STAD), Teams Games Tournaments (TGT), Team Assisted Individuation (TAI), Cooperative Integrated Reading & Composition (CIRC).* El modelo STAD asume una forma similar a la del *jigsaw* o *puzzle* de Aronson ya que el tema es asignado a todo el grupo con la consigna de que sea dominado. La diferencia versa en que al finalizar, el alumnado pasa por una prueba individual sin que exista la posibilidad de recibir ayuda de sus compañeros.

Algunos docentes a partir de esta prueba comparan los resultados individuales con la calificación media del grupo, obsequiando con unos puntos extra que serán sumados a los del equipo para formar la puntuación grupal. Este esquema no se asocia ni al enfoque por competencias ni al nivel preescolar en el que los exámenes no son una acción que deba aplicarse a niños de tres a seis alos

En cambio, en el método TGT la evaluación individual se intercambia por torneos entre equipos, añadiendo un elemento competitivo a la enseñanza con el fin de ganar puntos para

su respectivo grupo lo que también genera una idea contraria a la que se ha tratado de transformar. El método TAI fue especialmente diseñado para la enseñanza de las matemáticas combinando aspectos individuales y la cooperación, basándose en la utilización de problemas reales y objetos manipulables. En un primer lugar el alumnado aprende según sus posibilidades para posteriormente juntarse con otros compañeros e intercambiar información. Así, cada semana se suman las unidades completadas por todos los miembros del equipo otorgando certificados o recompensas grupales. Ante esta estructura el alumnado mutuamente se responsabiliza de revisar lo aprendido, resolver dudas y problemas que puedan surgir.

Por último, en el método CIRC, diseñado para el fomento a la lectura y la escritura el alumnado no se presenta al examen hasta que los compañeros del grupo determinan que está preparado. En sí, éstas propuestas de Slavin no son tan aplicables al nivel preescolar, no sólo por los contenidos si no porque un docente que quiere transitar a una estructura cooperativa puede sin darse cuenta generar un énfasis en la competición, el uso de recompensas y la aplicación de exámenes para valorar el aprendizaje minimizando idea de evaluación autentica.

2.8.2. El modelo de aprender juntos o *learning together*

Desde una visión conceptual Johnson y Johnson (1999) en el Cooperative Learning Center de la Universidad de Minnesota se propone esta estructura que es una de las más aplicadas en la que se integran grupos con dos a seis alumnos quienes abordan una tarea única. Primero, se selecciona el tema o contenido a trabajar, los alumnos toman decisiones para dividir la tarea en tantas partes como miembros en el equipo existan cuestión que en preescolar puede ser un tanto complicado y el docente debe apoyar la fragmentación de la tarea. Se emiten consignas para que los alumnos se ayuden y trabajen de forma individual hasta que entre todos dominan el contenido. Se propician momentos de discusión libre para intercambiar saberes y experiencias; se supervisa la tarea y corrección de errores.

Si bien la valoración se realiza usando una media aritmética en el caso de preescolar se opta por un poceso en el que el docente reflexione con cada equipo en torno a los avances

obtenidos y las áreas de oportunidad que deben seguir trabajando, el uso de rubricas es una buena opción en este modelo (Simoni-Rosas y Santillana-Romero, 2015, pp.183-189; Jiménez y Díaz-Ramírez 2017)

2. 8.3. El marcador colectivo

Orlick (1990), plantea una estructura organizada en pequeños grupos, que asumen la responsabilidad individual de completar su parte dentro de la actividad compartida. De manera que cada uno obtiene una puntuación que se suma a una table de puntaje denominada marcador colectivo de la clase, este puntaje les permite acceder a recompensas que pueden ser intercambiados por materialesque pueden emplear de manera libe. Con la intención de que exista un apoyo entre equipos, los puntajes de dos o más se suman en tanto que las recomepesas poseen un valor alto, lo cual permite que se alcancen metas, se comparta y se respetoen los ritmos y posibilidades de aprendizaje de todos los integrantes del grupo. Cada uno sabe cuál es su tarea y todos supervisan las de todos, pero la complejidad de los ejercicios y las actividades se encuentran contextualizadas de forma individual.

2.8.4. *Group Investigation*

De la Universidad de Tel-Avid, Sharan y Sharan (1976) así como Sharan y Hertz-Lazarowitz (1980) proponen una estructura que trata que los estudiantes creen sus propios grupos de entre dos y seis miembros, para tratar de investigar de forma cooperativa un tema que posteriormente se expondrá a toda la clase. En ese momento, cada alumno individualmente elabora su tarea llevando a cabo las actividades y el informe para la presentación en gran grupo. Durante la investigación la discusión y la planificación de tareas son primordiales para que el proyecto culmine con éxito entre todos los miembros que elaboran el trabajo. En tanto que esta estructura ya demanda de mayor iniciativa y autonomía e incluso recursos es propia de estudiantes de mayor edad o que lleven varios años trabajando con la metodología.

2.8.5. *Co-op co-op play*

Una de las propuestas de Grineski (1996), muy relacionada con la estructura de *learning together* de Johnson y Johnson (1975) se caracteriza por una intervención docente en la que él explica la actividad y selecciona el tema a investigar, por su parte, los alumnos son agrupados tamnién por el docente en pequeños grupos heterogéneos de entre dos y seis miembros con quienes se reflexiona sobre la importancia de cooperar en el trabajo para alcanzar el éxito de la actividad. El docente tiene un proceso de mediación desde el que orienta el trabajo y las conductas del alumnado

Al terminar la actividad, se lleva a cabo la evaluación del grupo orientada a identificar las dificultades y las acciones que permitieron conseguir el objetivo. Al final, el docente anima al alumnado a pensar y compartir cómo se pueden buscar variantes de la actividad que la hagan más enriquecedora o compleja. La principal característica de este método cooperativo es la orientación hacia el logro que ofrece a los compañeros a la hora de reforzar las habilidades y los comportamientos que faciliten que el grupo alcance su objetivo.

2.8.6. El modelo de *jigsaw* o técnica de rompecabezas

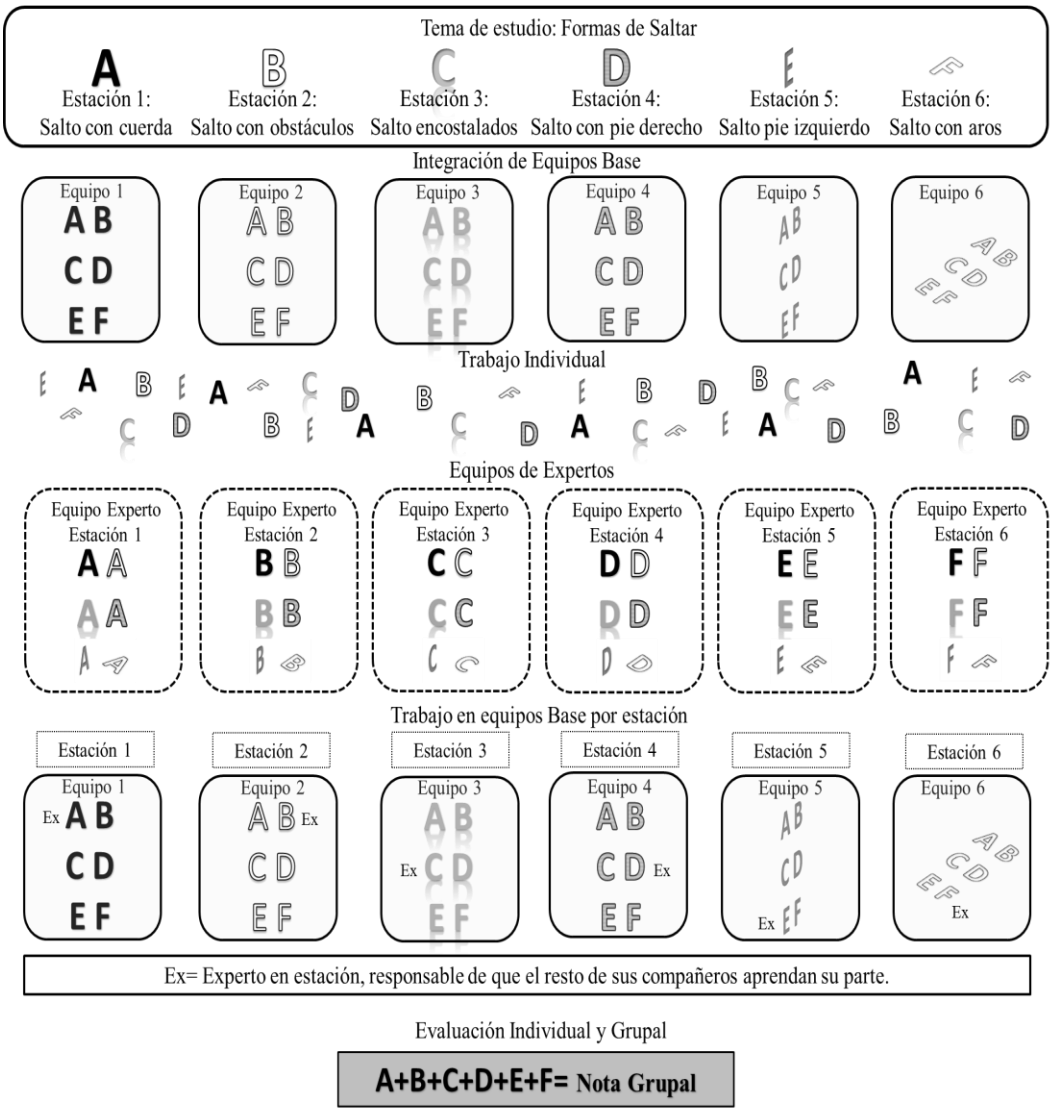
El *puzzle* de Aronson (por el nombre de su creador), fue diseñado en (1978) y se ha postulado como una de las estructuras más icónicas del aprendizaje cooperativo. El objetivo de esta propuesta versa en dividir al grupo-clase en equipos de trabajo heterogéneos; se integran grupos de cuatro a seis niños, cuidando que sean tantos integrantes como equipos, es decir, cuatro integrantes y cuatro equipos; cinco integrantes entonces cinco equipos, sesis de seis sin pasar de seis.

Una vez integrados los equipos, cada uno de los miembros del grupo se responsabilizará y encargará de un aspecto del tema o tarea a realizar, esa tarea se sub-divide en tantas partes como miembros componen cada grupo, y la desarrollará hasta convertirse en un experto (como se observa en la figura 5).

Esta acción de expertiz se desarrolla en un nuevo equipo en el que se unen todos los alumnos que poseen esa subtarea. Duran en Torrego y Negro (2012), considera que la

propuesta de Aronson menciona que en sus inicios mostraba una dificultad, la cual era que "cada pieza debía ser única, independiente y tener sentido por sí sola, lo que hizo la propuesta sólo aplicable en clases de muy pocos alumnos" (p. 147) especialmente en la educación pública latinoamericana por lo que se propone la intración de varios grupos pequeños en un grupo escolar. La propuesta ha sido aplicada en preescolar, no obstante, se identifica que debe haber un acercamiento anterior en técnicas menos complejas y demanda habilidades comunicativas y sociales básicas.

Figura 5. Proceso para implementar el Puzzle de Aronson en los circuitos de acción motriz.



Fuente: Simoni (2015, p. 119)

A manera de cierre

El aprendizaje cooperativo es una metodología idónea para que los docentes de educación preescolar estructuren su diseño didáctico, ofrece una variedad de estrategias y técnicas que pueden ser el primer peldaño de aplicación para los docentes. Una visión que subyace en el presente capítulo versa en reconocer las características que lo definen y adaptarlo al contexto y campo disciplinar en el que se desea abordar.

Son diversas las investigaciones que respaldan los beneficios que representa en la creación de relaciones interpersonales de alta calidad entre coetáneos, además de que proporciona a los alumnos esas estrategias básicas necesarias, para construir el aprendizaje. Su aplicación en el aula de preescolar tiene efectos positivos a corto plazo, pero también sienta las bases para que los alumnos desarrollen en niveles posteriores otros modelos de aprendizaje (como el colaborativo).

Más bien cabría cuestionar si también representa una alternativa de desarrollo profesional para los educadores, al respecto, se piensa que la apropiación de esta metodología permite al docente transitar de una postura aplicacionista a una que permita el desarrollo de sus competencias docentes estableciendo una ruta innovadora que le permita analizar su intervención y construir una propuesta educativa acorde a las necesidades del alumnado, a las características contextuales y a su propio desarrollo como docente. Esta situación reposiciona el rol del docente, de práctico a un profesional capaz de aportar soluciones educativas.

Capítulo 3.

La influencia de los organismos internacionales y nacionales en torno a la formación docente. Panorama mundial

Al igual que en muchos países, el gobierno mexicano ha situado al subsistema normalista como la principal institución encargada de la formación de docentes para atender a los niveles educativos de preescolar (o inicial en algunos países), primaria y secundaria. Bajo esa consideración, la formación de los docentes debe responder no sólo a las políticas y retos de la educación superior, sino también a los que se establezcan para la atención de la población infantil y de los adolescentes. Por tanto, los diferentes enfoques y modelos en la formación, se han desarrollado desde las políticas educativas propias de cada nación, con una alta influencia de las recomendaciones o sugerencias internacionales que diferentes organismos y asociaciones emiten, tanto para la educación superior como para la primera infancia; esto en relación al ámbito educativo. En México, la atención de los niños en primera infancia se divide en: educación inicial, para los recién nacidos hasta niños de tres años, y educación preescolar, la cual comprende la atención a niños de tres a seis años.

A lo largo de este capítulo se analizan las tensiones e influencia de los organismos internacionales en las últimas décadas para el establecimiento de políticas y enfoques educativos relativos a la formación de los futuros docentes. Al respecto, se identifica la convergencia entre las recomendaciones emitidas por la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF), Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL) con las del BM, mismas que constituyen la base de una serie de reformas y planteamientos en la educación de América Latina y en especial de nuestro país.

El reconocimiento de estas influencias permite reconocer tanto los problemas actuales que enfrenta la formación de licenciados en educación preescolar, como las corrientes teóricas que han prevalecido y dado sentido a la intervención de los docentes. Así mismo, la manera en la que diversos momentos políticos han propiciado cambios no sólo nominales o

estructurales, sino hasta de significado, signos y símbolos del quehacer docente. Considerando lo anterior como el escenario en el cual se desarrollará la investigación, se vuelve necesario reconocer cómo es dicho panorama histórico, cuáles son las condiciones de su creación así como el desarrollo e implementación actual. Es decir, contextualizar la investigación con miras a favorecer la comprensión de cómo se forma a los futuros maestros.

3.1 Las recomendaciones de los organismos internacionales para la formación de docentes.

Actualmente las fuerzas y dinámicas de la globalización demandan visualizar lo global y lo nacional en escalas que rebasen la relación Estado-Nación, particularmente cuando se analizan los resultados e impactos de la gestión y las políticas públicas en la vida educativa. De allí que para hablar de la mejora del perfil de los docentes, se remite al análisis de los procesos de formación que posibiliten el asumir una visión del contexto en el que los organismos internacionales emiten las recomendaciones o sugerencias en materia educativa, particularmente hacia los países subdesarrollados en el ámbito de la Educación Superior.

Cabe señalar que durante la última década en Europa, no han sido pocos los cambios a nivel estructural y organizacional sucedidos en educación superior producto de los procesos de convergencia hacia un Espacio Europeo de Educación Superior. Al respecto, Tejada Fernández (2015, p. 92) habla de un enfoque para la formación que privilegia los perfiles y competencias profesionales sobre los planteamientos tradicionales que contenían algunos planes y programas anteriores, en los cuales se vinculaba más los contenidos disciplinares.

Las directrices de los organismos internacionales que emanan de diferentes cumbres y reuniones, generan una presión en todas las esferas de la sociedad con miras a modelar los saberes y la manera en la que éstos deben impartirse. Al día de hoy, esto se ha traducido en la adopción del enfoque por competencias como una opción a los nuevos requerimientos que la sociedad globalizada demanda, para el ámbito educativo se dibuja con la expectativa de coadyuvar en la construcción de un proyecto educativo acorde con los principios conductores del nuevo orden económico. De lo anterior, resulta importante enfatizar que como evidencia de los cambios en el sistema económico, se identifica particularmente la transformación del

Estado en un Estado Neoliberal desde el cual se brindan servicios sociales. Dentro de dichos servicios se incluyen tanto la educación básica como la superior.

Lo anterior coloca al Estado ante una nueva forma de actuar, desde la que se busca como se ha referido en otros apartados, impulsar procesos educativos bajo una tendencia que concibe la calidad en términos de competencia, regulación, evaluación y certificación como procedimientos para asegurar los niveles de competitividad frente a otras naciones (Zavalza, 2009, p. 04; Murillo, 2007, pp. 37 y 54; Tejada Fernández, 2015, p. 114). Desde esta visión educativa se considera que la educación superior forja en las nuevas generaciones a individuos que serán parte del capital humano de las naciones; de estos sujetos se espera que sean capaces de integrarse a la sociedad con eficacia para participar en el mundo moderno que exige un intensivo uso del conocimiento.

Esta perspectiva, ha exigido cambios drásticos en términos de política educativa con la intención de que la escuela asuma el compromiso de desarrollar las competencias y habilidades requeridas por el aparato productivo para solventar las exigencias desde dos planteamientos (Hernández Pina, Martínez Clares, Da Fonseca Rosario y Rubio Espín, 2006, p.97 y 98). Por una parte, la educación debe proporcionar la posibilidad de una mejor inserción laboral y debe alcanzarse la oferta apropiada de recursos humanos calificados que la sociedad demandará para un adecuado funcionamiento. Por otra, la escuela debe transformar su organización y gestión en el marco de la rendición de cuentas, así como las relaciones y vínculos con el mercado, para el cumplimiento de indicadores que permitan la certificación de los diferentes procesos desarrollados al interior de las instituciones.

De manera concomitante, la globalización ha dado la pauta para que diversos organismos internacionales emitan una serie de recomendaciones con el fin de incidir en la política educativa; en particular, han emitido recomendaciones para el subsistema que en México se encarga de la formación de quienes habrán de ser los docentes en educación básica, de quienes se espera que cumplan con ciertas expectativas expuestas. La estrecha relación que guarda el sistema normalista con la educación básica, propicia que no sólo se identifique la influencia de la política internacional de la educación superior sino también el devenir de las escuelas normales.

Se percibe también en este subsistema una clara influencia por atender a las exigencias planteadas por organismos como la UNESCO y UNICEF con relación a la educación de los niños y jóvenes. Como se ha argumentado anteriormente, el carácter subordinado del subsistema normalista a la Secretaría de Educación Pública se concreta en un currículo nacional que busca garantizar la educación de los niños y jóvenes del país. La génesis de estos organismos internacionales y sus finalidades son diversas, como lo indica a Rodríguez Gómez (2000), quien los clasifica en aquellos que caen en el ámbito de la Banca Multilateral, como el caso del Fondo Monetario Internacional (FMI), el BM y el Banco Interamericano de Desarrollo (BID); aquellos que se ubican en el terreno de la asesoría como la CEPAL y la OCDE; y finalmente, aquellas instancias que desde su origen tienen como eje rector la educación y la cultura como la UNESCO.

Al respecto, la OCDE refiere que los resultados del aprendizaje en las evaluaciones nacionales e internacionales que obtienen los alumnos pertenecientes a los Sistemas Educativos Latinoamericanos y pese a los avances en los últimos años, continúan siendo bajas en contraste con los países desarrollados. Ejemplo de ello es el que cita el mismo organismo (OCDE, 2012, pp. 1 y 2) en *Panorama para la Evaluación internacional de los alumnos (PISA) en el 2012* y en *Resultados de PISA 2012 en foco: lo que los alumnos saben a los 15 años de edad y lo que pueden hacer con lo que saben* (OCDE, 2014, pp. 5, 7, 11) se identifica que los estudiantes no alcanzan el nivel de competencia en Matemáticas con un 55%, Lectura el 41%, en Ciencias el 47% (se retoman estas cifras, a falta de evaluaciones internacionales para el nivel preescolar). Por ende, los organismos internacionales han realizado investigaciones que permiten tener un panorama más extenso relativo al porqué del rezago educativo; pudiendo así emitir sugerencias y recomendaciones con la finalidad de que los países latinoamericanos replanteen sus políticas y enfoques educativos, firmen acuerdos y convenios de colaboración para elevar la calidad educativa.

3.1.1 El Banco Mundial y la búsqueda de la calidad educativa en la formación de docentes.

La principal agencia internacional de financiamiento, sobre todo en el ámbito educativo, es el BM (antes Banco Internacional para la Reconstrucción y el Desarrollo). Su origen paralelo

al FMI hacia 1944 en New Hampshire Estados Unidos, fue promovido por Inglaterra y Estados Unidos en la ciudad de Bretton Wood. El eje rector que rige sus funciones, como lo refiere Feinberg (1983, p.44), versa en constituirse como la institución internacional de mayor relevancia para el desarrollo mundial. Su finalidad prioritaria radica en robustecer a los mercados internacionales mediante estrategias que otorguen capital a las naciones que requieran reparar sus economías y en proporcionar incentivos a los prestamistas.

Con lo que respecta a la educación, el BM se ha posicionado como una fuente externa de financiamiento al conceder el 15% de la ayuda externa al sector educativo (Salda, 1997, p.68). Producto de este apoyo, el BM emite una serie de documentos y estudios sobre políticas educativas en los que se incluyen directrices para delinear tanto a la educación básica como a la formación profesional. Primordialmente para los países que integran América Latina, tal es el caso del documento *Mejores profesores: la asignatura pendiente de Latinoamérica*, en el cual se expone que la mayoría de países latinoamericanos aún presentan un rezago en la integración de su talento profesional al mercado global competitivo y que países como Colombia, Ecuador o Perú, al igual que México, han realizado diversos esfuerzos por elevar la calidad educativa al integrar la evaluación al magisterio, cuestión que en variadas ocasiones ha terminado en enfrentamientos entre sindicatos de profesores y gobiernos. (Banco mundial, 2014, párr. 12; Winkler R., 1994; Wolff, Shiefelbein y Valenzuela, 1994, p.80).

En 1996, el Grupo de Educación del Departamento de Desarrollo Humano, emitió lineamientos en torno a las consecuencias y fines de la reestructuración de los sistemas educativos, mismos que se traducen en los propósitos que se trazaron en la Conferencia Mundial de Jomtien en 1990 denominada *Educación para todos y el Marco de Acción para Satisfacer las Necesidades Básicas de Aprendizaje* (UNESCO). De la declaración referida destaca que los países participantes son:

> Conscientes de que una adecuada educación básica es fundamental para fortalecer los niveles superiores de la educación y de la enseñanza y la formación científicas y tecnológicas y, por consiguiente, para alcanzar un desarrollo autónomo, y...

> Reconociendo la necesidad de ofrecer a las generaciones presentes y venideras una visión ampliada de la educación básica y un renovado compromiso en favor de ella, para hacer frente a la amplitud y a la complejidad del desafío (UNESCO, 1990, p. 6).

Lo anterior ejemplifica que el Banco Mundial (2013) establece un hito en la estructura política internacional, la cual ha apuntalado en el ámbito educativo la idea de que los gobiernos deben apuntar a elaborar un diagnóstico de las necesidades básicas, en el sentido de que el capital humano es asumido como *la acumulación de conocimiento y aptitudes de las personas*. Para alcanzarlo se establecieron dos estrategias: el apoyo para la formación profesional técnica y el apoyo a la educación básica desde la que se garantizarían los objetivos mínimos de aprendizaje (Banco Mundial, 2013, p.5).

Las características basadas en el enfoque del crecimiento económico como eje sobre el cual giran las distintas concepciones desarrolladas en el transcurso del tiempo, así como los aspectos centrales del enfoque actual (del modelo neoliberal), refieren a las necesidades de *capitalización básica, satisfacción de necesidades básicas y de ajuste estructural* (Banco Mundial- Banco Internacional de Reconstrucción y Fomento, 1999, p. 224 y 261). Del mismo modo, el reporte anual de 1999 consideró como tema principal el conocimiento y su vínculo con el desarrollo y el Grupo Especial sobre Educación Superior y Sociedad (Task Force on Higher Education and Society, 2001) publicó *La educación superior en los países en desarrollo. Peligros y promesas*. Un análisis a estos documentos, elaborado por Bracho (1992), refiere que con respecto a la educación básica desde 1990, la política educativa ha privilegiado los materiales educativos pertinentes para el aumento en la calidad y eficiencia en el sector rural; así como la flexibilidad en la oferta educativa para garantizar la mejora de la eficiencia y la calidad.

Aunado a lo anterior, se enfatiza desde una perspectiva eminentemente neoliberal que la educación debe responder al contexto de globalización y competencia económicas. Por otra parte, en lo que respecta a la educación superior, los ejes son financiamiento, calidad, administración, resultados e internacionalización de las políticas educativas, mismos que en el siguiente capítulo se abordan al analizar cómo cada nación lo opera en el marco de sus

reformas educativas (Lichtensztejn y Baker, 1989, p. 12). Al respecto, sostiene Torres (2000, p.41) en una reflexión sobre la influencia el Banco Mundial en la educación en México, que la recomendación a los gobiernos gira en torno a economizar en salarios docentes. Por ejemplo, una estrategia versó en incrementar el número de alumnos por aula, del mismo modo se privilegió invertir lo ahorrado en formación docente en la edición y distribución de textos escolares así como de otros materiales audiovisuales.

De facto, en lo que respecta a las políticas dirigidas a los docentes, los gobiernos en los países en desarrollo viven constantemente bajo las tensiones, las recomendaciones de los organismos internacionales y las peticiones de los sindicatos docentes. Así se identifica que en los años setenta e inicios de los ochenta, en lo referente al papel del trabajo docente, la postura versó en la capacitación de maestros, bajo el planteamiento de que la capacidad productiva se incrementa a mayor experiencia docente aunado a la capacitación en el servicio (Lockheed y Verspoor, 1990, p.9). De este planteamiento, hacia 1996 la postura del BM promovió que la capacitación en servicio implicara menores costos de inversión, estableciendo que las políticas se inclinaran por fortalecer la capacitación en servicio versus la formación inicial.

Otro planteamiento que obligó a los gobiernos a dejar a un lado a la formación inicial fue la recomendación de que los países que no contaran con suficientes maestros para brindar el servicio educativo, apostaran por la contratación de otros profesionales, aceptados mediante exámenes de ingreso que dieran cuenta de su capacidad profesional. Esto abriría la posibilidad de que otros profesionales de distintas especialidades pudieran aprobar las pruebas de idoneidad y desempeñarse así como maestros, concediendo importancia al conocimiento disciplinar por encima del pedagógico. En ese sentido, una de las lecturas hacia esta postura al interior del magisterio, ha enfatizado la idea de que el futuro del normalismo como principal fuerza educativa del país está en riesgo (Melendes Aranibar, 2002, pp.78-89).

Los préstamos concedidos por este organismo son canalizados a través del Banco Internacional de Reconstrucción y Fomento (BIRF) del mismo modo por la International Development Association (IDA), quienes otorgan préstamos a países pobres (Jallade y otros, en Melendres Aranibar, 2002, p.34). En cuanto el recurso otorgado entre 1963 y 1989, en el rubro de educación ascendió a U$ 375 billones, de los cuales un promedio del 14% se

destinaba a América Latina. Cabe señalar que México obtuvo préstamos en todo este periodo para dicho rubro (Lichtensztejn y Baker, 1989, p. 11). Por su parte, Conable (1990, p.14) sostiene que los préstamos de ajuste sectorial son los que más han privilegiado a las reformas institucionales entre 1987 y 1988, bajo el supuesto de que la construcción de escuelas y la dotación de materiales no son suficientes, en tanto que se requiere un cambio en las políticas educativas.

Así, las reformas educativas en el contexto de las transformaciones de las políticas sociales se caracterizaron por la participación de actores sociales anteriormente ausentes. No obstante, en este consenso para la formulación de las políticas, los objetivos que siguieron fueron variando, del mismo modo que se diversificaron las estrategias para proceder con la descentralización educativa.

3.1.2 Las recomendaciones de UNESCO y el Programa de promoción de la reforma educativa en América latina y el Caribe (PREAL) a la educación infantil.

La Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, es uno de los organismos que mayor apoyo ha brindado a los estados miembros mediante el fomento de la transferencia de conocimiento, creencias y valores con una perspectiva humanista de paz y progreso; esto ha incidido en las políticas educativas de diferentes naciones. Jallade y otros (como se cita en Melendres Aranibar, 2002) al referirse a la UNESCO, destacan su papel en torno al impulso promovido entre las naciones en proyectos de colaboración educativos, científicos y culturales, el cual ha permitido recuperar y difundir la experiencia sobre la promoción científica, experiencia internacional, intercambio de ideas y técnicas.

Con la finalidad de cumplir sus funciones y en un esfuerzo conjunto con el Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia, en Inglés United Nations Children's Fund (UNICEF), el Programa de la Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD), el Fondo de Población de las Naciones Unidas (UNFPA), el Banco Mundial, el apoyo de agencias de financiamiento bilateral y organizaciones civiles, se convocó a la "Conferencia Mundial Educación para Todos" en 1990 en Jomtien. Definieron su objetivo en la construcción de un consenso educativo mundial a partir de las experiencias de transformación educativa de todos los

países, lo cual se plasmó en el objetivo de la satisfacción de necesidades básicas de aprendizaje.

De esta conferencia emana la *Declaración Mundial sobre Educación para Todos* y el Marco de Acción para satisfacer las necesidades básicas de aprendizaje (celebrado en Jomtien, Tailandia, marzo de 1990), en el que se enfatiza que los docentes tienen la misión de formar a los niños y niñas en las necesidades básicas de aprendizaje. Dicha misión se sintetiza en el derecho humano a la educación: lectoescritura, razonamiento lógico matemático, expresión oral, trabajo en equipo, toma de decisiones, resolución de problemas. En resumen, una educación de calidad, situación que se ha traducido en reformas en la educación básica y los planes y programas de estudio para formar docentes que atiendan estratégicamente las necesidades educativas.

Los compromisos establecidos por la comunidad internacional con la educación básica durante los años 90, en particular en la Cumbre Mundial en favor de la Infancia (1990), la Conferencia Mundial de Derechos Humanos (1993), la Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales: Acceso y Calidad (1994), la Cumbre Mundial sobre Desarrollo Social (1995), la Reunión de mitad del decenio del Foro Consultivo Internacional sobre Educación para Todos (1996) y la Conferencia Internacional sobre el Trabajo Infantil (1997) se alinean a los planteamientos del marco de acción de Dakar (2010) en el que se establece como una demanda internacional *Mejorar la condición social, el ánimo y la competencia profesional de los docentes*.

Parte del planteamiento explicita que los docentes desempeñan un rol esencial en la promoción de la calidad educativa tanto en la escuela como en los programas educativos con la finalidad de que los programas sean catalizadores del cambio, mediante procesos de flexibilización basados en atender las necesidades de la comunidad y las reformas de la educación al interior de las naciones, promuevan la participación activa de los docentes fomentando así el sentimiento de pertenencia.

En el Marco de Acción Dakar se exhorta a las naciones a establecer una serie de compromisos entre los cuales se especifica la necesidad de: “ix) mejorar la condición social, el ánimo y la competencia profesional de los docentes” (UNESCO, 2000, p.9). Desde la perspectiva de algunos a la fecha, esta recomendación ha sido parcialmente atendida al

interior del país, ya que en los últimos procesos de reforma la participación de los docentes, reduciéndola a consultas nacionales (en los foros nacionales-regionales de consulta para la reforma de la educación) que han servido como espacios de confrontación entre sindicatos y la Secretaría de Educación Pública.

Por tanto, se observa que una de las tareas de las diferentes naciones versa en la necesidad de establecer estrategias bien definidas para encontrar, atraer, formar y retener a buenos profesores, cuestión que en México ha sido parte medular de la creación del Servicio Profesional Docente en un esfuerzo conjunto con el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación. Esas estrategias aluden al nuevo papel del docente para preparar al alumno para una nueva economía basada en el saber y movida por la tecnología en la que los profesores deberán entender la diversidad de los estilos de aprendizaje y del desarrollo físico e intelectual de los alumnos; crear entornos de aprendizaje estimulantes, participativos e incluyentes que respondan a las necesidades de aprendizaje de las nuevas generaciones.

Concomitante a los Objetivos de Desarrollo del Milenio y desde el paradigma del desarrollo humano, la educación y la formación como espacio social privilegiado para el desenvolvimiento de características específicas de los individuos y la comprensión de la especificidad de los demás; la UNESCO ha trabajado porque la educación superior integre a su esencia el concepto de flexibilidad, diversidad y accesibilidad como elementos clave en el progreso y desarrollo personal y el perfeccionamiento de conocimientos y capacidades (UNESCO, 1998, pp. 9,14).

En ese escenario, se refrenda el compromiso de los países latinoamericanos por trabajar en pro de la educación como un “derecho humano fundamental, y como tal, es un elemento clave del desarrollo sostenible y de la paz y estabilidad en cada país” (UNESCO, 2000, p. 7), planteamientos que se plasman en el documento la *Educación para Todos*. En un inicio, los objetivos se proyectaron al 2015, sin embargo, debido a las dificultades identificadas en los países en vías de desarrollo, se ha ampliado el plazo hasta el 2025. El marco de acción establece como objetivos:

> i) extender y mejorar la protección y educación integrales de la primera infancia, especialmente para los niños más vulnerables y desfavorecidos;

> ii) velar porque antes del año 2015 todos los niños, y sobre todo las niñas y los niños que se encuentran en situaciones difíciles, tengan acceso a una enseñanza primaria gratuita y obligatoria de buena calidad y la terminen;
>
> iii) velar por que las necesidades de aprendizaje de todos los jóvenes y adultos se satisfagan mediante un acceso equitativo a un aprendizaje adecuado y a programas de preparación para la vida activa;
>
> iv) aumentar de aquí al año 2015 el número de adultos alfabetizados en un 50%, en particular tratándose de mujeres, y facilitar a todos los adultos un acceso equitativo a la educación básica y la educación permanente;
>
> v) suprimir las disparidades entre los géneros en la enseñanza primaria y secundaria de aquí al año 2005 y lograr antes del año 2015 la igualdad entre los géneros en relación con la educación, en particular garantizando a las jóvenes un acceso pleno y equitativo a una educación básica de buena calidad, así como un buen rendimiento;
>
> vi) mejorar todos los aspectos cualitativos de la educación, garantizando los parámetros más elevados, para conseguir resultados de aprendizaje reconocidos y mensurables, especialmente en lectura, escritura, aritmética y competencias prácticas esenciales (UNESCO-Dakar, 2000, p. 8).

Siendo el propósito que nuestro país, al igual que el resto de los países de América Latina, asumiera estos compromisos, ha sido necesario llevar a cabo una serie de modificaciones en las políticas educativas y la estructura organizacional. De manera particular se han modificado las políticas de las Escuelas Normales, ya que es en ellas donde se prepara a los docentes que habrán de dar vida a estas exigencias. Una de las repercusiones en México de los objetivos referidos versó en extender la cobertura de la educación preescolar e integrarla a la educación básica obligatoria (la obligatoriedad de la educación preescolar, se incorporó progresivamente a partir del 2004 al Sistema Educativo Nacional: 3° en el 2004, 2° en el 2006 y 1° en el 2008).

Lo anterior, implicó que el estado creara una estrategia respecto a la titulación como licenciadas de un gran sector de la población de docentes que contaba con estudios normalistas (profesores, con un nivel homólogo al técnico debido a que los estudios

normalistas hasta antes de 1984 se realizaban después de la educación secundaria) y amplió la matrícula para este programa educativo.

La interpretación que se ha dado sobre el informe fue elaborado para el Proyecto de Cooperación entre México y la OCDE para la Mejora de la Calidad de las Escuelas en México 2008-2010. Sobre el diagnóstico nacional, se ha vuelto los ojos a la formación inicial de los docentes, lo que ha permitido identificar algunas de las problemáticas en la formación de los docentes normalistas. Entre las más representativas encontramos los programas de estudio, limitados y faltos de calidad, a la acción poco firme de los maestros en el aprendizaje de los alumnos; a los horarios escolares que no permiten ampliar la gama de acciones escolarizadas y extraescolares; a la falta de libertad del docente en el aula para satisfacer las necesidades de aprendizaje de los niños en un momento determinado (OCDE, 2010).

En este escenario el pronunciamiento de Hasan Tuluy, emitido por el vicepresidente del Banco Mundial para América Latina y el Caribe, versó en la mejora de la calidad de la educación y sus resultados como el gran ecualizador social, así el planteamiento ha sido el eje rector de reformas educativas que buscan formar *Mejores profesores: la asignatura pendiente de Latinoamérica* (Banco Mundial, 2014, párr. 12). Entre las medidas que se ha considerado replantear el perfil de ingreso a la educación normal con la visión de que se eleve el nivel de los profesores, se identifica una tendencia a que el proceso de reclutamiento de profesores sea selectivo, lo que ha implicado que algunos países opten por el concurso mediante un examen (tal es el caso de México), lo que implica a su vez la creación de leyes y sistemas de evaluación, así como el fortalecimiento de la formación continua y permanente de docentes (Bruns y Luque, 2015).

Según el Banco Mundial (2014), a partir de los estudios realizados por el organismo, se calcula que los estudiantes latinoamericanos se ubican dos años escolares por debajo de la media establecida por la OCDE. Mientras que en cuanto a la educación superior, si bien el nivel educativo promedio de los latinoamericanos aumentó en aproximadamente tres años en la última década en parte gracias al mayor acceso a la universidad, los sistemas educativos siguen incidiendo en recursos educativos tradicionales y descartando, por ejemplo, las habilidades socioemocionales o el uso de nuevas herramientas didácticas (Bruns en Banco Mundial, 2014). Esa realidad evidencia que docentes, funcionarios y los propios alumnos, no

siempre están al corriente del tipo de habilidades que demanda el mercado. Esto provoca que la educación se enfoque casi exclusivamente en criterios académicos.

Por otra parte, en el Informe del PREAL, Comisión Internacional sobre Educación, Equidad y Competitividad Económica en América Latina y el Caribe - *El futuro está en juego* (1998)- luego de repasar los datos y problemas más acuciantes que daban cuenta de la crítica situación de los sistemas educativos de América Latina, propuso cuatro medidas principales para mejorar los indicadores educativos, la calidad y equidad en la región (OEI-PREAL, 1998, pp. 2-4). Una de estas medidas se plasma en la tercera recomendación que consistía en "fortalecer la profesión docente mediante incrementos de sueldos, una «reforma de los sistemas de capacitación» y mayor responsabilidad de los profesores ante las comunidades que sirven" (OEI-PREAL, 1998, p. 5).

Para el segundo Informe del PREAL (2001), en el inciso tercero sobre la mala calidad de la docencia, el organismo enfatizó su postura poco optimista, al estudiar los logros obtenidos en relación con las medidas propuestas, concluyó que "…en promedio, los maestros latinoamericanos no se preparan adecuadamente para su función. Tienen menos horas de formación profesional que sus contrapartes de los países desarrollados y la capacitación que reciben suele ser de mala calidad" (OEI-PREAL, 2001, p. 11).

Ambos informes delinean la necesidad apremiante de superar *la baja calidad en l*os procesos de formación de los docentes como consecuencia del excesivo énfasis en la teoría, demasiado poco énfasis en la práctica en el aula y una insuficiente preparación en conocimientos específicos y, por ende, en los resultados en la educación de niños y jóvenes. Del mismo modo, resaltan la necesidad de que los países latinoamericanos reflexionen en torno a los programas de capacitación docente argumentando que hasta el día de hoy las acciones emprendidas han resultado deficientes (ídem, 1998, p.12). Retomando lo expuesto anteriormente por Torres (2000), el organismo (OEI-PREAL) refiere que naciones como México ha permitido que la profesión docente se deteriore, evidenciándose en los bajos sueldos, bajos estándares y una administración deficiente.

3.1.3 El impacto de la OCDE en las políticas educativas y la formación de docentes

Por otra parte, en el Acuerdo de cooperación México-OCDE para mejorar la calidad de la educación (2010), se establecen quince recomendaciones a partir de una agenda práctica de la política con el fin de que las escuelas, directores y docentes reciban un mayor apoyo para realizar sus tareas en México dentro de ese se proponen:

> • Reforzar la importancia del papel que juegan los docentes; determinar estándares claros de la práctica docente; garantizar programas de formación inicial docente (ITP, por sus siglas en inglés) de alta calidad; atraer mejores candidatos; profesionalizar la selección, contratación, y evaluación de docentes; y vincular a los docentes y su desarrollo profesional de forma más directa con las necesidades de las escuelas.
>
> • Redefinir y apoyar un liderazgo y una gestión escolar de excelencia; consolidar el papel de los directores escolares fijando estándares claros: proporcionando formación, selección y contratación profesionales, facilitando una autonomía escolar con estructuras de apoyo, y garantizando la participación social. Las escuelas también necesitan tener una fuente de financiamiento estable que responda a sus necesidades específicas (OCDE, 2010, p.3).

De este acuerdo se intensifica la tarea de la Dirección General de Educación Superior para Profesionales de la Educación (DGESPE) que de manera concomitante a la agenda de la educación básica buscará elevar la calidad en los procesos de formación a fin de garantizar el fortalecimiento en la *Trayectoria profesional docente*, bajo el entendido de que esta trayectoria sea asumida como una profesión de calidad. Para lograr tal efecto, se enunciaron ocho recomendaciones para la buena enseñanza, las cuales sugieren el diseño de una estrategia global para mejorar las condiciones en las que se desempeña un gran sector de los docentes, pero sobre todo para que se formen con mayores estándares a los que promoverán una enseñanza de mejor calidad.

Alcanzar tal cometido requiere que se dé seguimiento a la trayectoria docente, desde la formación inicial hasta la "obtención del estatus permanente como profesional docente, etapas en las que el desarrollo profesional y la evaluación se convierten en elementos importantes" (OCDE, 2010, p.5). En este sentido establece ocho condiciones que deberán

procurarse a fin de resignificar la docencia y a su principal actor el docente, es por ello las naciones han de procurar:

1. Definir la enseñanza eficaz,
2. Atraer mejores candidatos docentes,
3. Fortalecer la formación inicial docente,
4. Mejorar la evaluación inicial docente,
5. Abrir todas las plazas docentes a concurso,
6. Crear periodos de inducción y prueba,
7. Mejorar el desarrollo profesional:
8. Evaluar para ayudar a mejorar (Ídem, 2010, p .5).

Analizar estas demandas nos permite identificar los cambios educativos actuales, particularmente el tercer aspecto bajo el cual se explicita la necesidad de que las escuelas normales públicas y privadas, así como universidades pedagógicas y demás instituciones de formación inicial docente, mejoren sustancialmente la formación y garanticen el máximo desempeño de sus competencias profesionales. Al respecto cabe referir que el primer paso ha versado en constituir un sistema de estándares rigurosos para acreditar a todas las Normales, esquema que hasta el momento se ha desarrollado bajo la batuta de los Comités Interinstitucionales para la Evaluación de la Educación Superior.

En este escenario se gesta la Reforma Educativa propuesta por el Ejecutivo y ratificada por el Congreso de la Unión. Mediante las reformas constitucionales correspondientes, se reconoce que un punto de partida versó en replantear el proyecto de nación gubernamental, considerando las reformas constitucionales a los artículos 3 y 73, referentes a la educación. Al respecto, la reforma educativa no es ajena a la reestructuración de un Estado mexicano neoliberal hasta el 2018 y los efectos sociales que trae consigo, de lo que resalta el carácter más administrativo que académico.

La reforma educativa del gobierno hasta el 2018 generó reformas a la Ley General de Educación, la creación de la Ley del Ejercicio Profesional Docente y la Ley de creación del

INEE (Secretaría de Gobernación, 13 de 11 de 2013), así como la influencia que las directrices de la OCDE han tenido en estas políticas nacionales, han sido un referente importante para el cambio curricular en la formación de los futuros docentes en el 2012 y el proceso de diseño y rediseño que se inició a finales de 2016 y se pusieron en marcha a partir de agosto de 2017. No obstante, estas disposiciones hoy parecen desvanecerse ante un nuevo proyecto educativo que busca reivindicar la figura del docente al reestructurar las evaluaciones que atañen a la permanencia de los maestros en el servicio y establece que los derechos laborales se regirán por el Apartado B del artículo 123 de la Constitución (Nota N°. 1747, Cámara de Diputados).

3.1.4 Las implicaciones del Espacio Europeo en la Educación Superior.

En el último periodo del siglo XX un grupo de instituciones comunitarias inician lo que hoy en día se conoce como el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), con miras a fortalecer la cohesión entre los países de la Unión Europea, se plantea la necesidad de ampliar la convergencia europea para dar respuesta a las necesidades de la sociedad del conocimiento que esboza nuevas demandas de formación.

En este sentido, los dirigentes políticos, reflexionando en torno al valor de la educación en el desarrollo social de los pueblos, inician una línea estratégica el fortalecimiento de los planes, la armonización y mejora de las instituciones universitarias. En síntesis el EEES, es la postura de la convergencia europea trasladada al marco de la educación superior para sintonizar y confluir los sistemas en un marco común. De lo anterior se desprenden los objetivos que estarían dirigidos a:

1. Propiciar la homologación y el reconocimiento de los títulos en la Unión Europea,
2. Promover oportunidades de formación a profesionistas,
3. Fomentar la movilidad de alumnado y profesorado,
4. Replantear al perfil de la formación a las necesidades reales de los empleadores
5. Posicionar a las universidades en términos de competitividad frente a las universidades americanas (Goñi Zabala, 2005, p. 26).

Con la intención de alcanzar estos objetivos Mérida, Angulo, Jurado y Diz (2011, p. 41) analizaron que se establecieron dos ejes. El primero de ellos versa en la reflexión sobre los cambios estratégicos que las universidades europeas deben estructurar para dar una mejor respuesta a las demandas de empleo, cohesión social y la capacidad competitiva de los distintos países. El segundo, gira alrededor de las modificaciones estructurales producto de la reunión de Bolonia (1999), desde los que se promueve la renovación curricular y metodológica, así como la aplicación de los créditos ECTS (European Credit Transfer System) y el Suplemento Europeo al Título, el impulso a la transparencia y movilidad de los agentes universitarios, la modificación de la estructura de las titulaciones, organizadas en tres niveles (Grado, Máster y Doctorado), y la garantía de acreditación de la calidad.

Por tanto, la EEES representa la oportunidad de reflexionar sobre la docencia en la educación superior con la visión de conseguir una formación de calidad que permita un desarrollo personal y profesional del alumnado ajustado a los retos y exigencias actuales. Al respecto Vázquez García (2008, p.32) sostiene que se puede concebir como un momento idóneo para corregir algunas de las debilidades más importantes de la educación superior en pro de propiciar la renovación de los métodos de enseñanza-aprendizaje.

3.2 Reforma estructural en México y sus implicaciones en el magisterio.

Las Reformas en América Latina son consecuencia de las recomendaciones y políticas anteriormente referidas, al respecto Coraggio expone que:

> Los países de América Latina pasan por un largo periodo de transición, marcado por la crisis del modelo de industrialización y por la declinación del protagonismo de los actores nacionales que impulsaban aquel modelo. La coyuntura está marcada por un proceso global de reforma del Estado y sus relaciones con la sociedad y la economía, dirigido a instaurar el mercado mundial como principal mecanismo de asignación de recursos entre y dentro de las naciones. Algunas consecuencias de ese proceso son ya evidentes: la autonomización y vertiginosa movilidad del capital financiero, la polarización social, tanto en los países del Sur como en los del Norte (CEPAL como se cita en Coraggio, 1997, p.4).

Otro de los factores que actualmente enfrenta América Latina y en especial México versa en la crisis del magisterio, las jubilaciones producto de los cambios que ha planteado la Reforma Educativa y los bajos salarios para estos profesionales; al respecto la OCDE ha advertido que los países deben establecer estrategias para impulsar el atractivo de la docencia que permitan la renovación de su planta docente a la vez que deban responder a las demandas de cobertura producto de una matrícula en aumento, situación que se observa en la mayoría de países subdesarrollados (Lockheed y Verspoor, 1990, p.9; OCDE, 2012; Torres, 2000, p.41).

La modificación a la Constitución recobra significancia en el hecho de que México se ha caracterizado por llevar las luchas sociales al campo de la Constitución Política, modificando artículos que podrían significar un avance social, o representar un peligro potencial para el régimen político en turno. Como se refirió, el gobierno mexicano (2012-2018) promovió la Reforma Constitucional del artículo 3ero. como paso necesario para recuperar la rectoría del Estado en el campo educativo, en aras de elevar la calidad de la educación; y del 73 fracción XXV para posibilitar la creación de un sistema nacional de evaluación.

Al ser México un país constitucionalista e independientemente de los intereses gubernamentales en turno, cualquier cambio de orientación política debe fundamentarse en la Constitución Política, por tanto la modificación al artículo 3ero bajo ha sido uno de los cambios de esta transformación en la Educación Superior. Con respecto del artículo 3ero., mismo que ya se había reformado en nueve ocasiones antes de la modificación en el 2013, Cossío (2013, párr. 1-4), expresa que las reformas que promovieron una educación de carácter socialista se ubicaron históricamente hacia el año 1934.

Doce años más tarde surge una reforma que abre paso a una educación que promovió carácter democrático-liberal, siendo hasta 1980 que se logró la autonomía universitaria, situación que en el normalismo permitió transitar los estudios para ejercer la profesión docente a nivel de licenciatura. A partir de 1992 se implementaron iniciativas para fortalecer la educación privada y un año después se estableció la concurrencia educativa del sistema federal. No obstante de quince años a la fecha, se incrementaron los grados de la educación obligatoria, lo que extendió la obligación del estado por garantizar para los niños de tres a

seis años mediante la educación preescolar y la educación media superior se sumó al cuadro de educación obligatoria (1993, 2002 y 2012) y para 2011 se ampliaron los valores y objetivos educativos (Cossío, 2013, párr. 2).

En la actual Constitución con el artículo 3ero reformado, el Estado se postula como garante de la calidad de la educación. En consecuencia asume la responsabilidad y compromiso de elaborar los planes y programas, resaltando que considerará la opinión de los interesados y establecerá los concursos de oposición como un filtro para ingresar al servicio profesional docente, así como para promoverse a ocupar cargos de dirección y supervisión en el Sistema Educativo Nacional que garanticen la idoneidad de los conocimientos y capacidades que correspondan, esquema bajo el cual surge el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (Fracción III). Del mismo modo, en el inciso "d" se describe el papel y responsabilidad de los alumnos en sus aprendizajes.

En el decreto por el que se reforman los artículos 3o. en sus fracciones III, VII y VIII; y 73, fracción XXV, de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos y se resalta que el Estado garantizará la calidad en la educación obligatoria de manera que los materiales y métodos educativos, la organización escolar, la infraestructura educativa y la idoneidad de los docentes y los directivos garanticen el máximo logro de aprendizaje de los educandos (Secretaría de Gobernación, 26 de marzo de 2013b) implica por una parte pensar que la calidad bajo la que se ha educado durante más de un siglo ha sido deficiente. Por otra parte, obliga a voltear la mirada al contexto internacional para entender que las reformas se deben una vez más a la exigencia internacional por cubrir los estándares estudiados en los apartados anteriores.

Lo anterior no niega la creación de las leyes secundarias de la Reforma Educativa y la creación de las reformas a la Ley General de Educación, así como la creación de la Ley General del Ejercicio Profesional Docente y la Ley del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación. Con estas medidas el Estado pretende recuperar la rectoría en la educación. Al respecto Guzmán (2013, p.3-4) y Álvarez (2013, párr. 3-6) denominan reformas de tercera generación, es decir, reformas que subrayan la responsabilidad del docente, el rendimiento de cuentas y la evaluación tanto del trabajo docente como de los aprendizajes, con énfasis en

la profesionalización de la docencia y la necesidad de su control por parte del Estado, manejo de computadora, aprendizaje de lenguas extranjeras desde la educación básica hasta la superior lo que requiere de un alto dominio del idioma por parte de quienes serán los docentes frente a grupo, condición central de la reforma anunciada por la Secretaria de Educación Pública en Julio de 2017.

3.2.1 Ley General del Ejercicio Profesional Docente y la búsqueda de la calidad del magisterio.

Con la idea de garantizar la calidad educativa en el país, se promulgó en el Diario Oficial de la Federación el 11 de septiembre de 2013 la Ley General del Servicio Profesional Docente, que establece los criterios, los términos y condiciones para el Ingreso, la Promoción, el Reconocimiento y la Permanencia en el Servicio (Secretaría de Gobernación, 2013). Esta ley espera regular el actuar de los docentes de básica en su ejercicio profesional. A menos de un lustro de creación, también pondera la calidad con la que se forman los docentes en las Escuelas Normales al arrojar cifras sobre el nivel de idoneidad de los egresados que desean ingresar al servicio profesional docente. Del mismo modo, en el artículo segundo se enuncia que tiene por objeto:

> I. Regular el Servicio Profesional Docente en la Educación Básica y Media Superior;
> II. Establecer los perfiles, parámetros e indicadores del Servicio Profesional Docente;
> III. Regular los derechos y obligaciones derivados del Servicio Profesional Docente,
> IV. Asegurar la transparencia y rendición de cuentas en el Servicio Profesional Docente. (Secretaría de Gobernación, 2013, p.p. 1-2).

En este documento se hacen explícitos los lineamientos necesarios para la creación de parámetros de evaluación de los candidatos a ejercer profesionalmente la docencia, por lo cual todos los interesados se someterán a concursos de oposición y a diferentes procesos de evaluación antes de obtener el nombramiento definitivo que se les concede a los seis meses en caso de demostrar suficiencia, pero no están exentos de presentar las evaluaciones anuales y pueden, en su caso, ser privados de dicho nombramiento.

Bajo este lineamiento, los maestros que no aprueben estos exámenes serán incorporados a un programa de capacitación para prepararlos a una segunda ronda de exámenes en un plazo

no mayor de un año. Esta posibilidad la tienen hasta por tres ocasiones, si en estas oportunidades no presentaran suficiencia para ocupar el puesto, serán separados del servicio docente, como lo estipula el artículo 53 párrafo 4 de dicha Ley (Secretaría de Gobernación, 2013, p. 20). La Secretaría de Educación Pública (SEP) ha publicado el documento Perfil, parámetros e indicadores para docentes y técnicos docentes y propuesta de etapas, aspectos, métodos e instrumentos de evaluación para llevar a cabo los concursos de oposición para el periodo 2014-2015, documento oficial enviado al Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación como eje que regirá los concursos de oposición para ingresar al cuerpo docente.

3.2.2 El Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación.

El Sistema Nacional de Evaluación Educativa a cargo del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE) contempló en su origen, en la fracción IX del artículo 3 de la Reforma Constitucional, garantizar la calidad de la educación mediante:

> IX. Para garantizar la prestación de servicios educativos de calidad, se crea el Sistema Nacional de Evaluación Educativa. La coordinación de dicho sistema estará a cargo del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación. El Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación será un organismo público autónomo, con personalidad jurídica y patrimonio propio. Corresponderá al Instituto evaluar la calidad, el desempeño y resultados del sistema educativo nacional en la educación preescolar, primaria, secundaria y media superior (Secretaría de Gobernación, 11 de septiembre de 2013d, p.2)

Para llevar a cabo las evaluaciones tanto de los docentes de los puestos de los directivos así como de la calidad de la educación básica y media superior, se crea el INEE, organismo descentralizado, que si bien ya existía desde el gobierno de Vicente Fox, actualmente funge como organismo público, autónomo, con personalidad jurídica y patrimonio propio.

Uno de los documentos que publicó el INEE en el 2016 y que establece una relación directa entre el desempeño de los docentes de educación básica y la formación de ellos en las Instituciones Formadoras de docentes es el de Directrices para mejorar la Formación Inicial de los Docentes de Educación Básica. En el mismo se analizan los retos del sistema de

formación inicial docente en dos sentidos, por una parte se analizan los resultados de las evaluaciones para el ingreso al servicio profesional y por otra, se explicita que la mejora del desempeño docente y el derecho a una educación de calidad están ligados a la formación inicial que reciben en las Escuelas Normales bajo la idea de que el existe un:

> a) Desajuste de los contenidos y enfoques curriculares.
> b) Déficit en la calidad de los perfiles académicos tanto de los formadores de docentes como de los directivos.
> c) Falta de congruencia entre los perfiles de egreso de las escuelas normales y los establecidos para el ingreso al Servicio Profesional Docente.
> d) Debilidad de los sistemas de tutoría, apoyo y acompañamiento a los estudiantes de educación normal.
> e) Inadecuada vinculación entre los programas de formación docente y las escuelas de educación básica.
> f) Carencia de programas sistemáticos de seguimiento de egresados.
> g) Fragilidad de la evaluación interna y externa, así como su articulación con procesos de mejora.
> h) Restricciones en la autonomía académica de las escuelas normales. (INEE, 2015, p.18)

Así, el "fortalecimiento de la organización académica será la plataforma para un proceso de transformación significativo y gradual orientado a mejorar los resultados académicos de los estudiantes y egresados de las Escuelas Normales" (INEE, 2015, p.20). Bajo estas premisas se considera que la formación inicial de los maestros es el primer eslabón de su desarrollo profesional por lo que los procesos para la mejora del desempeño docente deben concebirse desde los procesos formativos en las Escuelas Normales.

El contexto de las instituciones formadoras de docentes se postula como el escenario desde donde deben comprenderse y analizarse los procesos de formación con miras a realizar propuestas que permitan la transformación de prácticas educativas. Ello implica identificar el carácter multifactorial del proceso y cómo los intereses e ideologías gubernamentales han generado cambios estructurales, tal es el caso de la reforma de 1984 que permitió el tránsito de una formación técnica a una de educación superior. Ese momento histórico ha derivado una serie de cambios no sólo a nivel de política educativa, sino que trajo consigo retos

importantes a los docentes formadores de docentes producto de “la pluralidad de formas de ver y verse a sí mismos como profesores” (Mercado, 2007, p. 12) de educación superior con nuevos roles y demandas sociales.

3.2.2.1 La calidad de la educación y la Evaluación desde la Ley General de Educación

En líneas anteriores se ha explicitado que la calidad de la educación es el sustento de la Reforma Educativa impulsada por el Estado, en un afán por recuperar la rectoría de la educación en el país, tal como lo manda la Constitución. Así, la articulación entre las reformas a los artículos 3ero, y 73o constitucionales, complementados con la reforma de los artículos 2o párrafo primero de la Ley General de Educación, tercero, sexto y octavo entre muchos otros, expresa la necesidad y el derecho de cada ciudadano a recibir una educación de calidad, lo que pone de manifiesto:

Artículo 13, en la fracción IV que refiere que se deben prestar los servicios de formación, actualización, capacitación y superación profesional para los maestros de educación básica, de conformidad con las disposiciones generales que la Secretaría determine, conforme a lo dispuesto por la Ley General del Servicio Profesional Docente (Secretaría de Gobernación, 2013b, p.2). A partir de ello, se emprendieron una serie de programas tanto a nivel superior como en la educación básica para cristalizar, tanto la evaluación como la mejora del perfil de los docentes, así en los que están en formación como en los que ya se encuentran en las aulas.

Este recorrido del sistema educativo nacional pretendía asegurar la participación activa de todos los involucrados en el proceso educativo, con sentido de responsabilidad social, privilegiando la participación de los educandos, padres de familia y docentes, para alcanzar los fines a que se refiere el artículo 7 (artículo 2, párrafo 3 reformado de Secretaría de Gobernación, 2013). En la formación inicial de los futuros docentes de preescolar, se identificó que el plan de estudios 1999 había minimizado el carácter de transformador social del docente y su labor en las comunidades en la que se desempeña. Por tanto, en la reforma 2012 se incluyen una serie de cursos en la malla curricular que tienen por objetivo el desarrollo de competencias para realizar intervenciones socioeducativas que permitan a los docentes en formación establecer una postura de mejora y transformación social al manejar metodologías específicas para su abordaje.

En tanto, en el artículo 8o fracción IV se declara que la educación que ofrezca el Estado será de calidad, entendiéndose por ésta la congruencia entre los objetivos, resultados y procesos del sistema educativo, conforme a las dimensiones de eficacia, eficiencia, pertinencia y equidad (Secretaría de Gobernación, 2013b, p.13). Al respecto cabe preguntarnos si antes la educación carecía de calidad o, como tal parece, el término calidad de la educación se ha establecido como discurso producto de exigencias y planteamientos dominantes que no logran trascender al aula. La reforma educativa es multifactorial, en tanto que intervienen variados actores y procesos, no obstante la mediatización ha generado el descontento de ciertos sectores del magisterio con posturas más políticas que fundamentadas.

En el mismo sentido, se reconoce que hablar de calidad educativa implica analizar las posturas ideológicas de Águila Cabrera (2005, pp. 1-2); Latapí (2007, pp.115-116); bajo las cuales se considera que una educación de calidad es aquella que permite a los niños enfrentar y resolver los problemas de su vida cotidiana, dominando los medios de comunicación que le exige la convivencia en sociedad: lenguaje oral y escrito, cálculo aritmético, capacidad de comprensión lectora, de razonamiento lógico matemático y las normas de comportamiento mínimo para vivir en sociedad. No se trata únicamente de conocimientos intelectuales o de carácter cognitivo, sino también al fomento y vivencia de valores, de un saber pensar, hacer y de un saber ser y convivir. Bajo las recomendaciones de la UNESCO elevar la calidad de la educación es una política necesaria para el desarrollo de cualquier país, por lo que el gobierno debe tomar cartas en el asunto bajo el entendido de que las propuestas de reforma e innovación para formar docentes de alta calidad implica.

Para concluir, en el impacto de las políticas internacionales y nacionales en los procesos de formación del profesorado see reconoce que los objetivos del milenio en relación con la educación exigen mejorar los procesos de formación para garantizar el aprendizaje, especialmente de los niños y niñas más desfavorecidos, en ese sentido las escuelas normales rurales y de provincia deberán reforzar la formación de sus egresados para atender a estas zonas. Una opción viable es el fortalecimiento de propuestas que apuntalen los planteamientos epistemológicos del ser docente considerando que en cualquier sistema de enseñanza estructurado, cada uno de esos cuatro *pilares del conocimiento* debe recibir una atención equivalente a fin de que la educación sea para el ser humano, en su calidad de

persona y de miembro de la sociedad, una experiencia global y que dure toda la vida en los planos cognoscitivo y práctico (Delors, 1994, pp. 91-95).

El desglose del aprender a conocer es fundamental para comprender el alcance de lo que consideramos calidad de la educación, vista ésta no sólo en el aspecto de enseñanza y aprendizaje, ya que como sabemos reviste otros aspectos como calidad de la infraestructura, sino en la metodología didáctico-pedagógica, en el servicio, en la gestión, calidad de vida para obtener los mejores resultados (Senlle y Gutiérrez, 2005, p. 34). Tiene que ver también con el contexto social de los estudiantes, por ello las evaluaciones deben ser contextualizadas puesto que el aprendizaje depende mucho de este contexto (Cicourel, Brunner, Coll, Bernstein en Juárez Núñez y Comboni Salinas, 2014, p.168).

Tales creencias derivadas en parte del origen de las Escuelas Normales propiciaron que el currículo (incluso el oculto) se apoyara en procesos de formación a la luz de la praxis, por ende las prácticas se caracterizan por ser meramente instrumentales (Fortoul Oliver, 2014, p.54) y técnicas; dicha perspectiva intentó ser modificada durante el denominado plan de once años (1985) y que transitó al otro extremo, un currículo altamente cargado de teoría que según el propio gremio impidió desarrollar en esas generaciones de docentes las habilidades para intervenir en el aula.

A manera de cierre, al 2018 la política educativa en México demostró un cambio resultado de la globalización y los modelos ideológico-económicos mundiales. Los cambios pusieron al centro del debate al docente como el responsable de la calidad educativa y la representación de la profesión se vio un tanto devaluada como resultado de las evaluaciones tanto del alumnado como del desempeño docente. Sin duda alguna, la educación de la escuela normal sigue y seguirá siendo la cuna del profesorado, por tanto la manera en la que se traducen los retos de la educación superior como las tendencias en política educativa seguirán impactando al subsistema.

No obstante, las reflexiones que se vertieron en el presente capítulo dan cuenta del contexto en el que se desarrolla la práctica de los educadores y el por qué es necesario que investigaciones de ésta índole reconozcan las coyunturas existentes generadas por las posturas internacionales, que si bien no se reducen a la revisión documental de política, sí se vislumbran como un punto de partida necesario, para reconocer hacia donde se espera que

transite la educación. Quizá al darlo por algo obvio, se evaden discusiones relevantes como la postura docente, de quien se piensa que su tarea en los países subdesarrollados está lejos de ser únicamente una respuesta a la demanda de las agencias en materia educativa. El docente no es un simple ejecutor de los planteamientos ideológicos internacionales, por el contrario es él quien da vida y recrea esa política en su aula, en su quehacer cotidiano adaptándola al contexto y de quién hay mucho que interpretar.

A manera de cierre

Al 2018 la política educativa en México demostró un cambio resultado de la globalización y los modelos ideológico-económicos mundiales. Los cambios pusieron al centro del debate al docente como el responsable de la calidad educativa y la representación de la profesión se vio un tanto devaluada como resultado de las evaluaciones tanto del alumnado como del desempeño docente. Sin duda alguna, la educación escuela normal sigue y seguirá siendo la cuna del profesorado, por tanto la manera en la que se traducen los retos de la educación superior como las tendencias en política educativa seguirán impactando al subsistema.

No obstante, las reflexiones que se vertieron en el presente capítulo dan cuenta del contexto en el que se desarrolla la práctica de los educadores y el por qué es investigaciones de ésta índole deben reconocer las coyunturas existentes generadas por las posturas internacionales, que si bien no se reducen a la revisión documental de política, sí se vislumbran como un punto de partida necesario, para reconocer hacia donde se espera que transite la educación. Quizá al obviarlo se están evadiendo discusiones relevantes como la postura docente, de la que se piensa que la tarea del docente en los países subdesarrollados está lejos de ser únicamente una respuesta a la demanda de las agencias en materia educativa, el docente no es un simple ejecutor de los planteamientos ideológicos internacionales, por el contrario es él quien da vida y recrea esa política en su aula, en su quehacer cotidiano adaptándola al contexto y de quién hay mucho que interpretar.

Capítulo 4.

De la formación de licenciados en educación preescolar al desempeño en el aula

Como se ha referido en el capítulo anterior, mejorar la calidad de la educación en términos de transformar los procesos pedagógicos en el aula ha sido el eje central de las recomendaciones y de diversos programas, tanto internacionales como nacionales. Sin embargo, conseguir que ese cambio educativo se cristalice requiere analizar las tendencias, no únicamente de los organismos, asociaciones e instituciones sino reconocer los antecedentes y momentos político-históricos que dan sentido a los modelos que ha predominado en el sistema educativo, particularmente en los procesos de formación del magisterio.

La formación de licenciados en educación preescolar, como hasta hoy se le conoce en México, ha sufrido una serie de modificaciones tanto curriculares como estructurales, organizativas y de representación. A través de la historia se identifica la fuerte influencia que Latinoamérica ha recibido de las tendencias europeas y americanas en el ámbito educativo, de allí la necesidad de hacer un breve recorrido a manera de contextualización para reconocer las tensiones y coyunturas que en lo cotidiano enmarcan la práctica y el desempeño de los educadores, no sólo en el nivel preescolar sino de los docentes que los forman en las Escuelas Normales.

Por otra parte, la concepción de enseñanza y aprendizaje ha requerido ser modificada con significativos efectos en la manera en la que se comprende qué y cómo aprenden los niños de tres a seis años como, por consiguiente, en el qué y cómo deben enseñar los educadores. Podría sostenerse entonces que existe un lazo indisoluble entre las exigencias establecidas a la educación básica y los maestros en servicio que alimentan el debate en los cambios curriculares en la formación de los profesores. Por tanto, como argumentan diversos autores como Imbernón (2010), Gimeno Sacristán (2010) y Fullan (2002), las reformas educativas no son únicamente un asunto curricular, sino más bien responden a un aparato ideológico y político del cual, como se analizó en líneas anteriores, destaca el planteamiento de que el

currículum, condiciona las prácticas docentes como un componente instituyente de (Gimeno Sacristán, 2010, p.12).

Por eso, las prácticas dominantes en un momento dado también lo condicionan a él; decimos por ello que el docente es la esencia del cambio. Ya lo referían Domínguez-Martín y Escolano Benito (2000) hablando de la historia del normalismo; resaltaban que dicha historia transita de manera paralela al desarrollo y organización de los sistemas nacionales de educación. Desentrañar la operatividad de este subsistema, trae a colación también la integración de las Escuelas Normales a la Educación Superior, la cual estableció nuevas tareas a quienes de origen centraban su actuar en la docencia. Actualmente, la formación de un maestro oscila entre la tradición y los procesos de innovación que resignifican la concepción en el desarrollo de la profesión.

Así pues, para cerrar este capítulo, se realiza un análisis más profundo de lo que sucede en México para el sistema educativo. Desde su génesis, ha enfrentado el reto de impartir una educación que garantice el desarrollo social y económico del país, basado en la formación integral de niños y jóvenes. De este anhelo, el país ha transitado por diferentes reformas educativas, que no solo obedecen a los objetivos nacionales sino también a las exigencias internacionales que marcan tendencias y compromisos a los países en vías de desarrollo.

Cabe señalar que en México, el Gobierno Federal, a través de la Secretaría de Educación Pública, ha encomendado a la Dirección General de Educación Superior para Profesionales de la Educación (DGESPE) ser el órgano rector para emitir las políticas para la formación de los futuros docentes en las Escuelas Normales. Así se identifica en las reformas para el normalismo, la propuesta del estado por atender a las metas educativas que cada sexenio establece tanto en la educación básica como en la superior.

4.1 Formación del profesorado en Europa. Antecedentes y políticas

En la llamada Europa Occidental, países que hasta hace unos meses integraban la Comunidad Europea (considerando la posible salida de Inglaterra), la formación del profesorado tiene su génesis hace aproximadamente dos siglos. Producto de los diversos

momentos, ha adoptado variadas formas de las cuales se destacan líneas de desarrollo que justifican las soluciones que cada país ha dado a los problemas de formación del Profesorado.

En un inicio, no existieron institutos específicos para la formación de docentes, fue hasta el siglo XVIII y hasta inicios del XIX que la escuela estuvo a cargo de personas que no se habían formado para desempeñar esta función. Tal era el caso de artesanos, sacristanes y ex-militares, por ejemplo, de lo cual resultó un nivel de formación bajo; el principio que imperó en este periodo fue, según De Vroede (1989, p.61), el de saber algo para poder enseñarlo y ser considerado maestro. Sobre todo en Escocia, se concibió como maestro a aquellas personas que habían iniciado sus estudios en la universidad pero los habían abandonado y entonces se dedicaban a la enseñanza.

De manera concomitante a este incipiente estilo de enseñanza, surgió la vinculada al aprendizaje artesanal. En el cual, la práctica más dominante transcurría con periodos en los que el aprendiz observaba de manera cercana la actuación del maestro, le ayudaba hasta apropiarse de las técnicas y el dominio práctico para realizar el trabajo sin su supervisión. No obstante, con la intención de mejorar la educación elemental de la población, los países alemanes y austriacos del siglo XVII (a lo largo del pietismo y más tarde en la ilustración) pugnaron por que la enseñanza no fuera privilegio de una élite y se extendiera al pueblo. Fue hasta 1800 que este pensar se propagó de Alemania a Europa bajo el planteamiento de una educación popular que promovía la formación humana, siendo así este antecedente un momento coyuntural en la historia de los pueblos: cuando el Estado asume como su responsabilidad la educación elemental de su pueblo; situación que trajo consigo la necesidad de formar también a los maestros (Müller de Ceballos, 1995, p.170).

La Normalschule o, en su traducción al español, la Escuela Normal, fue esa escuela primaria a la que se le adjudicó un carácter *modelo;* en ella se impartían cursos de corta duración con la intención de iniciarlos en el dominio de un método, teniendo como asistentes a quienes deseaban desempeñarse como maestros y, en sus inicios también a quienes hasta ese momento ya laboraban como tal. Ignar Von Felbiger (hacia 1774) en Australia, introdujo uno de los primeros reglamentos escolares y de allí se extendió hacia los países bajos, Alemania y los estados católicos, hasta llegar a Inglaterra. Estos cursos normales se

caracterizaron por tener una duración breve pero era también durante estos periodos en que se les capacitaba como los maestros; a ellos debemos el nombre de Escuela Normal, puesto que la intención versaba en impartir una enseñanza simultánea o mutua (De Vrode, 1989, p.62).

Müller de Ceballos (1995) destaca que una incipiente forma de intervención fue la que se denominó como *modelo prusiano* y procede de lo que en Alemania se conoció como *prototipos del decimoctavo*; se refería a un tipo de escuelas que dependían de otros institutos, otras escuelas u otros gimnasios o Realschulen. De la duración de *estos estudios y su currículo* se identifican diferencias significativas entre ellas; además de que la población a la que atendían era reducida, lo cual se contrarrestaba con la cantidad de Realschulen que existían.

En Prusia, hacia el siglo XIX, se gesta otra iniciativa estatal, producto de una reorganización en la coordinación de los seminarios y en el marco de una reconstrucción nacional (después de su derrota en 1806). En este sentido se plantea una educación nacional que vio su florecimiento en las ideas de Pestalozzi, quien buscó formar ciudadanos morales y sociales dentro de una escuela que no sólo desarrollara destrezas y habilidades útiles para la vida práctica, como la lectura, la escritura, el cálculo, sino que también brindara una formación integral que permitiera una comprensión interior espiritual del mundo. Ese es el escenario en que se inicia la idea de educando-educador, siendo así la instrucción pieza maestra de la reforma escolar (Müller de Ceballos, 1995).

Entre 1806-1847, estos seminarios adquirieron un carácter autónomo bajo un modelo que se dibujó como una carrera de tres años. En ella, se combinaba la enseñanza teórica con la práctica dentro de un régimen tipo internado, esto con la idea de que así se proveería una verdadera formación para la tarea educadora. Cabe enfatizar que el modelo prusiano se ha considerado determinante en diversos sistemas europeos pese a su heterogeneidad y también destacamos que en estos primeros años se establecieron diferencias significativas en la formación según el género del estudiante (De Vroede, 1989, p.63).

4.1.1 La influencia de la Educación Normal de Alemania.

Alemania introdujo la educación básica obligatoria en el siglo XVIII, dentro del espíritu de la utilité de la Ilustración. Años más tarde, en Dinamarca, aparecen los primeros seminarios (1800) generalmente ubicados en las provincias y bajo la dirección de clérigos. Basado en la confesionalidad —en la Prusia de confesión protestante—, el modelo de la universidad investigativa fue introducido von Humboldt en Berlín (1810) según lo refiere De Vroede, (1989, p. 63). Si bien el gobierno dictaba las directrices, se formaban maestros en la enseñanza mutua, considerados de una élite particular que ocasionó reducciones curriculares e incluso el cierre de varios de estos institutos, retomándose nuevas iniciativas por parte del estado hacia 1843.

La formación del personal docente se organiza según niveles educativos y tipos de escuela: enseñanza básica (primaria y secundaria) que corresponde a la escuela principal; de enseñanza media o escuela media, que se llama también escuela real; y de enseñanza media superior o Gimnasio. Por otra parte, el sistema educativo alemán es meramente estatal; la educación privada no sobrepasa un 10%, incluyendo en el nivel superior, y la población confiere un mayor valor a la educación pública (Müller de Ceballos, 1995, p. 173; De Vroede, 1989, p. 64).

La totalidad de la población infantil alemana inician obligatoriamente su vida escolar en la escuela primaria, durante los primeros cuatro años, esto es de los seis hasta los diez años de edad (Müller de Ceballos, 1995, p.171). A la fecha, el estado no ha considerado obligatoria la educación preescolar, aunque actualmente hay tendencias para lograr un sistema de jardines infantiles estatales, reconociendo así su importancia para el aprestamiento escolar. En este sentido, al igual que como se vivió en México hasta el decreto de obligatoriedad en 2004, el Estado ha preferido subvencionar a las iglesias, empresas y demás instituciones privadas para la instalación de los jardines infantiles.

En consecuencia y a diferencia de otros sistemas, la formación de jardineras tampoco es responsabilidad del Estado, pero la dirección de los jardines infantiles debe estar a cargo de un pedagogo diplomado (Müller de Ceballos, 1995, p.171), es decir, egresado de la universidad. Lo anterior no niega que en Alemania, bajo una visión de nación en permanente

desarrollo de la ciencia y de la tecnología, se exige la formación de docentes, así como la profesionalización y especialización de los maestros, por dos razones preponderantes. Por una parte, la formación científica en la disciplina se considera, por razones programáticas de tiempo y de método, inferior en la Escuela Superior de Pedagogía de la universidad en la correspondiente Facultad, siendo esta necesidad la razón por la que se debía crear una cátedra de didáctica de la correspondiente disciplina científica que trabaja todos los niveles educativos y en las Facultades (Müller de Ceballos, 1995, p.174).

Otra razón compartida del análisis de Escolano (1982) y De Vroede (1989), versa en la idea de que únicamente la universidad permite un planteamiento interdisciplinario para la formación pedagógica general con la intención de abordarse mediante núcleos temáticos (Müller de Ceballos, 1995, p. 175). Siendo así que la Escuela Normal del siglo XIX quedaba corta a las exigencias de formación a principios del siglo XX, por lo que para elevar la formación al nivel superior, se crearon las Escuelas Superiores de Pedagogía, reubicando a la formación docente, en la universidad.

Contrario al sistema normalista mexicano, según Müller de Ceballos (1995), se privilegia una concepción del mundo fundamentada en Habermas. La cual significa dotar de una suficiente preparación a los estudiantes para que ellos mismos, por medio de la investigación, se orienten, formen y desarrollen en la capacidad de enseñar a los niños a discernir y pensar con criterio científico. En ese sentido, la pedagogía contemporánea ha reformulado la autonomía desde un punto de vista social y la establece como fin superior en una sociedad democrática. En síntesis, pese a que en México la educación preescolar ha tenido influencia del sistema alemán que se identifica en el uso de vocablos castellanizados, en la formación normalista existen diferencias que comprueban que el normalismo mexicano debe fortalecer la postura epistemológica en los procesos de formación así como el uso de la investigación para fomentar la autonomía y autogestión del conocimiento.

4.1.2. La formación inicial en España.

Los Seminarios de Maestros del Reino son el antecedente de las Escuelas Normales en España tienen su génesis entre 1839 y 1857, como ocurrió en Alemania, seguían el modelo prusiano en cuanto a su temporalidad y estructura. No obstante, en un corto plazo su esencia

se trasladó a la adquisición y reproducción de conocimientos contra el bajo énfasis que se concedía a los aspectos pedagógicos y prácticos, situación que prevalece hasta la fecha (2019).

Un antecedentes significativo refiere a uno de la abolición de los internados y el segundo (1849) refiere a que la carrera tenía una duración de dos años, concomitante y gracias a la Ley Moyano, se considera a las escuelas normales como profesionales y no como institutos de formación general, condición que influyó más en la representación social del magisterio en la sociedad española y no por su calidad educativa. Madrid (2003, p.126) resalta que los cursantes denotaban baja preparación intelectual, se acreditaban mediante un examen teórico dejando la práctica al ejercicio profesional (Ancheta Arrabal, 2007, p, 97).

La primera Escuela Normal o Seminario Central de Maestros del Reino se inauguró en Madrid el 8 de marzo de 1839 en la denominada etapa de restauración, se albergaba a estudiantes pensionados por sus provincias y al egresar ellos eran los directivos en las Escuelas Normales provinciales. Fue alrededor de 1967 que se exigió el bachillerato como requisito de ingreso a la Escuela Normal; lo que originó que los estudios normalistas tuvieran el carácter de educación superior, sin embargo, Anguita Martínez (1997, p.5) sostiene que fue precisamente la falta de formación cultural que hizo que el currículo busca compensar esa deficiencia. Y, hasta la segunda guerra mundial predominó una combinación entre la formación general y la profesional, recobrando más relevancia la primera.

Müller de Ceballos (1995, p. 175), refiere que la teoría pedagógica en el sistema de formación español ha carecido de fundamentos científicos, ha prevalecido la instrucción técnica de inspiración pragmática; afirmación que podría asociarse a lo que ocurre en México y que podría considerarse como resultado de la influencia (quizá por la conquista) del sistema educativo español en el mexicano. Cerca tiempo después, (1970) se crean las Escuelas Universitarias de Formación del Profesorado de Educación General Básica (EGB), en una postura renovadora de las antiguas Escuelas Normales como centros universitarios encargados de la formación inicial de los profesores de Preescolar y de EGB. Por decreto se estableció que, para ejercer la docencia en educación básica, se requería al menos, poseer

título de diplomado, ingeniero técnico o arquitecto técnico, que se obtenían tras tres años de estudios universitarios (González Astudio, 2008, p. 46 y Navarro y Murillo, 2006, p. 366).

De este modo, aun cuando se permitía el ejercicio profesional de la docencia a personas con titulaciones diversas, lo más común era que los profesores de estos niveles se hubieran formado en las mencionadas *escuelas universitarias*. (González Astudillo, 2008, p. 48; Domínguez-Martín y Escolano Benito, 2000). No fue sino hasta la década de los 70s, cuando con la especialización del profesorado prevista en la Ley General de Educación se organizó en Preescolar, Ciencias, Ciencias Humanas, Filología y Educación Especial lo que implicó una formación más específica y centrada en las áreas curriculares. Tuvieron que transcurrir más de dos décadas (en 1990) cuando la reforma educativa derivada de la Ley Orgánica General del Sistema Educativo (LOGSE), reformuló la formación inicial del profesorado que conservó una estructura similar los estudios universitarios de primer ciclo o diplomatura que se denominaron como de *maestro*. No obstante, en el sistema de formación inicial se identifican mejoras en la organización y contenidos, lo que ha abierto nuevos retos en la preparación de los profesores para atender las demandas del sistema educativo actual (Alejo Montes, 2009, p.140).

Otro aspecto que demanda la formación del profesorado español está vinculado al título profesional de especialización didáctica, que se consigue al efectuar el curso de cualificación pedagógica; únicamente quienes ostentan un título de maestro o de licenciado en pedagogía quedan exentos de este requisito, al igual que los profesores de las especialidades de psicología y pedagogía, y tecnología, o bien, que se hayan desempeñado como docentes por lo menos durante dos años en un centro público o privado del mismo nivel (Anguita Martínez, 1997, p. 5).

Por su parte, Murillo (1997, p. 23) señala que el Instituto Superior de Formación del Profesorado como órgano del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (fundado en el año 2000), surge con la finalidad de organizar programas y actividades de cualificación de los profesores en todo el Estado, en el mismo sentido, las comunidades autónomas y las propias universidades estructuran los planes de formación permanente. Con lo que respecta la Formación inicial (o de grado), particularmente la formación del profesorado de Educación

Infantil y de Educación Primaria es de primer ciclo (Diplomatura), se obtiene en las escuelas universitarias de formación del profesorado, que se encuentran adscritas a las facultades de educación y en los centros de formación del profesorado adscritos a estas facultades.

Alejo Montes hacia 1991 se susitó una de las más recientes y tracsendentes reformas producto de la adaptación al Espacio Europeo de Educación Superior, con revisiones subsecuentes que presentan siete nuevas especialidades con una clara orientación profesional, el plan de estudios se estructura en asignaturas troncales, obligatorias, optativas y de libre elección. Se estructura el sistema nuevo de créditos europeos, llamados ECTS, lo que ha implicado una tranformación profunda en la metodología que ha dinamizado la formación del alumnado al promover la movilidad entre estudiantes (2009, p.139-140).

En el Informe OEI-Ministerio de Educación (1997) se difunde que la duración de la formación inicial de docentes de educación infantil o de primaria, es de tres años durante los que se deben cursar 180 créditos o más. El currículo del programa de estudios se integra por siete especialidades: educación infantil, educación primaria, lengua extranjera (inglés y francés), educación física, educación musical, educación especial y audición y lenguaje; el tiempo de enseñanza oscila entre 20 y 30 horas a la semana que incluyen las prácticas, resaltando que la carga lectiva de la enseñanza teórica no puede superar las 15 horas semanales (Alejo Montes, 2009, p. 139).

Del mismo modo, se enfatiza que la formación impartida en las escuelas universitarias de profesorado también debe integrar asignaturas relacionadas con las áreas de enseñanza de educación infantil y primaria, del mismo modo que cursos de contenido psicopedagógico lo que se organiza de manera paralela a los períodos de práctica docente en centros de educación infantil o de educación primaria. En un análisis de la formación del profesorado desde la perspectiva de la evaluación el mismo informe se sostiene que las materias del núcleo básico de los programas de estudio, sin perjuicio de la autonomía de las universidades deberían incluir materias comunes como se muestra en la tabla 6.

Por otra parte se destaca que las materias en educación infantil son conocimiento del medio natural, social y cultural, desarrollo de la expresión musical y su didáctica, desarrollo de la expresión plástica y su didáctica, desarrollo de habilidades lingüísticas y su didáctica,

desarrollo del pensamiento matemático y su didáctica, desarrollo psicomotor, literatura infantil, y prácticas (Murillo, 1997, pp.5-6).

Tabla 6. Materias básicas del núcleo básico de los programas de estudio

Materias comunes	Bases psicopedagógicas de la educación especial.
	Didáctica general.
	Organización y estructura de la formación docente en Iberoamérica.
	Organización del centro escolar.
	Psicología de la educación y del desarrollo en edad escolar.
	Sociología de la educación.
	Teorías e instituciones contemporáneas de educación.
	Nuevas tecnologías aplicadas a la educación.

Nota. Sin soslayar la autonomía de las Universidades, en España, se propone que la formación impartida en las escuelas universitarias de profesorado incluya una serie de materias comunes y otras de especialización para garantizar un tronco común nacional. (Murillo, en Informe OEI-Ministerio de Educación, 1997). Elaboración Propia.

Durante 2003 y 2004, el Ministerio de Educación en España diseñó renovados títulos de grado favoreciendo la creación de redes de universidades por titulaciones surgiendo así la a red de Magisterio y la red de Educación, las cuales años más tarde dieron paso a la elaboración de los Libros Blancos (Alejo Monte, 2009, p. 139). En lo que refiere a la educación infantil, en 2007 las Órdenes Ministeriales ratificaron el Grado de Educación Infantil XVIII y Primaria XIX. La formación de profesionales para atender este nivel educativo se amplió a cuatro años, es decir 240 créditos ECTS, de los cuales 60 créditos fuesen de practicum, y con la posibilidad de menciones (Alejo Montes, 2009, p.140).

Paralelo a estas reformas, el Real Decreto 1630/2006 signado el de 29 de diciembre, establece las enseñanzas mínimas del segundo ciclo de Educación infantil (etapa homóloga a la educación preescolar). Se reconoce que el objetivo de dicho nivel educativo remite a la

necesidad de contribuir al desarrollo físico, afectivo, social e intelectual de los niños y las niñas en España; por ello, se concede a los centros docentes la facultad de desarrollar y completar el currículo establecido por las administraciones educativas, adaptándolo a las características de los niños y niñas y a su realidad educativa, considerando que las áreas que deben beneficiarse deben comprender:

> - Conocer su propio cuerpo y el de los otros, sus posibilidades de acción y aprender a respetar las diferencias.
> - Observar y explorar su entorno familiar, natural y social.
> - Adquirir progresivamente autonomía en sus actividades habituales.
> - Desarrollar sus capacidades afectivas.
> - Relacionarse con los demás y adquirir progresivamente pautas elementales de convivencia y relación social, así como ejercitarse en la resolución pacífica de conflictos.
> - Desarrollar habilidades comunicativas en diferentes lenguajes y formas de expresión, e iniciarse en las habilidades lógico-matemáticas, en la lecto-escritura y en el movimiento, el gesto y el ritmo (Ministrerio de Educación y Ciencia, 2006, pp. 1-2).

Sin duda alguna, el sistema educativo mexicano tiene una estrecha relación con el español, cuestión que se justifica no solamente por la colonización española, sino por la coincidencia en responsabilidad que durante años se le concedió a las instituciones de corte religioso en lo relativo a lo educativo. En ese sentido, las similitudes en el proceso evolutivo del normalismo se encuentran hasta hoy en día en sus pensadores, teniendo ellos una alta presencia en el diseño curricular de los planes de estudio de la educación normal..

4.1.3. Italia y las escuelas normales.

Al igual que en otros países europeos, el primer nivel del sistema educativo italiano no obligatorio es la Scuola dell'infanzia (Escuela Infantil o Pre-primaria) por decreto en la Ley número 144 y ley 53 de 2003, el Estado Italiano desde 1968 asumió como su completa responsabilidad brindar una educación a los niños de tres a seis años. Así, de unos años a la

fecha Italia ha establecido como uno de sus objetivos apremiantes el generar un programa de gobierno que garantice la cobertura de la Educación Infantil (De Vroede, 1989, p. 63).

Entre los antecedentes de los procesos de formación de maestros encontramos la fundación de dos institutos superiores del magisterio (femeninos) que funcionaron legalmente a partir de 1882 y años más tarde (1923) los Institutos Superiores del Magisterio. Una de las primeras reformas en la formación de maestros data en el año 1911, cuando los ginnasio magistrale aumentaron en uno o dos años para fortalecer la enseñanza pedagógica; doce años más tarde la reforma Gentile promovida por pensadores de la corriente idealista, plantearon que una mejora en la preparación del profesorado se lograría con la formación humanista (De Vroede, 1989, p. 70).

El mismo autor refiere que la totalidad de Escuelas Normales, del mismo modo que los ginnasio magistrale, fueron sustituidos por los Istituti Magistrali. La formación general incluía, latín, lengua extranjera, filosofía y pedagogía durante 7 años, dejando de lado el estudio de la psicología, didáctica y ejercicios prácticos; transitando así de una formación profesional a lo que se denominó como Scuole di cultura. En ese contexto y con el proceso de reforma de Bolonia (1999) que se ha venido desarrollando en la educación superior, en Italia se trabaja en la transición el plan antiguo de formación inicial del profesorado y el nuevo plan adaptado al Espacio Europeo de Educación Superior que se desarrolla en el marco del Decreto Ministerial (Noviembre de 1999), conforme a la Ley no. 509 a lo largo de tres años se imparte una formación general y dos años más de formación de especialidad (Carro, 2004, p.8).

La formación inicial del profesorado se impartía en las universidades a través de las Facoltà di Scienze Della Formazione; la licenciatura de ciencias de la formación primaria (Laurea Scienze dell'educazione e della formazione) que prepara y especializa a los docentes de la Escuela Infantil (Scuola Materna o dell'Infanzia) y primaria (Scuola Elementare). Tres universidades italianas brindan el curso del grado educador de la guardería y de la comunidad (laurea Educatore di nido e di comunita infantile) para el trienio de 2004-2007 en la Universidad de Bolonia o el curso de grado de pedagogía de la infancia (laurea de Pedagogía

Della'Infanzia) desde 2001 en la Università Della Valle D'Aosta y en la Università degli Studi de Lecce (Ancheta Arrabal, 2007, pp. 225-226).

En cumplimiento con las reformas, existen dos tipos de formación del profesorado; la del modelo simultáneo que es de carácter profesional, fundamendaa en una formación teórica y práctica a la vez. De tal modo que la formación práctica puede impartirse al comienzo de la educación terciaria coincidiendo, por tanto, con la formación general. Por otra parte, el modelo consecutivo que se caracteriza por que los estudiantes reciben una formación universitaria en un campo determinado y posteriormente cursan una formación post universitaria específica para el profesorado (Ancheta Arrabal, 2007, p.236). El modelo simultáneo es similar al que se desarrolla en México, a través de los cursos de práctica docente de primer a octavo semestre se introduce gradualmente a los docentes en formación a la práctica frente a grupo, en ellos se "articularán los conocimientos disciplinarios, didácticos, científicos y tecnológicos con… las experiencias que se adquieren en las escuelas de práctica" (Subsecretaría de Educación Superior, 2012, p.7).

La duración de la licenciatura es cuadrianual, se articula en dos bienios y consta de dos itinerarios: uno para los docentes de la Scuola dell'Infanzia o Educación Infantil y otro para los docentes de la Scuola Elementare o Educación Primaria. El rediseño de la licenciatura se organiza bajo un enfoque de competencias que delimita las competencias tanto profesionales como disciplinares que deben poseer los futuros docentes: las competencias profesionales se articulan en lo que debe saber (competencias teóricas), el buen hacer (competencias operativas) y el saber interactuar, o competencias de interacción (Frabboni, 1998, p.182).

En las innovaciones de la escuela italiana encontramos la propuesta de un laboratorio de didáctica y las prácticas educativas que se vislumbra como el espacio en el que se desarrollan el saber hacer y el buen saber mediante secuencias didácticas integradas no solo al profundizar en el conocimiento disciplinar, sino al diseñar proyectos basados en métodos de investigación para probar los beneficios de modelos organizativos y formativos: interdisciplinariedad, evaluación, ambientes de aprendizaje y colegialidad.

4.1.4. La Escuela Normal Francesa.

Del contexto europeo referido anteriormente, en el que el pensar de Pestalozzi caracterizó las primeras acciones de formación docente en Francia, se abre esa idea de los institutos de especialización a finales del s. XVIII, con una influencia muy fuerte de las aportaciones alemanas. Se diseñaron toda clase de planes que quedaron sin operar, excepto el de Ecole Normale (Escuela Normal) que se consideró un rotundo fracaso según Müller de Ceballos, (1995, p.173); tuvo que transcurrir más de una década (en 1808) para que durante el imperio las classes normales surgieran bajo la estructura de los liceos o colegios.

En los registros data que para 1810 se funda un instituto que recibe el nombre de École Normale y aun cuando tardó en ejercer una influencia en otros sistemas educativos debido a que estuvo bajo el dominio de la enseñanza mutua, los países de habla española le deben el nombre de Escuela Normal a este instituto. Un hecho que le dio fuerza a este instituto se suscitó en 1828 cuando l´Université se pronunció a favor del modelo de Estrasburgo. Bajo la influencia del modelo alemán, estas escuelas formaban únicamente a varones, bajo la ley Guizot, la duración de los estudios era de dos años, en un internado que formaba a los maestros en la teoría y práctica. En 1880, Francia introdujo un certificado de aptitudes en la enseñanza en las Escuelas Normales (certificat d´aptitude a l´enseignement dans les écoles normales) y otro evento relevante fue la fundación de dos Escuelas Normales superiores, modelo que se retomó en México años más tarde (Biscarri Grassio, Agusti Farreni, Canadell Francino & Miñambres Abad, 1994, p.152).

Al igual que en muchos otros países, las reformas educativas, suprimieron a las Escuelas Normales y encomendaron la formación del magisterio a las universidades. Dichas transformaciones se introdujeron en el marco de la Ley de Orientación sobre Educación de 1989. La nueva estructura del sistema de formación francés, creó los Institutos Universitarios de Formación de Maestros (IUFM) como órgano encargado de la formación profesional de los docentes de primaria, secundaria y bachillerato (Comité National d´Evaluation, 2000). Tanto Frelat-Kahn (2003) como Lapostolle y Chevailier (2009, p.153) coinciden que en la actualidad, la formación docente en Francia responde a la historia de este sistema al sistema

único o unificado, que desde finales de los años 50, generó dos concepciones sobre la formación de los profesores.

Para ser maestro en Francia, se exige que el maestro presente un diploma universitario que equivale a tres años de estudio (licenciatura), en los dos primeros años el futuro docente consolida su formación disciplinaria mediante los siguientes cursos: Conocimiento de programas, del sistema educativo, del oficio, de la dimensión cívica y de toda enseñanza aptitud para comunicar. A lo largo del primer año de los estudios de licenciatura, los futuros docentes, reciben una preparación que les permite acceder al concurso para integrarse a la planta docente de la educación nacional. En este ciclo los estudiantes reciben los saberes relacionados con el ejercicio de su profesión, los cuales se validan con dos pruebas que se consideran importantes, la primera es escrita, de tipo disciplinar y generalmente se aplica en marzo. La segunda se realiza durante los meses de junio o julio, es de tipo oral ante un jurado y se denomina prueba por carpetas o épreuve sus dossier (Biscarri Grassio, et al, 1994).

Durante el segundo año se identifica un énfasis formativo en la práctica, el análisis de su intervención y la teoría requerida para fortalecer la reflexión de su práctica educativa, la concepción que caracteriza este grado es el de la profesionalización, así se realiza un proceso de inmersión a la profesión que les permite asumir la responsabilidad del servicio parcial en la enseñanza, bajo la idea de profesores en prácticas. Las estancias en las escuelas son acompañadas por un consejero pedagógico en un concepto denominado práctica acompañada, acerca del enfoque con el que se forman es disciplinario, metodológico y transversal (La Borderie, 1998, p. 62; Lapostolle y Chevaillier, 2009, p.163).

Para obtener la certificación del segundo grado, los futuros maestros deben elaborar y defender una memoria profesional con una temática que articula su práctica profesional. Los criterios que se emplean para valorarla son el informe de los formadores, el seguimiento de prácticas, la asiduidad y la defensa de este documento. Frelat-Kahn (2003) sostiene que si algo caracteriza en este momento al sistema francés relacionado con la unidad es la articulación en grados, en los cuales cada clase ocupa su lugar secuencial, considerando la edad y el nivel de los estudiantes.

En esta unidad, la formación profesional inicial es responsabilidad del sistema educativo nacional y se la ubica bajo el nombre de enseñanza profesional. El nivel que atiende a los niños de tres a seis años, al igual que en México, se denomina preescolar (dos a tres años) a pesar de que la educación es oficialmente obligatoria de seis a 16 años. Por último, cabe destacar que Francia ha expresado en la reunión convocada por la UNESCO, en lo referente a la creación de políticas de la primera infancia, que para su sistema educativo el perfil del personal docente representa uno de los factores más significativos en la búsqueda de la calidad de los servicios de la primera infancia. Al respecto sostienen que "si se desea desarrollar y conservar un grupo de docentes calificados y competentes, es indispensable contar con programas de formación adecuados que vayan acompañados por iniciativas de apoyo, incluyendo remuneraciones de buen nivel y condiciones laborales apropiadas" (Kaga, 2007, pp. 1-2).

Destaca que, tanto los maestros de escuelas maternales como los de escuelas primarias, deben acreditar una instrucción universitaria que tiene una duración de cinco años como un requerimiento, considerado el más alto exigido a maestros de instituciones preescolares entre los países de la OCDE. En la tabla 7 se pueden identificar las reformas efectuadas para los escuelas maternales después de 1991-1992 (Biscarri Grassio, et al, 1994, p. 153). Como se describió en líneas anteriores, la reforma del plan 1991-1992 tuvo su énfasis en limitar la concesión en los aspectos pedagógicos. En cambio, la formación integrada (preescolar-primaria) desarrollaba una identidad compartida, favorecía el desenvolvimiento de competencias y conocimientos comunes entre los niveles educativos y entre maestros de escuelas maternales y de escuelas primarias. Las oportunidades para aprender y poner en práctica técnicas pedagógicas centradas en el niño de dos a cinco años así como el valor pedagógico del juego mediante la organización de actividades lúdicas se juzgó insuficiente.

Ejemplo de lo anterior se identifica en el contenido de los programas de estudio, el cual se organizaba en función a las distintas disciplinas (francés, matemática, ciencia) de la educación primaria, soslayando la importancia de los entornos preescolares que podrían privilegiar diseños de actividades de naturaleza interdisciplinaria y el dominio de técnicas de trabajo con niños menores.

Tabla 7. Sistema francés de formación inicial de maestros de escuelas maternales, antes y después de 1991-92

	Formación de Maestro de nivel preescolar hasta 1991-1992	Formación de Professeur d´ecole de 1992 a la fecha
Denominación del profesional de la primera infancia	Institutrice (maestro de nivel preescolar)	Professeur d'école (maestro de escuela)
Calificaciones requeridas para iniciar la formación profesional	Diploma de Educación secundaria	Título universitario conferido al finalizar 3 años de estudio
Duración de la Formación profesional	2 años	2 años
Institución que imparte la formación profesional	Instituto superior de formación docente (École normale de formation des maîtres)	Instituto universitario de formación docente (Institut universitaire de formation des maîtres)
Grupo que atiende	Niños entre 2 y 5 años	Niños entre 2 y 11 años
Posibilidades de contratación	Exclusivamente en Escuelas maternales	Escuelas maternales y escuelas primarias

Nota. Fuente: Boletín no. 37 de la Nota de la UNESCO sobre las Políticas de la Primera Infancia. (2007) Elaboración Propia.

Como se analizó en el capítulo anterior, desde 2004 la OCDE ha emitido recomendaciones a sus países integrantes por dar mayor énfasis a la primera infancia tanto en términos de la formación inicial como continua (OCDE, 2004, p. 48). Desde que el reporte Bancel, propició la reforma francesa, Francia ha trabajado en construir por medio de la formación inicial una nueva profesionalidad sustentada en el desarrollo de competencias profesionales y específicas en los formadores, para que sean transferidas a los docentes en formación. Así, se han redefinido las misiones de los enseñantes bajo tres enfoques: los objetivos, las competencias y las condiciones. Con respecto a las competencias, se comprenden las

disciplinares y las técnico-metodológicas que a la par de las condiciones buscan formar docentes con aptitudes para innovar las prácticas de enseñanza y continuar en la evolución de la profesión (Lapostolle y Chevaillier, 2009).

4.1.5. Reino Unido y la formación de maestros.

El origen del normalismo inglés comparte con otros países europeos las primeras estructuras y disposiciones de su organización, en un inicio el sistema prusiano prevaleció en la mayoría de las propuestas. No obstante, en Inglaterra, también subsistió un sistema (el del alumnado, que había surgido a principios del siglo XIX) en el que se contrataba a los Pupil teacher (que eran los mejores alumnos de la escuela primaria como ayudantes, se les impartía una enseñanza complementaria por parte del jefe de la escuela y se les preparaba para el examen de maestro (De Vroede, 1898, p.65). Por otra parte, el mismo autor ha estudiado cómo fue la escuela Anglicana la que durante los años treinta frenó el impacto de las Escuelas Normales, logrando así la unificación análoga de las Escuelas Normales. En el Reino Unido, el descontento por el sistema alumno profesor propició una serie de reformas (1907) entre las que se determinó que la edad mínima para ser docente eran los 16 años.

Un hecho que influyó en 1989 en la normativa respecto a la educación y cuidado infantil, se construyó en el Children Act como una disposición legislativa que fomentaba el apoyo familiar y el cuidado de los niños en la etapa pre-primaria; este documento aunque fue rector, no unificó la actuación del nivel propiciando una amplia diversidad de prácticas educativas que originaron diferencias evolutivas entre los niños de primera infancia (Ancheta Arrabal, 2007 p. 236). Por tanto, según Madrid (1998) una década más tarde las autoridades locales amplificaron cobertura y mejoraron las condiciones en las que se impartía la educación preescolar en los Nursery Education (educación preescolar), constituyéndose como un servicio opcional, la escolarización obligatoria inicia a los cuatro años en Gales e Irlanda del Norte y a los cinco años de edad en Inglaterra y Escocia.

Las condiciones referidas fueron el punto de partida en la promulgación de una serie de reformas para la formación de maestros que laboran en el nivel. Al respecto y ya para el siglo XIX el número de centros de formación de profesores aumentó considerablemente; con la condicionante propiciada por la iglesia anglicana, quien deseaba mantener su red de centros

de formación contra las acciones del gobierno por tomar el control de la educación de los ciudadanos. Una de las mayores Escuelas Normales del Reino Unido fue el Kay-Shuttleworth en Battersea constituyéndose como modelo para los demás; era un internado, en el que se practicaban nuevos métodos de enseñanza y se adecuaban diversos modelos europeos al contexto inglés; tal como lo refiere Smith (1923, p. 105), para el aprendizaje de los modelos y métodos pragmáticos por tanto escribían sus propios libros de texto.

Según Dent (Madrid, 1998), los métodos de enseñanza se reducían a la memorización de nociones básicas relacionadas con la religión, la lengua inglesa, la historia, geografía, aritmética, álgebra, geometría, caligrafía, dibujo y música que debían demostrarse en una constante aplicación de exámenes, con un casi limitado contacto con las escuelas de preescolar. Por otra parte, la Cross Commission estimó que no existían suficientes instituciones de formación del profesorado para atender la demanda social y que era necesaria la creación de nuevas instituciones, fue entonces que se inicia una etapa de incremento de los centros de formación del profesorado, dirigidos por universidades y escuelas universitarias dejando atrás a los internados. Para 1900 existían 16 Departamentos Universitarios que formaban a 1,150 estudiantes, esta incorporación fortaleció la formación del profesorado no solamente en términos de número de titulados, sino también en la mejora la calidad, lo que terminó también con el monopolio que había mantenido la iglesia anglicana. Cabe resaltar que los primeros maestros especialistas fueron los de Educación Infantil debido a la influencia que tuvo Froebel en el sistema educativo inglés (Dent, 1977, p.33).

En 1995 se creó la Agencia de formación docente (teacher training agency) en la que se diseñó el currículo para la formación inicial de docentes, desde el cual se estipuló que las áreas nucleares estarían constituidas por 150 horas desde un enfoque por competencias que se explicitan en un listado de competencias, a las cuales los estudiantes deben alcanzar a lo largo de su formación inicial. Del mismo modo, mediante la Oficina para Estándares en Educación, dicha Agencia ha desarrollado un sistema de evaluación que incluye tanto pruebas escritas como valoración de la intervención docente; los estándares curriculares se dividen en cuatro áreas, el conocimiento y comprensión de los contenidos disciplinares, la planificación, enseñanza y manejo del aula, el monitoreo, evaluación, preparación de

informes, rendición de cuentas además de otros requisitos profesionales (Barber y Mourshed, 2007, p. 64; 2008, p.,31).

De lo anterior se puede afirmar que es un modelo centrado en la escuela, mismo que ha implicado cambios tanto en la organización como en las prácticas de las instituciones formadoras de docentes, así como en el desempeño de sus egresados. La universidad de Oxford operó este modelo que buscaba que los docentes se desempeñaron como mentores; para ello, el gobierno destinó un apoyo económico a dicha Universidad. Este modelo se ha estudiado como una propuesta innovadora dado que algunos de los mentores llegaron a colaborar como tutores formales; al respecto Caldehead (1996, p.711) analizó que esta propuesta se ha convertido en rehén de la política gubernamental, empero, otros países como Estados Unidos y Australia la consideran un modelo innovador bajo el cual están sistematizando nuevas experiencias.

4.1.6. Tendencias Europeas en la formación del Profesorado.

Pese a la diversidad de modelos de formación de profesores en Europa, se identifica la influencia que ejercen entre ellos y sobre todo las corrientes que han determinado la calidad de la formación inicial, tal como lo establece García Garrido (1998, p.26) uno de los modelos que mayor trascendencia ha tenido es el Modelo de Formación Específica, ubicado en el desarrollo histórico de las Escuelas Normales como instituciones en las que se forma para la docencia con planes de estudio que poseían una inminente carga hacia la formación pedagógica. Otro modelo que impactó en Europa, fue el Modelo de Formación Abierta, fue el que incorporó la formación docente a las universidades, con planes de estudio que establecían ciclos de estudios generales, ciclos de profesionalización y por último la asistencia formativa en el servicio, Alemania constituye un ejemplo de este modelo.

El Modelo de la Formación Basada en la Escuela, privilegia la integración de los futuros docentes a condiciones reales de intervención, mismas que enmarcan la relación alumno-profesor (Ídem, 1998, p. 27-30). El mismo autor sostiene que una de las tendencias europeas en la formación de docentes en pro de fortalecer la calidad educativa versó en el requerimiento de ingreso a los estudios magisteriales, al transitar a la educación superior e integrar a las Escuelas Normales en las universidades, este hecho no solo ha generado

cambios estructurales, sino sobre todo y como lo analiza (Morin, 1996, p.2) en su propuesta de la reforma del pensamiento, la posibilidad de ir superando el pensamiento simplificador, reductor y disyuntor con el que se asoció el origen de la formación normalista.

De manera concomitante, la exigencia sobre el ingreso de los estudiantes a la formación inicial docente con estudios previos de 12 o 13 años de escolarización, al igual que cualquier otro universitario, elevó el nivel de formación, condición que se suscitó de manera paralela al diseño de currículos que se ajustan a tres o cuatro años, es una tendencia que se generalizó en Europa. Por tanto, en los países de la Unión Europea referidos (Alemania, Italia, España e Inglaterra) si bien consideran como una responsabilidad del Estado el brindar una educación a la población infantil de tres a cinco años, al día de hoy ésta ya no se considera dentro del esquema de obligatoriedad, restándole relevancia y prioridad contra la formación de docentes de primaria y secundaria.

García Garrido (1998) refiere que una de las innovaciones tanto metodológicamente como en la estructura organizativa, tuvo relación con generar mayor apertura hacia la incorporación de nuevos procedimientos y metodologías que fortalecieren la formación pedagógica vinculada a la práctica. Así, la formación basada en competencias ha permitido definir un perfil de egreso del cual se han delineado las competencias profesionales que caracterizan a quienes son responsables de la formación de la educación de la primera infancia en Europa; esto como parte de la lucha por superar los obstáculos que todavía prevalecen en la formación del profesorado en Europa.

4.2. Formación Docente en América

El análisis y la reflexión que se ha generado en torno a la formación de docentes con propuestas que han promovido cambios importantes en América podrían dividirse principalmente por la ideología que caracteriza a los países de donde emanan. Por una parte encontramos a Estados Unidos entre los países que han diseñado e implementado innovaciones y reformas exitosas (Earley, Imig y Michelli como se cita en Vaillant y Manso Ayuso, 2013, p.125). Por otra parte, si bien se identifica que las reformas y propuestas latinoamericanas responden a las exigencias del contexto internacional también se observa

que encierran aspectos comunes y asumen la docencia desde una perspectiva ligada al desarrollo social de los países considerados en vías de desarrollo.

Cardelli y Duhalde (2001) en un afán por identificar las condiciones en las que se forman los docentes en America Latina, elaboraron un diagnóstico sobre la formación docente en el que reconocen las siguientes dimensiones: cultura de las instituciones de formación docente, trabajo docente y desarrollo curricular (p.1-3). En primer lugar es importante resaltar que estos procesos deben entenderse desde el modelo económico neoliberal y que las considiciones en las que se desarrolla la docencia en los países subdesarrollados difiere a las condiciones en las que Europa genera innovaciones.

Por lo que respecta al diagnóstico, los mismos autores señalan que en América Latina existe una administración escolar que promueve el trabajo aislado, fragmentario y en soledad, lo que limita los procesos de reflexión y la creación de propuestas alternativas conjuntas vinculadas a la propia práctica. En el mismo tenor se reconoce la falta de unión entre la formación docente inicial y los procesos de capacitación, perfeccionamiento y actualización que se desarrollan a partir de la misma, en varios países se identifica que las escuelas normales dejan de ser opciones para que los docentes en servicio desarrollen su formación continua y la limitada investigación desde la formación docente impide que las reformas se fundamenten en propuestas normalistas.

También se reconoce que al interior de las instituciones formadoras de docentes se perpetuan prácticas autoritarias con toma de decisiones verticales y pocas oportunidades de participación, tanto de los educadores como de los estudiantes que dejan entrever que las políticas educativas se desarrollan desde una perspectiva economicista y que ponderan la "fragmentación entre las propias instituciones de formación docente, evitando la construcción una identidad de el conjunto y como organización colectiva, donde se pueda desarrollar una horizontalidad para la discusión y la elaboración de alternativas de transformación" (Cardelli y Duhalde, 2001, p. 3).

Otras dos problematicas referidas por los autores refieren a la organización curricular caracterizada por una estructura relativamente rígida que ha empezado a flexibilizarse desde hace menos de una década pero que en la realidad no se ha logrado operativizar en la mayoría

de los programas de América Latina, concomitante a este fenómeno analizado por los mismo autores quienes han reconocido que las disciplinas siguen siendo el eje del currículo pero sigue permeando la disonancia entre los discursos innovadores y progresistas referente a lo didáctico-pedagógico contra la realidad en la que los docentes en formación se apropian de modelos tradicionalistas centrados en métodos verbalistas y expositivos tanto al interior de las instituciones de formación docente como en las escuelas de educación básica a las que se asiste a observar e intervenir.

4.2.1 Estados Unidos de Norteamérica y sus propuestas en torno a la formación docente

El análisis del contexto educativo actual evidencia que la Formación de Docentes en los Estados Unidos es considerada como una de las naciones que ha diseñado e implementado innovaciones y reformas exitosas, cabe señalar que la diversidad socio-cultural de este país ha demandado la creación de una gran variedad de propuestas con alto impacto en las instituciones y en los programas de formación docente.

Una de las evidencia del impacto de sus propuesta lo representan con el aumento de cobertura en la educación básica ya que, como lo sostiene el College Board (2006), se brinda un servicio educativo a más de tres millones de docentes y en la próxima década se verá en la necesidad de contratar dos millones nuevos; lo cual enfrenta a esta nación ante un problema que no viven otras naciones, la falta de docentes cualificados. Al respecto Greenberg, Pomerance y Walsh (2011, p.34), refieren que dos cientos mil profesores son seleccionados y formados todos los años en dicha nación. En el mismo sentido, las últimas reformas han apostado por fortalecer y mejorar la profesión docente como instrumento fundamental para alcanzar las metas educativas de los próximos años (Boyd, Grossman, Lankford, Loeb, & Wyckoff, 2009, p.423).

Para lograr tal cometido, desde la década de los 90 se han realizado minuciosas revisiones y transformaciones tanto en el sistema como en las prácticas educacionales, las cuales han dado cabida al replanteamiento de la política materia educativa, desde la postura de desarrollar mecanismos eficientes para formar la nueva generación de ciudadanos y mediante

la mejora de las prácticas educativas. Esto con miras a elevar el rendimiento de los estudiantes (Tatto, 1999; Michelli y Early, 2011). En contraste, en el informe de algo más de una década (Public Agenda, 2000) se refiere que Estados Unidos lucha contra problemáticas como salarios y condiciones laborales inadecuadas, fenómeno preocupante estudiado por Borman y Dowling en 2008; años más tarde Cochran-Smith, McQuillan, Mitchell, Terrell, Barnatt, D'Souza, Jong, Shakman, Lam y Gleeson, (2012, pp. 851-853), refieren que anualmente un porcentaje importante de docentes nóveles abandonan la profesión en su primer año de ejercicio, lo que propicia un escenario deficitario. Otro asunto contra el que Estados Unidos ha impulsado la transformación refiere a la concepción del maestro como trabajador y de su instrucción en términos de capacitación hacia una percepción que lo considere un profesional y su desempeño como la formación y el desarrollo profesional.

Las experiencias consideradas como inspiradoras implementadas en Estados Unidos, posibilitan el re-pensar la formación de los docentes. Como se muestra en la tabla 8, han apuntado a elevar los estándares en los procesos de acreditación, demostrar procesos de innovación y, en el marco de lo complejo, hacer propuestas para la flexibilidad curricular y las titulaciones alternativas. El impacto de estas iniciativas ha estado ligado la respuesta oportuna a debates y problemáticas que enfrenta el ejercicio profesional docente en nuestros días. Asimismo, a ser fuente de numerosas publicaciones que han inspirado procesos de mejora en otras latitudes, algunas de ellas han sido referente en los cambios curriculares nacionales. Tal es el caso de las fases y medidas para asegurar la calidad de la formación del profesorado en California (del eje de estándares en la acreditación de instituciones formadoras), fue uno de los modelos revisados para el proceso de selección de docentes de inglés a integrarse a las Escuelas Normales en (2018); desde el cual se destacan el proceso de admisión, el período en que se realizan los cursos, las prácticas y, antes de finalizar la formación, la evaluación de desempeño docente (Informe realizado por Wechsler, Tiffany-Morales, Campbell, Humphrey, Kim, Shields, y Wang, 2007).

De las propuestas anteriores, se derivan una serie de reflexiones que invitan a analizar hacia dónde Estados Unidos ha emprendido un cambio, identificando que no sólo se han modificado los procesos mediante los cuales se forma a quienes se convierten en maestros,

sino además el tipo de conocimientos, destrezas, aptitudes y el tipo de desempeño que se espera de ellos (Kirby, McCombs, Barney y Naftel, 2006, Darling-Hammond, 2010). La profesión docente en el país del norte se ha caracterizado por desarrollar estándares específicos que deben ser satisfechos por todos sus integrantes docentes. Al respecto de los estándares emitidos, estos guardan relación con lo que se espera del maestro antes de obtener su certificación; es decir, del tipo de preparación que han completado, el número de horas de práctica, el contenido de los cursos que ha tomado y resultados en las pruebas estandarizadas. En el mismo sentido, lo que se espera de él en el aula y a lo largo de sus estudios en la formación inicial, es decir, la serie de oportunidades y desafíos de desarrollo profesional, las expectativas en torno a un aprendizaje permanente formal e informal obteniendo en un título de Magíster; lo que se espera de las instituciones en lo que refiere a criterios para el ingreso, de lo curricular así como las horas de práctica, etc.; y lo que se espera de los alumnos a quien enseña con la consideración de que pueda ser demostrado según mediciones en pruebas estandarizadas (Vaillant y Manso Ayuso, 2013, p. 130).

Tabla 8. Iniciativas de mejora de la formación de los docentes en los Estados Unidos

Ejes principales	Iniciativas destacadas
Estándares en la acreditación de instituciones formadoras	California: aseguramiento de la calidad en la formación NCATE: acreditación en base a seis estándares básicos
Innovación en la Formación docente inicial	Cornegie Corporation of NY: Docentes para una Nueva Era. US- Dpt. Education: Nuestro futuro, nuestros profesores
Flexibilización y titulación alternativa	US- Dpt. Education: programa de Transición a la docencia - Texas: programa de certificación alternativa
Desarrollo profesional docente	Washington: certificación profesional- PROCERT - US- Dpt. Education: programa TIF

Nota. Fuente: Vaillant y Manso, (2013, p. 127).

Por otra parte, se evidencian cambios curriculares tanto en las escuelas como en las instituciones formadoras de docentes que reflejan una nueva visión de cómo aprenden los niños y una tendencia hacia la integración de las escuelas a sus respectivas comunidades. Estos cambios apuntan a la creación de un currículo multicultural, antisesgo y más inclusivo y prácticas que consideren las necesidades de aprendizaje y de desarrollo de la totalidad de los niños y maestros (Public Agenda, 2000). Se identifican importantes cambios en las instituciones de formación docente del país, que si bien son consideradas instituciones de educación superior (universidades y universidades de pregrado), se impulsan políticas que buscan fortalecer la vinculación con los preescolares, primarias y secundarias (kínder y las primary and junior high school) como instituciones asociadas al proceso de formación de docentes. Ejemplo de ello es modelo de escuelas de desarrollo profesional (professional development schools).

Las instituciones de formación docente han modificado el currículo con la intención de responder a las expectativas establecidas por el gobierno estatal y federal y los organismos nacionales responsables por la acreditación de docentes, por ellos se ha robustecido la estrategia para intensificar las prácticas y las formas de evaluar a los candidatos a maestros. Para finalizar, se identifica que la formación de docentes en Estados Unidos comparte la apremiante necesidad de transitar a nuevos paradigmas, bajo un proceso a largo plazo que incluye oportunidades y experiencias sistemáticamente planificadas con la idea de promover el crecimiento y el desarrollo en el país; Cochran-Smith, y otros (2012, p. 873) lo refieren como una revolución, producto del nuevo paradigma de la educación. Desde éste, se asume que el desarrollo profesional de docentes debe emerger de un paradigma basado en el constructivismo, dejando atrás el modelo orientado a la transmisión en un contexto determinado. Así y como resultado de esto, a los maestros se les trata como educandos activos (Lieberman, 1994; McLaughlin y Iárrow, 2001, p. 62).

4.2.2. La formación de profesores en Colombia

La historia de la formación de profesores en Colombia se diferencia de otros países en los que su tradición se sustenta en el prestigio de grandes pedagogos-normalistas. En este país,

en vías de constitución como colectivo, se ha buscado reafirmar el saber en relación con la función social de la educación. En ella, se identifican intentos de profesionalización del maestro que se han relacionado con los proyectos políticos y educativos de la clase dominante, plasmándose en reformas que enfatizan, tanto su papel como promotor de valores emancipadores como el compromiso por preservar valores tradicionales y el mantenimiento del orden social. Es la historia del reconocimiento progresivo de las acciones y saberes específicos de unos sujetos, cuya función resulta imprescindible para la constitución del estado nacional. De esta forma, la historia de la formación de los docentes es la historia de su paulatino reconocimiento como sujetos sociales. Por otra parte, la formación de los docentes en los entornos educativos está mediada por la valoración que se le da a su función en el contexto social (Instituto Internacional para la Educación Superior en América Latina, 2004).

Es en este escenario en el que los institutos y universidades pedagógicas en Colombia dieron un paso importante en el estudio de la formación docente en el país, marcando su impronta en las generaciones de maestros colombianos a lo largo de los años. En ese sentido la consolidación y desarrollo de la Escuela Normal Superior, de la que se desprenden las dos únicas universidades pedagógicas del país, establece los rasgos generales de su aspecto actual complementado con la progresiva aparición de las Facultades de Educación y la continuación de la formación en las Escuelas Normales (Loaiza Zuluaga, 2011, Díaz y Chávez, 1990, p.73).

En la actualidad, las Escuelas Normales superiores han determinado el nivel nacional y regional, son garantes en la preservación y fortalecimiento de la cultura pedagógica a través de la preparación de los maestros en función de las necesidades del país. Desde su creación en 1821, gracias a la aprobación del General Francisco de Paula Santander, han surtido diferentes procesos de transformación en la línea de las dinámicas del sector educativo en dicho país y las tendencias pedagógicas a nivel mundial sobre la formación de docentes; las normales se constituyen así en instituciones destacadas por ser instituciones formadoras de maestros para la educación preescolar y básica primaria, dos niveles educativos claves en

tanto que es en ellos donde se cimientan las bases para los futuros aprendizajes y para la vida (Ibarra Russi, 2003, p. 37).

Fue hasta la Ley 115 de 1994, en la que se estableció que las Escuelas Normales debían reestructurarse y aprobarse para constituirse como las instituciones autorizadas en la formación de educadores para el nivel de preescolar en el ciclo de educación básica. Estas operaron como unidades de apoyo académico para la formación inicial de docentes y, mediante un convenio celebrado con instituciones de educación superior, se estableció que podrían ofrecer la formación complementaria que les otorgara el título de normalista superior (Rodríguez y Pinilla, 2004, p.169).

Según un reporte del Instituto Internacional para la Educación Superior en América Latina, al 2004 existían 138 Escuelas Normales superiores ubicadas en Antioquia, Boyacá, Caldas y Santander en Chocó, con una fuerte tradición en torno a la coordinación de normales de corte religioso, principalmente en las Escuelas Normales que se ubican en las provincias colombianas. De su ideología se desprenden tradiciones que infunden los proyectos institucionales y una enseñanza comprometida con los valores evangélicos (Instituto Internacional para la Educación Superior en América Latina, 2004), situación similar a la que se vive en México, especialmente en la ciudad de Puebla en donde existen 22 Escuelas Normales dirigidas por órdenes religiosas que buscan preservar su ideología.

Con respecto a los planes de estudio, no son unificados por parte del Ministerio de Educación de Colombia, cabe señalar que los programas de educación se rigen por el Decreto 272, incluso se identifican varianzas en la matrícula entre las escuelas privadas, gubernamentales y universitarias que se han interpretado en función a los servicios que se ofrecen y la flexibilidad curricular, ya que un grueso importante de quienes se forman para maestros, al igual que en Argentina, laboran durante su formación inicial. Sin embargo, el plan de estudios para la formación de licenciados en educación, según los datos recabados por el mismo organismo para el documento la formación de los docentes en Colombia, estudio diagnóstico, se organiza en diez semestres con una serie de cursos que combinan materias de contenidos disciplinares, como comunicación oral y escrita y una carga mayor de didáctico-pedagógicas. Así se muestra en la tabla 9.

Tabla 9. Plan de estudios para la formación de licenciados en educación de Colombia.

Semestres I-III	Semestres IV-VII	Semestres VIII-X
Comunicación oral y escrita. Fundamentos de pedagogía y enseñanza. Historia de la educación y la pedagogía. Educación-sociedad-valores. Introducción al conocimiento científico, filosofía, epistemología. Fundamentos de la investigación. Psicología general. Prácticas pedagógicas (sólo algunos programas).	Énfasis de la licenciatura, dominio disciplinar. Didácticas de la enseñanza, según disciplinas. Currículo, evaluación Metodologías de la investigación. Materias electivas. Psicología del aprendizaje. Informática, edumática. Práctica pedagógica (en la mayoría de los programas).	Política y legislación educativa. Proyecto de grado, frecuentemente asociado a la práctica pedagógica. Práctica pedagógica.

Nota. El plan de estudios es propuesto por el Ministerio de Educación de Colombia, (Fuente: Instituto Internacional para la Educación Superior en América Latina, 2004, p. 70). Elaboración propia.

No obstante, de acuerdo con la modalidad (matutina o nocturna), los programas de licenciatura en las facultades de educación están estructurados en 10 o 12 semestres, agrupados en ciclos o campos de formación. En la estructura por campos de formación, el diseño curricular es transversal; mientras que los ciclos y el tiempo de la formación se organizan considerando la intención formativa propia de cada instituto. Un fenómeno preocupante para el sistema normalista colombiano refiere a la caída entre la oferta y la demanda de la matrícula. Tal como se muestra en la tabla 9, en el periodo 1999 a 2001 el Ministerio de Educación Nacional reportó un descenso de 10,652 en el número de aspirantes y de 11,185 en los alumnos que ingresan al normalismo.

La pérdida de aspirantes y por consiguiente alumnado en las Escuelas Normales, tal como se observa en la tabla 10, ha sido un fenómeno observado en otras naciones, como es el caso de México. Esto en particular para las especialidades de inglés, historia y matemáticas en el programa educativo de educación secundaria, situación que ha estado relacionada a las

condiciones de contratación en este nivel y a las posibilidades de ingresar al servicio docente siendo egresado de una licenciatura en una universidad. Resulta necesario indagar por qué para un estudiante resulta más atractivo estudiar en una universidad y si las decisiones se vinculan a lo curricular o a las oportunidades laborales.

Tabla 10. Matrícula y aspirantes a las escuelas normales en Colombia

Año	Oferta disponible	No. de aspirantes
1999	49,888	43,069
2000	55,182	46,558
2001	61,073	53,721

Nota. La relación entre oferta y aspirantes de 1999 a 2001 para ingresas al nivel pregrado y postgrado, en las facultades de educación según datos del Ministerio de Educación Nacional de Colombia para Instituto Internacional para la Educación Superior en América Latina, 2004.

En este panorama, en el informe emitido por el Instituto Internacional para la Educación Superior en América Latina en 2004 se ha expresado:

> "el ambiente de la formación de licenciados en educación pasa por un estado de desconcierto según lo expresan algunas de las Facultades que… suministraron información para la elaboración del presente informe"… y los "cambios en cuanto a la normatividad generan desconcierto en las facultades, más aún, cuando se puede formular la hipótesis que las directrices de política jalonan procesos de cambio en los programas de formación de docentes". (Instituto Internacional para la Educación Superior en América Latina, 2004, p.58)

Es evidente que Colombia ha emprendido diversas estrategias de acompañamiento y procesos de evaluación con miras a fomentar la calidad educativa de las normales mediante procesos de acreditación. Entre las directrices trazadas para la reestructuración del sistema educativo mediante la calidad de los procesos se identifican los siguientes momentos, una acreditación previa de 1997 a 1998, un segundo momento que se desarrolló durante el 2002 con la denominada acreditación de calidad y el último, la verificación de condiciones de

calidad del programa de formación complementaria que se desarrolló de 2010 a 2012 (Pabón, 2002, p. 264).

De cara a la acreditación previa de los programas de licenciatura en educación, los primeros reportes muestran que la problemática común versa en lo relacionado con la formación en investigación. Por tanto, se han emprendido acciones respaldadas por el Decreto 272 en el que se definió a la pedagogía como disciplina fundante, lo cual se traduce en una articulación entre lo curricular e institucional en la investigación en educación. No obstante esta iniciativa, al igual que en México, se ha visto obstaculizada por los modelos tradicionales en la formación de docentes y la contratación de docentes que impartan los cursos de metodología con poca o nula experiencia en investigación, al igual en los fundamentos históricos de la educación normal (Ruiz y Quintero, 2002, p. 6).

4.2.3 Argentina y la formación del profesorado

Al estudiar el desarrollo de la formación docente en la República Argentina, surgen algunas observaciones de carácter general relevantes a la hora de establecer semejanzas o diferencias con la génesis de otros sistemas de formación docente. Si bien la formación docente en la Argentina, nació, se desarrolló y consolidó en el nivel universitario, el origen de la formación pedagógica en nuestro país, se generó y tuvo promoción en el nivel secundario, a partir de la creación de los Escuelas Normales nacionales. Por otro lado, su perfeccionamiento y diversificación se realizó en los institutos de profesorados de nivel terciario que recibieron el nombre Institutos de Educación Superior y que son los que hoy en día sustentan gran parte de la oferta de formación docente o pedagógica.

En medio de luchas civiles, conquistas hacia el interior del territorio y la consolidación de las fronteras, la centralización constituyó un papel determinante no sólo en la construcción del Estado sino también en la construcción del sistema educativo. Desde luego, las Escuelas Normales han jugado un papel preponderante en la construcción de ese estado; así de 1862 a 1880 la educación se enfocó en la organización de un nuevo sistema educativo acorde a los principios liberales de la época, en este nuevo esquema se supera la visión que únicamente contemplaba la educación general y la universitaria. La educación general pasa a ser

prioritaria y el fomento de la educación primaria el objetivo central. En este esquema, el principal objetivo para el cumplimiento de dichos postulados fue la formación de maestros (Davini y Alliaud, 1995, p. 118; Leoz, 2004, p. 34).

Dentro de la educación general, los estudios secundarios se dictaban en instituciones que jurisdiccionalmente dependían del estado nacional, en otros casos de los gobiernos provinciales y también de algunas órdenes religiosas; todo lo cual hacía que los planes de estudio que se ofrecían carecieran de manera absoluta de uniformidad y homogeneidad. La única nota común era que los mismos, estaban básicamente destinados a brindar estudios preparatorios para la universidad. Una de estas líneas diferenciadas de la enseñanza secundaria derivó en la creación de la Escuela Normal, origen de la formación docente en el país. Así, el normalismo argentino tuvo su origen en la obra educativa de Domingo Faustino Sarmiento de 1811 a 1888, quien fuera piedra angular de la formación docente en la Argentina (Cámpoli, Michati y Gorboff, 2004, p. 10).

El mismo autor refiere que un momento crucial en el desarrollo de la educación normal y relacionada al nivel que nos compete, se suscitó en 1875 y concluyó una década más tarde, con el establecimiento de la Escuela Normal de Maestras, fundada en Tucumán, y que años después se expandiera a otros lugares del país. Dicha escuela se caracterizó por promover un proceso de feminización del magisterio, este hecho es considerado como una etapa de institucionalización del normalismo en Argentina con identidad social propia e íntimamente relacionada con el cientificismo y la universalidad del conocimiento que se promovió mediante una homogeneización tanto de un modelo docente como de un modelo de institución educativa en cada una de las Escuelas Normales que se localizaban en cada capital de provincia.

La perspectiva integradora pero al mismo tiempo específica desde la que se forma a los maestros en Argentina, tanto en los subsistemas universitario y no universitario, también denominado terciario, se forma bajo el entendido de que ambos niveles pertenecen a la educación superior (Instituto Internacional para la Educación Superior en América Latina, 2004). Por un lado, en el subsistema no universitario o terciario, se conforma con los

denominados institutos superiores, que ofertan carreras orientadas primordialmente a la formación docente y en un sector más reducido a la formación técnica-profesional.

4.2.4 La formación de docente inicial y la educación parvularia en Chile

La Escuela Normal de Preceptores fue creada en el año 1842 y, doce años después en 1854, la primera Escuela Normal (femenil), dirigida por la congregación de Monjas del Sagrado Corazón de Jesús. Estas instituciones sin duda simbolizan los primeros intentos por formar docentes preparados, pese a que en sus orígenes se juzgaran como incipiente (Núñez, 2003).

De forma paralela, el mismo autor refiere que la génesis de la educación parvularia en el mundo se encuentra estrechamente relacionada a la denominada Escuela Nueva con una influencia determinante del pensamiento de Pestalozzi, Fröebel, Montessori y Decroly. En Chile, la presencia significativa de la escuela nueva a partir del siglo XX, en el Congreso General de Enseñanza Pública (1902) se debate los planteamientos de la educación pragmática.

Las diversas transformaciones educacionales cristalizadas en las reformas de 1927, 1945 y 1965, han tomado como referentes en la formación de docentes las aportaciones de Montessori, Ferrière y especialmente Dewey, lo que ha permitido que esta nación haya formado a educadores chilenos sobresalientes en esta línea pedagógica, entre quienes destaca José A. Encina, Darío Salas, Luis Gómez Catalán, Irma Salas, Alberto Hurtado, Roberto Munizaga (como se cita en Caiceo Escudero, 2011, p. 31). La mayoría de ellos, se han apropiado de estos planteamientos desde una perspectiva laicista de la educación.

Dentro de los hechos recientes determinantes en la educación parvularia en Chile, se identifica el 22 de abril de 1970, fecha de fundación de la Junta Nacional de Jardines Infantiles, JUNJI (ley no. 17.301), que condujo la formación de educadoras de párvulos a las Universidades (Católica de Chile, la Concepción y la Austral de Chile) con un carácter profesional. Contrariamente, en el Departamento Universitario Obrero Campesino (DUOC) se inició la preparación de técnicos y sub-técnicos en educación parvularia.

El Ministerio de Educación se integra con programas de estudio de segundo nivel de Transición (kinder) en 1974, lo cual implicó también incrementar el índice de nuevos maestros. Para 1929 existían seis Escuelas Normales de las cuales cuatro se ubicaban en las grandes ciudades y dos de tipo rural; a su vez, éstas se dividían en escuelas para hombres y mujeres. Casi un lustro después se funda la Escuela Normal Superior Abelardo Núñez que tenía como objetivo elevar el status de la formación docente al integrar actividades de investigación y de formación de formadores. En la década de los cuarenta, se da un auge hacia la educación normal elevando el nivel de formación al nivel secundario de educación. En este periodo la formación de las Escuelas Normales ostentaba una calidad que se reconoce en aquellos egresados, quienes aun enseñan en el sistema educativo, además de ser una de las mejores propuestas de movilidad social para los grupos medios y bajos (Núñez, 1992).

La creación de la Carrera de Educadoras de Párvulos en la Universidad de Chile durante la misma década los cuarentas, fue la respuesta ante el movimiento por la educación infantil en la Universidad de Chile. Se funda en 1944 la Escuela de Educadoras de Párvulos, siendo la primer directora Amanda Labarca, gracias a la labor tanto de profesoras como de estudiantes, pero sobre todo a las investigaciones y publicaciones las actividades de práctica profesional cobraron relevancia en sectores marginales. Es hasta 1956 que se da la consolidación de la educación parvularia con la creación del Comité chileno de la Organización Mundial de la Educación Parvularia (OMEP) (Núñez, 2003, pp. 33-36).

Argentina, Chile y Uruguay poseen una formación docente en el nivel superior, tanto universitaria como en institutos; la tendencia teórica, que caracterizó los sesenta, fue seguida por estos tres países en el ánimo de formar mejores maestros si la formación pedagógica era una formación postsecundaria. Al respecto, Pogré (2004) refiere que la creación de jardines maternales y educación preescolar durante el 2002, aunado a la obligatoriedad que extendió a doce años la formación básica obligatoria, originó un énfasis en la formación de docentes considerando las demandas de cobertura de un 98,2% de los niños de seis a 13 años y un 85,9% para los adolescentes de 14 a 17 años (Censo en Chile 1996, Pogré, 2004, p. 95).

En 2008, se integró el Primer Nivel de Transición (pre-kinder) al sistema escolar con financiamiento público, pudiendo ofrecerse tal nivel en todos los municipios y particulares

subvencionados del país. Con lo que respecta a la formación de docentes para la Educación Inicial (parvularia) y Básica impartida tanto por universidades como institutos profesionales, guarda una estructura común en cuanto a la agrupación de asignaturas, resaltando que cada institución posee la suficiente autonomía, para diseñar programas diferentes, las áreas de la estructura común se describen en la tabla 11.

Tabla 11. Áreas comunes en la estructura curricular de las Licenciaturas para la formación de maestros en Chile

Área	Características
Área de Especialidad (AE)	Para la formación Parvularia y Básica. Especialidad: actividades curriculares destinadas a las diferentes áreas de contenido del currículo nacional. En el caso de la formación de profesores de Educación Media y Diferencial se consideran los contenidos de las disciplinas que forman parte de las distintas especialidades ofrecidas.
Área de Formación Profesional (AFP)	Se incluyen las actividades curriculares focalizadas en el conocimiento del alumnado, del proceso de enseñanza y de los aspectos generales o instrumentales para la docencia.
Área de Formación General (AFG)	Este bloque de cursos incluye el conocimiento de las bases sociales de la educación y de la profesión docente, al igual que el de los contenidos propios de algunas instituciones (tales como conocimiento religioso o conocimiento específico para el trabajo en áreas interculturales).
Área de Formación Práctica (AFP)	El área comprende saberes vinculados al aprendizaje docente, desde los primeros contactos con escuelas y aulas hasta la inmersión continúa en la enseñanza.

Nota. Fuente: Ávalos, 2002, p. 101. Elaboración Propia.

En este contexto la Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza promueve una serie de programas para el fortalecimiento de la profesión docente como respuesta a la reforma educativa de 1996. De la que se desprenden los planes orientados a la formación inicial de los docentes, en los programas se incluían pasantías para profesores tanto al interior como al exterior del país; el Programa de Perfeccionamiento Fundamental que se generó con la

finalidad de fortalecer el desempeño de los docentes en el ejercicio profesional, un aspecto que ha resultado atractivo para los participantes del proceso de formación continua, es el reconocimiento que se otorga a través de horas de perfeccionamiento que permite un incremento salarial.

Otro programa que dio inicio en 1997 se denominó Programa de Fortalecimiento de la Formación Inicial (PFFI), su génesis se encuentra vinculada a generar espacios para proyectar propuestas innovadoras de formación inicial (para docentes de básica y media superior), que consideren la formación de políticas educativas, la modernización de la enseñanza, la resignificación social y cultural del currículo o las tareas docentes (OEI, como se cita en Ávalos, 2002).

De la implementación de estos programas se identifican mejoras en el perfil de ingreso a la formación inicial docente, concomitante a este hecho se revisaron los currículos de formación, lo que permitió la actualización de los contenidos y el robustecimiento de las posturas relacionadas al autoaprendizaje y la construcción del conocimiento en los futuros docentes. Al respecto, Ávalos (2002) sostiene que un aspecto notable en los cambios producidos a nivel curricular permitió introducir las experiencias progresivas de la práctica como docentes (pp. 11-12).

4.2.5 Educación Normal en México

Según la Subsecretaría de Educación Básica y Normal de la Subsecretaría de Educación Pública (2004), en el país existen 457 normales distribuidas en todos los estados de la República, encargadas de formar a los futuros maestros de educación básica. Los formadores de estos maestros ascienden a 17 mil, de los cuales 70% labora en el servicio público. Esta planta docente se integra con 53% de hombres y 47% de mujeres (SIBEN, 2007). Las acciones de la política nacional orientadas a atender estos desafíos son: la articulación pedagógica y organizativa de la educación básica; el establecimiento de la obligatoriedad de preescolar; la reforma integral de la educación secundaria; la definición de estándares de aprovechamiento para evaluar los aprendizajes; el fortalecimiento de la formación inicial y

el desarrollo profesional de los maestros de educación básica y de los formadores; las medidas orientadas a la mejora de los procesos de selección, ingreso y permanencia de los docentes en el servicio educativo; así como la capacitación y actualización del magisterio.

En materia de formación inicial y continua de los maestros de educación básica destacan tres políticas nacionales, el Programa para la Transformación y el Fortalecimiento Académicos de las Escuelas Normales (PTFAEN), implementado en 1996; el Programa Nacional para la Actualización Permanente (PRONAP), que inició su aplicación en 1995; y la iniciativa de Política Nacional para la Formación y Desarrollo Profesional de los Maestros de Educación Básica, implementada a finales de 2004 y que pretende dar continuidad y consolidación a las dos anteriores.

La descripción y análisis de los temas relacionados con la atracción, el desarrollo y la retención de buenos profesores, se desarrollan en los seis apartados que integran el documento: contexto nacional; la organización del sistema educativo nacional y características del personal docente; cómo atraer personas capaces a la profesión docente, la formación inicial, desarrollo profesional y titulación de los maestros de educación básica; la selección y asignación de maestros de educación básica y por último cómo conservar buenos maestros en las escuelas de educación básica (SEP-OEI, 1994).

Estos ejes se han cristalizado en diferentes acciones, algunas de ellas se han convertido en políticas educativas, directrices para la mejora en los procesos de formación y otras más han provocado grandes transformaciones en el normalismo poblano. La historia de la formación de docentes en México, ha sido estudiada y rescatada de manera un tanto desestructurada, tal pareciera que saber cómo surgió, cuando y dónde se fundaron las primeras Escuelas Normales es un relato que se cuenta de generación en generación y va adquiriendo tintes anecdóticos e incluso fantasiosos.

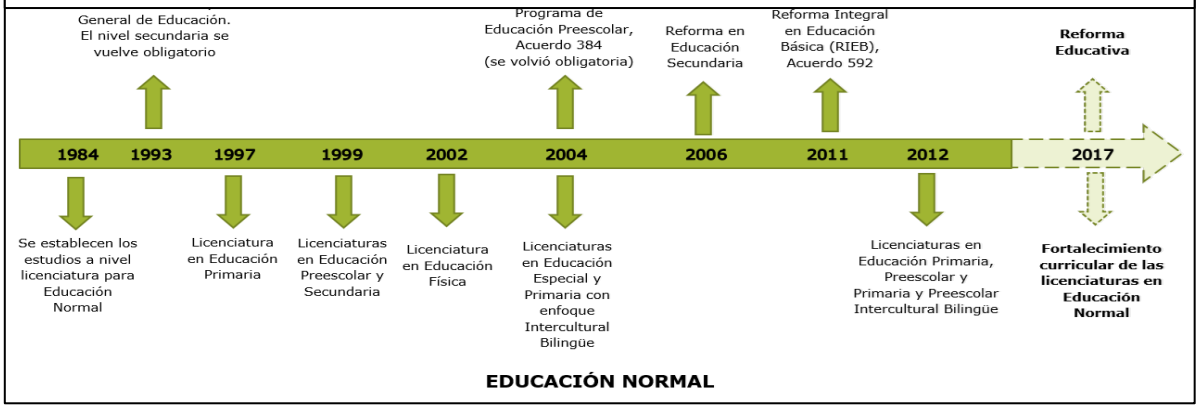
Fue hasta 2008 que la DGESPE emprendió una iniciativa para establecer el rescate de los documentos, fotografías y materiales que en cada Escuela Normal dan cuenta de estos antecedentes que siguen expresándose en las tradiciones que imperan en la práctica de sus egresados, hoy formadores de docentes. Como se ha analizado en otros apartados de este

capítulo, la formación de docentes está estrechamente ligada al desarrollo de la educación básica.

4.2.5.1 Los planes de estudio para la formación de Licenciados en Educación Preescolar

Este apartado se aborda desde dos sistemas que tienen un origen común y un desarrollo concomitante, la educación preescolar en México y la formación de Licenciados en Educación Preescolar desde 1984, considerando que han transitado por etapas político, económico, ideológicas que han determinando los cambios tanto de estructura como curriculares (véase figura 6).

Figura 6. Formación Inicial en las Escuelas Normales frente a las Reformas Educativas.



Nota. Fuente: Dirección General de Educación Superior para Profesionales de la Educación (2017).

El vínculo indisoluble entre la educación Normal y la creación de programas de estudio para la formación de profesores en México ha marcado el rumbo de esta profesión. Así encontramos que, entre los primeros indicios para la formación de docentes, se creó una especialidad para atender a niños de menos de siete años. Fue hacia 1902 cuando Rosaura y Elena Zapata, viajan a Estados Unidos en una comisión integrada para identificar el funcionamiento y la organización de una escuela encargada a la atención a niños de tres a seis años.

Se cuenta con registros que documentan como en 1903 se confirió la comisión de organizar los primeros kindergarten en la capital de la República a Estefanía Castañeda y a

Rosaura Zapata, otorgándoles el nombramiento de directoras. Resulta importante enfatizar que a ese momento ya existían algunas escuelas de párvulos en algunos estados como San Luis Potosí y que se había elegido la Escuela de Froebel para intervenir con los principios de este pedagogo. A partir de esta necesidad y con el objetivo de brindar una educación pertinente a los párvulos, Justo Sierra decide enviar a Berta von Glümer a cursar en la Normal Froebel de Nueva York la carrera de maestra parvularia en el año de 1907. Derivado de ello Berta von Glümer elabora la propuesta de lo que se conoce como el primer plan de estudios específico para la formación de las profesoras de párvulos.

Las primeras Escuelas Normales se situaron en San Luis Potosí, Guadalajara, Puebla, Nuevo León y Jalapa no obstante la apertura de la Escuela Normal Nacional representa al interior del Normalismo un momento medular en la formación de maestros. Se adjudica a esta acción que la educación asumiera un carácter nacional, al ejercer una función de rectoría y ser un modelo para normar tanto el funcionamiento como la vida académica de estas instituciones (Bazant, 1996, p. 39).

Campos Alba (2013, p.116) relata que fue el ministro de instrucción, Joaquín Baranda, quien al reconocer los beneficios del sistema de Froebel y de kindergarten (escuelas de párvulos) en otros países, promovió la pedagogía progresista a la Escuela Normal, tanto en el programa de formación de maestros como en la primera escuela de parvulos anexa, sentando las bases para estructurar una de las mayores metodologías en la formación de los normalistas conocida como los laboratorios de práctica. Fue ese nombre el que se le concedió al proceso en el que los docentes en formación asisten a las escuelas de párvulos anexas a las Escuelas Normales para conocer y poco a poco intervenir en condiciones reales de trabajo, cabe señalar que sobre todo las escuelas centenarias o beneméritas a la fecha, todavía se ubican en espacios en los que existen las escuelas anexas y algunas de ellas cuentan con cámaras Hessel. Tal es el caso de Veracruz, Puebla, la Nacional de maestros, aunque ya no cumplen el mismo fin.

Lo anterior quedó plasmado en Art. 9° del reglamento para el funcionamiento de las Escuelas Normales en el que se estableció que las escuelas anexas eran: “I. Escuela de párvulos para niños y niñas de cuatro a siete años de edad y II. Una escuela de instrucción

primaria para niños de siete a catorce años de edad" (SEP, 1926, p. 377 como se cita en Campos Alba, 2013, p. 117).

Este mismo reglamento esboza el currículo y la organización de estas escuelas resaltando que:

> Art. 10° En la escuela de párvulos se enseñarán las materias siguientes:
>
> Art. 11° La instrucción de las materias que se enseñen en la escuela de párvulos se dará en tres años y conforme al programa que proponga el director de la Escuela Normal y apruebe el Ministro de Justicia e Instrucción Pública:
>
> - Dones de Froebel.
> - Principios de lecciones de cosas.
> - Cálculo objetivo hasta el número 10.
> - Nociones sobre los tres reinos de la naturaleza.
> - Cultivo del lenguaje.
> - Nociones de historia patria y Universal.
> - Nociones de moral.
> - Instrucción cívica.
> - Canto coral.
> - Trabajos de horticultura.
> - Cuidado de animales domésticos.
> - Juegos gimnásticos.
>
> Art. 12° Por ningún motivo podrá continuar asistiendo a la escuela de párvulos un alumno que haya cumplido siete años (Secretaría de Educación Pública, 1926, pp. 377-378)

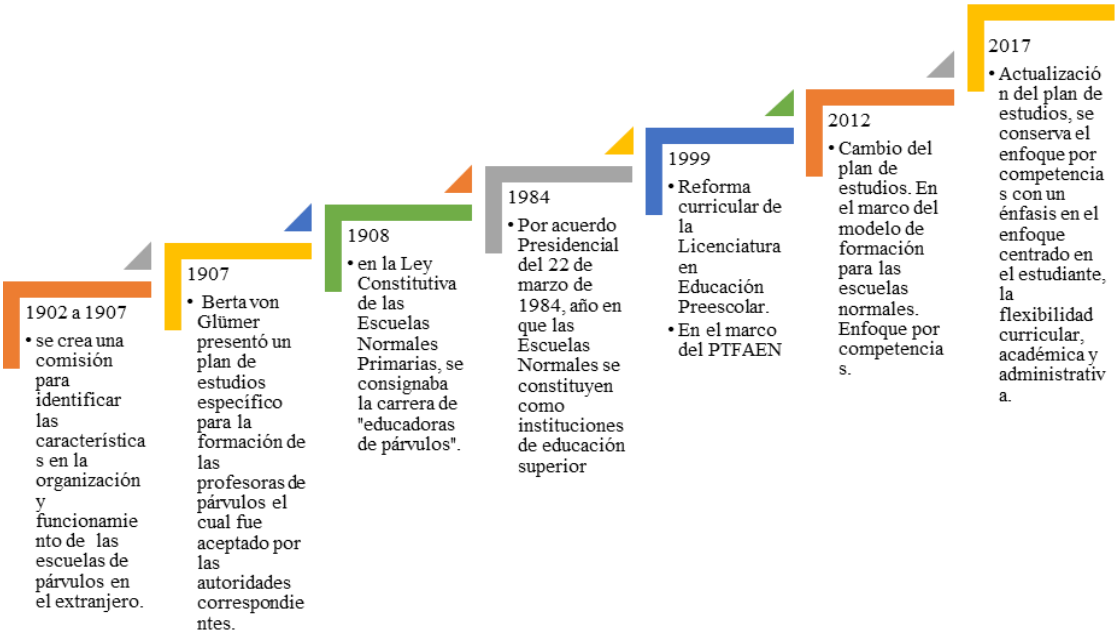
En este mismo documento se normó que la educación preescolar se impartiría en tres grados, uno para cada año de edad y con presupuesto asignado para ser atendido por una maestra. A la fecha la mayoría de las Escuelas Normales, sobre todo las centenarias y beneméritas continúan, albergando a escuelas anexas aunque a la fecha no se conciben como laboratorios de práctica. La totalidad de los planes y programas de estudio en los cursos destinados a la intervención en la práctica requieren establecer convenios para que los

estudiantes asistan a las escuelas a realizar tanto prácticas profesionales como de servicio social (Campos Alba, 2013, p. 118).

De este primer plan de estudios y a más un siglo en la formación de maestros, se conservan muchas prácticas derivadas de esta propuesta, de allí que pese a que actualmente se forma bajo el enfoque por competencias y centrado en el aprendizaje con una perspectiva que rescata los fundamentos epistemológicos del pensamiento complejo, en lo cotidiano los maestros continúan aprobando los planes de clase, revisando la calidad del material didáctico elaborado y supervisando la intervención de los alumnos bajo una postura que imposibilita que los futuros docentes tengan una autonomía y responsabilidad sobre su propia formación.

En el siguiente figura (5) se muestra el recorrido que ha tenido la formación de los hoy licenciados en educación preescolar, identificando los momentos históricos que han propiciado giros a esta profesión en pos de dar respuesta a las necesidades de los niños de tres a seis años de una sociedad en constante cambio, particularmente en el ámbito público considerando que a partir del 2004 la educación preescolar adquirió un carácter obligatorio y se integró al bloque de educación básica.

Figura 7. Cambios curriculares en la formación de licenciados en educación preescolar



Nota: Bazant, (1996) y Campos Alba, (2013). Elaboración Propia.

Como se puso de manifiesto en el esquema (figura 6 y 7), existieron momentos medulares en el proceso de formación que son concomitantes a las transformaciones en el nivel preescolar. No obstante, el diseño curricular ha variado mucho de 1907 al último rediseño en 2018, ese primer plan de estudios presentado por Bertha Vön Glümer puramente froebeliano que hoy en día explica algunos rasgos identitarios de la época, sentó las bases para una identidad profesional fundamentada más en aspectos personales que en el dominio del saber cognitivo. Se decía que la jardinera debía ser una segunda madre tierna, serena y firme, adjudicando la profesión al sexo femenino como política de estado. Así, el Congreso de Instrucción Pública en 1889 estableció que la educación de párvulos fuera atendida exclusivamente por mujeres, lo que hasta la fecha explica una población mayoritariamente femenina por la representación de infancia que se maneja en estas escuelas, formas de organización, relaciones personales e incluso los contenidos curriculares (Alcántara García, Pedro, 1874 y Campos Alba, 2013, p. 385).

Como se ha referido anteriormente, para realizar estudios en la educación normal se requería como antecedente contar con estudios de educación secundaria. Por tanto, estas generaciones de profesores poseían un nivel de educación técnica, colocando así durante años al magisterio en una posición subordinada con respecto a los profesionistas con títulos universitarios (Andión Gamboa, 2011). Indiscutiblemente 1974 fue un año que marcó un parteaguas en la historia del normalismo en México, el requerimiento de estudios para ser maestros que era tan sólo de tres años después de la educación secundaria agrega uno más de estudios y para 1984 se estableció a la Licenciatura en Educación el requisito de Bachillerato (Ornelas, 2008, p. 63).

En el informe denominado La Formación Docente en México, Santillán Nieto (2009) refirió cómo el periodo de los años de la crisis y el parteaguas frustrado de 1984, tres eventos importantes. Por una parte, en 1971 el Instituto Federal de Capacitación del Magisterio (IFCM) se transformó en Dirección General de Mejoramiento Profesional del Magisterio (DGMPM), la cual adquirió la tarea de promover el mejoramiento profesional y docente de los maestros de educación preescolar, primaria, media y superior; en 1978 se transformó en la Dirección General de Capacitación y Mejoramiento Profesional del Magisterio

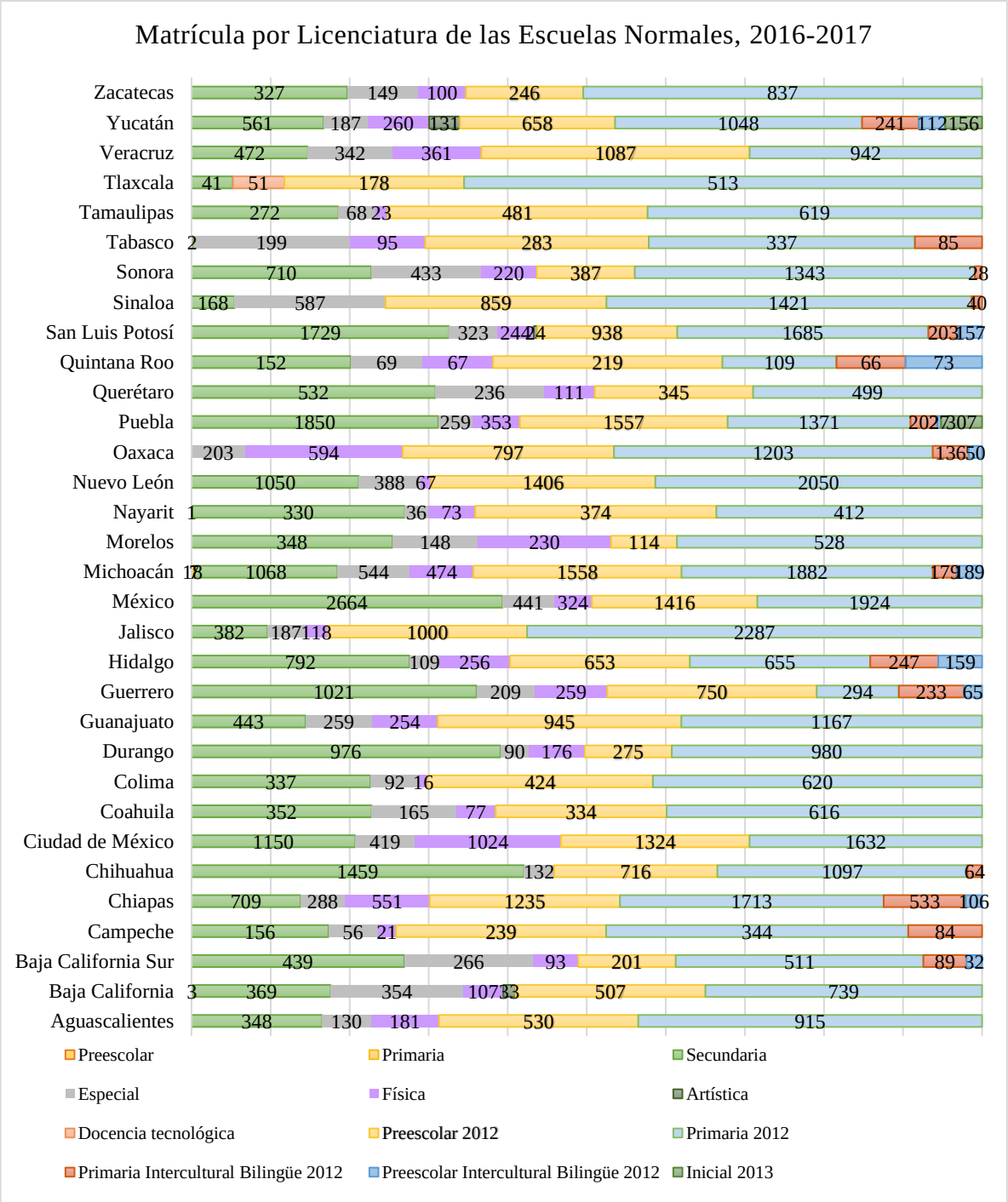
(DGCMPM). Se deja entrever que estos cambios obedecen más a los cambios sexenales que a propuestas académicas fundamentadas en diagnósticos que atiendan las necesidades de la planta docente.

Por otro lado, se tiene registrado que hacia el año de 1971 existían 261 Escuelas Normales, de las cuales 241 eran normales básicas, 150 de ellas privadas que requerían como antecedente de ingreso los estudios de educación secundaria; mientras que las 20 restantes eran normales licenciatura o superiores, que demandaban estudios de bachillerato (Santillan Nieto, 2009). De los diagnósticos realizados por estas instancias y ante el número de docentes sin estudios de licenciatura, se funda la Universidad Pedagógica Nacional (UPN) en 1978, como un proyecto cuya naturaleza debía ser distinta e independiente a las Escuelas Normales, que las integraba bajo el entendido de que no las sustituiría, sino que fungiría como centro de formación y mejoramiento profesional del magisterio (tanto para los docentes en servicio como para los docentes de las Escuelas Normales que también poseían estudios de nivel técnico).

Así, hoy en día el Sistema de Educación Normal está constituido por Escuelas Normales, Centros Regionales de Educación Normal (CREN), Escuelas Normales Rurales, Escuelas Normales Experimentales, Beneméritas y Centenarias Escuelas Normales Estatales y Nacionales, Escuelas Normales Urbano Federales, Escuelas Normales Superiores, Centros de Actualización del Magisterio, Escuelas Normales Indígenas e Interculturales y Centros Regionales de Formación Docente e Investigación Educativa (DGESPE, 2017).

A partir de la lectura del gráfico 1, se deja entrever que la matrícula de estudiantes que cursaron sus estudios en las Escuelas Normales durante el ciclo escolar 2016-2017 en un corte al 4 de enero de 2017 fue de 93,766 estudiantes, de los cuales 5,926 estudiaron en el estado de Puebla, según los datos reportados por el Sistema de Información Básica de la Educación Normal (SIBEN, 2017). De estos, específicamente 1,557 efectuaron estudios de Licenciatura en Educación Preescolar en el Plan de estudios 2012. Podría sostenerse que, en efecto, el estado de Puebla es uno de los estados con mayor número de Escuelas Normales a nivel nacional. Esto con 29 Escuelas Normales de las cuales 18 son privadas (el 95% pertenecen a órdenes religiosas) y 11 públicas, tanto con sostenimiento federal como estatal.

Gráfico 1. Matrícula por Licenciatura de las Escuelas Normales, ciclo escolar 2016-2017.



Nota: SIBEN, Captura Octubre 2016. Corte al 4 de enero de 2017. Elaboración Propia.

En la entidad poblana, la población estudiantil es atendida por 1,042 docentes de los 23,856 que laboran en las 466 escuelas normales del país; de ellos 333 son de tiempo completo, 142 tienen un tipo de contratación de medio tiempo, 80 son docentes de 3/4 de Tiempo, por horas existen 483 y cuatro docentes no se especifica el tipo de nombramiento, el tipo de contratación en lo cotidiano y a la fecha no está relacionado a la preparación académica, años de servicio o desempeño académico situación que se identifica en el número de docentes con estudios de posgrado de los que el SIBEN (2017) tiene registro que 16 docentes poseen estudios de doctorado que equivale al 1.53% de la población docente, 407 cuentan con estudios titulados de maestría, 503 de licenciatura (de los cuales algunos de ellos cursan o terminaron los estudios de maestría pero no se encuentran titulados), 14 tienen estudios de normal básica y 46 estudios menores a la licenciatura, es decir estudios de técnicos o de licenciatura trunca.

4.3.5.1.1. El plan de estudios 1999 para la formación de Licenciados en Educación Preescolar

La reforma de 1997 en Educación Normal se enmarca en el Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica y Normal misma que pretende dar respuesta a los problemas que enfrenta la formación inicial de profesores referidos por el INEE e identificados en los resultados de CENEVAL de 2001 a 2016 destacando la repercusión que tiene en el desarrollo de la práctica docente, es por ello que se planteó la reestructuración de las Escuelas Normales en cuatro ejes:

- Transformación curricular.
- Actualización y perfeccionamiento profesional del personal docente de las Escuelas Normales.
- Elaboración de normas y orientaciones para la gestión institucional y regulación del trabajo académico.
- Mejoramiento de la planta física y del equipamiento de las escuelas normales (SEP, 1997, pp. 21-26).

En el aspecto curricular, este programa comprendía; "…la elaboración de nuevos planes

y programas de estudio para las diversas modalidades de formación de maestros de educación básica en el nivel de licenciatura… y la producción y distribución de materiales de enseñanza y estudio que corresponden al desarrollo de los nuevos programas" (Secretaría de Educación Pública, 1997, p.23).

Los planes de estudio 1997-1999 reformados tendrían características específicas para cada uno de los niveles de educación básica (preescolar, primaria y secundaria); sin embargo, también compartían componentes fundamentales. Entre las primeras tendríamos un mapa curricular y un dominio de contenidos específicos para cada una de las licenciaturas, y dentro de las segundas encontraríamos: habilidades intelectuales específicas, dominio de los contenidos de enseñanza, competencias didácticas, identidad profesional y ética, capacidad de percepción y respuesta a las condiciones sociales del entorno de la escuela. Estos nuevos planes y programas de estudio se comenzaron a implantar en los años escolares 1997-1998 en la licenciatura en educación primaria y en 1999-2000 en las licenciaturas de educación preescolar y secundaria (Secretaría de Educación Pública, 1999, pp.5-7).

Las características de estos planes las podemos definir de la siguiente manera: la carrera se lleva a cabo en ocho semestres con 32 créditos cada uno de ellos. Las asignaturas se cursan mediante tres tipos de actividades: actividades principalmente escolarizadas, actividades de acercamiento a la práctica escolar y trabajo docente. Los primeros dos tipos de práctica se realizan de primer a sexto semestres para concluir con una práctica en condiciones reales de trabajo y con estancias prolongadas en el jardín de niños a lo largo de 7o. y 8o. semestres.

Indiscutiblemente, como lo sostiene Mercado Cruz (2007) la propuesta curricular para la formación inicial de maestros concede especial importancia a la observación y a la práctica docente en las escuelas de práctica (en este caso hablaremos de los jardines de niños), mediadas por procesos de reflexión que permiten conocer e interpretar el conocimiento sistemático y gradual de las condiciones educativas, así como los obstáculos y retos que implica enfrentarse a el trabajo docente en condiciones reales. De este modo, la formación inicial de los profesores no sólo se lleva a cabo en el ámbito de la Escuela Normal, también ocurre en el terreno de los jardines de niños.

Bajo este esquema se pretende que los docentes en formación desarrollen una concepción de lo que implica ser docente (licenciado en educación preescolar) que se caracterice por consolidar una práctica reflexiva. Así, durante los cuatro años de formación inicial se generan una serie de estrategias con miras a que se asuma como una postura permanente y se inscriba dentro de una relación analítica con la acción que se convierte en algo relativamente independiente de los obstáculos que aparecen o de las decepciones. Una práctica reflexiva supone una postura, una forma de identidad o un habitus (Perrenoud, 2007, p. 13). Desde este punto de vista, la formación inicial tiene que preparar al futuro maestro a reflexionar sobre su práctica; por ello, las líneas generales del Programa pasaron de cuatro a seis quedando de la siguiente manera:

> …reforma de los planes y programas de estudio para la formación inicial de maestros de educación básica; formación y actualización del personal docente y directivo de las escuelas normales; mejoramiento de la gestión institucional; regulación del trabajo académico de los maestros de las escuelas normales; evaluación de las escuelas normales; regulación de los servicios que ofrecen las escuelas normales (Czarny, 2003, p. 10).

Esos ejes pretendieron ser el primer peldaño en el cambio, que no solo era curricular, sino estructural. No obstante, a lo largo de este trabajo se pretende analizar la formación inicial de los docentes (educación preescolar), considerando en especial la práctica docente y el contexto teórico desde una postura epistemológica, entendida como la teoría del conocimiento en el plano de la temática de investigación como un intento por problematizar teóricamente y reconocer ciertos principios que dan vida a este trabajo de investigación.

En este plan se define por primera vez el término competencias para la definición del perfil de egreso, agrupados en cinco campos que a su vez se integran por rasgos deseables que caracterizarán a los educadores de preescolar. Los campos propuestos fueron: habilidades intelectuales específicas, dominio de los propósitos y contenidos básicos de la educación preescolar, competencias didácticas, identidad profesional y ética, y capacidad de percepción y respuesta a las condiciones de sus alumnos y del entorno de la escuela (Secretaría de Educación Pública, 1999, p.9).

Este plan se presentó como un parteaguas en la formación de docentes de preescolar al replantear la práctica y romper con algunas tradiciones en torno al uso sin valor pedagógico de los cantos, las artes plásticas con tintes de manualidades, las rondas que se habían heredado del pensamiento distorsionado de la pedagogía de Froebel, cabe señalar que el libro los Cantos de la Madre (*Mutter und kose Lieder* publicado por Froebel en 1843 y difundido en México en la revista de Estefanía Castañeda llamada Kindergarten), mediante el cual se enseñaba canciones de madre científica (como eran llamadas las educadoras en esa época), juegos y cantos seguía siendo un referente de los que deberían hacer los niños en el campo formativo de expresión y apreciación artística.

Un aspecto que se desea destacar se ubica en el rasgo de *identidad profesional y ética*, en el sexto descriptor, se enuncia que un rasgo identitario de los educadores debería ser que "valora el trabajo en equipo como un medio para la formación continua y el mejoramiento de la escuela, y tiene actitudes favorables para la cooperación y el diálogo con sus colegas" cuestión que deja entrever la necesidad de formar en los educadores tanto metodologías como procedimientos y actitudes hacia la cooperación. En este sentido conviene precisar que la cooperación debe ser una filosofía de enseñanza que se inculque en los docentes en formación mediante procesos de transposición didáctica (Chevallard, 2009).

El perfil de egreso referido en líneas anteriores, se dinamizaba en ocho semestres de 18 semanas cada uno, que se plasmaron en un mapa curricular que debía cubrirse con la acreditación de 448 créditos que se cubrían en 32 cursos, organizados por hora-semana-semestre que poseían un valor de 1.75 créditos (Secretaria de Educación Pública, 1999, p.34-37). Los cursos se agrupan en actividades principalmente escolarizadas, actividades de acercamiento a la práctica escolar, preparación de las estancias y el análisis de las experiencias obtenidas y práctica intensiva en condiciones reales de trabajo; desde las que se propone la integración de academias.

4.3.5.1.2 Plan de Estudios 2012, la formación inicial de educadores de preescolar en un currículo por competencias

El plan de estudios vigente atiende a la visión de que la formación de que serán futuros maestros de educación básica debe asegurar la transformación social, cultural, científica y

tecnológica que demanda México, producto de la puesta en marcha del nuevo modelo educativo, el cual se concibe como una pieza clave para alcanzar la calidad educativa. La DGESPE ha emprendido una serie de políticas y acciones para la construcción de un modelo educativo para las Escuelas Normales con la intención de convertirlas en "espacios de generación y aplicación de nuevos conocimientos, de producción de cultura pedagógica y de democracia institucional, de manera que los futuros docentes de educación básica logren la formación necesaria para desarrollar una práctica docente más pertinente y efectiva" (DGESPE, 2012, p. 5).

Las acciones para fortalecer el papel de estas instituciones en la formación de los docentes de educación básica acordadas por las autoridades educativas federal y locales en el seno del Consejo Nacional de Autoridades Educativas (CONAEDU), en el marco de los instrumentos de planeación nacional y con fundamento en la Ley General de Educación, se agrupan en los siguientes: eje de planeación, personal académico, desempeño de los estudiantes, evaluación y mejora, reforma curricular y fortalecimiento de la infraestructura (DGESPE, 2012, pp. 5-6).

En lo que respecta a la última Reforma Curricular de la Educación Normal, ésta obedeció a atender las consideraciones derivadas de las tendencias en la educación superior, así como del análisis y valoración de la experiencia de los profesores de las Escuelas Normales que se sistematizó en el documento Modelo Integral para la Formación Profesional y el Desarrollo de Competencias del Maestro de Educación Básica, emitido por la DGESPE en octubre de 2009. Así como de otras experiencias de innovación en la formación de docentes.

Se partió de una metodología de diseño curricular basada en competencias, considerándola como una de las tendencias idóneas para los procesos formativos de mayor calidad y pertinencia. Así se establecieron como fases para el diseño el análisis del contexto y de la práctica profesional del docente, la identificación de las competencias, así como la construcción del perfil de egreso del cual emanó el diseño y desarrollo de la estructura curricular (DGESPE, 2012, párr. 3-7).

Considerando la experiencia del gremio magisterial, el proceso de construcción de la propuesta curricular se caracterizó por ser altamente participativo e incluyente. Mediante una

serie de foros nacionales, los docentes pudieron realizar propuestas y exponer las necesidades de formación, bajo la tutela de expertos de las direcciones generales de desarrollo curricular y de formación continua de maestros en servicio de la Subsecretaría de Educación Básica (SEB) de la Secretaría de Educación Pública del Gobierno Federal (SEP), representantes del sindicato nacional de trabajadores de la educación así como especialistas de los distintos campos relacionados con la formación docente; quienes sistematizaron la información recabada en reuniones nacionales, consultas mediante un portal electrónico, organización de grupos focales, visitas a las Escuelas Normales, grupos de trabajo con expertos y entrevistas.

También se consideraron los resultados de las evaluaciones realizadas por los CIEES, el CENEVAL y la Comisión especial de impulso a la calidad educativa de la Cámara de Diputados. Una de las fases más importantes (la segunda), refirió a la identificación de las competencias, de la cual derivó la construcción del perfil de egreso. Dicho perfil consideró las aportaciones de los docentes normalistas, en particular de quienes eran expertos en la línea de observación y práctica docente y conocimiento de los planes y programas de estudio de educación básica.

En primer lugar se definieron las competencias genéricas que debe desarrollar el docente como egresado de educación superior y, en un segundo momento, las competencias profesionales, organizándolas en los siguientes ámbitos de la profesión: planeación del aprendizaje, organización del ambiente en el aula, evaluación educativa, promoción del aprendizaje de todos los alumnos, compromiso y responsabilidad con la profesión, y vinculación con la institución y el entorno.

Lo anterior se cristaliza en una malla curricular que concibe a los cursos como nodos de una compleja red que articula saberes, propósitos, metodologías y prácticas que le dan sentido a los trayectos formativos si bien la propuesta original perseguía diseñar un currículo para cinco años, después de las intervenciones sindicales la malla curricular se ajustó a ocho semestres, con cincuenta y tres cursos, organizados en cinco trayectos formativos y un espacio más asignado al Trabajo de titulación; en total, el plan de estudios comprende 282 créditos (DGESPE, 2012).

La organización por trayectos formativos clasifica los cursos y establece finalidades específicas con miras al logro de las competencias del perfil de egreso. Así, el trayecto psicopedagógico integrado por 16 cursos privilegia las actividades de docencia de tipo teórico-práctico, con una carga académica de cuatro horas a la semana de trabajo presencial, y un valor de 4.5 créditos cada uno; mientras que el trayecto de preparación para la enseñanza y el aprendizaje articula actividades de carácter teórico y práctico, centradas en el aprendizaje de los conocimientos disciplinarios y su enseñanza a lo largo de los 20 cursos que lo integran, en este se consideraron cursos cuyo contenido se vincula al conocimiento matemático, ciencias y comunicación y lenguaje, con una carga de seis horas semanales y un valor de 6.75 créditos o de cuatro horas y un valor 4.5 créditos.

Un trayecto que propone cursos que hasta el momento no habían sido considerados en la formación de docentes refiere al trayecto lengua adicional y tecnologías de la información y la comunicación que con siete cursos que integran actividades de docencia de tipo teórico-práctico un aspecto relevante versó en el uso de la tecnología tanto en el aprendizaje de los estudiantes normalistas como en la posibilidad de innovar sus prácticas docentes, con una carga de 4 horas semanales y un valor de 4.5 créditos académicos cada uno (DGESPE, 2012, párr. 12).

Al respecto, se enfatiza que se enfrenta un reto importante con la intención de atender a demandas regionales o estatales. El trayecto de cursos optativos podría diseñarse por cada Escuela Normal o del estado, por ello se destinaron cuatro espacios curriculares para una formación complementaria e integral del estudiante, con cuatro horas semanales de carga académica y un valor 4.5 créditos. Por último, el trayecto práctica profesional está integrado por ocho cursos, siete de ellos articulan actividades de tipo teórico-práctico, con énfasis en el acercamiento paulatino a la actividad profesional en contextos específicos y a su análisis, los cuales se ubican del primero al séptimo semestre. Cada curso tiene una carga académica de seis horas semanales y un valor de 6.75 créditos.

El último curso de este trayecto, ubicado en el octavo semestre es un espacio curricular de práctica profesional intensiva en la escuela preescolar, con una duración de 20 horas a desarrollarse durante 16 semanas, con un valor de 6.4 créditos (figura 8).

Figura 8. Malla curricular del plan de estudios 2012 para la formación de educadores de preescolar.

1° Semestre	2° Semestre	3° Semestre	4° Semestre	5° Semestre	6° Semestre	7° Semestre	8° Semestre
El sujeto y su formación profesional como docente 4/4.5	Planeación educativa 4/4.5	Adecuación curricular 4/4.5	Teoría pedagógica 4/4.5	Herramientas básicas para la investigación educativa 4/4.5	Filosofía de la educación 4/4.5	Planeación y gestión educativa 4/4.5	Trabajo de titulación 4/3.6
Psicología del desarrollo infantil (0-12 años) 4/4.5	Bases psicológicas del aprendizaje 4/4.5	Ambientes de aprendizaje 4/4.5	Evaluación para el aprendizaje 4/4.5	Atención a la diversidad 4/4.5	Diagnostico e intervención socioeducativa 4/4.5	Atención educativa para la inclusión 4/4.5	
Historia de la educación en México 4/4.5			Educación histórica en el aula 4/4.5	Educación histórica en diversos contextos 4/4.5			
Panorama actual de la educación básica en México 4/4.5	Prácticas sociales del lenguaje 6/6.75	Desarrollo del pensamiento y lenguaje en la infancia 6/6.75	Desarrollo de competencias linguísticas 6/6.75	Literatura infantil y creación literaria 6/6.75	El niño como sujeto social 4/4.5	Formación ciudadana 4/4.5	
Pensamiento cuantitativo 6/6.75	Forma espacio y medida 6/6.75	Procesamiento de información estadística 6/6.75	Educación física 4/4.5	Educación artística (música, expresión corporal y danza) 4/4.5	Educación artística (artes visuales y teatro) 4/4.5	Educación geográfica 4/4.5	Práctica profesional 20/6.4
Desarrollo físico y salud 6/6.75	Exploración del medio natural en el preescolar 6/6.75	Acercamiento a las ciencias naturales en el preescolar 6/6.75	Optativo 4/4.5	Optativo 4/4.5	Optativo 4/4.5	Optativo 4/4.5	
Las TIC en la educación 4/4.5	La tecnología informática aplicada a los centros escolares 4/4.5	Inglés A1 4/4.5	Inglés A2 4/4.5	Inglés B1- 4/4.5	Inglés B1 4/4.5	Inglés B2- 4/4.5	
Observación y análisis de la práctica educativa 6/6.75	Observación y análisis de la práctica escolar 6/6.75	Iniciación al trabajo docente 6/6.75	Estrategias de trabajo docente 6/6.75	Trabajo docente e innovación 6/6.75	Proyectos de intervención socioeducativa 6/6.75	Práctica profesional 6/6.75	
38 hrs.	36 hrs.	36 hrs.	36 hrs.	36 hrs.	30 hrs.	30 hrs.	24 hrs.
						266 horas	282 créditos

Fuente: Dirección General de Educación Superior para Profesionales de la Educación, (2012)

Ha sido un reto evidenciar en la vida de las Escuelas Normales debido a la falta de autonomía administrativa. El enfoque tradicional es el que sigue imperando en los procesos de formación, aunado a la falta de cambios en control escolar de las instancias estatales para que la flexibilidad curricular deje de ser un discurso y transite a ser parte de la vida académica de las normales.

Uno de los cambios identificados en este rediseño se refirió al trabajo de titulación, considerando las tres opciones que marca el Plan 2012. En éstas, el estudiante normalista desarrollará actividades

orientadas a la elaboración de su portafolio, informe de prácticas o tesis de investigación bajo la asesoría de un docente que no es el mismo que imparte el curso de práctica profesional, a diferencia de diseño curricular que lo antecedió. El informe de prácticas, desde los lineamientos emitidos por DGESPE (2012) retoma los principios de la investigación acción que se propone como una metodología idónea para iniciar a los docentes en la investigación de su propia práctica. Este plan de estudios se concibe bajo un intento de la DGESPE por consolidar un modelo educativo para la educación normal, que retoma la flexibilidad curricular, que hasta el momento continúa vigente.

Por último, de este plan destaca la visión de innovación y responsabilidad de la práctica profesional de los educadores de preescolar, mediante los cursos de Proyectos de intervención socioeducativa y Proyectos de innovación, en los cuales se transita de un enfoque de intervención docente en modalidades o estrategias al diseño de proyectos con un carácter innovador, como un proceso que el docente desarrolla para la mejora continua de sus competencias profesionales. Respecto de este último punto, se retoma el pensamiento de Carbonell quien concibe a la innovación como " el resultado de una serie de intervenciones, decisiones y procesos, con cierto grado de intencionalidad y sistematización, que tratan de modificar actitudes, ideas, culturas, contenidos, modelos y prácticas pedagógicas" (2002, p.17). Es decir, el docente tiene la capacidad de proyectar un proceso que le permitirá trazar un diseño didáctico, reflexionará sobre las estrategias que desarrolle con un objeto particular, transformar su práctica docente.

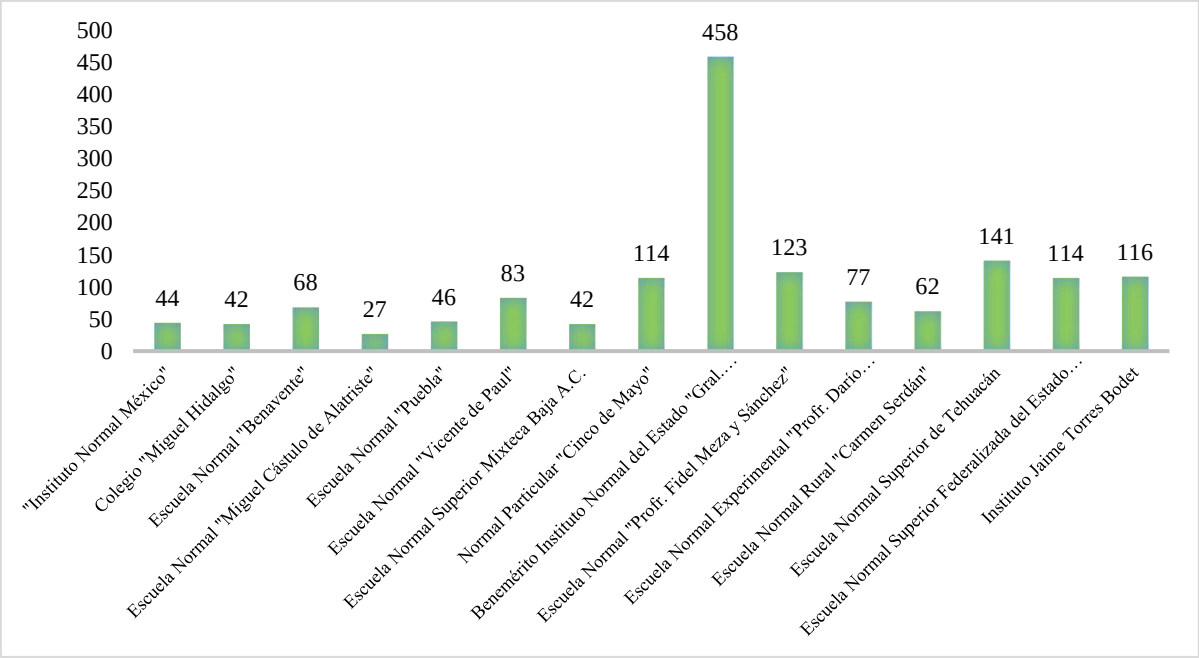
4.2.5.2. Las escuelas formadoras de docentes en Puebla

La licenciatura en educación preescolar es la segunda opción para ingresar a los estudios normalistas con mayor matrícula en el estado. Se imparte en 19 Escuelas Normales a lo largo del estado, de las cuales ocho son particulares (en su mayoría de corte religioso), siete son de carácter público y una benemérita. El programa educativo de preescolar se fundó hace un poco más de 65 años, actualmente alberga a 458 estudiantes (al 2019 todas de sexo femenino) que estudian a lo largo de los cuatro años, conforme al plan de estudios 2012 (ver gráfico 2).

Una de las Escuelas Normales con mayor renombre en la entidad, alberga seis licenciaturas entre las que se encuentran las Licenciaturas en Educación Física, Educación Secundaria con Especialidad en Telesecundaria, Educación Especial con Especialidad en el Área Intelectual, Educación Inicial, Educación Primaria, Educación Preescolar y un centro de posgrados; todos en la modalidad escolarizada. El centro de posgrados ofrece la Maestría

en Gestión Educativa con enfoque en Dirección de Instituciones, la de Gestión Escolar y la de Docencia de la Educación Física. Cabe señalar que bajo el esquema de las escuelas anexas (como ya se refirió antes), alberga las escuelas de educación básica y media superior en turno matutino y vespertino.

Gráfico 2. Matrícula de alumnos que cursan la licenciatura en educación preescolar en escuelas normales de Puebla



Nota: SIBEN, Captura Octubre 2016. Corte al 4 de enero de 2017. Elaboración Propia.

En el SIBEN se reportaron en el semestre para del ciclo escolar 2014-2015, un total de 1249 alumnos inscritos de las licenciaturas antes mencionadas. Cabe aclarar que la Licenciatura en Educación Preescolar tiene la mayor matrícula con 370 estudiantes, representando un 29.6%, es decir, casi la tercera parte del total de los docentes en formación inicial de dicha institución.

4.2.5.3 Transformar la formación de docente en las Escuelas Normales para mejorar las prácticas docentes en la educación básica.

En el ámbito educativo, implementar programas (a nivel nacional e institucional) para

fortalecer la formación de los maestros en servicio, tiene como propósito central transformar la práctica docente y por ende elevar la calidad educativa. Este binomio mejora de la práctica docente – calidad de la educación básica se ha abordado como un tema central de la política educativa; no obstante, la mayoría de las propuestas emprendidas buscan ofrecer a los docentes un mayor manejo disciplinar, o bien fortalecer el dominio disciplinar desde una propuesta externa que solo produce evidencias a corto plazo que simulan el impacto de estas propuestas.

Los cambios temporales o simulados en las prácticas obedece a que estas propuestas, no atienden a las "necesidades del quehacer cotidiano" (Fierro, Fortoul y Rosas, 1999, p. 18), tampoco consideran los estilos de enseñanza la cultura institucional ni la manera en que los docentes traducen las propuestas (desde su perfil y experiencia docente), es decir, desde su trayectoria académica. De ello se podría afirmar que el maestro ha sido el sujeto ausente en estos programas de formación (Fierro, et al., 1999; Mercado, 2007; Barrón, 2005).

El enfoque que ha prevalecido en dichas propuestas sitúa al docente en un papel reduccionista, un simple "ejecutor de acciones que otros definen como innovadoras" (Fierro, et. al, 1999, p. 18), lo que fortalece al interior del sector magisterial la creencia de que el Estado es el responsable de establecer propuestas de mejora, situación que sobre todo impide al docente asumir con responsabilidad su capacidad de autogestionar propuestas de innovación que atiendan a las necesidades de su intervención docente basadas en la identificación de aspectos que mejoren los procesos de transposición didáctica y alcance de las competencias de su alumnado. Esto diluye la motivación, deseo de mejorar el desempeño y la necesidad de que los procesos de enseñanza se sustenten en un pensamiento crítico de la docencia como un insumo para la investigación en y sobre su práctica.

En los últimos cambios curriculares para la formación de maestros en México, se ha buscado establecer un modelo de formación reflexiva para la formación permanente del docente. Al respecto, Carbonell (2006) considera que la formación permanente se realiza en dos planos complementarios: el individual, con la adquisición de un saber sólido y actualizado en las diferentes áreas de conocimiento; y el colectivo, con el intercambio de ideas y experiencias que promueve una cultura innovadora en los centros y una futura

ciudadanía más culta, crítica y solidaria. En ambos casos, la clave está en la intensidad de la reflexión sobre la teoría y sobre la práctica, debiendo cumplir la formación reflexiva para la formación permanente.

Hay también en el planteamiento del autor una clara orientación hacia reconocer que la formación personal y lectura crítica fomenta el hábito lector entre el profesorado, condición necesaria para sacar mayor provecho a la experiencia y a la reflexión en y desde la práctica. Una parte importante del éxito de las actividades de formación permanente reside en la potencialidad formativa de las individualidades, existiendo textos pedagógicos básicos que todo profesor debería leer y discutir en el transcurso de su formación inicial y en ejercicio. Por otra parte puede generarse una formación colaborativa o cooperativa que crear tiempos, oportunidades, espacios y estímulos para aprender y enriquecerse unos de otros y avanzar profesional y democráticamente como colectivo. La cultura colaborativa fomenta el análisis y la observación compartida de la intervención educativa, estableciendo estructuras de apoyo, intercambiando ideas, creando grupos de trabajo y tejiendo redes que se transforman en colectivos de renovación pedagógica que piensan y avanzan hacia una escuela diferente junto con otros movimientos sociales.

La reflexión parte de la idea de que la experiencia no es suficiente. No basta con llevar mucho tiempo ejerciendo la profesión para generar conocimiento formativo; al contrario, la experiencia hay que someterla a la autocrítica, al análisis, a la mirada del otro. La reflexión activa la memoria y ayuda a comparar nuestra experiencia presente con la pasada; a contrastarla con la de otros profesores; y a revisar y cambiar nuestras prácticas. En este sentido, la formación permanente más sólida y fructífera es la que se aprende a partir de la reflexión sobre las prácticas innovadoras; aquella que obliga a modificar los planteamientos originarios sobre las concepciones de enseñanza y aprendizaje, donde las vivencias y experiencias provocan la reflexión y ésta se apoya en las vivencias; y la reflexión que, en definitiva, comporta un cambio personal, ideológico y profesional.

A manera de cierre

Se puede afirmar que las reformas educativas, son producto de políticas públicas

tendientes a lograr la formación de ciudadanos capaces de adaptarse y hacer frente a las múltiples demandas del mundo que les ha tocado vivir. Sin embargo, la mayoría de ellas, aunque claras en sus propósitos, las más de las veces adolecen de aspectos básicos como el seguimiento de los procesos y la evaluación del impacto, lo que finalmente se refleja a la larga en mayores problemas sociales.

Este escenario deja entrever los retos que enfrenta la educación normal, desde el que se enfatizan cuestiones que deben ser revisadas y que como ocurre en el caso de la más reciente reforma a la formación de profesores de educación secundaria, no se han atendido. Por otro lado, no podemos perder de vista que las reformas educativas requieren de largos períodos de tiempo para su maduración, sin embargo, es necesario atender desde el inicio de su implementación un proceso de seguimiento que permita extraer lecciones de la práctica y hacer los ajustes necesarios, y no esperar hasta un siguiente proceso de reforma para reconocer que la anterior no funcionó, de esta revisión también se identifica la necesidad de reforzar el planteamiento epistemológico de las reformas desde donde debe ser concebido el anhelado cambio educativo.

Si partimos de la idea de que el docente es un profesional de la educación que ha de conseguir el desarrollo integral de su alumnado coincidimos con lo expuesto por De Martín (2003) quien expresa que:

> A través de procesos formativos el profesorado se desarrolla personalmente y profesionalmente, será una proyección en la mejora de la formación personal y académica del alumnado, ya que la vivencia formativa posibilitará una empatía con el alumnado porque el proceso formativo del profesorado también comporta un posicionamiento como discente (p. 107).

Las ideas vertidas en los apartados anteriores han dado muestra de lo trascendente que suele significar el periodo de formación inicial del maestro, tal como lo refiere López-Pastor (2004) este periodo es relevante sobre todo por las vivencias que tiene el estudiante de magisterio y de las que se desprende su concepto de ser docente. El autor afirma que el maestro en sus primeros pasos en la docencia no hace lo que aprendió, sino lo que vivenció. Esta consideración hace necesaria la coherencia entre el discurso de la asignatura y la forma

de llevarlo a la práctica por eso la relavancia de lo expresado por Jonnaert et. al, (2008) y Tardif, (2008) en el hecho de destacar que la formación en competencias en la Escuela Normal deben estructurar el aprendizaje al colocar al docente en formación ante situaciones que le permitan la comporensión de la misma, actuar a partir de la movilización de la pluralidad de recursos, adaptar los que conoce y construir nuevos así como al regreso de las jornadas de práctica crear estacios para reflexionar sobre la acción, validarla y conceptualizarla con la intención de que al analizar su desempeño docente competente, pueda ponerlo en palabras y expresarse fuera de la situación.

En esta misma línea de pensamiento se manifiesta Marcelo (2009) quien destaca que no basta con decir a los docentes lo que deben de hacer, si no que los formadores deberían de servir de ejemplo para los futuros docentes. Pero hay que entender que la formación inicial es un primer paso para ser maestro, cuando el estudiante sale de la escuela de magisterio aún le queda mucho por aprender, de ahí que hay que asumirla como insuficiente e incompleta, y sea necesario hacer un esfuerzo por identificar los aprendizajes básicos (Gimeno Sacristán y Pérez Gómez, 1996).

En este marco resulta indispensable analizar los modelos de formación, de la cultura escolar, de los cómos se da el proceso de formación inicial y del cómo los docentes en servicio asumen sus proceso de formación continua después de los primeros años en servicio para trascender a una formación permanente como un elemento identitario del ser maestro. El concepto de formación frecuentemente se asocia a la idea de dar forma a alguna cosa e implica, en palabras de Imbernón (2010), sería ese procedimiento mediante el cual se introduce un componente artístico, cultural e intencional a la acción. La formación inicial del maestro se plantea como el primer punto de acceso al desarrollo profesional continuo, no obstante ha tenido resultados relativos a pesar de que se le reconoce un papel medular en las reformas educativas.

La profesión docente se ha caracterizado en las últimas dos décadas por un bajo prestigio, producto del énfasis excesivo en el método basado en la exposición oral frontal y un bajo empleo de técnicas pedagógicas apropiadas para los estudiantes socialmente desfavorecidos. Autores como Vaillant & Manso Ayuso (2013) argumentan que este déficit está ligado a la

mala calidad de la educación escolar básica que muchos de los aspirantes a maestros reciben antes de ingresar a estudiar a los estudios de licenciatura. Producto de las consideraciones anteriores surge la interrogante: ¿Es el aprendizaje cooperativo una propuesta para formar docentes que sean capaces de asumir la mejora continua de su práctica docente? Una de las respuestas a los cuestionamientos anteriores ha encontrado solución en el uso de la investigación y la innovación de las prácticas docentes.

Capítulo 5.

Interacción entre iguales, interdependencia y dinámica de grupos

Tal y como lo expresan tanto Johnson y Johnson (1999) como Ovejero (1990), parte de la eficacia del aprendizaje cooperativo radica en la interacción grupal y el intercambio de ideas en la búsqueda de soluciones, se actuaría directamente sobre la zona de desarrollo próximo, lo que facilitaría un aprendizaje significativo y a largo plazo, con la capacidad de ser transferido a otros escenarios y situaciones, siendo así, analizar cómo se gestan y generan los influjos entre las interacciones de los miembros de un equipo permite entender cómo el aprendizaje cooperativo resulta un estilo de intervención idóneo para el desarrollo y mejora de las competencias de los educandos.

Desde una concepción sociocultural, específicamente en la línea de la interacción así como en diversos referentes conceptuales acerca del aprendizaje cooperativo desde el que se busca optimizar la planeación, conducción y evaluación del trabajo en pequeños grupos. El valor educativo de las interacciones grupales, se observa como un conocimiento que reconoce las fuerzas de atracción y el desencadenamiento de los acuerdos para lograr las metas comunes y aprender bajo la consigna de que el cierre del campo cognitivo se efectúa cuando se logra por todos los miembros del equipo.

Como se refirió en el capítulo anterior, el trabajo en pequeños grupos en el aula ha generado en los últimos tiempos un interés, tanto en el terreno de lo teórico como en el práctico. (Johnson, Johnson y Holubec, 2006; Sahran y Sahran, 1976; Slavin, 1999). Al respecto y bajo ciertas condiciones, el trabajo en pequeños grupo resulta más eficaz para el aprovechamiento escolar, la socialización y la motivación que otras formas de trabajar en el aula diversas disciplinas a la par de que favorece el desarrollo de actitudes, valores en el terreno de lo social, emocional y valoral. En un sentido práctico y como se expuso en el tercer capítulo las tendencias educativas abrogan por la necesidad de orientar y educar para la vida; una enseñanza basada en el trabajo en pequeños grupos, puede favorecer el desarrollo de capacidades en los estudiantes, para poder insertarse de forma crítica y provechosa en una sociedad compleja.

La educación formal debe estar encaminarse al desarrollo de estas competencias que permitan a los futuros docentes ser capaces de asumir y formar posturas que se caractericen por pensar por sí mismos, analizar situaciones, resolver problemas, diseñar alternativas e implementar estrategias, cooperar con otros y trabajar en equipo. Resulta irrisorio pensar que situaciones didácticas aisladas desarrollen dichas competencias, sin embargo, se requiere de un trabajo sistemático que no se forman ni espontáneamente, ni a través de la mera adquisición de la información o el conocimiento. Esto significa que la escuela debe promover estas competencias de manera explícita para que los estudiantes sean capaces de enfrentar el conjunto de los retos anteriores. En el caso de México, desde la Reforma Integral de la Educación Básica (SEP, 2008) hasta la fecha, al igual que otras naciones se expresa el interés para replantear los currículos, programas escolares y formar a los docentes, con el fin de preparar a los alumnos de acuerdo con los requerimientos del Siglo XXI.

5.1. Perspectivas teóricas en la interacción social

La interacción social, desde el sentido común presupone que la que dos o más personas hablando y/o implicadas en una actividad establecen una interacción social; no obstante, siempre es pertinente partir de una definición que permita delimitar y compartir el mismo sentido. En ese sentido, Garton (1994) afirma que la interacción social es la implicación activa de al menos dos participantes en un intercambio, llevando a él diferentes experiencias y conocimientos, tanto cuantitativa como cualitativamente. Además, la interacción social conlleva algún grado de reciprocidad y bidireccionalidad entre los participantes.

De manera particular en el ámbito de la educación formal e informal, el aprendizaje es social, porque se aprenden en interacción con y de otros (padres, maestros, iguales) y los contenidos que aprendidos se construyen socialmente por otros individuos o culturas. (Wertsch, 1988) En el mismo orden de ideas Coll y Solé (1990) han estudiado cómo las interacciones educativas son situaciones en las que los protagonistas actúan simultánea y recíprocamente en un contexto determinado, en torno a una tarea o un contenido de aprendizaje con el fin de lograr un objetivo y potenciar el aprendizaje,

La premisa que guía la dinámica de grupos se basa en la idea de que son las interacciones un elemento desencadenante en la construcción del conocimiento no se limita a la interacción profesor-alumno y profesor-grupo de alumnos en el contexto educativo, es decir, las interacción entre iguales, pueden llegar a ser más efectiva que la diada maestro-alumno. Lo cierto es que la interacción entre iguales ha cobrado un legítimo protagonismo, en las últimas décadas. Los resultados de numerosas investigaciones como la de Doise y Mugny (1991); Perret-Clemont (1979); Forman y Cazden (1984); Rogoff (1993); Johnson y Johnson (1990) coinciden en señalar el potencial que ha mostrado en los procesos de aprendizaje, aprovechamiento académico además en la socialización.

Tudge y Rogoff (1995), señalan que la interacción entre iguales por sí misma, no acarrea beneficios ilimitados, sino que se deben reunir condiciones para que ésta pueda llegar a favorecer el desarrollo cognitivo de ello, se han propuesto diferentes tipos de organización social en el aula que posibiliten modalidades interactivas eficaces entre los alumnos como son: el trabajo en pequeños grupos, formar equipo y desde luego el aprendizaje cooperativo, colaborativo o tutoría. Como se ha mencionado en líneas anteriores, las interacciones sociales son el origen de desarrollo de las capacidades cognitivas y sociales, la aproximación sociocognitiva y sociocultural, ofrecen un marco explicativo ampliamente sustentado de este se desprenden los siguientes conceptos centrales de la teoría y dinámica de grupos.

5.1.1. El conflicto sociocognitivo

Uno de los orígenes de la interacción entre iguales se puede encontrar en la noción de conflicto sociocognitivo, cuyo origen remite a una extensión y replanteamiento de la teoría psicogenética desde la que Piaget (1975), exponía que la interacción es un medio para el desequilibrio entre los esquemas mentales y el nuevo objeto de conocimiento. Estudios posteriores del equipo de psicología social de la escuela de Ginebra, integran en sus propuestas principios básicos de la teoría de Piaget y algunos aspectos de la teoría de Vygotsky, para enfatizar la interacción entre iguales como una condición necesaria en el surgimiento del desequilibrio, destacando en esta forma, el factor social como fundamental en el conflicto cognitivo.

Tanto Doise y Mugny (1991) como Perret-Clemont (1979) recalcan que el conflicto sociocognitivo, en situaciones de grupo, los niños tienen la necesidad de confrontar sus puntos de vista (siempre y cuando sus diferencias no sean excesivamente divergentes). Dicha confrontación entre esquemas de niños diferentes, conduce a un desequilibrio entre el esquema activado y lo esquemas de los demás durante la interacción social, esto se traduce en un conflicto sociocognitivo, que moviliza y promueve las reestructuraciones intelectuales, generando con ello el progreso intelectual. Según los estudios de los mismos autores, la interacción entre compañeros incrementa el desarrollo del razonamiento lógico, especialmente cuando los estudiantes tienen un nivel más avanzado. La producción de los estudiantes cuando trabajan en grupos suele ser más elaborada y correcta que cuando lo hacen de forma individual. La interacción funciona como el punto de partida del progreso cognitivo que se manifiesta en forma individual entre los participantes.

Mugny y Doise (1991) ofrecen, para explicar por qué el conflicto sociocognitivo es fuente de progreso intelectual cuando: el alumno ofrece una respuesta, es porque le parece la más idónea dentro de su repertorio; al enfrentarse a sus compañeros descubre otras alternativas y eso le genera un conflicto tanto cognitivo como social. Cognitivo porque no puede integrar a la vez sus respuestas y las de sus compañeros; social porque el desequilibrio se inscribe en las relaciones con sus compañeros y necesita resolverlo. También, el confrontar otros puntos de vista que pueden, incluso, estar equivocados, pero que son suficientes para descentrarle y progresar, del mismo modo, el educando desempeña un papel más activo cognoscitivamente al necesitar coordinar distintas alternativas, bajo un esquema que promueve la actividad le implica una relación social, así que, no sólo activa su inteligencia, sino también quiere resolver su relación personal con el otro.

Perret-Clermont (1979) concluye que a la hora de establecer las condiciones para que la coordinación de las acciones entre iguales provoque beneficios en los participantes, es necesario, en primer lugar, contar con las competencias mínimas de interacción social que deben tener los estudiantes para poder comunicarse con sus compañeros y participar en las interacciones. El autor argumenta que estas habilidades son una competencia cognitiva que garantizará que la participación sea activa en la interacción y suscite en él un progreso, cabe

señalar que el término de competencia cognitiva difiere al que propone Piaget. No obstante, hoy en día este posicionamiento ha sido rebasado al demostrar que el trabajo entre pares es idóneo para la inclusión educativa al que se suman niños con dificultades para comunicarse o interactuar.

Como se refirió en el capítulo anterior, la interacción entre compañeros contribuye al desarrollo intelectual a través de un proceso de reorganización cognitiva inducida por el conflicto sociocognitivo. En contraste para Vygotsky, esta explicación se sitúa en la mediación del proceso de internalización que se produce en el plano de la interacción social.

5.1.2. Las aportaciones de la teoría de la actividad y la historico-cultural, fundamentos de la cooperación

Profundizar y comprender la manera en la que se caracteriza el Aprendizaje Cooperativo y entender cómo se interviene desde la cooperación implica adentrarse a los principios que entretejen el sustento teórico de esta metodología. Sin duda alguna, el corpus científico que configura lo que hoy se vislumbra como una metodología es resultado de un largo recorrido científico y práctico de diversas aportaciones y posicionamientos desde la Filosofía, Psicología, la Pedagogía, y Sociología a continuación se realiza una aproximación a la fundamentación teórica a partir de la revisión de la teoría sociocultural de Vygotsky, desde la que se busca comprender la relación existente entre la acción y el pensamiento así cómo ésta es modificada por la interacción social del mismo modo que se retoma el planteamiento de la zona de desarrollo próximo y los mediadores, ambas aportaciones caracterizan el trabajo cooperativo y las interacciones; desde la cual se vinculará la teoría de la Interdependencia Positiva de Johnson y Johnson (1999) de la que se rescatan los principios de esta metodología.

La aproximación sociocultural derivada de las aportaciones de Vygotsky, ha resaltado el concepto de interacción social como mecanismo para el desarrollo, “el aprendizaje despierta una serie de procesos evolutivos capaces de operar sólo cuando el niño está en interacción con las personas de su entorno y en cooperación con algunos semejantes (Vygotsky, 1982,

p. 139). De esta manera, los procesos psicológicos superiores tienes sus orígenes en la vida social, en las interacciones que se mantienen con otras personas, en la participación en actividades culturales, es quizá el postulado que le da sentido a la teoría sociocultural, y se refleja en la formulación de La ley Genética de Desarrollo Cultural, la cual señala que todas las funciones superiores se originan como relaciones entre seres humanos (Vygotsky, 1988, p.94), enfatizando el plano de la conciencia de la acción humana.

Este autor destaca que las propiedades de los procesos sociales no son simplemente transferidas al individuo sino que se sostiene que la apropiación en la interacción social implica una transformación activa. Tanto lo que es social como lo individual pasan por un proceso de transformación dialéctica hasta convertirse en algo cualitativamente nuevo. La internalización de las formas culturales de conducta implica la reconstrucción de la actividad psicológica con base a las operaciones con signos, es decir, los signos externos que ocupan un lugar en el espacio interpsicológico son construidos o reconstruidos por el individuo como signos controlados por el funcionamiento interno, con carácter social (Wertsch, 1988). Un concepto clave en la teoría sociocultural, es la Zona de Desarrollo Próximo. Este concepto no sólo reviste una importancia en la educación, sino que es a su vez, un concepto de "conexión" hacia una amplia gama de ideas de esta teoría (Moll, 1993).

5.1.2.1. La obra de Vygotsky y su contexto

Vygotsky nació en Bielorusia de 1896 a 1934, transcurrió su infancia y juventud en la Rusia Zarista, y fue testigo de la Revolución de 1917 contexto que influenció su obra y que impidió que ésta se conociera y difundiera y fuera hasta 1959 que la Unión de Repúblicas Soviéticas concede cierta apertura que permite a sus discípulos Luria (1902-1977), Zaporozhets (1905-1981) y Elkonin (1904-1984), recobrar y difundir una parte de su obra. De este escenario, se identifica tanto en escritos de algunos biógrafos como de los predecesores de sus investigaciones diversos matices y acentos algunos producto de las diferentes traducciones así como de la interpretación de sus aportes, que en algunos establecen claras deformaciones en sus planteamientos (Sulle, Bur, Stasiejko y Celotto, 2014).

En las décadas de los 20´s y 30´s, Lev, formó parte del proyecto político emergente, lo que contribuyó al desarrollo de su formación intelectual, a ojos de algunos estudiosos de su

obra, fue la etapa de su máximo apogeo en lo académico-profesional. Con una formación multidisciplinaria que daba cuenta por sus estudió en leyes, lingüística, filosofía, psicología y medicina que le permitieron construir una obra compleja constituida por alrededor de 180 obras, en particular, sus aportaciones en el ámbito de la psicológica, la cual abarcó los últimos 10 años de su vida. (Sulle, Bur, Stasiejko y Celotto, 2013).

Desde la perspectiva de Wertsch (1988), quien considera que la biografía de Vygotsky puede dividirse en dos periodos el primero abarca desde su nacimiento y hasta 1924 cuando hizo su primera aparición como relevante figura intelectual, y el segundo de este momento hasta su muerte, en 1934. El mismo autor, refiere que en la segunda etapa en la vida de Vygotsky la presentación en el II Congreso Ruso de Psiconeurología de *La conciencia como objeto de la psicología de la conducta*, momento que le abre las puertas para participar en la reestructuración del instituto de Psicología de Moscú.

Como lo manifiesta Álvarez y Río (1991), la propuesta vygotskyana, no pretende constituirse como una psicología especulativa, el punto medular de la obra es en sí el problema metodológico con una teorización, la cual no pretende ser “una mimetización empirista y experimentalista” (p. XIX). Por una parte, Vygotsky realizó una crítica que a la concepción de que los procesos psicológicos superiores de los humanos y por otra a las teorías que afirman que es hasta la edad adulta cuando los individuos poseen la maduración necesaria para desarrollar las propiedades del funcionamiento intelectual, de lo anterior, argumentó "la Psicología infantil, antes presa de la botánica, se halla ahora en manos de la zoología" (Vygotsky, 1992, p.40). Tanto sus estudios como los de sus seguidores rompieron los esquemas predominantes en ese momento, situación que se enfatiza al presentar que los mecanismos que permiten la internalización de la cultura, y comprobó que las funciones psicológicas son un producto de la actividad cerebral, lo que lo posiciona como un innovador representante de la psicología cognoscitiva experimental.

Al respecto de los estudios de Piaget referentes al desarrollo del pensamiento del niño, resaltaban que éste se da de manera completamente independiente al proceso de aprendizaje, es decir, la capacidad de razonamiento y la inteligencia sobre lo que le rodea, no están influidos de ninguna manera por el aprendizaje escolar. Según Luria, Leontiev en Vygotsky

(1982) el método para Piaget (1975) reside en designar tareas que no solo se encuentran ajenas a la contextualización escolar, sino que también excluyen la posibilidad de que el niño sea capaz de dar una respuesta exacta y creativa.

En contraste, Luria et al. (1995) estiman que el aprendizaje es un proceso social desarrollado en la comunicación de un grupo clase de estudiantes oyentes e interesados, pero no dominados que interactuando entre sí, persiguen un fin y se construye el conocimiento mental. Así, solo en el proceso de comunicación estimulada en unos escenarios lo más natural posible, surge la posibilidad de verificar y confirmar el pensamiento. De allí que el rol más importante del docente sea proveer un ambiente desde el que cada aprendiz pueda experimentar la investigación de forma espontánea con el resto de sus compañeros, siendo así que los salones de clases se transforman en auténticas oportunidades que den la libertad al alumnado para comprender y construir conocimientos.

En su obra se enfatiza la influencia de Engels en el uso de signos a los que compara con instrumentos o herramientas como medios a través de los cuales transforman las interacciones humanas (Sulle et al. 2013). Así, se puede sostener que su creatividad intelectual sentó las bases de un nuevo sistema psicológico que se sustenta en marcos filosóficos y de las ciencias sociales de su época, en especial del materialismo histórico y dialéctico.

Si bien, incursionó en el uso de los instrumentos y signos como mediadores para la comprensión de los procesos sociales, la existencia del nivel de desarrollo real y el nivel potencial de las funciones mentales como indicadores para definir la Zona de Desarrollo Próximo y la Zona de Desarrollo Actual o real que trajeron aparejadas las debidas implicaciones teóricas y las consabidas aplicaciones prácticas en el campo de la pedagogía (Vygotsky, 1996).

La concepción del desarrollo sería incompleta sin la distinción y articulación de los cuatro ámbitos en que aplicó su método genético, es decir, Vygotsky retoma lo filogenético desde donde destaca el desarrollo de la especie humana y se interesa por las razones que permiten la aparición de funciones psicológicas exclusivamente humanas (funciones superiores), histórico sociocultural señala que este ámbito es el que engendra sistemas artificiales

complejos y arbitrarios que regulan la conducta social, ontogenético que representa el punto de encuentro de la evolución biológica y sociocultural y microgenético o el desarrollo de aspectos específicos del repertorio psicológico de los sujetos, que persigue una manera de estudiar in vivo la construcción de un proceso psicológico.

5.1.2.2. Principios básicos de la obra de Vygotsky

Como ya se refirió con anterioridad, la obra de Vygotsky, en medio de una serie de tensiones en la Rusia Postrevolucionaria revoluciona la manera en la que se concebía el aprendizaje al establecer que las funciones mentales superiores, el lenguaje y el pensamiento, se desarrollan a partir de la interacción del niño con otros, enfatizando el origen social del habla y que el lenguaje, es un detonante del pensamiento racional que influye en la naturaleza de éste, es decir, el lenguaje y por ende el pensamiento están sujeto a procesos históricos, culturales y sociales (Vygotsky, 1992, 1995, 1996).

Wertsch, (1998, p. 23) refiriéndose a la obra de Vygotsky argumenta que desde la teoría sociocultural la finalidad versa en construir una explicación de los procesos mentales establezcan la relación entre estos y los contextos culturales, históricos e institucionales, es decir, se pretende enfatizar el rol de la interacción social como condición social en el aprendizaje. Así, se observa en la obra de Vygotsky (1988, 1995, 1996) que de manera paulatina y sistemática, las funciones interpersonales resultantes de este proceso se transforman en intrapersonales lo que implica que el niño desarrolle una conciencia del significado de su cultura y contexto histórico.

Con lo que respecta al proceso de aprendizaje, la relación maestro- alumno (enseñante-aprendiz) surge en un contexto de interacción que favorece el aumento de conocimientos y habilidades de los niños. En este proceso, el apoyo que ofrece el maestro o el otro (refiriéndonos al grupo) está determinado no solo por el contenido sino también del escenario, desde el que el alumno también introyecta patrones de comportamiento. Al respecto, la generalización es consecuencia de este proceso en el momento en el que el sujeto identifica los comportamientos esperados y los replica en nuevos contextos. No es pues, de extrañar, que el aprendizaje se produce en la colaboración entre los niños y los adultos que

les presentan instrumentos mediadores simbólicos, lo que les enseñan a organizar y controlar sus funciones psicológicas naturales mediante estos instrumentos culturales.

El núcleo central de la teoría del autor se enmarcan en los planteamientos de un método genético, sostiene la tesis de que los procesos psicológicos superiores se originan en los procesos sociales y por último, los proceso mentales, se entienden desde la competición tanto de signos como de instrumentos que funcionan como mediadores; siendo así como los procesos psicológicos superiores se relaciona tanto con el análisis de lo genético como con las formas de mediación (Wertsch, 1988).

5.1.2.3. Aproximaciones a la Teoría de la actividad

Otra de las aportaciones de la escuela rusa, refiere a la teoría de Galperin, cabe iniciar señalando que es una propuesta basada en enseñanza programada que se asume como la aplicación de la teoría de dirección del proceso de estudio hacia las bases psicológicas y pedagógicas de la dirección. Esta teoría reconoce la unidad de la psique asociada a la actividad práctica exterior y la comprensión de la naturaleza social de la actividad de la psiquis humana. Esta teoría encuentra su ápice en la enseñanza programada, con un eminente énfasis en acrecentar la eficiencia del proceso tanto instructivo como educativo. Al respecto de la enseñanza programada, Talízina (2000, 2007) argumenta que se caracterizan por:

> a) la elección de la teoría psicológica de estudio que responde de la manera más completa a las particularidades específicas de la enseñanza del hombre;
>
> b) la formulación y la realización de las exigencias a la dirección del proceso de estudio presentada por la teoría general de la dirección;
>
> c) la creación del complejo de los medios técnicos de enseñanza orientados al modelo elegido de enseñanza que satisfacen las exigencias de la teoría general de la dirección. (p. 14).

En ese sentido, podemos afirmar que la Teoría de la Actividad proporciona al ámbito educativo un enfoque adecuado al proporcionarnos una conceptualización coherente y sistemática de todos los atributos que integran la concepción pedagógica, a la par que, proporciona referentes conceptuales desde la perspectiva histórico cultural de los principios

de la filosofía marxista que concibe al proceso educativo en los sistemas macro-sociales en que ocurre y se desarrolla. Desde las aportaciones Vygotskyanas el significado del pensamiento verbal es determinado por un proceso histórico cultural con propiedades y leyes específicas que no pueden ser encontradas en las formas naturales del pensamiento.

El enfoque socio cultural o socio histórico desde sus principales exponentes Luria, Leontiev y desde luego Vygotsky realizaron propuestas desde una postura materialista dialéctica con la intención de comprender los procesos psicológicos y las influencias socio culturales que ejercen desde un sistema explicativo (Riviere, 1985; Hernández, 1998). En este contexto, indiscutiblemente, la obra de Vygotsky ha sido un parteaguas en el desarrollo de la psicología, sociología, pero sobre todo en el ámbito pedagógico, su contribución ha permitido comprender y llevar a la práctica otros elementos del proceso de aprendizaje gracias a sus aportaciones acerca del individuo como agente social y la relación entre el pensamiento y el lenguaje desde una perspectiva global (Carrera y Mazzarela, 2001).

En los últimos años se puede identificar el creciente interés en los planteamientos de quien Toulmin (en Ivic, 1994) ha denominado el Mozart de la Psicología, Lev Vygotsky. De sus prolíficas aportaciones se desprende la concepción que sostuvo del momento histórico en el que se desenvolvió y el manejo que de ella realizó en relación con la ciencia y la psicología, sostenía que la actividad psicológica como principio del desarrollo no puede desarrollarse ni entenderse si no es desde las características socioculturales desde donde se puede sostener que los niños construyen sus propios procesos psicológicos mediante los instrumentos ofrecidos por su contexto cultural (Carrera y Mazzarella, 2001; Montealegre, 2005).

La teoría propuesta surge en contraposición al cuadro presentado por la psicología, que se encontraba dividida en dos orientaciones: la naturalista y la cognitivista. En su percepción, tal división acentuaba la cuestión del dualismo mente-cuerpo, naturaleza-cultura y conciencia-actividad. Según Vygotsky, uno de los reflejos del dualismo es la diversidad de objetos de estudio elegidos por la psicología: el inconsciente estudiado por el psicoanálisis; el comportamiento estudiado desde las teorías behavioristas y constructivistas y el psiquismo y sus propiedades enmarcado en la teoría de la Gestalt; así la incapacidad de ellas para dar respuestas a los fenómenos psicológicos, ya que trabajan con hechos diferentes. Para él, los

desarrollos que se realizaban no explicitaban claramente la génesis de las funciones psicológicas típicamente humanas.

Si bien la teoría histórico cultural de Vygotsky ha sido más nombrada en el gremio docente, ambos paradigmas psicológicos centran sus estudios en la actividad humana consciente, entendida esta, como la manera más elevada del reflejo de la realidad, es la conciencia lo que permite al sujeto orientarse en el ambiente externo para reestructurar sus condiciones en beneficio de él mismo; a esa unión entre lo consciente y el comportamiento es que se produce la actividad; así sostenía:

> En el desarrollo cultural del niño, toda función aparece dos veces: primero, a nivel social, y más tarde, a nivel individual; primero entre personas (interpsicológica), y después, en el interior del propio niño (intrapsicológica). Esto puede aplicarse igualmente a la atención voluntaria, a la memoria lógica y a la formación de conceptos. Todas las funciones superiores se originan como relaciones entre seres humanos (Vygotsky, 1931/1989, p. 94).

Las aportaciones de Luria (1995) rompen teóricamente con algunas posturas psicológicas educativas que habían sido la base de diversos modelos educativos, al proponer que la palabra es el elemento fundamental del lenguaje. Concomitante al pensamiento de Austin (en Escandell, 1993) en el que afirma que el lenguaje pueden constituir una parte importante en el cumplimiento de una acción, Luria sostuvo que la palabra designa determinadas acciones, objetos, características o relaciones, dicho en otras palabras, codifica con precisión la experiencia de los seres humanos. En el mismo sentido, Calsamiglia y Tusón (2002) advierten que "las lenguas viven en el discurso y a través de él. Y el discurso —los discursos— nos convierten en seres sociales y nos caracterizan como tales" (p. 17), por lo que el lenguaje para Luria constituye un sistema de códigos complejos que se manifiestan en un sistema de enlaces y relaciones.

Por su parte, Galperin realizó una serie de contribuciones entre las que destaca la noción de actividad a la en sus palabras define como "llamamos actividad a cualquier proceso realizado por un sujeto que, de manera sistemática o episódica, conduce a un resultado determinado" (Galperin, archivo personal no publicado como se cita en Talizina, Solovieva

y Quintanar Rojas, 2010, p. 5). Es decir, la enseñanza es un acto educativo realizado por el docente que de manera sistematiza moviliza sus recursos (didácticos, experenciales, profesionales) hacia un resultado especifico, el aprendizaje del alumno.

Es decir, el lenguaje es la forma más completa de la comunicación entre los seres humanos, es la práctica social sobre la que los individuos se forman y desarrollan a sí mismo al cubrir sus necesidades de intercambio y apoyo. El trabajo, en este sentido, debió haber jugado un rol esencial, al imponer la unión de las personas y la cooperación mutua, razón que incrementó las necesidades comunicativas.

Vygotsky (2001, p. 399) argumentaba que el significado de la palabra tiene un carácter particular, es per se un fenómeno de pensamiento, en la medida en que el pensamiento está relacionado a la palabra que en ella se materializa, y a la viceversa, es un fenómeno de discurso apenas en la medida en que el discurso está vinculado al pensamiento y focalizado por su luz. Es un fenómeno de pensamiento discursivo o de palabra consciente, es la unidad de la palabra con el pensamiento. De allí que Faircloug y Woodak (1997) enfatizaran que el discurso implica una relación dialéctica entre el evento discursivo, la situación y la estructura social que lo configura (p. 258).

Al respecto, Leontiev (1983) y Luria, (1995) señalan que no se refiere únicamente al comportamiento que se puede observar sino que es todo acto ya sea interno o externo que esté ligado a la consciencia es objeto de estudio de esta teoría. De este modo, la actividad humana consciente es la que relaciona a los sujetos con su entorno tanto social como natural, y es el sujeto mismo quién define qué y cómo se realizará. En ella, se pueden distinguir dos fases, la preparatoria, que requiere del lenguaje para planificar y organizar la acción acompañada de una segunda fase que es la de realización, en la que se ejecuta lo planeado (acto volitivo y ejecutivo). Concomitante a estas dos fases, Vygotsky destaca que se requiere un motivo, que hace referencia al motor que impulsa al sujeto a realizar la acción; así como el objeto, que es hacia donde se dirige la acción.

Por otra parte, resulta importante resaltar que los motivos determinan el sentido de la actividad, en otras palabras el significado psicológico que le conferimos a la realización de la actividad. Leontiev (1975, 1983) estableció un modelo que permite explicar los pasos que

se integran en acciones y estas en operaciones, la actividad, en términos de contextos de actuación desde los que un sujeto interactúa con su contexto social, como actos dirigidos por el objeto de la actividad que se realizan dentro de un contexto especifico, y alcanzarán el grado de operaciones toda vez que el sujetos se ha apropiado de ellas al ejecutarlas de manera mecánica o bien pueden transformar en actividad cuando el sujeto las realiza de forma constante dentro de un contexto de actuación bien definido y con motivos propios.

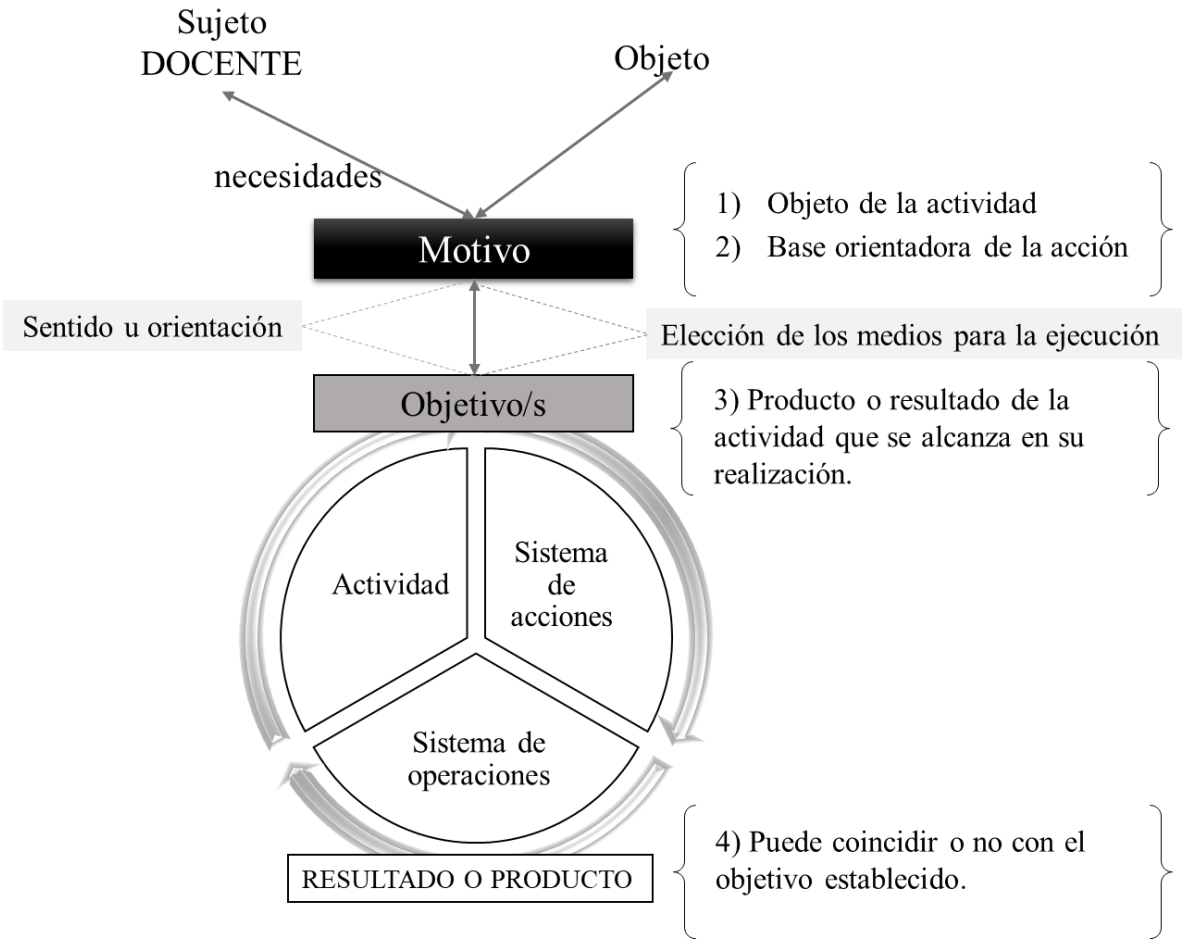
La actividad mental en la Teoría de la Actividad, permite comprender cómo analizar de manera funcional una actividad, lo que nos manifiesta cómo ésta es asumida en una unidad del procesamiento mental encargado de ejecutar la actividad y su posterior realización concreta o material (Talizina, Solovieva y Quintanar Rojas, 2010). Específicamente, la actividad es resultado de la unión de la actividad interna de procesos mentales como la percepción, la memoria, y la actividad externa expresada en la acción física, observable. De hecho, la actividad interna posee la misma estructura que la actividad práctica es decir, involucra un motivo, objetivo, y se compone de acciones, operaciones o funciones cerebrales que la soportan. No obstante, sus operaciones externas, son el enlace con la actividad práctica, lo que propicia que la actividad interna o mental se realice a nivel práctico (Leontiev, 1983).

Otro elemento a destacar, refiere a que debe ser llevada a cabo por un sujeto, quién es fuente y fundamento de la actividad, al respecto Slobodchikov (2004) refiere que existen dos tipos de sujetos competentes para realizar la actividad, por una parte encontramos a aquellos sujetos que poseen los recursos cognitivos y materiales para ejecutarla y por otra a aquellos que además de poseer estos recursos y el potencial necesario, también han desarrollado la capacidad para comprender su estructura, lo que les permite planificarla, organizarla y controlarla. Lo anterior se sintetiza en la idea de que existen sujetos de la acción y sujetos propietarios de su propia acción, es decir, sujetos capaces de realizar la actividad y otro grupo de sujetos capaces de planificar y regular el diseño y ejecución de su actividad (como se ilustra en la figura 9).

Esta idea resulta de suma importancia en el momento en el que se seleccione a quienes serán integrantes de un equipo en una estructura cooperativa, en la que las consignas deberán

estar encaminadas a que quienes en las primeras etapas de aplicación de la propuesta solo sean capaces de seguir la actividad y transitar a que sean capaces de planificar y regular el diseño y ejecución de la acción.

Figura 9. Representación gráfica de la teoria de la actividad.



Fuente: Guippenreiter (1996), Leontiev (1981); Galperin (1998); Talizina, Solovieva y Quintanar (2010). Elaboración propia.

Bajo la idea planteada por Rubinstein (2000) referente a la relación indisoluble entre la actividad y la psique, podemos argumentar que los pensamientos de un docente son lenguaje y el lenguaje es verbo que construye desde la internalización el actuar. Es por ello que Leontiev (1983) y Galperin (2000) enfatizaron como primer principio que la psique, en todos sus niveles, da sentido es decir, establecen la señalización u orientación. En un segundo sentido, sostuvieron que visión sistémica de la actividad. Ésta, esta conformada por diversos

componentes, pero todos ellos se interrelacionan de tal forma que sólo como un todo permiten solucionar el problema establecido ante el sujeto (Talizina, Solovieva y Quintanar Rojas, 2010, p.6), (Figura 7).

5.1.2.3.1. Funciones psicológicas elementales y superiores

Estudiar los procesos psicológicos resultaría un tanto imposible si no se hace desde el contexto histórico cultural desde el que se desarrollan, es una de las premisas bajo las cuales Vygotsky desarrolla su teoría. Así, en el marco de un contexto marxista, la teoría socio cultural de Vygotsky, hablando de los procesos mentales superiores refiere que estos son una forma de aplicar psicológicamente el materialismo dialectico e histórico, en los que encontró una solución a paradojas científicas clave a las que se enfrentan con sus iguales. El eje central del método se sitúa en la premisa de que todos los fenómenos deben ser estudiados como procesos en movimiento y cambio constantes.

Con la finalidad de romper con las propuestas que asemejaban los procesos de aprendizaje de los niños a los animales (Buhler y Guillaume y Meyerson), Vygotsky en su obra, "El desarrollo de los procesos psicológicos superiores", centra su atención en la comprensión de la actividad práctica de los niños cuando inicia su habla, para identificar el desarrollo de formas de inteligencia prácticas exclusivas de los humanos. De estos estudios, se identificó el uso de signos como una forma de intelecto (puro o no) en los niños; coincidiendo con los planteamientos de Stern (1924, citado por Vygotsky (1991), los signos verbales posee un significado; lo que lo llevó a sostener que aun cuando la inteligencia práctica y el uso de signos operan de manera independiente en los niños pequeños, la unidad dialéctica es el adulto, lo que otorga a la actividad simbólica una función organizadora que al emplear herramientas y formas de comportamiento. Desde esta postura, la interacción social propicia la transformación de la actividad práctica y abstracta cuando el lenguaje y la actividad convergen.

Vygotsky subraya que la construcción de la inteligencia se encuentra en la importancia de la interacción social y la actividad de intercambiar conocimientos para el mayor y mejor desarrollo intelectual. Propone que el aprendizaje tiene lugar en la interacción con las otras

personas. Dicho de otro modo, la verdadera novedad del aprendizaje cooperativo reside en la estrecha conexión que se encuentra entre el desarrollo intelectual y cognitivo por una parte, y la interacción social por la otra. En esta misma línea, las aportaciones de Perret-Clermont (1980), sugieren que es en la confrontación de puntos de vista divergentes, a través de los cuales la interacción entre el alumnado trasciende sobre el desarrollo intelectual y el aprendizaje escolar de cada individuo durante las sesiones de aprendizaje cooperativo.

Por otra parte, desde la Ley genética del desarrollo cultural (Vygotsky, 1979) asume que la cultura bajo la forma de los agentes de inculturación, interacción social, prácticas sociales, representan una fuerte incidencia en el desarrollo psicológico del sujeto lo que permite esa transición de las funciones psicológicas naturales a las superiores, desde lo cual Vygotsky afirma que la génesis de lo intrapsicológico e intramental debe estudiarse en las relaciones intrepersonales o sociales (Wertsch en Díaz Barriga y Hernández,1998, p.244).

Además, Vygotsky analizó la línea del desarrollo natural y la de cultural, desde el que estudió las funciones psicológicas básicas como la memoria, atención, percepción y el pensamiento que permiten estructurar formas superiores gracias al desarrollo cultural. Así, la memoria lógica, la atención voluntaria, el pensamiento conceptual, la planificación, la percepción, la solución de problemas y las facultades inhibitorias y deshinibitorias como funciones mentales superiores integran la conciencia de los seres humanos y son procesos mediatizados que se hacen llegar de signos y herramientas que les permiten organizarse; cabe destacar que estas funciones no son innatas se adquieren gracias al desarrollo ontogenético y la actividad social (Silvestri y Blanck, 1993, p. 34).

Wertsch (1988, p.44) refiere que Vygotsky planteó cuatro criterios que permiten distinguir entre funciones psicológicas elementales y superiores, la primera de ellas es el control del entorno del individuo, que permite establecer una regulación voluntaria, en otras palabras, los impulsos que los sujetos crean para regular sus reacciones.

Por otra parte, la realización consciente de los procesos psicológicos a que le llamó intelectualización, permite que en el proceso de escolarización (en el que se desarrolla de manera privilegiada) los alumnos seleccionen el material al que le prestarán atención lo que les permite desarrollar particularmente la memoria lógica y la atención voluntaria. El tercer

criterio de los orígenes sociales de las funciones psicológicas superiores se identifica en la acción social, es decir, el momento en el que los procesos psicológicos son influidos gracias al trabajo entre iguales, ya sea en grupos o en díadas.

Por último, el uso de mediadores, signos y herramientas, de estas funciones superiores, entre las que destaca el lenguaje, que además evidencia la manera en la que se manifiestan los anteriores criterios. Las formas de trabajo cooperativa, sus principios y consignas, encuentran en las aportaciones de Vygotsky una propuesta idónea para analizar la manera en la que el grupo influye y potencializa el aprendizaje de cada estudiante y el desarrollo de funciones psicológicas más complejas que en una enseñanza tradicional o simplemente individualista no tendrían cabida.

Asimismo, la interacción social favorece el desarrollo del razonamiento lógico y la adquisición de contenidos escolares, en un proceso de comunicación y reorganización cognitiva, las ideas centrales de Vygotsky refieren que la interacción social es el origen y motor del aprendizaje y por ende del desarrollo intelectual. De tal forma que la perspectiva de Vygotsky llega a ser opuesta a la de Piaget, también psicólogo constructivista, pues para Vygotsky (1973) “el proceso de desarrollo no coincide con el aprendizaje, el proceso de desarrollo sigue al de aprendizaje, que crea el área de desarrollo potencial” (p. 39).

Siendo así, el aprendizaje se convierte en un proceso dinámico, no guarda una serie de estadios como sucedía con Piaget. Según Aubert et al. (2008) pueden existir etapas en el desarrollo, pero el desarrollo de los niños y las niñas es mucho más complejo como para dividirlo en esas grandes etapas que garantiza Piaget. Cuando el alumnado habla, escribe, lee, argumenta, reflexiona y hace aprovecha las sinergias del resto de sus compañeros, se convierte en un aprendiz activo en vez de un receptor pasivo de información. Es por ello que existen momentos en el alumnado que podemos enseñar cosas mucho antes de la edad, en la que normalmente aparecen de forma natural (Aubert et al., 2008).

5.1.2.3.2 La Zona de Desarrollo Próximo

Así pues, las funciones psicológicas e intelectuales superiores aparecen dos veces, primero como funciones interpsíquicas y después como funciones intrapsíquicas (Vygotsky,

1991). En este sentido el desarrollo de los conceptos de zona de desarrollo actual y zona de desarrollo próximo, de una importancia capital para la educación como ciencia. Según las consideraciones Vygotskyanas por zona de desarrollo actual se entiende el conocimiento de que dispone el alumno, el real que posee, mientras que por zona de desarrollo próximo se entiende aquel conocimiento que el alumno puede llegar a alcanzar con una ayuda, ya sea de otro alumno más aventajado o por parte del propio profesor. Tal consideración explica la relación inicial interpsicológica y la asimilación personal y final del conocimiento, una condición de carácter intrapsicológico.

Tal como lo refiere Roca de Licardie, Casablanca y Pineda (1998) el aprendizaje y el desarrollo son dos procesos que se han usado en educación de manera indistinta, empero, las aportaciones de Vygotsky (1979) han permitido establecer que el aprendizaje es un proceso que se da de manera previa al desarrollo. Efectivamente, los procesos intelectuales superiores esenciales en el desarrollo de todo individuo no son producto de la maduración fisiológica (que involucra la edad), si no de la apropiación e internalización de los códigos culturales tales como matemáticas, lenguaje o interacción social (Roca de Licardie, Casablanca y Pineda, 1998, p. 253).

El planteamiento del autor rompió con una de las ideas que más prevaleció en la educación y de la que se derivan expectativas de aprendizaje del niño en función a su edad, el supuesto de que el desarrollo estaba condicionado por la maduración fisiológica y no como resultado de los procesos psicológicos avanzados que son modificados gracias a la interacción de las estructuras individuales con los otros. A eso que Vygotsky (1979) refirió como el *buen aprendizaje* como una actividad constructiva ejecutada por el que aprende y es propiciada por el que enseña a través de la creación conjunta (social-grupal) de las Zonas de Desarrollo Próximo.

Además, Vygotsky sostenía la idea de que el trabajo en grupo (a diferencia del individualista), permite transitar del *Nivel de desarrollo Actual*, que es el nivel de los saberes, acciones y operaciones que el sujeto es capaz de desarrollar por el mismo al *nivel de desarrollo potencial*, que es el trabajo que el individuo es capaz de desarrollar con ayuda de otros a quienes en su teoría se denominó *agentes de desarrollo*, de allí la relevancia del otro

en la estructura cooperativa los alumnos establezcan una meta común que asociada a la idea de *Zona de Desarrollo Potencial* permitirá que los alumnos analicen en qué zona se encuentran y cómo el grupo les permite alcanzar estructuras más complejas e incluso plantearse metas de aprendizaje que en lo individual no imaginaría, aunado a ello el grupo asume el compromiso de que el aprendizaje se construye sí y solo si es alcanzando por todo los integrantes del pequeño grupo. Luria et al. (1986), por su parte, afirmó que "lo que el niño puede hoy con ayuda de los adultos, lo podrá hacer mañana por sí solo" por medio de la interacción, se denomina "zona de desarrollo potencial" y la capacidad para resolverlo por sí mismo según sus funciones mentales adquiridas, lo denomina *Zona de Desarrollo Próximo* (p. 34), en otras palabras, Tudge y Rogoff (1995) resaltan que "durante la interacción social producida en la zona de desarrollo próximo, el niño es capaz de participar en la resolución de problemas más avanzados que lo que sería capaz de resolver de forma independiente" (p. 105). Lo anterior representa que gracias a la efectividad de la interacción entre alumnado lo que hoy encontramos en la zona de desarrollo potencial, mañana será el nivel real.

Al respecto Díaz Barriga y Hernández (1998) resaltan que el aprendiz es responsable del proceso de construcción (lo cognitivo), pero esta acción no es aislada, está inmersa en la acción conjunta grupo-sujeto o aprendiz-enseñante, que desde el aprendizaje cooperativo se esboza bajo ese transitar entre la responsabilidad individual- meta común. La zona de desarrollo próximo no sólo pretende explicar cómo la relación entre el alumno, el grupo y sus expectativas o metas de aprendizaje sino también permite el efecto de la Instrucción como reflexionan Roca de Licardie, Casablanca y Pineda (1998, p.254) en torno a qué tanto los docentes plantean actividades que permitan alternativas de solución para la zona de desarrollo potencial.

Es decir, en qué medida la Zona de Desarrollo Próximo y la Zona de desarrollo potencial permiten a los estudiantes resolver problemas en interacción con otros con capacidades diferentes a las de él o mayores, ¿son los maestros capaces de identificar el desarrollo real de sus alumnos y establecer una secuencia didáctica que propicie que los alumnos identifiquen su Zona de Desarrollo Potencial?, cómo un docente promueve que los alumnos desarrollen acciones mentales que les permitan tener control de sus funciones

psicológicas superiores y no únicamente sigan las actividades como una indicación del docente o de sus coetáneos, por ello y como se refirió anteriormente la estructuración de los equipos cooperativos debe ser un proceso cuidado por el docente en función de las necesidades educativas de sus educandos para que como lo proponen Roca de Licardie, Casablanca y Pineda (1998) se resalte la importancia del papel activo del educando en el proceso de aprendizaje sin que esta tenga que reproducir el patrón del docente sino más bien que sea producto de la toma de decisiones del grupo.

5.1.2.3.3 La mediación de instrumentos y signos en la contribución de Vygotsky

Un hilo conductor en la teoría de Vygotsky refiere a la idea de que las funciones mentales superiores y la acción humana están mediadas por herramientas y signos, es decir, Vygotsky teorizó que la conciencia humana es en esencia una actividad mental mediada (Vygotsky en Wertsch, 1988), producto de este planteamiento Lantolf y Appel (1994) expusieron que los sujetos emplean herramientas para manipular el medio ambiente, estas herramientas permiten que dirijan y controlen tanto su comportamiento físico como mental.

Desde su estudio de la mediación semiótica de la vida mental, Vygotsky abordó el lenguaje y otros sistemas de signos como el matemático en término de cómo éstos median la acción humana, de este planeamiento surge el concepto de acción mediada. La idea central en el trabajo de Vygotsky versa en la inclusión de signos para transformar la acción fundamentalmente en la acción misma, en otras palabras, la integración de los instrumentos mediadores no simplemente facilitan la acción que pudiera haber ocurrido sin ellos; sino que identificó que las herramientas psicológicas alteran el flujo entero y la estructura de las funciones mentales en el momento en el que se incluyen en el proceso conductual. Luria hablando del trabajo de Vygotsky estructura de manera precisa dos aspectos principales interconectados que definen la naturaleza de los procesos psicológicos en la actividad productiva humana: "*la estructura instrumental* y la *inclusión al sistema de interrelaciones con otras personas*" (Silvestri, 1993).

Lo anterior no sólo pretende explicar cómo la conducta humana se relaciona con los objetos si no también con los otros sujetos, debido a esto, la actividad humana asimila la

experiencia de la humanidad, como un proceso de introyección de los signos y herramientas que caracterizan a un grupo social en particular. Esto significa que, tanto los procesos mentales humanos como las funciones psicológicas superiores generan una estructura necesariamente ligada a los medios y métodos sociohistóricamente transmitidos de una generación a otra al igual que en el ámbito educativo en el proceso de labor cooperativa y de interacción social.

Vygotsky argumentaba que la única manera de transmitir los medios y métodos es bajo el discurso. En otras palabras, los procesos psicológicos superiores se adquieren mediante la interacción con otros y en los procesos interpsicológicos, en otras palabras, para él, la forma en la que se comprende la mediación semiótica es en el plano intramental lo que implica también analizar sus orígenes intermentales. Producto de estas ideas, sostiene que el signo es y será el medio responde a propósitos sociales e influye en otros, y viceversa, como consecuencia de esa influencia "se convierte en un medio de influencia en uno mismo". Ejemplo de ello es el habla, tanto en el adulto como en el niño, la comunicación y el contacto social, influye en los individuos que lo rodean (González Rey, 2008; Silvestri, 1993). Al respecto, Vygotsky destacó contrariamente a lo desarrollado por Piaget, que el habla es reflejo del contacto social, lo que implica que en la estructura dialógica del habla egocéntrica se reflejan ciertas propiedades de tales precursores intermentales.

5.1.2.3.3.1. Mediación Instrumental

Vygotsky caracteriza a la actividad humana bajo el concepto de instrumento psicológico, que tuvo su génesis en la ideología marxista sobre el uso de instrumentos para transformar a la naturaleza, no obstante, él centró su interés en los cambios que el hombre provoca en su propia mente, para lo que en ocasiones requiere apoyos externos que le permitan mediar los estímulos. Estos instrumentos psicológicos, le permiten al sujeto usar y reestructurar la información utilizando funciones mentales en algo que denomina situación de situaciones o lo que pudiera ser una representación de la cultura de los estímulos que el sujeto puede operar para cuando lo necesite a nivel mental y no únicamente cuando una situación real lo ofrece.

Álvarez y del Río (1993, p.87) afirman que gran parte de la obra de Vygotsky concentra su atención en el lenguaje, como el medio a través del que desarrolló su modelo de mediación, esta dedicación manifestada por estudiar al lenguaje ha ocasionado que algunos seguidores de su obra no interpreten en un sentido más amplio el instrumento psicológico lo que se identifica en el desconocimiento de la mediación instrumental que anticipa el desarrollo de la Psicología Cognitiva.

No obstante, para él fue tan importante que denominó al método empleado en sus procesos de investigación Método Instrumental, ya que al inicio de su obra quiso demostrar la manera en que la capacidad para resolver una tarea se ve potenciada si aplicamos un instrumento psicológico que sin alterar la tarea permiten la mediación de estímulos para mejorar la representación y con ello el control y ejecución que el sujeto mantiene de sus operaciones mentales.

De manera muy sencilla Henz (1967) explicitó que el diseño e implementación de actividades cooperativas demandan corresponsabilidad, situación que propicia que el alumnado sea más responsable e interdependiente en el desarrollo de las tareas y en el proyecto que les articula, el desarrollo de este tipo de comportamiento impactan directamente la vida de la escuela, a este proceder cooperativo lo denominó “participación responsable”

5.1.2.3.3.2 Mediación Social

En la Ley de la doble función de los procesos psicológicos, la mediación social, arguye a los procesos en los que cooperan en una actividad conjunta dos o más personas, como un tipo de mediación instrumental interpersonal, y es el proceso que más tarde el alumno (sujeto) desarrolla como actividad individual (Álvarez y del Río, 1993).

En otras palabras, esa actividad que en su origen inicia como una actividad externa colectiva, transita a un nivel interno, es decir, un proceso intrapersonal da origen a uno interpersonal, de este planteamiento se explican las influencias que el grupo ejerce sobre el sujeto y viceversa, este proceso fundamenta la necesidad de que en el aprendizaje cooperativo el alumno asuma la responsabilidad que tienen en el proceso de aprendizaje para después

asumir la tarea en un todo que vuelve a ser intrapersonal en el momento final del proceso cooperativo (en la autoevaluación).

A manera de cierre, desde el planteamiento Vygotskyiano, la medición entre las funciones mentales inferiores y superiores, el lenguaje es fundamental para el desarrollo de otros aspectos de la vida humana, en el marco de la relación social que es origen de los procesos mentales y que permiten que el sujeto aprenda primero de la instancia grupal para luego generalizar estas experiencias a otras desvinculadas de la fuente original.

5.1.2.3.3.3 El proceso de Interiorización

La internalización en la obra de Vygotsky es el proceso en el que ciertos aspectos de la estructura de la actividad que se ha realizado de manera externa transitan a un plano interno (este proceso está ligado a la mediación social e instrumental). Por lo regular, la actividad externa es definida desde los procesos sociales los cuales son mediados semióticamente y detonan el proceso intrapersonal, mismos que son evidentes en los procesos psicológicos individuales. Como ya se había referido, los procesos psicológicos superiores aparecen inicialmente de manera externa, etapa necesaria para volverse después a un proceso mental interno.

Al respecto Wertsch (1988), existe una interrelación entre el funcionamiento interpsicológico y el intrapsicológico, lo que produce cambios tanto cualitativos como cuantitativos. Existen cuatro supuestos básicos en la internalización, la primera refiere que es un proceso de imitación (copia) de la realidad externa en un plano interior ya existente, ejemplo de ello y a nivel docente se observa en los modelos de formación de docentes que arguyen al modelamiento para que el alumno duplique algunos actos característicos de su profesión; esta primer etapa, se da en un plano interno.

La realidad externa, se concibe de manera social-transaccional (segundo momento) lo que implica que el mecanismo específico bajo el que se desarrolla la internalización esté relacionado al dominio de formas semióticas externas (3er supuesto de la internalización) y por último, el plano interno de la conciencia que por origen es cuasi-social según Wertsch, (1988). Por su parte, Ander (1997) explica el trabajo cooperativo como la congregación de

un conjunto de personas cuyas actividades están orientadas y organizadas hacia el logro de objetivos determinados, en un clima de respeto y confianza mutua o recíproca que desde luego detona funciones interpsicológicos y el intrapsicológicos desde un modelo que da protagonismo y responsabilidad a los estudiantes, pero que está totalmente organizado (mediadores) porque es el docente quien genera las situaciones de aprendizaje. Por otra parte, Galperin, referido por Álvarez y Río (1993), cinco aspectos en el proceso de internalización entre los que destaca, la creación o constructo preliminar de la tarea, para dominar la acción es importante emplear objetos, dominar la acción en el plano del habla, transitar la acción al plano mental y por último consolidar la acción mental.

Por último, se destaca que la apropiación en internalización de herramientas, saberes o procedimientos que proporciona el otro en el trabajo en grupo y es modificado por el sujeto desde sus propias necesidades y expectativas (lo que nos remite a la relación entre meta común y la internalización del Aprendizaje Cooperativo. Vygotsky (1996) propone como todas las funciones psicointelectivas superiores se desarrollan en el transcurso de una persona por medio de la palabra, distinguiendo las actividades colectivas, es decir, en las actividades sociales, lo que denomina como funciones interpsíquicas; las actividades individuales, como propiedades internas del pensamiento del niño o niña, o sea, como funciones intrapsíquicas. Con este estudio comprobamos que la cognición es un proceso de interiorización que puede adquirirse con la ayuda de los demás (funciones interpsíquicas), y que posteriormente se transforma en algo que puede hacer o conocer por sí mismo (funciones intrapsíquicas).

5.1.3. Reflexiones en torno a la obra pensamiento y lenguaje.

En la obra que lleva por nombre Pensamiento y lenguaje, Vygotsky (1993), se refiere que una de las primeras consideraciones a abordar al analizar el pensamiento y el lenguaje versa en la variedad de funciones psíquicas y clases de actividad de la conciencia concretando el problema sobre el abordaje a la relación que existe entre el pensamiento y la palabra, a lo que afirmó que la contribución de una investigación compleja y múltiple se desarrolló bajo los siguientes aspectos:

> 1) Probar experimentalmente que los significados de las palabras evolucionan en la edad infantil y describir las fases principales de ese proceso;

> 2) descubrir el curso del desarrollo de los conceptos científicos en el niño, sus diferencias en comparación con la evolución de los conceptos espontáneos y las leyes fundamentales de estos procesos;
>
> 3) demostrar la naturaleza psicológica del lenguaje escrito como función independiente del habla, así como su relación con el pensamiento;
>
> 4) comprobar experimentalmente la naturaleza psicológica del habla interna y su relación con el pensamiento (Vygotsky, 1987, p.11).

De las aportaciones más significativos de la obra de Vygotsky y que más impactado en el pensar de los docentes desde educación básica hasta superior está vinculado a las portaciones en relación que establece entre el pensamiento y el lenguaje. En los escritos Lev, señala que en el desarrollo ontogenético ambos provienen de distintas raíces genéticas, en otras palabras el desarrollo del habla de los individuos surge en la etapa pre-intelectual mientras que el desarrollo intelectual se ubica en una etapa pre lingüística.

En cierta forma, ambas persiguen líneas diferentes e independientemente una de la otra, pero en un momento determinado estas líneas coinciden y entonces el pensamiento se torna verbal y el lenguaje racional, a lo que Vygotsky refiere como que la construcción racional e intencional de la experiencia y el pensamiento a los demás, requiere un sistema mediatizador y el prototipo de éste es el lenguaje humano.

Como se ha escrito en líneas anteriores, la unidad del pensamiento verbal se localiza en el aspecto interno de la palabra, es decir en el significado, Vygotsky resalta que el significado se relaciona con el uso de instrumentos mediadores como lo son las herramientas y los signos para entender los procesos sociales, por lo que se puede decir que la generación y empleo de signos como método auxiliar para resolver un problema psicológico determinado constituye un proceso análogo a la creación y utilización de herramientas; esa analogía básica entre signos y herramientas descansa en la función mediadora que caracteriza a ambos, mientras que la diferencia esencial entre signos y herramientas se relaciona con los distintos modos en que orientan la actividad humana (Carrera y Mazzarella, 2001).

El trabajo propuesto por el psicólogo ruso, refiere que la característica de todo grupos de aprendizaje integra al alumnado en tareas de pensamiento de alto orden como el análisis, de

ello, la síntesis y la evaluación de errores, desde este planteamiento permite verificar que el pensamiento tiene un potencial cognitivo, nace por primera vez cuando hay una discusión entre iguales o entre el alumno y el docente, es en ese momento en el que el pensamiento se presenta como una actividad de aprendizaje interno.

El sujeto, conoce y construye los fundamentos del propio pensamiento, mediante juicios mediados por la comunicación lo que abre la posibilidad de argumentar y confirmar el pensamiento de la persona (Leontiev, 1973). En este proceso todas las funciones psicológicas superiores se desarrollan de manera interna en el sujeto por medio de la palabra, distinguiendo de las que Carrera y Mazzarella (2001) distinguen que las actividades colectivas se desarrolan en actividades sociales que propician el despliegue de funciones interpsíquicas, mientras que las actividades individuales en funciones intrapsíquicas. En estudio comprobamos que la cognición es un proceso de interiorización que puede adquirirse con la ayuda de los demás (funciones interpsíquicas), y que posteriormente se transforma en algo que puede hacer o conocer por sí mismo (funciones intrapsíquicas)

Demostrado que el lenguaje con intención de comunicar y argumentar conocimientos aplicado en el contexto educativo favorece un desarrollo de primer orden en el alumnado, cuando es utilizado en el campo de la interacción social. El aprendizaje cooperativo, se presenta como una metodología educativa en el campo escolar para que mejorara, reorganizar y reconceptualizar la información. En palabras de Vygotsky el resaltaba:

> …el desarrollo del niño es un proceso dialéctico complejo caracterizado por la periodicidad, la irregularidad en el desarrollo de las distintas funciones, la metamorfosis o transformación cualitativa de una forma en otra, la interrelación de factores internos y externos, y los procesos adaptativos que superan y vencen los obstáculos con los que se cruza el pequeño (Vygotsky, 1989, p. 116).

Al retomar este análisis, y contrastar con lo que ocurre en el aprendizaje cooperativo podemos identificar que al ser un método capaz de estimular el rendimiento académico del alumnado y la socialización en un entorno que pretende educar (Velázquez Callado, 2016). De esta manera, la interacción con los coetáneos como se ha referido en líneas anteriores

detona el desarrollo de la inteligencia, las habilidades, las habilidades sociales, la implicación en la tarea, el respeto por las percepciones distintas y la importancia de la argumentación un valor añadido que no debemos desaprovechar en nuestras aulas (Díaz y Hernández, 2002).

Al respecto, Pujolàs Maset (2008) argumenta que el aprendizaje cooperativo no solo se posiciona como una propuesta capaz de concretar el desarrollo de las funciones intelectivas superiores, sino que también, optimiza programas afectivos para todo aquel que participa en desarrolla conductas prosociales y motiva la integración del alumnado con menos capacidades.

Por otra parte, exige explicar el impacto de esas prácticas educativas de naturaleza social en el crecimiento de las personas; el desarrollo humano, como han afirmado números autores (Vygotsky, 1979), es un desarrollo cultural, contextualizado. Nuestros conocimientos actuales nos conducen a aceptar, con Bruner (1988), que "(...) decir que una teoría del desarrollo es independiente de la cultura no es una información incorrecta, sino absurda". En otras palabras, necesitamos teorías que no opongan aprendizaje, cultura, enseñanza y desarrollo; que no ignoren sus vinculaciones, sino que las integren en una explicación articulada. Por último, necesitamos teorías que permitan explicar cómo todo ello ocurre en la escuela, y que no ignore su carácter de institución, de organización vertebrada al servicio de unos fines, dotada de una estructura e integrada por un conjunto de personas cuya actividad debe permitir su adecuado funcionamiento.

De ahí que podamos afirmar que la complejidad de la tarea del profesor no se reduce a aquello que envuelve su función formadora en relación a los alumnos que tiene encomendados; en la medida en que es un elemento de una organización, el profesor suele tener responsabilidades en tareas relacionadas con la gestión que requieren habilidades específicas. Esas funciones, y el carácter colectivo de la tarea docente, a la que inmediatamente nos referiremos, crean contextos humanos específicos de relación, que hay que aprender a manejar de forma constructiva. A ello hay que añadir que para dar respuesta a semejante exigencia se requiere una formación personal permanente y, por lo que parece, diversificada.

La investigación de Vygotsky demuestra que el sistema educativo sigue basando algunos de sus supuestos educativos y sobre todo organizacionales en posturas que remiten a un desarrollo evolutivo, naturalista que se contrapone a las ideas que posicionan a lo cultural y social como detonantes del aprendizaje. Según Vygotsky, esta forma de aprendizaje no es sino una construcción en común en el proceso de las actividades compartidas entre el sujeto y el grupo, donde las estructuras basadas en lo cooperativo garantizan que los niños transiten sus saberes a zonas más complejas.

Durante esta etapa de colaboración preverbal el adulto en su envergadura de docente, introduce el lenguaje que, apoyado en la comunicación preverbal, aparece desde un comienzo como un instrumento de comunicación y de interacción social. En el mencionado libro Vygotsky describe las sutilezas del proceso genético mediante el cual el lenguaje, en calidad de instrumento de las relaciones sociales, se transforma en un instrumento de la organización psíquica interior del niño, la aparición del lenguaje privado, del lenguaje interior, del pensamiento verbal (Díaz Barriga y Hernández, 1998).

En lo que concierne a nuestro tema, a saber, las repercusiones de la teoría del desarrollo en la educación, se desprenden varias conclusiones importantes. En primer lugar, nos encontramos ante una solución original del problema de la relación entre el desarrollo y el aprendizaje: incluso cuando se trata de una función determinada en gran medida por la herencia (como ocurre con el lenguaje), la contribución del entorno social (es decir del aprendizaje) sigue teniendo de todos modos un carácter constructor y, por tanto, no se reduce únicamente al papel de activador, como en el caso del instinto, ni tampoco al de estímulo del desarrollo que se limita a acelerar o a retrasar las formas de comportamiento que aparecen sin él; por tanto, la contribución del aprendizaje consiste en que pone a disposición del individuo un poderoso instrumento: la lengua.

En el proceso de adquisición, este instrumento se convierte en parte integrante de las estructuras psíquicas del sujeto, así las nuevas adquisiciones (el lenguaje) de corte social, maniobran en interacción con otras funciones mentales, por ejemplo, el pensamiento; lo que permite el desenvolvimiento de nuevas funciones superiores, como es el caso del pensamiento verbal. En este punto nos encontramos con una tesis de Vygotsky que no ha

sido todavía suficientemente asimilada y utilizada en la educación, lo fundamental en el desarrollo no estriba en el progreso de cada función considerada por separado sino en el cambio de las relaciones entre las distintas funciones.

La premisa anterior, representa un alto que invita a la reflexión en torno al supuesto trabajo en los jardines de niños y cómo se interpreta la obra del autor, pero al mismo tiempo permite sustentar la importancia de desarrollar prácticas educativas sustentadas en el aprendizaje cooperativo que retoman como marco explicativo las aportaciones de Vygotsky para transitar a una didáctica más socioconstructivista.

5.2. Funcionamiento y dinámica de grupos

El vocablo dinámica proviene de una palabra griega que significa fuerza, energía y acción, mientras que grupo es una derivación de la palabra latina *Kruppa*, cuyo significado es: objeto abultado. Olmsted, (1963) considera al grupo como conjunto reducido de miembros que interaccionan cara a cara, y forman lo que se conoce como grupo primario, mientras que Bonner, (1967) menciona que un grupo se integra cuando dos o más personas tienen conciencia mutua entre ellos, y de algún modo importante se interrelacionan. Por su parte, Bales, (1950) nos dice que un grupo es una serie de personas que interactúan entre sí, cara a cara, en un encuentro o en una serie de encuentros, en donde cada miembro recibe alguna percepción de los demás participantes, lo bastante distinta, para que en ese momento o cualquier otro, en un interrogatorio un sujeto pueda dar alguna reacción de los demás miembros del grupo.

Homans (1950) entiende por grupo a cierta cantidad de personas que se comunican a menudo entre sí, durante cierto tiempo, y que son lo suficientemente pocas para que cada una de ellas pueda comunicarse con todas las demás en forma directa, es decir, cara a cara. El grupo como la reunión de más o menos permanente de varias personas que interaccionan y se influyen unas a otras, y están juntas con el fin de lograr ciertos metas en común, en donde sus integrantes se reconocen como pertenecientes al grupo y rigen su conducta a partir de una serie de normas y valores que todos han creado o modificado (Menchaca, 1981).

Por último, para Freud el grupo son dos personas o más que constituyen un grupo psicológico si han escogido el mismo objeto modelo (líder), o los mismos ideales, o ambos, en sus superegos y por lo tanto, se han identificado entre ellos.

5.3. El concepto dinámica de grupo

Durante la Segunda Guerra Mundial el término Dinámica de grupos se hizo del dominio público, por lo que, el uso y abuso del término le ha dado connotaciones diferentes y significados imprecisos a través del tiempo. El propio Cartwright (1953) en su libro *Group Dinamics* afirmó que la expresión "dinámica de grupos" ha ganado en popularidad, lo que ha perdido en precisión de su significado, algunos grupos informales y algunos investigadores más voluntariosos que científicos han contribuido a la difusión del término dinámica de grupos en círculos no científicos, como equivalente a una técnica o terapia para mejorar las interacciones humanas.

El término dinámica de grupos, refiere a una ideología encargada del estudio de la organización y conducción de los grupos; desde la que se resalta la importancia de la democracia y la participación de los miembros en las decisiones y en los beneficios que sociedad y miembros obtienen de cooperar en Grupo. Un segundo uso del concepto, se refiere a un campo de investigación cuyo objetivo es obtener conocimientos sobre la naturaleza de los grupos, las leyes de su desarrollo y sus interrelaciones con los individuos, otros grupos y la sociedad. El tercer uso del término dinámica de grupo se refiere a una serie de técnicas cuyo campo de aplicación son los programas de entrenamiento, facilitar las relaciones humanas durante la instrucción y el manejo de cursos de capacitación y adiestramiento (Rosas, 1990).

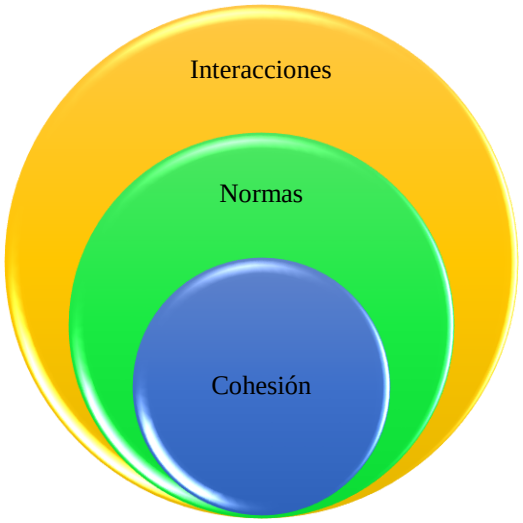
Desde esta perspectiva la dinámica de grupo es una ideología que promete solucionar la problemática de las relaciones humanas, resaltando los valores altruistas; la cooperación y la democracia, donde la experiencia de los procesos de grupo son los que respaldan dicha ideología, ya que la ausencia de todo compromiso en las interacciones representaba un descanso a la agobiante rutina del trabajo diario. Algunos sistemas sociales vieron en la

dinámica de grupo un medio para mejorar el ambiente de trabajo sin necesidad de introducir grandes reformas en las condiciones imperantes. (Anzieu, 1997)

Un segundo enfoque le da un significado diferente a la expresión Dinámica de grupo, este enfoque es del dominio de la psicología social, debido a que investiga experimentalmente cuestiones relacionadas con las estructuras y los procesos grupales. Objeto de esa investigación son problemas como el de la comunicación, cohesión, meta, etc. del grupo. En pocas palabras, este enfoque investiga cuestiones de la convivencia en y entre los grupos (Menchaca, 1981).

La dinámica de grupo estudia la conducta de los grupos genéricamente, es decir, trata de formular leyes o principios de las variaciones de la conducta individual al interactuar sus miembros como grupo, de las relaciones entre grupos; y de las técnicas que aumentan la eficiencia de los grupos. Estas técnicas deberán de tener su aplicación práctica en la educación, es decir, la dinámica de grupo deberá ser entendida como un cuerpo de conocimientos teóricos que permita esclarecer los fenómenos grupales de la vida escolar enriqueciendo las posibilidades decentes, de la cual se derivan técnicas grupales que pueden tener una utilidad práctica en el proceso aprendizaje como se muestra en la figura 10 (Acuña, 1982).

Figura 10. Estructura en la dinámica de



Nota. Elaboración Propia.

5.4. La estructura en los grupos, normas e interacciones

Los grupos tienen tanto una estructura orgánica visible como una invisible, la primera de ellas puede ser tanto formal como completamente informal, hace posible que se llegue a una división del trabajo entre los miembros y la ejecución de las funciones esenciales. La

estructura invisible consiste en los arreglos detrás de bastidores de los miembros, de acuerdo con su prestigio relativo, su influencia, poder, antigüedad, habilidad y poder de persuasión (Melero y Fernández, 1995). La cohesión, es la propiedad que indica la fuerza de atracción del grupo para sus miembros y el interés de estos en lo que hace el grupo, es decir, la cohesión son elementos que establecen la unión necesaria entre sus miembros, este es un requisito que debe reunir cualquier grupo para existir y poder dirigirse hacia su meta.

Por otra parte, las normas en tienden a desarrollar un conjunto de normas sobre lo que debe considerarse como conducta apropiada y aceptable; los temas que pueden discutirse, y los que son tabú; hasta qué punto pueden expresar los miembros abiertamente en los sentimientos; la longitud y frecuencia de las declaraciones que se consideran permisibles; si se permite o no interrumpir.

5.5. La Teoría del Campo

Kurt Lewin, ha considerado la conducta de los grupos como un equilibrio dinámico de fuerzas que actúan en direcciones opuestas dentro del marco social psicológico de la institución. La aplicación de esta teoría en las organizaciones ha logrado mejorar las relaciones individuales y grupales dentro y fuera de las mismas. El análisis del campo de fuerzas, se basa en la física; un cuerpo que está en reposo cuando la suma de sus fuerz.as que obran sobre él son nulas. El cuerpo se moverá en una dirección dada por causa del desequilibrio de fuerzas.

5.6. Creencias de docentes y alumnos acerca del trabajo en pequeños grupos

El trabajo en pequeños grupos (equipo) en las aulas sigue siendo en general, un reto en las escuelas de educación básica, algunos maestros desconocen las razones por las que es importante que los alumnos trabajen juntos e interactúen sobre los contenidos de aprendizaje, así como las técnicas y estrategias que les permiten organizar a los alumnos y estructurar tareas y actividades. No obstante, los docentes dicen que recurren al trabajo en equipo como estrategia de enseñanza y que encuentran ciertas ventajas en utilizarla. Sin embargo, en las prácticas docentes, se observa que el trabajo que realizan con sus alumnos no cumple con las

características esenciales del trabajo en pequeños grupos y aún más cuando desarrollan un trabajo cooperativo.

En consecuencia, la mayor parte de los alumnos no logran llevar a cabo un trabajo sistemático con sus compañeros. Todo aquel que se precie de enseñar algo a los demás debería ante todo, ser humilde cada día de su vida, pues hasta el más sabio conoce que la enseñanza más enriquecedora provee de la experiencia compartida. (Coll, 2007)

A manera de cierre

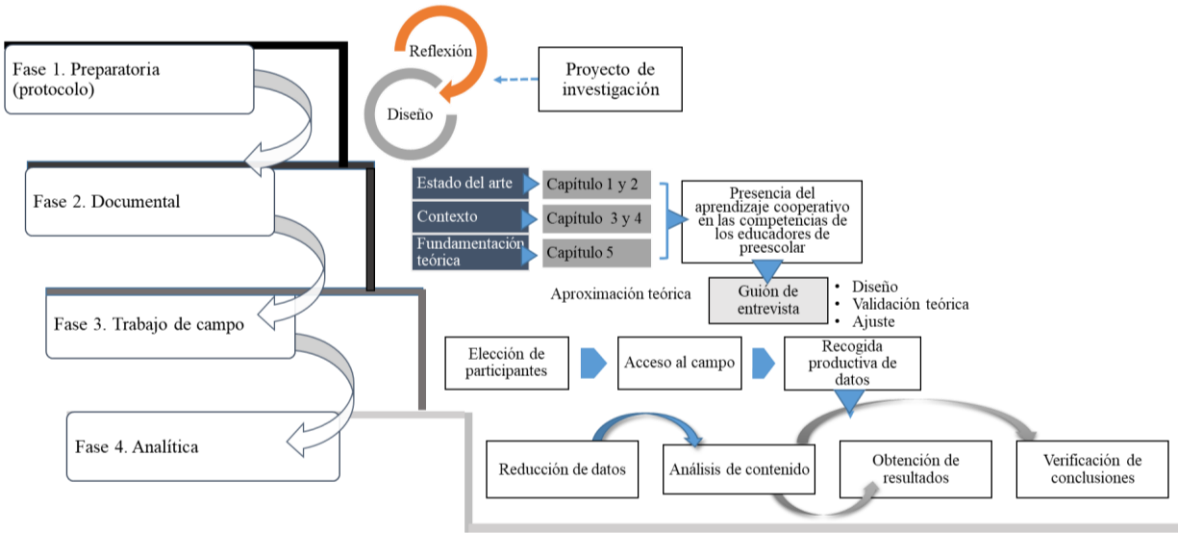
El enfoque sociocultural de Vygotsky, particularmente, la teoría de la actividad se postulan como un referente teórico desde el que puede explicarse que la práctica docente como una actuación que implica la movilización y red de recursos que el docente realiza en un procesos de internalización entendido como la transformación de saberes disciplinares en experenciales, enfatizando que para la presente investigación el acto educativo detona una serie de conocimientos especializados con signos que se definen al emplear el aprendizaje cooperativo en el aula.

Por otra parte, también la teoría de la actividad como el origen social del desarrollo de la conciencia del docente precisan las fases mediante las que la acción cooperativa se estructura primero desde la construcción del concepto, luego transita a una fase material o materializada que alude a un proceso intrapsicológico para verbalizarse acompañado de una serie de motivaciones que permiten la asimilación hasta llegar a la intervención docente.

Capítulo 6. Estrategia Metodológica

En los capítulos anteriores se analizaron los temas centrales relativos al aprendizaje cooperativo y las competencias docentes. Del mismo modo, se analizó la teoría desde la cual serán estudiados los datos, considerando que el objetivo central de la investigación versa en analizar el impacto que tiene la praxis del aprendizaje cooperativo en la mejora de las competencias profesionales de los licenciados en educación preescolar. La esencia del capítulo reside en la necesidad de hacer explícita la postura que se asume como investigadores sociales y educativos, con el fin de documentar y dar respuesta a los cuestionamientos planteados. El siguiente esquema ejemplifica el proceso que se siguió a lo largo de este estudio, el cual está integrado por cuatro fases retomadas de Rodríguez et al., (1996): 1) la fase Preparatoria, en la que se construyó el protocolo de investigación; 2) la fase Documental, en la que se elaboró el estado del arte, la revisión del marco contextual y la fundamentación teórica; 3) la fase de Trabajo de Campo, la que explicita el procedimiento que se siguió para entrar al campo y recoger los datos; y por último 4) la fase Analítica, en la que se detalla la manera en que se analizaron los datos para la obtención de resultados y la verificación de conclusiones (ver figura 11).

Figura 11. Proceso de investigación



Nota: Fundamentado en Rodríguez et. al (1999), Del Rincón y Latorre, (1994), Sandín (2003). Elaboración propia.

6.1. Modelo de la investigación

La presente tesis doctoral se desarrolla desde una postura eminentemente **cualitativa** al pretender ofrecer una interpretación de los efectos de la metodología del aprendizaje cooperativo en las competencias profesionales de los educadores de preescolar. Particularmente, se buscó analizar de forma subjetiva, en profundidad, la actuación de los profesores al apropiarse de esta forma de intervención en el desarrollo de sus competencias profesionales rectoras, es decir, en el diseño didáctico, para movilizar sus recursos y establece redes de recursos para intervenir de manera pertinente, en la organización de los ambientes formativos y la manera en la que evalúa el aprendizaje. De esa manera, se requirió delinear un trayecto metodológico que representara la manera en la que se asumió una posición en relación al conocimiento, buscando explicitar "la forma y la naturaleza de la realidad y, por lo tanto, qué es lo que podemos conocer de ella" (Guba y Lincoln, 2000, p.79).

En pocas palabras, se deseaba acercarse a la realidad educativa en las aulas preescolares desde la percepción de los docentes para rescatar su experiencia y visión referente a la puesta en práctica del aprendizaje cooperativo. Como lo refiere Willig (2013) se pretendió trazar un proceso que permitiera generar conocimiento al capturar de la manera más verídica posible (*generate knowledge that captures and reflects as truthfully as possible something that is happening in the real world,* p.68) lo que ocurre en la práctica de los educadores de preescolar que intervienen con el aprendizaje cooperativo. De esta manera, la relación que se estableció con los sujetos y el objeto de estudio (considerando la dimensión epistemológica, desde las aportaciones de Guba y Lincoln, 2000, p.79) permitió delimitar que los sujetos, los docentes de educación preescolar, son actores centrales a quienes se dio voz para recuperar las características con las que desarrollan esta metodología innovadora en el desarrollo de sus competencias profesionales, del mismo modo se precisó que el objeto a estudiar era su propia práctica, y los procesos intra e interpsicológicos que orientan para retomar los principios del aprendizaje cooperativo.

Esta posición fue el punto de partida para definir el rol a seguir que "en este caso es una

especie de detective que usa sus habilidades, conocimiento y experiencia para descubrir lo que realmente está sucediendo" (*in this situation is akin to that of a detective who uses his or her skills, knowledge and experience in order to uncover what is really going on*, Willig, 2013, p. 69). La concepción epistémica que se asumió circunscribió la relación sujeto-objeto y la selección de todos los elementos que subyacen al proceso de investigación (Rojas Soriano, 2013, p.80) de donde se rescatan los significados de la práctica docente desde la que intervinieron no solamente elementos intelectuales y racionales, sino también factores subjetivos como los valores, las actitudes tanto del investigador como la realidad educativa. Es precisamente esa idea la que hizo necesario "meterse en la realidad", objeto de análisis, para poder comprenderla tanto en su lógica interna como en su especificidad.

La naturaleza de esta investigación, eminentemente cualitativa, se ubica desde la didáctica, particularmente en lo que ocurre en torno al conocimiento sobre el pensamiento del profesorado, así se procedió a definir la dimensión metodológica al cuestionarnos sobre "¿Cómo puede el investigador (el que busca conocer) arreglárselas para averiguar si lo que él o ella cree puede ser conocido?" (Guba y Lincoln, 2000, p.79). Ello evidenció la necesidad de establecer el ¿Cómo?, es decir, de qué manera nos acercaríamos a la práctica cooperativa de los educadores de preescolar para rescatar los saberes experienciales y disciplinares que los docentes han ido construyendo en su trayectoria profesional.

6.2. El enfoque de la investigación

Para desarrollar el planteamiento anterior, se decidió que sería un enfoque **constructivista y dialógico** el que cobijaría la investigación. Esto al asumir que el conocimiento es una *creación compartida,* producto de la interacción investigador-investigado que favorece la comprensión, interpretación y/o construcción de la realidad (Sandoval, 1996, p.30); así, el acercamiento que se poseía al contexto de la educación preescolar, favorecería la comprensión de los significados que los docentes conceden a su experiencia y la percepción del mundo profesional. En este mismo sentido, desde esta posición la subjetividad-intersubjetividad, tanto el investigador como lo investigado, resultan ser medios e

instrumentos necesarios para internarnos en el entramado que construyen los docentes en sus prácticas.

En esta investigación se acepta que los objetos de conocimiento no son independientes al sujeto que los conoce y organiza, ya que no existe significado sin una mente que los construya, tal como lo expresa Sandín (2003) y García (2006). Además, el modo en que se construyeron, fue dado a través del filtro de los conocimientos y experiencias previas, por tanto, las observaciones están cargadas de teoría (Hanson, 1989). Bajo estas ideas, la interacción juega un papel esencial si consideramos que no se trata de acumular datos, sino de lograr que estos se generen a partir de la interacción entre: *sujeto que estudia,* docentes *(el sujeto estudiado)* y significados. En otras palabras, situarse desde el sistema de creencias socio-constructivista, permitió delinear el rol a seguir. De ello se desprende que en el momento de la interpretación, los datos no relegan al investigador a una posición pasiva de representación del mundo externo, más bien lo incluyen como co-constructor de lo expresado por los sujetos. Tal como lo referiría Guba y Lincoln (2000) el investigador favorece la reconstrucción de *múltiples voces.*

Conforme a esta postura, se analizan los fenómenos educativos como actos únicos e irrepetibles en un proceso sistémico y orientado a la comprensión en profundidad, al descubrimiento de un cuerpo organizado de conocimientos (Sandín, 2003, p. 223). Es decir, como hechos que permitieron alcanzar los objetivos del estudio desde un planteamiento cualitativo de **tipo transversal**. Cabe referir que la investigación de la educación, permite identificar los efectos del cambio universal en los paradigmas didácticos. Lo que nos invita a pensar y repensar cómo es la educación según los parámetros actuales, desde una visión globalizadora sin precedentes. Desde este afán, no se pretende demostrar la calidad educativa mediante procesos de certificación, acreditación, eficiencia y eficacia, si no que se proponen formas de entender el acto educativo desde la mirada de los sujetos que día a día buscan el equilibrio entre la exigencia y la responsabilidad social de formar para la vida, respondiendo a las necesidades educativas de sus alumnos en diversos contextos.

Es un hecho que, un cambio paradigmático en la manera en que se enseña, no se da solamente por adoptar nuevas tendencias o reformas curriculares; las cuales, en muchos

casos, son poco pensados por los docentes. Mucho menos se logra si dichos cambios obedecen a disposiciones oficiales que no logran producir una transformación al nivel de las acciones y que tampoco permiten establecer una firme convicción de búsqueda por elementos que detonen el mejoramiento de lo viejo. Por consiguiente, desde una **perspectiva educativa**, esta investigación pretendió escudriñar si el aprendizaje cooperativo representa una innovación en las prácticas de los educadores de preescolar, para comprender qué representa esta alternativa de didáctica tanto en el desarrollo de sus competencias profesionales como en esta visión de búsqueda de lo mejor en términos de aprendizaje.

En ese mismo orden de ideas, y cómo lo refiere Pérez Serrano (1998), las investigaciones propias de este paradigma requieren acercarse a los *directamente implicados,* es decir, a los docentes, para interpretar la realidad de lo cotidiano, reflexionar desde su perspectiva y así comprender la complejidad de lo educativo (p. 35). Sin duda alguna, los objetivos que se esbozaron desde este paradigma demandaron la necesidad de adentrarse en la realidad de las aulas preescolares, para así comprender cómo trasladan la metodología de la cooperación los educadores a su práctica profesional; describir la manera en la que toman decisiones didácticas, emiten juicios y generan creencias que forman el entramado del pensamiento de los educadores, entorno a las estructuras cooperativas que llevan a la práctica. Así, a la luz del desempeño docente, interpretar cómo se concibe esta forma de enseñar y cómo orienta su intervención, abonando al desarrollo de las competencias del docente formado en las aulas normalistas.

En ningún momento se pretendió realizar una generalización de resultados, como lo manifiestan Cook y Reichardt (2005) o Guba y Lincoln (2000), puesto que sería contrario a la naturaleza de dicho paradigma. Por el contrario, tal como se explicó en las líneas anteriores, la intención se incrusta en la posibilidad de profundizar desde lo particular, realizar un "descubrimiento y re-descubrimiento" que posibilite la identificación de nuevas formas de ver, interpretar, argumentar y escribir (Denzin y Lincoln, como se cita en Gurdían-Fernández, 2007, p.35) sobre el aprendizaje cooperativo, cómo lo conceptualizan y usan los docentes que participaron como colaboradores del grupo de aprendizaje cooperativo durante su formación inicial.

Como se ha expresado, esta investigación se orientó a la comprensión en ese sentido, buscando una lógica y alineación a la visión constructivista y dialógica entendida desde el interaccionismo simbólico. Así mismo, haciendo énfasis en los significados sociales que los docentes asignan a su práctica y en los procesos de interacción, a través de los cuales se produce la realidad educativa como un acto social dotado de significado.

Fue la tendencia fenomenológica propuesta por Blumer (1982) y Goffman (1981) la que se buscó reconocer en este posicionamiento, la necesidad de describir y analizar los conceptos y razonamientos empleados por los educadores de preescolar. Desde la cual, se interpreta el significado que para ellos tienen los efectos del aprendizaje cooperativo en términos de un proceso de apropiación de la metodología didáctico pedagógica, que transita por diferentes fases y que da cuenta de la mejora de las competencias profesionales de los educadores de preescolar.

Conocer y comprender la realidad en términos de praxis permitió asumir una visión que recuperó el pensamiento docente, entendiendo que los procesos psicológicos básicos que se producen en el pensar del educador, dirigen y orientan su acción en la intervención dentro del aula (Shavelson y Stern, 1983). Así se recupera el significado que conceden a la experiencia y saberes que han recabado en el ejercicio profesional e incluso desde los últimos semestres de su formación docente (en particular en los periodos de práctica profesional).

Por otra parte, como ya se refirió anteriormente, en la historia de la investigación educativa y particularmente en el magisterio, se reconoce un énfasis en la búsqueda de un objetivo ligado a la transformación (Bartolomé, 1992). Esto hace que pensemos que el primer paso para un cambio educativo es comprender a profundidad qué está ocurriendo con el objeto de estudio. Éste el primer peldaño para lograr una transformación o reorientación de los procesos de formación docente inicial y continúa en los docentes de educación básica. Como se ha venido insistiendo, las aportaciones de esta tesis aportan información relativa a las conexiones que existen entre la teoría del aprendizaje cooperativo y los patrones que desarrollan los docentes en su práctica, cuestión que determina el alcance la del estudio.

Al respecto, se coincide con Rojas Soriano (1981, p. 83-85), quién explica la idea de que el alcance está ligado a los objetivos de investigación y éstos, a su vez, dan la pauta a la

elección del método, técnicas e incluso criterios para la selección de los informantes. Por su parte, se retomó la clasificación relativa al alcance de la investigación propuesta por Dankhe (como se cita en Hernández-Sampieri, Fernández-Collado y Baptista-Lucio, 2010, p.71), quién argumenta que pueden ser de tipo exploratorio, descriptivo, correlacional y explicativo.

Dicho esto, el alcance de la presente investigación fue de tipo *exploratorio*; lo que permitió examinar el tema de investigación considerando que la literatura revisada contiene limitadas aportaciones en torno a la implementación del aprendizaje cooperativo en las aulas de nivel preescolar. Así también, a partir del diálogo con los docentes, se buscó identificar los motivos que los llevan a retomar el aprendizaje en respuesta a la necesidad de mejorar su intervención docente. De manera concomitante, la cercanía al contexto de los informantes en esa totalidad en que los alumnos juegan un papel preponderante, se reconoció cómo llevan al aula los principios del aprendizaje cooperativo y la manera en la que estos influyen en los ambientes de aprendizaje. También se advirtieron las etapas y momentos que tanto alumnos como docentes transitan en ese proceso de construcción didáctica que renueva y fomenta la mejora de la competencia docente.

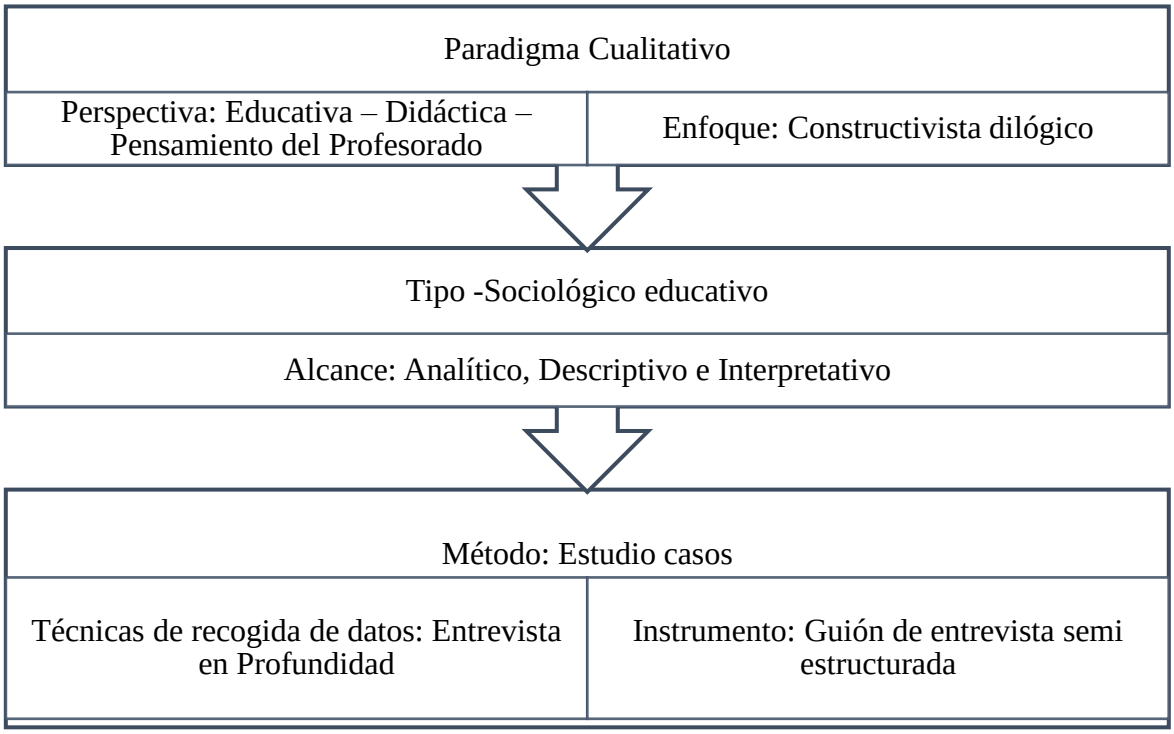
En cuanto al alcance descriptivo, Hernández-Sampieri, et al. (2010), refieren que está relacionado a la medición, mientras que Sandín (2003) afirma que el alcance descriptivo apunta a la identificación de elementos y exploración de conexiones. En esta investigación se buscó describir el tipo de estrategias y principios que con mayor incidencia son retomados por los docentes para organizar su intervención a partir de los que bosquejan consignas, tipos de organización de los estudiantes y distribución de materiales para promover ambientes cooperativos.

Por último, se pretendió desarrollar un *alcance analítico* (Hernández el al., 2010) o interpretativo (Sandín, 2003), desde donde se trabajó en la comprensión de las concepciones y actitudes que los docentes de preescolar manifiestan en torno a su práctica docente, asociada al aprendizaje cooperativo. Al mismo tiempo, se distinguieron las fases de apropiación de la metodología didáctica pedagógica, para descubrir patrones y reconocer si se aborda como discurso, estrategias aisladas, metodología o modelo. Además, se trabajó en comprender los procesos cognitivos en los informantes, a partir de las aportaciones de

Vygotsky (1979, 1982), Galperin (1998) y Talizina (2000, 2007), mediante la construcción de los sistemas semánticos que producen como una expresión de su experiencia y conocimiento profesional.

En síntesis, la postura desde la que se asume el estudio se resume en el siguiente esquema (ver figura 12), el cual dio claridad al investigador a lo largo del proceso de construcción. En particular, en el diseño de la investigación para la comprensión del aprendizaje cooperativo en la práctica de los educadores de preescolar.

Figura 12. Perspectiva de la Investigación.



Elaboración propia.

6.3. Diseño de la investigación para la comprensión del aprendizaje cooperativo en la práctica de los educadores de preescolar. El tipo de estudio, el método y la técnica.

Dado el posicionamiento referido líneas arriba, se declinó por un estudio de **tipo sociológico educativo**, desde la premisa de la docencia como un elemento de cambio social que posibilita una reconstrucción analítica de la cultura, en la que no existe un conjunto

cerrado de categorías analíticas. Esa naturaleza ecléctica de lo didáctico, apuntó a analizar la temática y las unidades de análisis desde una postura que concibe la realidad educativa como un tejido interdependiente y complejo, en el cual las relaciones establecidas entre docente-alumno y alumno-alumno se caracterizan por una interactividad constante. Esto permite comprender tanto la interrelación entre el objeto de estudio y su contexto, como el todo y sus partes.

Al respecto, se retoma lo que Touraine (como citan Gurdían-Fernández, 2007) afirma, en torno a que esta postura brinda al investigador una óptica analítica de la realidad social que hoy en día demanda un nuevo paradigma de pensamiento. Para lograr ese cometido se requiere "conceder toda su importancia a los problemas culturales" (Gurdían-Fernández, 2007, p.75). Si bien existen procesos globalizadores en el marco de un mundo neoliberal que busca reducir el carácter social de la educación a procesos mercantiles y rentables, son las propuestas que emergen de los docentes en contextos particulares los que pueden generar una nueva forma de concebir a los procesos globalizadores por propuestas alternativas.

Para materializar esa postura, el diseño de la investigación cualitativa demandó un posicionamiento que trascendiera el discurso y se convirtiera en el hilo conductor que evidenciara la alineación del estudio. Así como la toma de decisiones en relación a la elección del método, al diseño de los instrumentos y al procedimiento de análisis y reducción de datos. Es decir, desde el inicio y hasta el final del proyecto. Es precisamente esa idea la que evoca aquel carácter flexible, emergente, no lineal y contextual que arguye al modelo interactivo (Maxwell, 1998, Sandín 2003), para referir a la interacción constante entre las fases del proceso de investigación y los componentes del diseño. Resaltando que se articulan por la postura ontológica, epistemológica y metodológica a la que nos hemos referido en líneas anteriores, la cual impide la asimetricidad en el desarrollo del proceso (LeCompte y Goetz, 1982; Guba y Lincoln, 1985; Mason, 1996; Sandín, 2003). Todo esto bajo la idea de un diseño que se construye durante el proceso y de que es el mismo investigador quien recaba los datos, lo cual implica poner en juego una serie de saberes teóricos, metodológicos y éticos que se referirán a lo largo de este capítulo.

6.3.1. El método: Estudio de casos.

Después de un proceso reflexivo sobre los antecedentes de los núcleos que conforman el tema de investigación, el planteamiento del problema (preguntas-objetivos), el objetivo de así como la definición en la postura desde la que se asumió dicha investigación, se analizaron las características de diferentes métodos para elegir el que fuera más factible para recoger los datos necesarios. A partir de éste análisis, se optó por el estudio de caso. Para llegar a tal decisión, se partió por analizar las aportaciones de algunos teóricos representativos del estudio de caso, identificando factores comunes entre los que destaca que el estudio de casos posibilita el análisis en profundidad, relativo a un fenómeno contextualizado pertinente en el estudio de la realidad socio educativa, la cual identifica sus límites y características en relación a su contexto (Goetz y LeCompte, 1984; Rodríguez et al., 1996; Stake, 2010; Yin, 2003).

Al respecto, se retoman las aportaciones de Stake (2010) quien destaca que "el estudio de la particularidad y de la complejidad en un caso en singular, para llegar a comprender su actividad en circunstancias importantes" (p.11) y en el que sucede el fenómeno educativo, resulta relevante al momento de comprobar, ilustrar o construir una teoría o una parte de ella, conforme a lo planteado por Coller (2005, p.29). En ese sentido, al considerar que entre las características de esta investigación se buscaba comprender la manera en la que un grupo de docentes de educación preescolar intervienen con el aprendizaje cooperativo en contextos específicos, se consideró que asumir el estudio de casos como método, concedió la posibilidad de centrarse en la cuestión a estudiar. Su carácter heurístico apoyó a la comprensión de significados e intensificó la experiencia del investigador al posibilitar nuevos insights entorno a la manera en la que los docentes de preescolar movilizan sus recursos y redes al emplear el aprendizaje cooperativo.

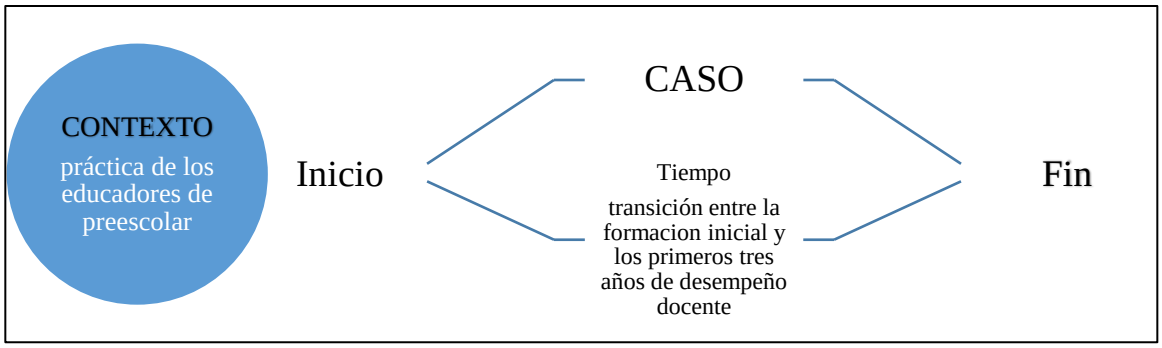
Para acotar el tipo de estudio de casos, se abordó la propuesta de Merriam (1988) y Stake (2010) referente al estudio de casos de carácter intrínseco. Considerando que una de sus características preponderantes es alcanzar un mayor grado de comprensión (o un interés intrínseco) de los docentes de educación preescolar, quienes tuvieron una formación inicial específica al integrarse al programa de Aprendizaje Cooperativo. En esta tipología no se

espera aprender sobre otros casos o sobre un problema general, sino comprender ese caso concreto, el cual busca generar un conocimiento que va más allá de la realidad estudiada, obteniendo una mayor claridad y profundidad sobre el tema. En definitiva, no se refiere a que se trate de elegir un caso determinado porque sea "representativo de otros casos sino más bien porque el caso en sí mismo es de interés" (Rodríguez, et al., 1996, p.93).

Tanto Yin (2003) como Stake (2010) clasificaron los estudios de casos según el número de estos, refiriendo que existe el caso único (el que retoma a una persona) o el múltiple que selecciona a un grupo. A partir de esta clasificación se decidió estudiar casos múltiples, debido a la riqueza de información que se obtendría y desde donde se aspiró a hacer una interpretación colectiva, sobre todo al reconocer que los contextos de intervención de los informantes claves son contrastantes y disímiles. Dicha selección aportó una variedad de concepciones, permitió rescatar diversas formas de pensar, diseñar situaciones-ambientes en relación al aprendizaje cooperativo que son adecuados a las condiciones contextuales a las que se enfrentan los educadores. Para dar significado a los datos empíricos Dilthey (en Martínez, 2004) resalta que el método se apoya en la hermenéutica para rescatar los significados, descifrar lo mejor posible la palabra y comprender la conducta del ser humano. Dicha postura se argumentará en el procedimiento de análisis de datos.

La decisión de elegir varios casos favoreció extraer conclusiones mucho más contundentes, claras y formativas ante las dimensiones del problema, identificar los procesos las variaciones que se podían establecer en los diferentes momentos y circunstancias, los efectos educativos que los docentes refieren en el alumnado y los procesos cognitivos que los docentes refieren al llevar al aula una metodología educativa como es el aprendizaje cooperativo. Por consiguiente, este estudio se centró en un el caso colectivo o múltiple (Yin, 2003; Stake, 2010). Si bien existe una variabilidad de concepciones relativas al estudio de caso, en la presente investigación se retomaron los componentes del plan de investigación propuestos por Yin (2003, p.21): preguntas bien planteadas, objetivos, descripción clara de las unidades de análisis, una explicación de cómo se reunirán para después analizarán los datos y los criterios de intervención.

Figura 13. Temporalidad y contexto en los estudios de caso.



Fuente Yin (2003). Elaboración Propia.

Dentro de la caracterización que diversos autores realizan sobre este método y que se cuidó recrear en el desarrollo de esta investigación, destaca el hecho de que los datos que se recolectan deben ser ricos y con un nivel de profundidad importante. En ambientes naturales, lo cual destaca la necesidad de dar significado a los datos empíricos en el contexto (educación preescolar) en que se desarrollan y en una temporalidad determinada por el inicio y fin del caso (ver figura 13). También se recurrió a la triangulación de fuentes de datos para el análisis (Stake, 2010) buscando una gama de perspectivas en los sujetos, estas cuestiones dieron la pauta para determinar los criterios de selección de los informantes clave

6.3.1.1. Población objetivo

Atendiendo al planteamiento de la estrategia metodológica y con la intención de dar respuesta a los objetivos planteados en este estudio, se definió que el grupo poblacional de referencia estaría integrado por licenciados en educación preescolar egresados de una de las escuelas normales del estado de Puebla, que hayan pertenecido durante sus estudios de formación inicial al grupo de investigación *Aprendizaje cooperativo en el preescolar*. Si bien los criterios se definen a continuación, se vislumbra importante integrar expedientes para elegir a los informantes que cumplían con los criterios requeridos.

Cabe resaltar que el grupo de investigación *Aprendizaje cooperativo en el preescolar*, aplicó una propuesta de innovación para formar en el diseño de situaciones didácticas a los docentes en formación, con una base teórica en aprendizaje cooperativo a nueve generaciones

(de 2009 a 2018). Éste se aplicaba durante de quinto a octavo semestre, es decir, a lo largo de 4 semestres. Este proyecto ha abarcado 2 planes de estudio, al primer corte del plan de estudios para la formación de licenciados en educación preescolar 1999 con cinco generaciones y cuatro para el plan de estudio 2012 (con un rediseño en 2018) el cual se estructuró ya por competencias. En éste último, se desarrolló en los cursos de trabajo docente e innovación, proyectos de intervención socio educativa, trabajo docente I y II, señalando que fue retomado por un grupo más reducido de estudiantes desde diferentes perspectivas como parte de su temática en el documento de titulación.

En concordancia con la lógica de la investigación cualitativa, la elección de los casos que configuran la muestra se determinó por medio de un muestreo por conveniencia inicial (Ávila, 2006; Bryant y Charmaz, 2007) vinculado a criterios con la finalidad de que buscar la potencialidad se encuentra ligada a lo peculiar, subjetivo e idiosincrático (Rodríguez, 1996, p. 99). A lo que Stake (2010) refiere como una oportunidad para aprender, que además se asumen como realidades que forman parte de un todo social, pero también como realidades con un carácter único y específico.

6.3.1.2. Unidad de análisis.

A partir de las consideraciones establecidas por diversos autores, particularmente por Corbetta (2003), se tomó la decisión de integrar una unidad de análisis que tuviese al menos dos docentes de educación preescolar por generación que hayan egresado en el 2015, 2016 y 2017 para tener un mínimo de seis casos. Como se advirtió anteriormente, debían haber participado en el grupo de investigación de aprendizaje cooperativo y al momento de la elección, deberían estar desempeñando funciones de docente frente a grupo en jardines de niños oficiales en el estado de Puebla.

6.3.1.2.1 Criterios de elección de la unidad de análisis.

Una de las interrogantes más recurrentes en torno al método de estudio de casos como lo plantea Stake (2010) gira en torno a ¿cómo se deben seleccionar los casos?, por ello enuncia que uno de los criterio más importantes es elegir casos que posibiliten la comprensión del fenómeno y, de ser posible, aquellos que permitan la modificación de generalizaciones. En

consecuencia, si se deseaba recuperar datos en torno al impacto del aprendizaje cooperativo en las competencias profesionales de los docentes en su práctica, era importante pensar la aplicación de un instrumento que nos permitiera identificar qué docentes de ese grupo, aún continuaban realizando una práctica cooperativa y además poseían algunas características poco estudiadas en torno al fenómeno (tales como el contexto, el grupo que atienden etc).

Otro de los criterios a considerar referidos por el autor es la rentabilidad (máxima), por lo que considerar a informantes accesibles que estuvieran dispuestos a brindar la información, debía ser un elemento preponderante. Con igual importancia, se consideró el tiempo y el acceso, ya que implican un límite que frecuentemente juegan en contra. Otra consideración señala que es importante que los informantes muestren una disponibilidad para aportar la información (Stake, 2010, p. 17), es decir, al momento de llenar el consimiento informado debería valorarse el interés y acepctación por participar en la investigación.

A partir de las orientaciones expresadas por Stake (2010), se definió que los informantes debían ser: docentes de educación preescolar que laborarann en jardines de niños de diferentes contextos (urbano, rural o urbano marginado). La idea de en elegir por lo menos dos docentes egresados de diferentes generaciones, refiere a que su proceso formativo inicial fue variado, en el sentido de que el grupo de investigación que los formó también estaba transitando por las diversas etapas de apropiación y dominio del aprendizaje cooperativo.

Para identificar si continuaban desarrollando una intervención y a fin de establecer un primer contacto, se les escribió vía correo electrónico (proporcionado por el área de seguimiento a egresados de la licenciatura en educación preescolar). En dicha comunicación se les invitó a responder un instrumento adaptado del Cuestionario de Aprendizaje Cooperativo elaborado por Fernández-Rio, Cecchini, Méndez-Giménez, Méndez-Alonso & Prieto (2017). Al mismo tiempo, se recuperaron los datos de contacto de los docentes (ubicación del centro de trabajo, número telefónico de contacto). De 58 docentes que participaron (a lo largo de sus estudios de licenciatura en el grupo de aprendizaje cooperativo), respondieron el instrumento 33 de ellos. De los cuales 24 dieron cuenta de continuar trabajando bajo este esquema. Se restaron de este grupo 9 docentes que no estaban frente a grupo debido a que se encontraban en la supervisión como apoyo técnico pedagógico,

que cubrían únicamente funciones directivas o que estaban en espera de cambio de centro de trabajo.

De los 15 restantes se entabló un primer contacto con ellos para solicitarles una reunión, se estableció un plazo de respuesta de 10 días, teniendo únicamente 11 acuses. En este primer acercamiento, se firmó el consentimiento informado, siendo el mismo que se empleó para resaltar el tipo de investigación, los objetivos de la investigación, la participación que se espera de ellos. Esto arguyendo al planteamiento de Álvarez-Gayou (2003) en el que se enfatiza que debe ser voluntaria. Aunado a ello se expresó de manera enfática su posición como informantes y se les informó que estuvieron seleccionados por ser docentes activos en la construcción del saber didáctico pedagógico y por poseer experiencia en el aula, de la que se deseaba recuperar detalles. Quedando soslayada la visión evaluadora o de supervisión con la que frecuentemente se valora al docente. Se reiteró que esta interacción se daría en términos de investigador-experto y no docente de la escuela normal-alumno.

Para elegir a los informantes se consideraron los siguientes criterios: debería tratarse de licenciados en Educación Preescolar, titulados, que hayan estudiado en el Plan de Estudios 2012 en las generaciones 2015, 2016, 2017 debido a que, en este plan de estudios se trabajó el enfoque por competencias. Del mismo modo, se consideró que deberían ostentar un resultado "idóneo" en los resultados en el examen de oposición para el ingreso al servicio profesional docente, elemento que se pensó por ser un indicador relevante en el desarrollo de las competencias profesionales de los docentes en servicio.

Otro criterio a considerar se focalizó en la participación en alguno de los cursos de *trabajo docente e innovación, proyectos de intervención socio educativa o práctica profesional* durante sus estudios de formación inicial y que realizaran una intervención retomando el aprendizaje cooperativo. Este elemento garantizaría que tuvieran un proceso formativo en aprendizaje cooperativo por lo que se retomaron publicaciones en memorias de congresos en las que participaron con propuestas, en la que refirieran además un impacto a sus competencias docentes. Por último, se pensó necesaria la disposición y apertura para proporcionar información relativa a su práctica (de manera verbal y escrita de ser necesario).

A partir de ello, se descartaron tres docentes, uno decidió no participar por cuestiones personales, otro por no contar con publicaciones sobre el análisis del aprendizaje cooperativo y otro más por no haber ingresado al servicio profesional docente. Una vez que los sujetos (docentes) aceptaron participar, se concertó una segunda cita con ocho docentes en el jardín de niños en el que laboraban los informantes. El lugar se situó en los jardines de niños localizados tanto en contextos rural, urbano y urbano marginado en el estado de Puebla en los cuales laboraban los informantes y con diferentes características de organización (ver tabla 12).

Tabla 12. Contexto de los informantes clave.

Código del informante	Contexto	Organización completa	Ubicación
I1	Urbano	Sí	San Ramón, Puebla.
I2	Rural	Sí	El Rincón Citlaltépetl, Nopalucan
I3	Urbano Marginado	Bidocente	San José Tejaluca, Municipio Tzicatlacoyan
I4	Rural	Sí	Nopalucan
I5	Urbano	Sí	San José Chiapa
I6	Rural	Sí	San Antonio Coayuca
I7	Rural	Sí	Chietla
I8	Rural	Sí	Huitzilan de Serdán

Nota. Elaboración propia.

6.3. Tipo de muestreo

Teddlie y Yu (Martínez-Salgado, 2012) refieren que la selección de la muestra esta estrechamente ligada a los propósitos a los que persigue la investigación, de tal forma que se optó por elegir un muestreo en avalancha tipo bola de nieve o cadena (Taylor y Bogdan, 1994; Martín-Crespo y Salamanca, 2007). En este tipo de muestra se identifican los casos de interés a partir de alguien que conozca a alguien que puede resultar un buen candidato. Así, alineado al planteamiento de casos múltiples, la muestra se integró por ocho informantes

clave de las generaciones 2011-2015, 2012-2016 y 2013-2017 que cumplieron con los criterios de elección anteriormente referidos.

Comprender el fenómeno educativo es un acto que se realiza inexorablemente en el contexto en el que cobran vida los significados, es por ello que se requería ubicar espacialmente las condiciones en las que se gestaba la práctica de los docentes, para así identificar las posibles peculiaridades de lo que se desea comprender. De modo que se definieron los elementos revestidos de relevancia socioeducativa (tabla 13) y dan cuenta de la dimensión pedagógica de los informantes (Fierro, et al., 1999).

Tabla 13. Elementos de relevancia socioeducativa.

Rubro	Elementos a recuperar
Características del centro de trabajo	Ubicación Clave del centro de trabajo Número de aulas y grupos Número de alumnos que integran cada grado y grupo
Características de la planta docente	Interinos Base Nuevo tipo de contratación Maestros de clases especiales Personal de apoyo a la docencia
Servicios educativos con los que cuenta el plantel	CAM USAER CAPEP Biblioteca Sala audiovisual Centro de idiomas y computo
Tipo de funciones que desempeña el docente	Frente a grupo Directora/directora comisionada Docente Unitario

Rubro	Elementos a recuperar
	Docente multigrado
Materiales audiovisuales y didácticos	Características Distribución y acceso

Nota. Elaboración propia.

6.4. Técnicas y procedimiento de recogida de la información

Rodríguez et al. (1996) mencionan que todas las técnicas para recabar información deben estar guiadas por un propósito. Es decir, es importante conseguir toda la información posible del problema detectado evitando perder el rumbo, ya que es complejo asumir este papel y dejar a un lado los ideales acerca del tema. Así mismo, se debe recordar que lo importante no es descubrir sino comprender. En ese sentido y considerando que la intención era dar voz a los docentes para acercarnos a la comprensión de cómo piensan su práctica cuando emplean el aprendizaje cooperativo, se deseaba seguir una técnica que nos garantizara la recuperación precisa esos datos sin perdernos en el proceso. Por tanto, se declinó por emplear la entrevista en profundidad.

6.4.1. Entrevista en profundidad para recuperar la voz de los docentes.

La entrevista es un instrumento frecuentemente empleado en el campo interpretativo al que Rodríguez et al. (1996) definen como "la técnica en la que un entrevistador pide información a otra persona, denominada entrevistado o informante, para obtener datos en torno a un problemas determinado" (p. 167). Hace más de cuatro décadas, Benny y Hughes sostuvieron que es "la herramienta de excavar" (como se cita en Taylor y Bogdán, 1994), se caracteriza por llevarse a cabo con facilidad, es útil para acopiar información relativa a opiniones, actitudes y sugerencias de manera directa, aporta a la investigación aspectos que no se habían considerado previamente con otras técnicas (Imbernón,, 2002, 2010).

Por su parte, también precisan el carácter flexivo y dinámico de la entrevista cualitativa, (Taylor y Bogdan, 1994) en la que encuadran las entrevistas no directivas, no estructuradas,

no estandarizadas y abiertas, porque el diálogo que se establece debe asemejarse más a una conversación entre iguales y no a un intercambio formal de preguntas y respuestas a partir de un guión. Es decir, la entrevista en profundidad, es una técnica factible que permitió recoger datos relevantes de los autores (informantes clave). Gracias a ésta, se estableció un vínculo con cada informante clave que, en la fase de análisis de la información favoreció la comprensión de la misma.

En cuanto al proceso de construcción, el guión de la entrevista (anexo 2) se diseñó en función del marco teórico propuesto en torno a las competencias profesionales del docente de educación preescolar, considerando el contexto de trabajo en el que se desempeña y los elementos que integran el aprendizaje cooperativo. Las preguntas se estructuraron para que los entrevistados se sintieran en confianza para expresar sus puntos de vista en torno a propuestas personales o aspectos que pudieran complementar el buen desarrollo de esta investigación. Para organizar las preguntas se establecieron categorías (tal como se muestra en la tabla 14) de indagación mismas que en el momento de la entrevista sufrieron algunas modificaciones para que no se perdiera la esencia de la categoría que se indagaba, pero dándole el carácter de diálogo.

Tabla 14. Categorías de indagación

Núcleo	Categorías	Indicadores
Formación en aprendizaje cooperativo	Formación	• Inicial • Permanente-autoformación • Fases de apropiación • Redes con otros docentes cooperativos
	Concepción del aprendizaje cooperativo	• Conocimientos empíricos • Conocimientos teóricos • Enfoque desde el que se concibe el aprendizaje cooperativo

Núcleo	Categorías	Indicadores
		• Concepto de alumno-docente-aprendizaje • Concepción del • trabajo en grupo • Conocimiento de los principios del aprendizaje cooperativo • Vinculación a los propósitos, contenidos y principios pedagógicos de la educación preescolar
Diseño didáctico	Puesta en práctica del aprendizaje cooperativo	• Rol del Docente – Alumno • Técnicas y estrategias de aprendizaje cooperativo desarrolladas • Diseño de situaciones didácticas y proyectos • Evaluación(auto-co-heteroevaluacón) • Efectos en los campos formativos (Plan de estudios del nivel preescolar 2011) • Colaboración con otros docentes y comunidad escolar • Uso de materiales
Ambientes de aprendizaje	Organización de los grupos de trabajo.	• Características de los grupos • Ambiente formativo • Inclusión- grupos heterogéneos • Normas y consignas

Núcleo	Categorías	Indicadores
		• Habilidades sociales • Resolución de conflictos • Interacciones

Nota. Elaboración propia.

Con respecto a la validación del guión, se solicitó a dos expertos en aprendizaje cooperativo que dieran una contrastación referente al guión. Tras sus respuestas, se reestructuraron algunos cuestionamientos según los cambios aconsejados. Bajo la idea de realizar un pilotaje, se realizaron dos entrevistas a dos de los docentes que no fueron elegidos como informantes, se realizó un breve análisis destacando qué cuestionamientos carecían de claridad o resultaban repetitivos. Este proceso buscó determinar si había problemas de comprensión o de ambigüedad en alguna de las preguntas sin que, tras este proceso, fuera necesario efectuar cambio alguno.

6.4.4.1. Descripción de los procedimientos de recogida

La entrevista a profundidad no puede entenderse si no es en un encuentro cara a cara entre el investigador y los informantes, para que se produzca un diálogo que permita ahondar en las razones y reflexiones de los educadores de preescolar (Stake, 2010). Es decir, en la comprensión de las perspectivas que tienen los informantes en torno al desarrollo de sus competencias profesionales, al implementar el aprendizaje cooperativo y sobre todo los cambios que identifican gracias a este tipo de estrategia metodológica.

Este momento de la investigación se caracteriza por emplear tanto los sentidos como diversos instrumentos que permiten recabar datos relativos a la "realidad natural y compleja que deseamos estudiar" (Rodríguez et al., 1996, p.142). En consecuencia, la recogida de datos está estrechamente vinculada al contexto en que se desarrolla y a las técnicas e instrumentos que se emplearon al constituirse, en un claro reflejo de cómo se concibe la investigación y qué datos pensamos que recabaremos. Al respecto, Stake (2010) y Rodríguez et al. (1996) indican que, como todo proceso, se requiere de una organización. Mencionan también que

los datos obtenidos guardan una estrecha relación con el procedimiento y sujeto que los recoge, así como con la intención por la cual son recabados.

A manera de protocolo de actuación (Rodríguez, et al., 1996), se procuró una relación entrevistador-entrevistado, sin perder de vista que el conocimiento previo establecido entre los informantes clave y el investigador en diferentes proyectos laborales eran un factor que, si se jugaba a favor, facilitaría el establecimiento de un adecuado reporte. Esta cuestión podría elevar su nivel de confianza para expresar con libertad su pensar. Las entrevistas se realizaron en el marco de una relación de respeto y confianza, se inició reiterando como se había expresado en el consentimiento informado que no se trataba de una evaluación a su trabajo. Puesto que, si bien eran docentes noveles, poseían la experiencia que se deseaba recuperar.

También se recordó que la información era confidencial y que su identidad se mantendría salvaguardada. A pesar de que algunos informantes expresaron estar de acuerdo con que se manejara su nombre, se optó por asignarles un código, por cuestiones de ética de la investigación. Por último, se les preguntó si estaban de acuerdo en que se audio grabaran las entrevistas con apoyo de un programa que se denomina AudioNota v7.0.2. para iOS 11l. El cual facilitó no solo la obtención del material en audio, sino la coordinación del registro de las notas que el investigador tomó durante la entrevista, para más tarde realizar la transcripción textual, tal como se realiza a la a la vieja usanza (Rodríguez et al., 1996; Sandín, 2003).

6.5. Técnicas y procedimiento de análisis de la información

Una vez que se recogieron los datos mediante la interacción social con los informantes clave, se procedió al análisis. Sin embargo, como lo refiere Blumer (1982), la información adquiere sentido en los marcos de significado e interpretación. Así, durante este proceso, si bien no se trata de probar una teoría como lo es el aprendizaje cooperativo, si se apostó por construir interpretaciones avaladas por los datos. Se esperaba que entre los hallazgos del investigador, fuera posible delinear nuevos caminos de transformación para las prácticas docentes de nivel preescolar.

El manejo de los datos buscó extraer significados en relación con el problema que se estaba investigando (Rodríguez et al., 1996, p.200). Cuestión que se trabajó buscando una alineación entre la recolección de datos y el análisis (Imbernón, 2002). En consecuencia, un paso importante fue el proceso de transcripción que permitió identificar las categorías de la investigación. Si bien, el proceso de transcripción demandó mucho tiempo, no se incurrió en la postura que emplean algunos investigadores de efectuar el análisis directo a partir de la grabación, se optópor realizar la transcripción completa para interpretar cuidadosamente todo lo grabado y disponer de un corpus que facilitara su estudio al recurrir a él las veces que fuera necesario (Gibbs, 2012).

Otra decisión importante versó en incluir en la medida de lo posible algunas cuestiones contextuales, sin omitir ni los fragmentos repetitivos o que no aparentemete pudiesen no aportaran información (Gibbs, 2012). Destacando, como lo hacen las aportaciones de la pragmática, que el análisis es un proceso que cobra sentido gracias al contexto del que emanan los datos cuestión que concurre con la visión de que las competencias requieren de conocer la situación en la que subyacen, son traducciones de una narración del discurso oral, a otra forma narrativa, el discurso escrito (Kvale, 2011, p. 124). Una vez hecha, se contó con el corpus para hacer una primera lectura global que diera paso a la codificación de la información, bajo la idea de desentrañar el significado de los datos para que estos hablaran por sí mismos.

Para el proceso de análisis de la información, como lo establece Latorre (2005), Rodríguez et al. (1996) y Sandín (2003) se realizó una reducción de la información obtenida, a través de la focalización y delimitación de la misma, de manera que fuera manejable. Para tal fin, se consideró manejar la codificación temática, ésta consistió en ir diferenciando unidades de significado (fragmentos de texto con unidad temática) a las que se les asignaba un código que se relacionaba con algunas de las categorías establecidas para la realización de las entrevistas. El término codificar hace referencia a la acción concreta de asignar una marca, etiqueta o código indicativo a una parte del texto, para convertirla en una unidad de análisis o segmento al que se le atribuye un significado propio. Es decir, un segmento al que fuera posible aplicar un criterio temático (Latorre, 2005, Álvarez-Gayou, 2003). La codificación

se asocia de inmediato a la categorización, la cual hace posible clasificar las unidades de análisis referidas a un mismo tópico, que en esta investigación se centran en los referidos en el marco teórico.

El sistema de códigos se construyó a través de procesos inductivos-deductivos, ya que partímos del esquema de categorías que guiaron la entrevista. Pero las primeras reflexiones sobre los datos obtenidos de éstas, la transcripción y lectura de las observaciones, fueron induciendo y redefiniendo los códigos. Finalmente, el sistema de categorías y códigos que se empleó se muestra en el siguiente capítulo (tabla 17).

También, se utilizaron algunos códigos en vivo, que de acuerdo a Rubin y Rubin (1995), Álvarez-Gayou (2003) y a Patton (2002), son datos relevantes que provienen directamente del vocabulario de las informantes. La entrevista, como se ha referido en el consentimiento informado (anexo 1), guarda un carácter confidencial. Por lo tanto, los nombres de los colaboradores serán codificados. Es decir, se emplearon códigos para cada una de los informantes. Barba (2011), Stake (2010) y Goetz y LeCompte (1984, p.162), sostienen que los datos "indican las sensaciones, experiencias y conocimiento de las personas y que también connotan opiniones, valores y sentimientos" que los informantes expresan en su ejercicio profesional. Para términos de la presente investigación, se considera la planificación de las situaciones didácticas y las publicaciones en las que describieran diferentes aspectos de su práctica con alumnado: planteamientos teóricos, diseño de actividades, materiales didácticos, organización del grupo, procesos de evaluación mediante aprendizaje cooperativo.

El análisis de contenido, es "una técnica de investigación destinada a formular, a partir de ciertos datos, inferencias reproducibles y válidas que puedan aplicarse a su contexto" (Krippendorff, 1990, p.28). En definitiva, es una técnica para analizar cómo los datos empíricos albergan los contenidos sobre lo leído e interpretado, permite acceder a conocimientos de diversos aspectos y fenómenos de la vida social. No obstante, su implementación debe ser sistemática, objetiva, replicable y válida. Según el autor, es posible identificar algunos elementos resaltantes en el análisis de contenido, entre los que destacan que el análisis permite la utilización de material no estructurado. Es decir, que el análisis de

contenido parte de información no estructurada, que se codifica consecutivamente por medio de unidades de análisis que son generadas por el investigador. También Krippendorff (1990) refiere que es una técnica sensible al contexto, ya que parte del mismo para identificar la información.

6.6. Descripción de los procedimientos de análisis de la información

Pérez Serrano (1998) plantea que el proceso para llevar a cabo el análisis de la información se estructura de la siguiente forma. Una vez recabados los datos, se inicia el proceso de reducción de los mismos, una de las técnicas a emplear es la *codificación*. Del Rincón et al. (1994) afirman que la codificación consiste en transformar los datos recogidos en símbolos, es decir, que en esta fase se descompondrá el material en unidades de análisis, que constituirán elementos con significado propio y que serán el objeto principal del análisis.

Con respecto a la técnica de *categorización*, las categorías representaron cada uno de los elementos o dimensiones más investigadas, poseen significados concretos y sirvieron para clasificar las unidades de análisis. Tuvieron las siguientes características, la homogeneidad, la inclusión, la utilidad, la claridad y concreción (Pérez Serrano, 1998, p. 150).

6.7 Dificultades y limitaciones

Las dificultades en la investigación se encuentran relacionadas al trabajo de campo, específicamente a la estructura jerárquica en el nivel preescolar. Sobre todo con el tiempo de los docentes, ya que en el momento en que se realizó el trabajo de campo, la mayoría de docentes fueron reubicadas por daños materiales en sus jardines de niños a causa del temblor de septiembre 2017, situación que desencadenó que la Secretaría de Educación Pública del Estado de Puebla determinara la suspensión de labores por casi un mes y en 3 escuelas de las informantes la situación se extendió hasta casi dos meses. En consecuencia se reorganizó la el cronograma y espacios para el desarrollo de las entrevistas.

La factibilidad de la investigación se encuentra vinculada al diseño de la estrategia metodológica. Al respecto se puede aseverar que la investigación fue factible, ya que las fuentes bibliográficas existentes han permitido analizar la temática elegida, han sido accesibles y no han representado una dificultad en el desarrollo de la misma. Por otra parte,

se pone de manifiesto que se contó con los recursos materiales, humanos, económicos disponibles y necesarios para concretar las diversas fases de la investigación.

A manera de cierre

Al ser una investigación de corte educativo socioeducativo se identificó en la línea de investigación de la didáctica un marco referencial para aportar en el ámbito del pensamiento del profesorado y lo que autores como Tardif denominan epistemología de la practica profesional al reconocer que son los saberes empleados por los docentes (como profesionales) “en su espacio de trabajo cotidiano, para desempeñar todas sus tareas” (2004, p.188).

El diseño de la estrategia metodológica en la construcción de esta investigación se ha caracterizado por ser un proceso dialectico que ha sido una piedra angular para las deciciones que han determinado cada paso a seguir en función del objeto de estudio. Cabe señalar que clarificar el objeto y definir con qué sujetos trabajaríamos fue fundamental en la apropiación de una postura epistemológica, ontológica y en consecuencia de las elecciones metodológicas que nos permitirían analizar los efectos de la praxis del aprendizaje cooperativo en las competencias profesionales de los licenciados en Educación Preescolar.

En ese tenor, al asumir una aproximación cualitativa, con un método de estudio de casos se obtuvo un mayor acercamiento a los constructos de saberes situados en la práctica profesional de los educadores, desde una visión compleja, holística, histórica en el sentido de que estos saberes que se movilizan en el aula fueron aprehendidos en la formación inicial y trasladados de manera pluridimensional a su desempeño actual. En ese sentido la elección de la de la entrevista en profundidad como técnica para dar voz a los 8 casos en condiciones particulares fue la base desde la que se posicionó el investigador para identificar la manera en la que hoy en día aplica los recursos, adaptar los que conoce y construye nuevos,

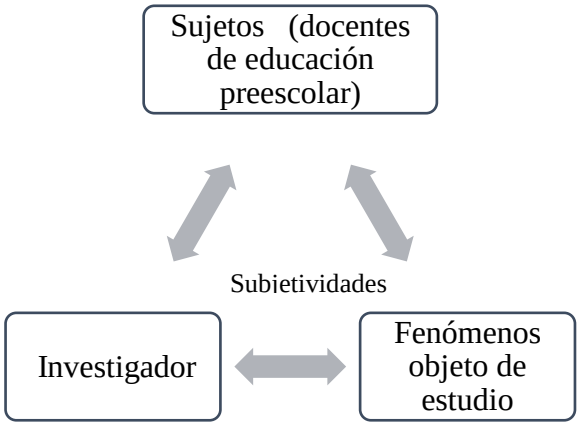
Capítulo 7.

Análisis e interpretación de resultados

> … la convicción de que la Indagación Cualitativa ha abierto un mundo de conocimiento, sentido y significado para entender y enfrentar los problemas de la sociedad, es hora de reflexionar acerca de cómo llegamos a este lugar; hora de preguntarnos a dónde iremos después (Denzin, 2008, p.64).

El análisis de datos en la investigación cualitativa implica tal como se trazó desde la estrategia metodológica, ir más allá de la mera aplicación de los procedimientos propios para recoger la información necesaria y construir el dato de análisis, por encima de lo técnico-procedimental asumir una postura cualitativa implica que el investigador se sitúe a nivel epistemológico, antagónico al enfoque diferente del que tradicionalmente ha hecho uso la investigación positivista. Es indudable que el corazón de la investigación cualitativa se halla en el estudio de los fenómenos en su propio contexto de origen, procurando encontrar el sentido de los mismos a partir de los significados que las personas les conceden (Austin, 1982; Calderón, 2002, Sandín, 2003).

Figura 14. Interacción en la investigación



Nota. Elaboración propia.

En ese mismo sentido, el interés se focaliza en las múltiples dimensiones que caracterizan la construcción de la realidad educativa como un fenómeno inminentemente social, desde el que se asume el carácter dinámico e histórico de dicha realidad, así como en la intervención no neutra de los valores y las motivaciones, tanto de los sujetos (docentes de educación preescolar) y fenómenos objeto de estudio como del propio investigador (Denzin y Lincoln,

1994; Ortí, 1999) en un ciclo interactivo en el que las subjetividades juegan un papel preponderante (figura 14).

Por tanto, como lo plantean Beltrán (1986), se debe establecer la investigación desde un enfoque epistemológico que por una parte, obliga a relativizar el carácter de verdad única y objetiva a tener en cuenta, es decir, la riqueza que aporta el pluralismo cognitivo y metodológico a través del cual se accede al conocimiento de la investigación educativa. De la misma manera, demanda de un planteamiento más integrador de todo el proceso que no soslaya la rigidez del procedimiento, pero si reconocer en cuanto al rigor la importancia de destacar el grado de coherencia del mismo con el estado del arte, así como la pertinencia y justificación de la pregunta de investigación a la que responder (Ratcliffe y González del Valle, 2000).

Así, a lo largo de este capítulo se identificarán no solamente los resultados y su interpretación, destacando que la interrelación entre ellos contribuye al sentido de lo que se quiere expresar, en el sentido de que los resultados que se presentan son *datos* fruto de la carga teórica del investigador (Hanson, 1989). De esta manera a lo largo de este capítulo también se refiere el proceso que se siguió para recabar datos, la caracterización de los informantes clave con algunas referencias contextuales necesarias para analizar los datos referidos y se detalla la manera en la que se realizó la categorización y codificación de datos desde el planteamiento ontológico y epistemológico referido en el capítulo anterior. Lincoln y Guba (1998) plantean un proceso sistemático, desde el que la autenticidad incluye tres criterios, los dos primeros refieren tanto a la *conciencia reflexiva acerca de la propia perspectiva* como a la *apreciación de las perspectivas de los otros*.

Dichas consideraciones implicaron la necesidad de re-pensar para hacer consciente la postura desde que se había definido recolectar y analizar los datos. Producto de esta reflexión y para generar una relación investigador-informante se enfatizó con los informantes clave que el diálogo con ellos, los colocaba en una postura de expertos, soslayando la idea de evaluar la práctica, es decir, se necesitaba superar la relación docente-alumno. En una tercera condición Guba y Lincoln (1998) proponen la *imparcialidad en las construcciones, descripciones, representaciones y valores* en los que se sustentan por lo se debe considerar

lo siguiente “realizar un trabajo prolongado para superar las distorsiones que el investigador pudiera producir con su presencia y dejar ver a los investigadores sus propios perjuicios y el de los investigados” (p.298)

Para el caso de la presente investigación, el trabajo de campo se llevó a cabo durante dos meses, lo que ha hecho que el propio investigador pudiera replantear la investigación, plantearse nuevos interrogantes y diseñar los instrumentos de recogida de datos. También se sugiere “r*ealizar un juicio crítico con compañeros (ídem, 1998, p. 28),* es decir, relativizar los resultados, este hecho ayuda a los investigadores a comprobar sus avances en conocimiento y exponerse a preguntas y cuestiones. Durante el periodo de investigación se mantuvo contacto con varios expertos en aprendizaje cooperativo que están realizando estudios similares en la materia con el fin de recibir orientaciones y consejos que ayudar a mejorar la misma (p. 298).

7.1. De la entrevista a la recogida de la información.

Anteriormente ya se había referido sobre el porqué de la técnica e instrumento a emplear, no obstante, en estas líneas se refiere la manera en la que se aplicó y algunas consideraciones que se realizaron durante los diálogos con los informantes clave que resultan importante manifestar. El proceso de realización de las entrevistas a los informantes clave, demandó concertar una cita con las informantes clave, de quienes se mostró una alta disposición para dar las entrevistas, sin embargo, coordinar los tiempos de sus actividades para concretar las citas requirió acoplarse a sus dinámicas y espacios dado que en su totalidad se encuentran laborando en jardines de niños que se localizan en la zona periférica a la ciudad de Puebla en las colonias (en dos casos) y en poblaciones aledañas a la ciudad en las poblaciones de el Rincón Citlaltépetl, Nopalucan, San José Tejaluca, Municipio Tzicatlacoyan; San José Chiapa; Tlacotepec de Benito Juárez; Ocotlán de Venustiano Carranza, Yehualtepec; San Antonio Coayuca, Chietla y Huitzilan de Serdán.

Se llegó a la saturación de la información con la cooperación inestimable de ocho licenciadas en educación preescolar, que se desempeñan como maestras de preescolar, todas realizan funciones de docencia y accedieron a hablar de sus experiencias docentes, fuera de

su tiempo laboral, debido a que la dinámica institucional y funciones que desempeñan, hacían imposible que la entrevista tuviera lugar durante la jornada laboral. En un primer momento se explicó las características de la participación mediante el consentimiento informado, mediante el cual se explicitó que se había buscado su participación como docentes, se enfatizó que si bien el investigador las conoció años atrás como estudiantes, hoy por hoy son docentes con una experiencia didáctico-pedagógica que se deseaba documentar.

Tabla 15. Relación de informantes clave a partir de la fecha de entrevista y tiempo de duración.

Fecha	Clave	Sesiones	Duración de la entrevista
24 01 18	I1	1	125 min
26 01 18	I2	1	88 min
29 01 18	I3	1	85 min
31 01 18	I4	1	87 min
03 02 18	I5	1	68 min
09 02 18	I6	1	115 min
13 02 18	I7	1	117 min
17 02 18	I8	1	126 min

Nota: Elaboración propia.

Las entrevistas tuvieron una duración de 68 a 126 minutos en una única sesión, (como se observa en la tabla 15), establecer el rapport con ellas no fue complicado debido al antecedente que existía, sin embargo, antes de cada entrevista se hacía referencia a que el acercamiento que se tenía era en términos de la investigación, en ningún momento lo referido pretendía evaluar ni mucho menos enjuiciar su desempeño. La selección del género femenino no fue previamente determinada, se debió al bajo índice de docentes de género masculino que se forman como licenciados en educación preescolar (únicamente 2 egresados de la institución seleccionada) y al momento de la selección de informantes no cubrían con los criterios establecidos.

Se decidió asignarles un código, a cada una de ellas, al presentar sus opiniones a lo largo de este capítulo, se decidió usar la inicial de informante *i* y un número retomando el orden en el que se aplicó la entrevista, si bien se pensó en asignarles un nombre ficticio, por cuestiones de ética se declinó por hacerlo a través de un código sin que esto minimice el sentido de pertenencia, identidad y propiedad de palabras compartidas que han sido la inspiración de este trabajo. Por otra parte, se enfatiza que para esta investigación fue de suma importancia de darle voz a las docentes, como parte de un fundamento ontológico de fondo, como arguye Imbernón (1989).

> Las nuevas experiencias para una escuela diferente deberían buscar alternativas distintas en la línea de una enseñanza más participativa, donde el fiel protagonista histórico del monopolio del saber, el maestro, comparte su conocimiento con otras instancias socializadoras que están fuera del establecimiento escolar (p. 17).

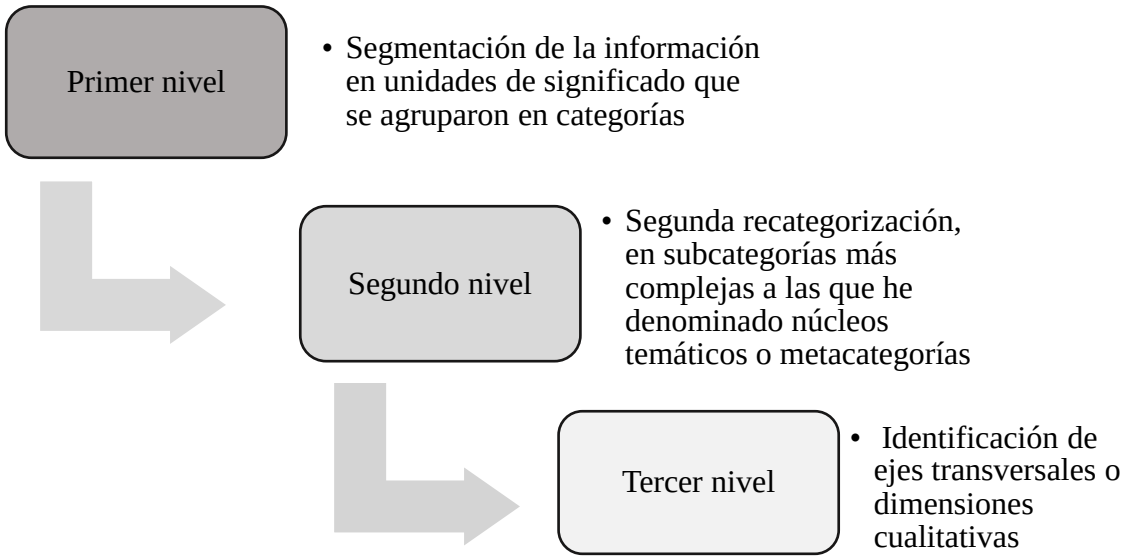
Como se ha sostenido en diferentes momentos de ésta tesis, se considera que una de las finalidades de la educación es transformar (para la mejora) las condiciones de la sociedad, se sostiene que un primer peldaño de dicha transformación es la comprensión para la generación del conocimiento, por lo tanto se considera que las opiniones de los informantes en torno a cómo se lleva al aula preescolar el aprendizaje cooperativo, buscaron identificar algunos hallazgos que den cuenta de un conocimiento didáctico pedagógico situado y contextualizado.

7.2. Análisis de resultados

En esta sección se integran categorías de análisis y discurso de los profesores en las entrevistas. El discurso de los datos se obtiene a través de la interacción cara a cara enmarcada en el diálogo de la entrevista en profundidad con los docentes. Sin embargo, como lo plantea Blumer, (1982) la información adquiere sentido en los marcos de significado e interpretación de los mismos con la intención de identificar temas y construir interpretaciones avaladas por los datos.

Es decir, que el tipo de trabajo desarrollado entre los hallazgos del investigador y sus informantes tracen nuevos caminos de transformación en dos vertientes, los procesos de formación docente inicial de esta licenciatura y cómo éste se resignifica en la práctica de este grupo de docentes de preescolar, desde una perspectiva que rescata el proceso que los ha conducido a construir esa intervención y por ende demostrar ese nivel de desempeño de competencias. De este modo, se realizó un proceso de análisis que tuvo presente en todo momento que el objetivo delineado para esta investigación versó en analizar los efectos de la praxis del aprendizaje cooperativo en las competencias profesionales de los licenciados en educación preescolar, mismo que transitó por una serie de etapas o momentos que partieron del desarrollo de un plan de análisis que se describe en las siguientes líneas y se ilustra en la figura 15.

Figura 15. Fases de análisis de datos.



Nota: Elaboración propia.

Pese a las dificultades que entraña establecer límites y diferenciaciones de etapas o momentos en el análisis cualitativo, en este trabajo ha intentado presentar de forma clara y precisa el rigor del proceso que se llevó a cabo, de manera que aún sin ser el objetivo principal del abordaje cualitativo, pueda ser replicable. Apoyado en las consideraciones del método de

análisis fue el de comparaciones constantes (Glaser y Straus, 1967), se buscó una construcción con un procedimiento mixto inductiva-deductivo (Rodríguez et. al, 1996, p.211) de categorías y la comparación permanente entre ellas. Con base en ésta generación inductiva se perfilaron las dimensiones cualitativas que, junto a las categorías y núcleos temáticos, conforman el entramado conceptual que dio sentido y ayudó a comprender el fenómeno estudiado.

Así, simultáneamente a la codificación y categorización de los datos, se fueron identificando las categorías, lo que, permitió llegar a una clasificación más refinada y fiable, al mismo tiempo que facilitó la identificación de las propiedades básicas y los límites de cada categoría y de las dimensiones cualitativas. Así, el análisis de los datos procedentes del análisis documental, las entrevistas en profundidad se organizaron en los siguientes niveles de reducción y reconstrucción teórica de la información.

7.2.1. Primera etapa de análisis

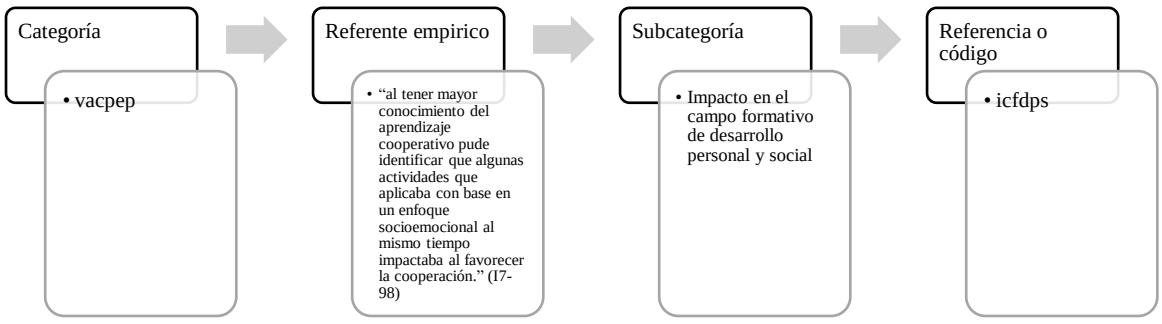
El primer nivel de cualquier investigación se caracteriza por la aproximación general al campo problemático del estudio, este nivel, como se expresó en la estrategia metodológica, tuvo como propósito establecer las preguntas que guiarían el diálogo con los informantes clave, con miras a apreciar la naturaleza de las prácticas didáctico-pedagógicas en el aula y buscar las estrategias metodológicas basadas en el aprendizaje cooperativo. Esta primera definición de los que se consideraron categorías de indagación fue la base sobre la cual se realizó una clasificación inicial de las respuestas de los informantes clave. Así, a partir de todas las transcripciones realizadas se identificaron las categorías de la investigación, un proceso progresivo en el cual se hicieron cada vez más finas y específicas, como se muestra en la siguiente tabla. Las categorías son entendidas como patrones clasificadores desde el planteamiento de Imbernón et al. (2002), y como un paso importante para ordenar los datos de forma coherente, contigua, completa y lógica que tendría lugar en su análisis y tratamiento posterior (Woods, 1987).

El nivel de detalle de las descripciones se subordina a un proceso de selección consciente o inconsciente por parte de la investigadora, basado en la importancia de lo que vio, escuchó

o pensó del fenómeno observado (Strauss y Corbin, 2002). Por tanto, dichas descripciones no deben considerarse como datos brutos sino como datos filtrados por la investigadora pues hubo una selección de las ideas expresadas por los profesores en las entrevistas. Como las descripciones son básicas para el ordenamiento conceptual (Strauss y Corbin, 2002), después de cada grupo de unidades por categoría, se describe el proceso de identificación de los códigos.

Posteriormente, se transcribió la totalidad de las entrevistas con apoyo de las notas del investigador y se determinó que el proceso de categorización y codificación se apoyaría en del uso del software HyperResearch versión 3.7.5. Una vez transcritas las entrevistas se procedió a alimentar el software con la definición de las categorías, para de allí importar en formato de texto los archivos por informante. Para iniciar el proceso de codificación, se trabajó cada caso, seleccionando las respuestas dadas por los docentes y clasificándolas, en este momento se buscaron las regularidades temáticas y sus contenidos emergentes, es decir, que la selección de categorías (de indagación) favorecieron su consecuente tratamiento. En esta etapa, la intención fue asignar un código a los referentes empíricos tal como se ejemplifica en la figura 12.

Figura 12. Ejemplo de asignación de Códigos



Nota. Elaboración propia.

Después de revisar en profundidad los núcleos emergentes seleccionados, se cobró conciencia de que podían ser reorganizadas las categorías, articulándolas en una estructura más inclusiva que me permitiría posteriormente, identificar transversalmente, los núcleos temáticos o metacategorías. En el proceso de revisión y análisis del corpus de datos en el que

se han identificado, depurado y formulado las unidades de significado hasta asignarlas a las categorías más pertinentes que iban emergiendo, las cuales, a su vez y siguiendo el mismo proceso de análisis, fueron incorporándose a los 3 dominios construidos que finalmente concedieron la posibilidad de vislumbrar ciertas líneas o ejes que vertebraban todo el discurso proporcionado por los informantes.

7.2.2. Segunda etapa

Una vez realizada una clasificación de datos (descubrimiento) se identificaron 1243 respuestas distribuidas en 12 códigos (tabla de distribución de respuestas por códigos) de los cuales se procedió para hacer una segunda clasificación y a su vez se identificaron algunas respuestas que si bien no mostraban coincidencia entre todos los informantes, resultaban significativas por estar asociadas a las condiciones contextuales en las que se desarrollaba la práctica de las docentes. En este momento también se identificó que algunas docentes refieren su práctica a través de las respuestas y actos que realizan los niños, y a lo que se identifica como el "otro referencial" por lo que se reconoció la necesidad de volver a realizar una tercer categorización con la intención de separar los comentarios que refieren al proceso del niño y al que explicita la práctica de los informantes con la intención de que el análisis coloque como objeto de estudio el aprendizaje del niño.

7.2.3. Tercera etapa

Por último, se incorporan a la interpretación algunos referentes que aparecen en las unidades de análisis pero que no corresponden directamente con la organización establecida en la primera aproximación. A estos referentes se denominó categorías transversales.

7.3. Caracterización de los informantes y datos de relevancia socioeducativa

Para referir los resultados se considera indispensable caracterizar a los informantes clave, destacando algunas consideraciones del contexto que marcan particularidades de su práctica (tabla 16). A lo largo de esta investigación se asume que los docentes seleccionados como informantes clave son docentes de educación preescolar, autogestores de su aprendizaje, que desde su formación inicial se han caracterizado por desarrollar una práctica innovadora a

partir del desarrollo de competencia profesionales que estas en continuo desarrollo y desde la que han realizado un replanteamiento de su práctica a fin de mejorarla de manera autónoma.

Tabla 16. Concentrado de informantes clave.

Código del informante clave	Tipo de contrata-ción	Estudios	Grado que atiende	Funciones que desempeña	Contexto del jardín de niños	Organización con incidencia en la institución	Lengua madre alumnos
I1	Base	Licenciatura	2	Docente	Rural	Ninguna	Español
I2	Base	Licenciatura	3	Docente	Urbano	Antorcha campesina	Español
I3	Base	Licenciatura	2	Docente	Rural	Ninguna	Español
I4	Base	Maestría	1, 2 y 3	Docente	Rural	Ninguna	Español Náhuatl
I5	Base	Licenciatura	2	Directora comisionada y docente	Rural	Ninguna	Español
I6	Base	Cursando Maestría	2	Docente	Rural	Ninguna	Español
I7	Base	Licenciatura	2	Docente	Rural	Ninguna	Náhuatl
I8	Base	Licenciatura	3	Docente	Rural	Antorcha campesina	Español

Nota: Elaboración propia.

7.4. Interpretación de dimensiones y categorías

Se reconoce que la intersubjetividad creada durante las entrevistas ha permitido encontrar los significados sobre la manera en la que los docentes asumen la práctica del aprendizaje cooperativo y la manera en la que este ha potencializado algunas de sus competencias profesionales. Ha sido un privilegio darles voz a las docentes, poder hacer visible la palabra que nos permite hacer, confirmar o refutar teorías. Es la palabra de la práctica, aquella palabra que permanece escondida en el discurso dominante de la teoría, esa misma palabra de aquellos que proveen de datos al investigador y que nunca aparecen como protagonistas. Es,

en definitiva, la palabra de quien nos facilita el conocimiento situado y nos ayuda a situar el conocimiento.

Alcanzar una comprensión de la realidad reclama establecer un proceso en el que se ponen en juego las sensibilidades y percepciones. Es así que como al iniciar las entrevistas, se cuidó en todo momento el sesgo de la mirada de docente, asumiendo una actitud reflexiva constante que le permitiera al investigador, ubicarse en la postura del docente, sorteando en la medida de lo posible los elementos que pudieran caer en una evaluación de la práctica, sobre todo y más importante en la categorización, en la extracción de proposiciones, y en el descubrimiento de los significados.

De esa manera el proceso de categorización surgió lógicamente de la teoría que fue analizada en capítulos anteriores y es de donde emanan las conceptualizaciones realizadas tanto de las dimensiones como de las categorías y sub-categorías (tabla 17). Es decir, se retomó la teoría, misma que nos introdujo al concepto de lo que es el aprendizaje cooperativo, la dinámica de grupos y la interacción entre iguales, interdependencia y dinámica de grupos para dar voz a los docentes entrevistados. Posterior a ello, la revisión generó una sub-categorización emergente de la que se identifican nueve categorías que a su vez se desglosaron en 21 subcategorías.

Como se refirió con anterioridad, la reducción de datos, se inició con el proceso de codificación con la ayuda del software HyperResearch lo que permitipo manejar con facilidad el corpus de la investigación generando de la primer selección las 1243 unidades de significado, lo que favoreció la contrastación y revisión de los datos en cada etapa. El software permitió descargar tanto las unidades de análisis por categoría para de allí analizar nuevamete las opiniones de los informantes

Tabla 17. Dimensiones cualitativas, núcleos temáticos, categorías, sub-categorías.

Dimensión	Cód.	Categoría	Cód.	Conceptualización	Subcategoría	Cód.
Formación docente en aprendiza-je	Fdac	Presencia del aprendizaje cooperativo en la	pacfi	Acercamiento que el estudiante tiene a aprendizaje cooperativo durante su formación	innovación e investigación en el trabajo docente cooperativo	Iitdc

coopera-tivo		formación inicial.		docente inicial en la Escuela Normal.	transposición didáctica cooperativa	Tdc
		Formación Profesional en Aprendizaje Cooperativo	fpac	Proceso de autoformación que los docentes realizan para mejorar su práctica bajo los principios del aprendizaje cooperativo	autoformación como docente cooperativo	Afc
					Red de docentes cooperativa	Rdc
		Discriminación conceptual	dc	Diferencias conceptuales entre aprendizaje cooperativo, colaborativo, trabajo en equipo y tutoría entre iguales.	Aprendizaje cooperativo vs	Ac
					Aprendizaje coolaborativo	Acl
					Trabajo en equipo	Te
Práctica desde el aprendiza-je coopera-tivo	Pac	Principios del aprendizaje cooperativo	prac	Características o componentes que, a juicio de diversos autores determinan la eficacia del aprendizaje cooperativo	Interdepen-dencia positiva	ip
					interacción promotora cara a cara	Ipcc
					responsabilidad individual	Ri
					procesamiento grupal	pg
					habilidades interpersonales y trabajo en pequeño grupo	hitpp
		Ciclos en el aprendizaje cooperativo	caac	Etapas por las que transita un docente en el proceso de transformar su práctica docente mediante el aprendizaje cooperativo	Fases de transición docente al ac	ftdac
					momentos de adapatación del alumnado	Maa
		Diseño de situaciones para el aprendizaje cooperativo	dsdpac	Actividades de aprendizaje que el docente de educación preescolar desarrolla en las que conjuga las competencias a desarrollar con el cómo se	Técnicas y estrategias en el aprendizaje cooperativo	Teac
					Dispositivos de evaluación en el	Deac

				enseña en relación a cómo aprenden los alumnos, las posibilidades que para acceder a los problemas que se les plantean y qué tan significativos son para el contexto en el que se desenvuelven en estructuras cooperativas	aprendizaje cooperativo	
					Vinculación del aprendizaje cooperativo con el Programa de Educación Preescolar Vigente	vacpep
Moviliza-ción de saberes en el ac	Msac	Ambiente formativo cooperativo	afc	Diseño de un clima y espacio que permita que los niños interactúen cara a cara, se privilegian las actitudes que adopta el docente en su intervención educativa y en los criterios con que procura orientar y modular las relaciones entre sus alumnos. Proceso de autoformación que los docentes realizan para mejorar su práctica bajo los principios del aprendizaje cooperativo	Inclusión educativa	Ie
					Integración de los grupos cooperativos	Igc
		Proceso de internalización	piac	Apropiación gradual y progresiva de operaciones psicológicas superiores que se configuran a partir de las interacciones sociales, lo que permite al alumno reconstruir internamente una operación externa	Condiciones intersubjetivas	Ci
					Procesos intra psicológicos	Pip

Nota: Elaboración Propia.

A continuación se presentan los resultados y su respectiva discusión, a partir cada núcleo temático en el que se analiza cada categoría y sus respectivas sub-categorías, la interpretación

con base en las representaciones que son compartidas por los profesores (se indica también con un subtítulo al centro). La tabla 18 que se refiere a continuación recoge la distribución de frecuencias de las categorías aparecidas en las entrevistas con la intención de tener una visión global de cómo se distribuyen las categorías en el corpus de datos aportado por las informantes.

Tabla 18. Frecuencia de unidades de significado por informante clave

Cod. Inf.	pacfdi	fpac	dc	prac	caac	dsdpac	vacpep	afc	piac
I1	7	4	12	11	15	27	0	25	21
I2	7	9	23	15	1	43	6	39	10
I3	26	11	27	19	12	55	18	32	12
I4	6	11	22	7	11	45	8	39	12
I5	12	13	34	28	17	39	15	15	29
I6	9	3	18	9	7	28	5	20	4
I7	8	8	15	8	6	54	7	15	17
I8	7	6	19	7	8	48	13	23	13
TOTAL	82	65	170	104	77	336	72	208	118

Nota. Elaboración Propia.

En la tabla 18 se identifica la incidencia numérica de las categorías en el discurso de los sujetos entrevistados. De esta manera, se tomó mayor conciencia del peso relativo de cada categoría en relación con el total, al mismo tiempo que me permitía una aproximación cuantitativa a la relevancia de las mismas. Tras el análisis globalizado del total de unidades de significado, se procedió a un reajuste de las categorías, eliminando aquellas que tenían menor relevancia según los objetivos de la investigación y agrupando otras que guardaban mayor similitud.

En el proceso de revisión y análisis del corpus de datos en el que se han identificado, depurado y formulado las unidades de significado hasta asignarlas a las categorías más

pertinentes que iban emergiendo, las culés, a su vez y siguiendo el mismo proceso de análisis, fueron incorporándose a los tres dominios construidos finalmente, desde donde se vislumbraron ciertas líneas o ejes que vertebraban todo el discurso proporcionado por los informantes. Se identifican cinco ejes sobre los que descansa la interacción.

Para el núcleo temático "Formación Docente en Aprendizaje Cooperativo" (fdac) y desde se dio voz a los docentes para conocer cuál fue el acercamiento que los licenciados en educación preescolar tuvieron hacia el aprendizaje cooperativo en su formación inicial y los efectos que identifican, particularmente en mejorar las competencias profesionales a partir de su implementación (tabla 19). De igual manera, se recuperaron las opiniones que denotan cuáles fueron las razones y motivaciones por las que el educador decidió continuar aplicando el aprendizaje cooperativo en su ejercicio profesional así como la manera en la que hoy en día conceptualiza esta alternativa de intervención, a partir de donde se busca interpretar la evolución que el docente ha tenido desde las primeras formas de aplicar el Aprendizaje Cooperativo.

Tabla 19. Frecuencias de Formación docente en Aprendizaje Cooperativo .

Dimensión	Categoría	Frecuencia	Sub-categoría	Frecuencia
Formación docente en Aprendizaje Cooperativo	Pacfdi	82	iitc	36
			tdc	46
	Fpac	65	afc	37
			rdc	28
	Dc	170	ac	77
			acl	58
			te	39

Nota: Elaboración propia.

Para interpretar lo que ocurre en las aulas de preescolar de las informantes clave en relación a la #Práctica del Aprendizaje Cooperativo" (pac) como segundo núcleo temático.

Se indagó, respecto a la manera en que se diseñan e implementan diversas técnicas y estrategias cooperativas, en este sentido, se profundizó en reconocer si existe una articulación al diseño de situaciones y los posibles beneficios o dificultades hacia los diferentes campos formativos del Plan de Estudios para la Educación Preescolar vigente, de igual manera, respecto a las formas en las que se evalúa bajo esta manera de intervenir. Por último, la Movilización de saberes en el aprendizaje cooperativo (msac) se rescata desde la perspectiva de sus dos subcategorías: Ambiente formativo cooperativo (afc) y los Proceso de internalización (pi).

7.4.1. Primera dimensión. Formación docente en aprendizaje cooperativo

En el primer núcleo temático referente a la formación docente en aprendizaje cooperativo, entendida ésta como el proceso bajo el cual los docentes de educación preescolar adquirieron los conocimientos en los que se sustenta su práctica docente basada en la cooperación se identificaron 332 unidades de significado relevantes para el propósito establecido en este núcleo temático, de la cuales se agruparon en seis sub-categorías en las que identificamos para la presencia del aprendizaje cooperativo en la formación inicial (pacfdi) 82 opiniones divididas en dos subcategorías que se denominaron *innovación e investigación en el trabajo docente cooperativo* (iitc) con 36 datos empíricos, así como, transposición didáctica en la coopedagogía con 46 unidades.

También se situó la subcategoría de *formación permanente en aprendizaje cooperativo* de la que se identificaron dos subcategorías, la primera relacionada al *autoformación como docente cooperativo (afc)* con 37 opiniones y la segunda a las redes entre docentes cooperativos con 28. La categoría referente a la *discriminación conceptual (dc)* está respaldada por 170 referentes empíricos que se subdividen en tres subcategorías: aprendizaje cooperativo (ac), aprendizaje colaborativo (acl) y *trabajo en equipo (tc).*

7.4.1.1. Presencia del aprendizaje cooperativo en la formación inicial

Desde la voz de los informantes se reconoció que la presencia del aprendizaje cooperativo en la formación inicial (pacfdi) está vinculada a dos componentes particulares, por una parte,

a la investigación y por otra a tres cursos de la malla curricular del plan de estudios 2012 para la licenciatura en educación preescolar en el que destaca la opinión de la mayoría de los informantes acerca de que los cursos de quinto, sexto, séptimo y octavo semestres les permitió tener un acercamiento a esta forma de organizar su práctica docente, cuestión que integró la primer subcategoría *innovación e investigación en el trabajo docente cooperativo (iitdc*) como se expresa en las siguientes ideas:

> ... a partir de diferentes cursos en la licenciatura, el primero fue relacionado a la innovación educativa, posteriormente el que refiere a trabajo socioeducativo, también, en el curso referente al proceso de realizar el documento de titulación (I2-17)

> ...con la maestra Ale fue el de estrategias de práctica que pertenece a tercer semestre, pero ya de manera más más detallada más adentrada de lo que de lo que se puede lograr después de aplicar ese método fue en quinto con innovación. (I7-78)

> Bueno, estuve trabajando con el aprendizaje cooperativo en los semestres de quinto a octavo, en dónde lo maneje a través de los cursos de práctica profesional, que fue en el de proyectos de innovación educativa y el de intervención socioeducativa, y bueno, también mmmm, lo maneje en diversos talleres y situaciones específicas con los alumnos. (I3-41)

De lo anterior, se reconoce que el acercamiento al aprendizaje cooperativo se situó en un curso vinculado al trayecto de práctica docente, refiriéndose a los curso de tercer, quinto y sexto semestres desde donde se busca que quienes serán futuros docentes sean capaces de brindar experiencias que sean "un detonante para la reflexión, el análisis y la evaluación de la intervención del estudiante en el aula de clase", así como al implementar "herramientas para el diseño de estrategias que vinculen los aspectos teóricos, metodológicos, didácticos y técnicos acordes con los enfoques de enseñanza y aprendizaje de la educación básica" (Dirección General de Educación Superior para Profesionales de la Educación, 2012, p.2).

El vinculo que expresan los informantes deja explicitó que asumen ésta metodología como una serie de saberes que denotan un actuar complejo (Le Boterf, 2000, Jonnaert, Barrette, Masciotra y Yaya, 2008 y Tardif, 2008) cuestión que remite a reconocer que desde la formación inicial lo introyectan como trabajo didáctico sobre la acción en un contexto determinado, cuestión que les permite establecer un puente entre la práctica, lo que hace

realmente en situación y lo curricular. La posibilidad de acercar a los docentes en formación en los cursos que pertenecen al trayecto de práctica profesional en un curriculum centrado en competencias les brinda el escenario para construir sus competencias especialmente las relacionadas al diseño de actividades, ambientes formativos e integrar una evaluación autentica del aprendizaje valorizando la posición del alumno al centro y permitiendo el despliegue de una serie de recursos que haya logrado integrar en otros espacios curriculares.

A partir del quinto semestre, desde un planteamiento curricular, se espera que educadores de preescolar en formación, asuman una perspectiva innovadora, entendida ésta como lo establece Carbonell (2002, p.17), como producto de una acción deliberada, sistemática que contempla decisiones y procesos emprendidos hacia la mejora de la intervención docente en términos de resignificar actitudes, ideas, culturas, contenidos, modelos o prácticas docentes. Lo anterior, no sería posible si, no se seleccionan dispositivos metodológicos que ayuden a detonar ese cambio que se espera. En realidad, no se considera que sea el curso donde *per se* haya formado en aspectos cooperativos a los estudiantes debido a que se analizó el programa de estudio (DGESPE, 2012) y no existe un contenido temático que aluda a la cooperación. No obstante, se identifica que el aprendizaje cooperativo fue el detonante del proceso de innovación e investigación que se eligió para formar a los educadores en ese espacio curricular.

De lo anterior y como lo refiere López-Pastor (2004), es por las experiencias que tiene el estudiante durante su formación inicial son más significativas que los aprendizajes teóricos, en el entendido de que el futuro docente no hace lo que aprendió teóricamente, sino lo que experimentó. En el mismo orden de ideas, Schön (1998) refiere que ese medio camino entre la realidad laboral y los docentes en formación, es el prácticum, momento idóneo para vincular la teoría-práctica y donde los docentes que acompañen al estudiante asumen postura mediadora para ayudar a poner en práctica los aspectos teóricos como se reconoce en las opiniones de los informantes citadas a continuación:

> ...pienso que las experiencias que tuve en la Normal me ayudaron a mejorar en la intervención docente ya en el aspecto laboral, muchas ocasiones no realizamos o no ponemos en práctica lo que enseñan en la escuela, sin embargo, considero que este aspecto si fue significativo porque ahora lo aplico, lo llevo a cabo en mi trabajo (I2-31).

> ...a partir de la investigación que realicé en la Normal, de que empecé a conocer la metodología del aprendizaje cooperativo, me empecé a dar cuenta que la práctica puede tener una intervención y un camino diferente al que solía tener. (I7-81)

Por otra parte, la mayoría de los entrevistados destacó que la investigación jugó un papel relevante en su proceso formativo inicial en aprendizaje cooperativo. Tal como lo sostienen Guzmán, Marín e Inciarte (2014) en su Modelo para el desarrollo y evaluación de competencias académicas, "la docencia es una profesión compleja que obliga a repensar sistemáticamente el trabajo… competencias docentes a la luz de la investigación y teorización, en efecto, pero además, partiendo de nuestras propias experiencias como maestros" (Guzmán, Marín e Inciarte, 2014, p. 11). En efecto, la docencia guarda una estrecha relación a los procesos de investigación y más aún cuando se busca una transformación en la práctica, por lo que se reconoce que los informantes clave transitaron por un proceso formativo que les permitió comprender la teoría, llevarla a la práctica e investigar en y sobre sus innovaciones tal como lo expresan a continuación:

> En la licenciatura yo lo considero muy bueno, porque tuve la oportunidad de que a través de la investigación, llevar a cabo y experimentar como era las actitudes de los alumnos, el proceso de que en el nivel inicial ellos tenían este acercamiento, sus actitudes y como en el proceso se iba dando el aprendizaje cooperativo (I2-15).
>
> A partir de la investigación que realicé en la Normal, fue que empecé a conocer la metodología del aprendizaje cooperativo, me empecé a dar cuenta que la práctica puede tener una intervención y un camino diferente al que solía tener (I7-81).
>
> ... me ha llamado más la atención porque tuve la oportunidad de trabajarlo en la escuela normal e investigar y tener un mayor acercamiento y me ha motivado los resultados que he obtenido con mis alumnos, los ambientes que se han propiciado, la manera en la que… las actitudes que ellos dan a conocer a través de esta estrategia (I2-28).

A través de las unidades de significado, se distingue que el desarrollo de una intervención docente cooperativa a la luz de la investigación y teorización les permitió reconocer los resultados que el aprendizaje cooperativo genera tanto en los niños de preescolar como en un proceso que resignificaba su ser y hacer docente. Es decir, la reflexión permanente de la práctica docente, con miras a producir conocimiento profesional activo y no pasivo tal como

lo ha expuesto Imbernón (2001). Incluso, permitió que los entrevistados distingan que algunos elementos que como estudiantes no pudieron implementar, son preponderantes para desarrollar una intervención cooperativa, tal como se expone en la siguiente opinión:

> ... en la práctica, pues, la maestra titular me decía "oye sabes que, no, no quiero que me cambies mis mesas" por ejemplo o, "quiero que trabajes todo esto" y ahorita es como que mi planeación la pongo de acuerdo a mis necesidades y las de los niños (I4-7).

Como parte de esta subcategoría, se identificó que las competencias profesionales que más se favorecen desde la opinión de las docentes versan en el "diseña planeaciones didácticas, aplicando sus conocimientos pedagógicos y disciplinares para responder a las necesidades del contexto en el marco del plan y programas de estudio de educación básica" así como, "utiliza recursos de la investigación educativa para enriquecer la práctica docente, expresando su interés por la ciencia y la propia investigación" (Dirección General de Educación Superior para Profesionales de la Educación, 2012, p.6-7)

> La primera competencia que desarrollé al implementar el aprendizaje cooperativo fue la de aprendizaje permanente; ya que al interesarme como poder desarrollarlo en el aula, comencé a investigar sobre cómo hacerlo (I2-17)

> Por mi parte competencias, fue más el estar frente al grupo, el ver como objetivo principal que obviamente la enseñanza y el aprendizaje de los alumnos y entonces me di cuenta que realmente es muy importante el trabajo cooperativo porque te ayuda más con los alumnos y ver realmente cuáles son sus necesidades y es para favorecerlas en un desarrollo a corto o a largo plazo (I1-50)

Estas dos competencias nuevamente hacen alusión al binomio docencia-investigación enfoque desde el que debe potencializarse la formación del profesorado, como una tendencia que está extendiéndose para garantizar un nuevo perfil docente en las nuevas generaciones. El segundo elemento esencial, en la formación inicial para el aprendizaje cooperativo, refiere al proceso de *transposición didáctica cooperativa (tdc)*, entendido éste en el fundamento de Chevallard relativo ese proceso que se da entre "saber sabio al saber enseñado" (2009, p.45). Coincidentemente con lo expresado por Marcelo (2009) quien afirma que no basta establecer con los docentes lo que deben de hacer, sino que los formadores deberían ser ejemplo para

los futuros docentes y generar ambientes formativos coherentes entre el discurso de la asignatura y la forma de llevarlo al aula. Este saber enseñado al que refiere Chevallard se traduce en proyectos formativos que organizan los docentes en la Escuela Normal (Santillana, Díaz y Simoni, 2017) se diseñan con la intención de que los futuros docentes transiten a un modelo de docencia por competencias.

Es la transposición didáctica una competencia docente (Chevallard, 2009 en Guzmán, Marín e Inciarte, 2014, p. 88-89) que desde la explicación epistemológica de los saberes como un sistema didáctico integrado por el docente, el estudiante que en este caso será un futuro docente y el saber, que en el magisterio es preponderantemente un saber didáctico. Como se puede apreciar, la relación didáctica sitúa al docente normalista como una presencia formativa que debe poseer las competencias, es decir, el saber enseñado (objeto de enseñanza) del *aprendizaje cooperativo* como metodología didáctico pedagógica para que pueda ser transposicionada en una especie de herencia a sus alumnos. Lo cual es expresado en las siguientes opiniones.

> Al inicio fue acompañado por medio de una docente que me dio información e incluso un libro llamado “aprendizaje cooperativo en educación física” con ese libro comencé a tener más conocimiento sobre las características y beneficios como enfoque (I6-8).

> Durante mi formación en la Normal fue poco el acercamiento que tuve sobre el aprendizaje cooperativo; tanto por el contenido de los cursos. Por parte de los docentes, solo una maestra fue la que nos enseñó y dio acercamiento a este enfoque, con esta guía me interesó investigar sobre este enfoque. (I6-12)

> ... ya cuando se presentó como esta parte de los tutores, como en las parte que podían apoyar, dependiendo nuestro tema, entonces ya fue como mi asesora, nos brindó la formación, ya estábamos como, sabíamos que en el grupo de investigación llevaban como que ese proceso de aprendizaje cooperativo, entonces ya fue como a partir de allí (I8-68).

En ese sentido, deben existir docentes con ese saber enseñado y esa noósfera que abrió en ese grupo de docentes participantes una nueva concepción de la práctica docente e incluso

generó el desgaste o envejecimiento de otros saberes sabios con los que había sido formado en los primeros años en la licenciatura. Aunado a lo anterior, al darse cuenta que el saber enseñado observado en los jardines de niños, no corresponde al saber que maneja la comunidad científica, tal como se expresa a en la siguiente unidad de significado:

> ...algunos maestros de la Normal son como mmmm muy, este... tradicionales o, muy poco innovadores (I4-2).

Así, podemos afirmar que los estudiantes son capaces de identificar que la innovación mediante el aprendizaje cooperativo se aprehende de quienes poseen ese saber y les muestran cómo desarrollar esquemas cognitivos que les permitan tomar consciencia en torno al diseño de situaciones didácticas que contemplen los principios del aprendizaje cooperativo.

7.4.1.2. Formación permanente en Aprendizaje cooperativo

Partiendo del principio de que las competencias profesionales y los saberes no se circunscriben a la formación inicial, sino que se desarrollan o potencializan en la formación profesional de los docentes, es decir, muchos de ellos se adquieren en la formación en servicio mediante procesos de educación continua y permanente; se indagó cuál era la percepción de los licenciados en educación preescolar relativa al aprendizaje cooperativo. Resultaba importante saber qué ocurría en este aspecto una vez que egresaban, ya que en primer lugar no existía una figura externa que les solicitase continuar con una práctica coopedagogica y además de continuarla, se necesitaba saber si iniciaban un proceso de autoformación o se quedaban con los saberes adquiridos en la formación inicial. Así, mediante 82 unidades de significado se reconoció que en un intento por desarrollar una formación permanente los docentes de preescolar asumen una actitud de autoformación como docente cooperativo (37 opiniones), a la par de buscar el desarrollo de una red de docentes cooperativos (rdc) con quienes compartir sus experiencias.

7.4.1.2.1. Autoformación como docente cooperativo

La posibilidad de auto-formarnos y auto-aprender implica que el docente se asuma como protagonista activo del aprendizaje continuo y permanente, desde el diálogo entre

compañeros desarrollar una pedagogía que guíe la esperanza y las nuevas posibilidades educativas. Esto mismo es lo que Freire (1970) trata de construir en la formación, una noción educativa capaz de comprometerse desde la libertad de las personas. Concomitante a ese planteamiento, Guzmán, Marín e Inciarte (2014, p.128) en su "Modelo para el desarrollo y evaluación de competencias académicas" argumentan que tanto el "Desarrolla su formación continua" como "Diseña su docencia mediante dispositivos de formación y evaluación de competencias" son dos competencias de los docentes, así se identificó en los referentes empíricos que los educadores han continuado su autoaprendizaje en esta temática:

> ...de repente digo ¿cómo lo voy a hacer?, pues si no sé, investigo, me doy a la tarea de conocer las estrategias que se utilizan para para mi alumno en cuanto a lo que puedo hacer con él pues estaba yo así como de qué hago porque no sabía y como desconocimiento en cuanto al tema de Elías si es necesario y considero que es importantísimo hacer investigación para el aprendizaje cooperativo más que nada para comparar los resultados en puntos específicos de lo que investigamos (I7-88).

> Algunas veces retomo lo que vi en la escuela y a veces investigo en internet, porque hay cosas que no me quedan clara y al ver como que los avances que he tenido al utilizar pequeñas cosas pues los pongo (I1-4).

Como se distingue en las percepciones de las informantes, para ellos, este aprendizaje está vinculado a la transformación de su práctica, donde continúan concibiendo al aprendizaje cooperativo como un medio para alcanzar este objetivo. En este sentido, también se puede asegurar que la formación del profesorado desde el desarrollo de proyectos formativos contextualizados permite desarrollar una cultura formativa, y por qué no decirlo, auto-formativa que genere nuevos procesos en el binomio teoría-práctica de la formación que nos lleve hacer posible la innovación en las aulas, no en el discurso sino con propuestas sistematizadas.

En el mismo sentido, resulta importante destacar que el desarrollo comienza cuando el profesorado formula sus propias preguntas y recoge datos que le permitan acotar la intervención que solicita ser renovada (Imbernón, 2007; Lather, 1986; Zeichner, 2010). De

este modo, es probable que la revisión crítica genere un conocimiento válido mediante el aprendizaje permanente y continúo así como se expresa en la siguiente opinión.

> ... suelo investigar más, conocer más, tener diferentes autores y contrastarlo para hacer un compendio de todas las estrategias que ellos dicen llevarlas a cabo, ver su funcionalidad a mí me funcionó porque tal vez mi grupo tiene ciertas características o mi comunidad. Hacerlas, adaptadas y compartirlas a otras compañeras y que ellas también las pueden aplicar y decirles cuál es su resultado también para que todos podamos analizar si hay ciertas modificaciones o incluso hasta diseñar no ciertas estrategias cómo los conocimientos no con los pocos conocimientos que tenemos en cuanto a los grupos pues no sé de cierta manera las características de desarrollo tienen que ser definidas aunque las de culturales y las de comunidad sean diferentes pero podríamos diseñar algunas estrategias llevarlas a cabo evaluarlas compartirlas con todos ellos (I7-86).

Considerar a un docente como una persona capaz de investigar de forma reflexiva, racional y capaz de tomar decisiones en relación a determinadas prácticas puede resultar una idea desechada por muchos profesionales, pero un maestro o una maestra puede, y aún más debe actuar como un intelectual al igual que sus estudiantes (Chomsky, 2007; Giroux, 1990; Imbernón, Alonso, Arandia, Cases, Cordero, Fernández, Revenga, & Ruiz de Gauna, 2002; Marcelo García, 1987).

7.4.1.2.2. Redes entre docentes cooperativos

Indiscutiblemente, en el quehacer docente es fundamental el desarrollo de una actuación crítica y colegiada, en este sentido también se debe educar al profesorado que necesita ir aprendiendo, junto a otros profesionales, los fundamentos de una cultura profesional que de forma directa o indirecta están en constante cambio, sabiendo por qué se hace lo que se hace, cuándo y por qué se hace. Para ello, es necesario estar en contacto con las nuevas investigaciones, otros docentes que compartan esta postura y nos retroalimenten en pro de repensar nuestra labor educativa con relativa asiduidad.

Así, la sub-categoría de Redes de docentes colaborativas (rdc), con 28 unidades de significado, se posiciona como un elemento que favorece el proceso de Formación

permanente en el aprendizaje cooperativo. El establecimiento de estas redes puede darse al interior de una misma institución en la voz de los informantes:

> Al ser una escuela de organización completa se integraron más educadoras para lograr que en mayor número de la escuela participara en integrar la cooperación a nivel institucional y obtener mejores resultados. Esto fue durante mi primer año de servicio (I6-97).

En el mismo sentido, se destaca que no es lo mismo que un día ofrezcamos una innovación, a que entre el colectivo de una escuela se proponga un proyecto socio-educativo o de innovación que posicione a esa comunidad como agentes del cambio, a partir de las necesidades reales que se encuentran en las aulas del nivel preescolar. En consecuencia, es necesario establecer una preparación que proporcione un conocimiento y genere una actitud socializadora entre los docentes. Siendo capaces de valorar la necesidad de compartir las dificultades en función de los cambios que se producen en el aula (Imbernón, 1994) y la sociedad, implicándose para buscar nuevas soluciones de éxito educativo como lo perciben las informantes clave:

> También se distingue que soy una educadora cooperativa mmm... en el tipo de trabajo que desempeño primero con mis colegas, porque doy más aportaciones, porque no solamente medio por mi experiencia o por lo que yo sé; sino también trato de que otros compañeros me digan qué se puede hacer, cómo lo puedo hacer entonces eso me permite obtener un aprendizaje... mmm una mejor una construcción de la práctica pues más encaminada a lo que espero lograr (I7-99)

> en los consejos técnicos siempre estaba yo participando, de hecho incluso las maestras era así como de... "ash" yo era la más joven y tenía muchas ideas y me gustaba, siempre me ha gustado como que "hacemos esto" y "hacemos lo otro" y sobre todo por mis alumnos y entonces, la directora es muy buena onda y realmente sabe mucho y este, siempre estuvo como que muy abierta a apoyarme, real yo podía hacer lo que quisiera en mi salón sin problema, entonces eso también ayudó mucho (I1-92).

7.4.1.3. Discriminación conceptual

En este apartado se muestra la realidad vivida y sentida de las maestras y el alumnado en relación al aprendizaje cooperativo, así como los cambios generados, en definitiva, queremos

analizar cómo, qué, de qué manera, cuáles y por qué se producen cambios académicos y sociales cuando se trabaja. Claramente se identifica en la revisión de la literatura el plan de estudios vigente para la educación básica y en el modelo educativo (en México) a operar a partir de agosto de 2018, el énfasis en que el trabajo de los docentes asuma un carácter relacionado al aprendizaje entre pares. Es por ello que se requería establecer una *discriminación conceptual (dc)* relativa a identificar las diferencias entre aprendizaje cooperativo, aprendizaje colaborativo, trabajo en equipo y tutoría entre iguales, de la voz de los informantes se comprende el significado que se concede a cada uno de ellos en las 46 unidades de significado que soportan esta subcategoría.

7.4.1.3.1. Aprendizaje cooperativo vs Aprendizaje colaborativo (ac/acl)

La aproximación que desarrollaron las maestras en torno al concepto de aprendizaje cooperativo ha permitido corroborar como esta metodología supone una "situación en la que se trabaja junto a otros para lograr un conocimiento" (Velázquez Callado, 2013, p. 41). Una definición que sienta las bases de lo que es el aprendizaje cooperativo apuntando que el empleo de grupos reducidos debe permitir que "el alumnado trabaje junto para mejorar su propio aprendizaje y el de los demás" (Johnson et al., 1999, p. 14). Un trabajo que implica de la contribución de todos y cada uno de los participantes, movilizando los recursos de los que disponen (Onrubia, 1997). En todos estos casos los componentes de un equipo se convierten en interdependientes y comparten un mismo espacio de acción, unos objetivos, unos materiales y unos cargos que implican cierto grado de responsabilidad y respeto ante las diferencias individuales (Mínguez, 2009) como destaca en la voz de la totalidad de las informantes:

> Lo concibo como una estrategia de aprendizaje para los niños que posibilita que ellos se interactúan entre sí entre sus iguales y que de esto mismo aprendan también que mediante esto ellos se vuelvan más responsables y... y, adquieran una conducta una conducta social que al mismo tiempo sea capaz de regularse para tener un bien común (I3-168).

> ... una estrategia porque conlleva una serie de pasos que se tienen que ir cumpliendo para que esta se lleve a cabo no solamente es una es una cuestión de táctica por lo que se tiene que trabajar y se tiene que modificar constantemente (I5-192)

No obstante, se identificó que ha excepción de una informante, las demás coinciden en que se trata de una estrategia, situación que se piensa ocurre porque ella la asumen como un medio de intervención en el aula, mientras que en los procesos de formación de los docentes es una metodología que se adopta para formar a los docentes y a su vez espera ser transposicionada en el trabajo de ellos en ese saber enseñado que se refirió en las primeras subcategorías.

A la par, refirieron que a organización en grupos hace que los participantes identifiquen la cooperación como una de las estrategias para conseguir mejores resultados, aumente la motivación hacia la tarea y mejore el clima de aula, permitiendo un desarrollo de habilidades académicas, sociales y también afectivas. Una promoción que no solo afecta en sus capacidades (Barrett, 2005; Dyson, 2001; Gröben, 2005), sino también en las habilidades sociales e interpersonales (Goudas y Magotsios, 2009; Lobato, 1998), consiguiendo llegar a los rincones más abstractos y afectivos de una persona como es la motivación y el autoconcepto (Fernández-Río, 2003). En contraste, el aprendizaje colaborativo para los informantes denota un grado de complejidad que consideran no es idóneo para los niños de tres a seis años:

> ... el colaborativo es más autónomo por parte de los estudiantes y entonces en el nivel preescolar pues los niños están en este proceso de adquirir su autonomía y darles por completo todas las herramientas o todo lo que ellos tienen que hacer por sí mismos pues es más complicado entonces aunque, aunque no, no se les da, o bueno, yo al menos trato de no darles todo pues sí trató de ser su guía (I2-156)

> Un enfoque que se desarrolla por medio de estrategias que permiten que los integrantes de un grupo no se dediquen solo a competir y a destacar por ser mejores sino que se favorece el aprendizaje colaborativo en donde los integrantes buscan lograr de manera conjunta un objetivo (17-173).

> Un enfoque que se desarrolla por medio de estrategias que propicia que los integrantes de un grupo se dediquen solo a competir y a destacar por ser mejores, eso ocurre el aprendizaje colaborativo aun cuando los integrantes buscan lograr de manera conjunta un objetivo (I1-150).

> El trabajo colaborativo tampoco, pienso que por las necesidades… las características de los alumnos no es muy idóneo porque el aprendizaje colaborativo es más para alumnos que van en un cierto, había leído que era para secundaria preferentemente o preparatoria porque ellos ya saben que van a realizar, como es en preescolar ellos necesitan de alguien que les guíe (I5-163)

Así, el aprendizaje colaborativo supone el aprendizaje en grupo al resolver diversos problemas pero sin que el alumnado tenga que preocuparse por el aprendizaje de sus compañeros. Mientras que en las actividades de aprendizaje cooperativo supone la división de tareas, de forma que el alumnado se ayuda mutuamente para lograr metas individuales y colectivas porque el resultado final tiene consecuencias para ambos (Dillenbourg, Baker, Blaye y O´Malley, 1996; López y López, 2003; Panitz, 1997; Roschelle y Teasley, 1995; Tolmie et al., 2010).

En todas esas definiciones se entiende que la metodología de aprendizaje cooperativo es capaz de conseguir metas personales desde la colectividad. Una estrategia que demuestra que el diálogo es el mejor instrumento para transmitir y enjuiciar conocimientos. Además, las maestras dejan claro que a partir de la cooperación se potencian otro tipo de aprendizajes que afectan al campo más axiológico y humano de las personas, en su dimensión social, afectiva y emocional. Del mismo modo, una de las informantes añade cómo el aprendizaje cooperativo tiene la particularidad de mejorar el aprendizaje no solo individual, sino también cada uno de los integrantes que forman el equipo.

> Sí, demasiado porque además como le comenté hace rato, tiene un campo formativo que tiene muchos elementos de trabajo cooperativo que a la mejor las educadoras no hemos, o no han las reconocen; esta metodología, no han descubierto porque al trabaja esta metodología favoreciendo este aspecto, los demás, también se favorecen, por qué, porque al favorecer el desarrollo personal y social pues, como lo comentaba hace rato el trabajo entre pares y el apoyarse, aprender del otro es más benéfico que siempre pues ser individualistas (I7-191).

> También el aprendizaje cooperativo posee elementos también de innovación educativa, romper con los esquema tradicionales en el que el alumno solamente tiene que aprender o puede darse el aprendizaje de manera autónoma sino también relacionarse entre pares (I2-187)

7.4.1.3.2. Trabajo en equipo

Las diferencias con el trabajo en equipo (ac/te) son más evidentes, generalmente las experiencias que el grueso de los docentes refiere en los procesos de aprendizaje social refieren más a un trabajo en equipo, que no siempre se planea ni sistematiza sino que se da por de facto. Otra condición del trabajo en equipo es que generalmente se piensa que los niños por estar en un mismo espacio físico ya están trabajando entre pares, cuando en realidad solo están en el mismo espacio físico, así la voz de los educadores refirió:

> ... por ejemplo cuando yo estaba en la escuela, en primaria o secundaria, nos podía en equipo pero era como individual de "tú haces esta parte, tú este cachito y tú este cachito y después lo juntamos" no era como un aprendizaje entre pares (I4-157).

> Pues es que siento que al, el solo hecho de ponerlos en equipo no te trasciende realmente porque si nada más es como de ah son equipo, pero no ven el motivo y como que el fondo de decir "trabajamos juntos y logramos algo juntos" o a partir de nuestras diferencias logramos esto, o sea es como trabajar individual (I6-166)

Así, el trabajo en grupo sería una de las posibles técnicas de aprendizaje activo, de forma que toda propuesta de trabajo grupal se considera una metodología activa, pero no se da el caso inverso ya que hay propuestas de aprendizaje activo que son individuales (lecturas, creaciones artísticas, construcción de maquetas…). Del mismo modo, el aprendizaje cooperativo implica siempre trabajo grupal, pero tampoco se da la situación inversa puesto que no todo el trabajo en grupo puede ser considerado aprendizaje cooperativo (Ovejero, 1990); para que lo sea debe estar estructurado en base a unos principios que garanticen el aprendizaje de todos los estudiantes sin excepción. Podría decirse que, sintéticamente, el aprendizaje cooperativo sería la suma del trabajo en grupo y el aprendizaje individual de todos y cada uno de los miembros del grupo.

7.4.2. Segunda Dimensión: Práctica Docente Cooperativa

En este apartado se muestra la realidad vivida y sentida de las maestras y el alumnado en relación al aprendizaje cooperativo, así como la evolución producida hasta conseguir los resultados esperados. En definitiva, queremos analizar cómo, qué, de qué manera, cuáles y

por qué se producen cambios cuando se trabaja la coopedagogía, de tal forma que se distingue desde los aspectos teóricos, si los docentes de educación preescolar incorporan a su praxis los principios de la cooperación y la manera en la que esto ocurre, del mismo modo, se destaca que es un proceso que implica que tanto el alumnado como el profesor transiten por una serie de momentos en este cambio de paradigma.

Tabla 20. Frecuencia de datos empíricos en la dimensión Práctica del Aprendizaje Cooperativo

Dimensión 2	Categoría	Cod. Cat.	Frecuencia	Sub-categoría	Frecuencia
Práctica desde el aprendizaje cooperativo	Principios del aprendizaje cooperativo	prac	104	ip	22
				ipcc	28
				ri	23
				pg	17
				hitpp	14
	Ciclos en el aprendizaje cooperativo	Caac	77	ftdac	36
				maa	41
	Diseño de situaciones para el aprendizaje cooperativo	dsdpac	336	teac	141
				deac	59
				vacpep	165

Nota: Elaboración propia.

De esa manera, tal como se muestra en la tabla 20 la dimensión se integra por tres categorías los *principios del aprendizaje cooperativo (prac)* con 104 unidades de significado, ciclos en el *aprendizaje cooperativo (caac)* que se respalda con 77 opiniones de los informantes clave y 336 datos empíricos dan voz a la subcategoría de *diseño de situaciones para el aprendizaje cooperativo (dsdpac).*

7.4.2.1 Principios del aprendizaje cooperativo

Durante las entrevistas a los informantes clave se corroboró qué características o principios

son preponderantes para afirmar cómo se estructura la práctica educativa mediante el trabajo cooperativo y la manera en la que dan vida a los cinco principios de la metodología cooperativa en las actividades al interior del aula. Los 104 comentarios por las docentes se sub agruparon como se muestra en la tabla contigua.

7.4.2.1.1. Interdependencia positiva (ip)

Para comprender la manera en la que se diseña una situación didáctica que promueva la interdependencia positiva se analizaron los 22 referentes empíricos emitidos por los informantes clave. Los entrevistados coincidieron que los niños desarrollaron su proceso de aprendizaje en grupos pequeños y estables pero donde no se especifica que se genera una interdependencia de rol (Barba, 2010) por lo que entendemos que en estos casos se está desarrollando "Aprender juntos" (Johnson y Johnson, 1989) tal como se expresa a continuación:

> Casi siempre cuando empiezo la clase, tengo un tren del saber, que es un trenecito y hoy les explico. Hoy vamos a aprender esto, esto y esto, entonces ellos están conscientes de lo que aprenden y en qué momento lo van a aprender y es ese momento en que les explico con quiénes van a trabajar (I3-203).

En el inicio de la situación didáctica, otro docente:

> El objetivo es fomentar la interacción entre todos los integrantes del equipo y fortalecer la comunicación dentro del aula, así como guiar a los alumnos a trabajar en cooperación, puede ser a través de juegos como el de la papa caliente (I8-232).

En este mismo escenario en el que el alumnado comienza a pensar con el término de "nosotros" cuestión que refleja que en este nivel es mucho más importante crear la idea del otro, como un referente de que el aprendizaje no se da en lo individual. Según, Johnson y Johnson (1999) la interdependencia positiva puede ser implementada y conseguida de formas muy diferentes dependiendo de las diversas estructuras de aprendizaje cooperativo llevadas a cabo en el aula. Pero la principal de ellas es concienciar al alumnado que de su participación en el grupo se consiguen mejores resultados para sus compañeros y para él mismo.

Otra de las estrategias para trabajar la interdependencia positiva en el aprendizaje del alumnado estuvo centrada en la especialización de partes o contenidos dentro de una misma tarea. Es decir, cada miembro del grupo disponía de una parte de los recursos necesarios para completar la tarea, interdependencia positiva de recursos. Por tanto, el grupo debía establecer procesos de cooperación que permitieran compartir los recursos y la información para que todos alcanzaran el objetivo asignado.

7.4.2.1.2. Interacción promotora (ip)

Las interacciones sociales con un carácter promotor durante el aprendizaje cooperativo favorecen un mayor rendimiento en el aprendizaje. En este sentido, debemos señalar que los procesos cognitivos que tienen lugar en la interacción entre iguales, tales como la importancia de solicitar y proporcionar ayuda destacaron como un aspecto relevante en el nivel preescolar. Las 28 opiniones del grupo de entrevistadas refieren la manera en la que perciben las interacciones que se producían entre los niños, y que no eran consideradas en términos formativos. Como el grupo estaba siendo estimulado por recompensas grupales determinados alumnos corregían los fallos de los compañeros sin preocuparlos que lo comprendieran, tal como se refleja en el siguiente comentario:

> Y por ejemplo, ahorita en las computadoras, pues son cuatro para veinte niños que lleguen por ejemplo, en un día es más complicado entonces es de "vamos a tener que compartir" "vamos a tener que estar en equipos" y si es como de quien se adueñó del mouse, y ya no lo quiere soltar, y es de "¿estás compartiendo?" y es de... y hay niños que ya como que entienden esta cuestión de que ya deben de compartir, entonces ya es de "uno y ya su turno" y si les tocó un niño que le cuesta manejar el mouse, pues el otro esta así de "hazle aquí, muévele más para allá", o sea como que se quedan atentos a la flechita y ya les van diciendo como, no y ya ahí también como que tratan de ayudarle, pero ya no de hacérselo, entonces ahí como que yo ya estoy viendo como que esa diferencia, de que ya están como conviviendo un poquito más (I3-164)

Estas evidencias coinciden con lo expresado por Webb (1989) quién afirma que para trabajar la interacción promotora, la ayuda puede desarrollarse de dos formas totalmente distintas: (a) elaborada, cuando se ofrecen explicaciones completas orientadas a la superación de dificultades y la comprensión; o (b) poco elaborada, cuando las respuestas concretas son

únicamente destinadas a paliar un problema incluso sin establecer relaciones de animación en la tarea. Los efectos de la interacción promotora en las actividades cooperativas fueron apareciendo en aquellos alumnos considerados por las maestras como no participativos en los procesos de interacción grupal, porque su aprendizaje era mucho más lento. Como consecuencia se distingue que los niños no solo son capaces de participar, sino también de ofrecer soluciones a los problemas ajenos:

> los resultados que tienen los niños que no sólo es en cuanto aaaaa, por ejemplo, en cuanto a conocimiento sino que también es una actitud porque ya todos se llevan mejor porque ya saben que no que si no lo pueden hacer solos pues mi compañero sí yo se lo pido mi apoyo y también en el recreo no sólo en el aula sino también fuera del aula si un compañero está haciendo esto está cargando algo pesado para sus compañeros te ayudo y entre todos van y lo hacen y no son de a pues déjalo no así que también se va esa oportunidad les, les ayuda que pues conviven entre ellos los beneficios y fue se fue la manera de ver que impacta en su conocimiento y su actitud (I4-202)

> ... con las pocas estrategias que tengo y he implementado y el trabajo que realiza con sus compañeros en equipo le ayudan en cuanto a la actitud que ellos toman con él (I7-291)

De esta manera y retomando nuevamente a Webb (1992) quien propone que el primer paso para mejorar la interacción promotora debe ser que los estudiantes sean capaces de pedir ayuda al grupo cuando lo necesiten. Se identifica esta situación de intercambio dialógico crea un debate de ideas y razonamientos, el consenso de soluciones, el desarrollo de la confianza, la motivación por el beneficio mutuo y la retroalimentación (Johnson et al., 1999; Johnson y Johnson, 1999). Indiscutiblemente, el apoyo emocional y la ayuda ofrecerán explicaciones completas orientadas a la superación de las dificultades y la comprensión, pudiendo invertir los procesos de participación y éxito en el aula.

7.4.2.1.3. Responsabilidad individual (ri)

En el diálogo con las maestras la mayoría de las 23 opiniones asocian a la responsabilidad individual con tareas de cuidado en la clase y con el material y unas cuantas con el cuidado de los compañeros con necesidades educativas especiales o en los grupos multigrado de los niños más grandes hacia los más pequeños, tal como se ejemplifica a continuación:

> Asigno dos responsables de manera semanal para cuidar y organizar el material. Esto lo hago de acuerdo a sus características colocando a un alumno que muestra mayor responsabilidad con otro compañero que se le dificulta; para que se vayan recordando y supervisando cuál es su rol durante la semana (I5, 235)

> el ser multigrado como que les ha favorecido mucho, porque incluso, este, la inclusión era algo que me volvía loca, porque empezaban de "es que están chiquitos", "es que, yo les ayudo" "Es que no sé qué" y me hacían menos a los chiquitos y yo les decía "no, sí pueden" ellos logran hacer todo", "ellos pueden" y entonces era así como de no, no puedo o de "es que no hablan", "no tiene dientes", o así me llegaban a decir "Es bebé" (I4, 376)

Pero con el desarrollo de actividades cooperativas la responsabilidad individual también supone una tarea de aprendizaje. La capacidad de una persona para asumir su propio cometido dentro de una tarea, esforzándose por desarrollarla lo mejor posible. A partir de momento así, las informantes ejemplificaban respecto al esfuerzo y la calidad de los resultados de forma individual y también grupal entre todos los miembros del grupo:

> Los alumnos de primer año al notar la responsabilidad de los alumnos de segundo se incluyen en las tareas como ordenar materiales, organizar el aula y cuidado de objetos personales, ellos modelan su comportamiento (I3-301)

Como podemos comprobar la responsabilidad del alumnado en el aula ya estaba justificado desde el principio de curso cuando las maestras utilizaban metodologías más tradicionales y el alumnado debía traer las tareas hechas de casa o mantener el aula ordenado. Sin embargo, en todos los casos conseguimos que además cada estudiante pudiera supervisar que el resto de sus compañeros del grupo también lo hiciera con éxito. Según, Velázquez Callado (2010) el alumno tiene una doble responsabilidad personal, una con uno mismo y la otra con los demás. En esta misma línea, Johnson y Johnson (1999) consideran como cada persona es responsable ante sus compañeros de aportar su parte al éxito del grupo y evitar escudarse en el trabajo de los demás, esta cuestión se vio potencializada en los grupos multigrado.

7.4.2.1.4. Procesamiento grupal (pg)

La subcategoría de procesamiento grupal se evidencia en el momento en el que se comparten las percepciones de los estudiantes y del docente para alcanzar unos acuerdos mutuos, la evaluación se desarrolla de forma compartida (López Pastor, 2006a; Pérez Pueyo et al., 2009). Así, este aspecto se vincula preponderantemente a la evaluación que se planifica y ejecuta para intercambiar información para obtener mejores resultados, puesto que se obtiene un análisis individual mucho más pormenorizado del trabajo desde la percepción del otro. En esta categoría se identificaron 22 referentes empíricos que sobre todo fueron dilucidados a través de los comentarios de las entrevistadas que han orientado sus investigaciones a la evaluación en el aprendizaje cooperativo.

De esta forma, algunos docentes proporcionan a los niños una ficha de autoevaluación grupal o por equipos o también manejan rúbricas que utilizan para evaluar los esfuerzos personales y los logros académicos y sociales en el grupo de aprendizaje cooperativo, con el fin de adquirir una posible retroalimentación:

> Entonces son instrumentos que tomo pero fuera de lo que requiere la directora, sino que es realmente para medir el avance de los alumnos de qué manera lo están logrando y ver qué acciones poder implementar para continuar favoreciendo el aprendizaje cooperativo (I2-412)

> Las rúbricas, si, que ellos se evalúan teniendo en cuenta muchos elementos, sin embargo, es algo que yo realizo y los niños se co-evalúan muy bien (I7-428)

> ...ellos de manera indirecta sí lo queremos ver así lo están manifestando no están digamos evaluando y autoevaluar, a sí mismos no y ellos como dicen es que yo no soy bueno para esto sea para mí todavía se me complica pero ya fui con mi compañero y me dijo que es así así y entonces hay esfuerzo de cada uno y hay motivación de los niños (I1-461)

Como cierre de este apartado, la evaluación permite el procesamiento grupal, es decir, valorar al interior de pequeño grupo qué, cómo y quienes aprendieron. En otras palabras una evaluación entre iguales, entendida ésta como la situación en la que los diversos estudiantes del mismo grupo entre sí, especifican y consideran el nivel conseguido, la calidad de un producto o los resultados del aprendizaje (Jiménez Valverde, 2006; López Pastor, 2006a; Pérez Pueyo, Julián, & López Pastor, 2009). Según, Johnson et al. (1999) añaden como la

evaluación en el grupo puede “describir las acciones que resultaron útiles y cuáles fueron inútiles, retomando decisiones para mejorar” (p. 45).

7.4.2.1.5. Habilidades interpersonales y de trabajo en pequeño grupo (hitpp)

La subcategoría de *las habilidades interpersonales y de trabajo en pequeño grupo (hitpp)* son un rubro preponderante en la educación preescolar, vinculadas al campo formativo de Desarrollo Personal y Social, es así que para las licenciadas en educación preescolar, el garantizar el desarrollo los aprendizajes esperados contemplados en el campo se consideran como una de las tareas que implican mayor grado de dificultad, así 17 datos empíricos dan voz a este proceso diferenciándolo de los apartados de organización para el aprendizaje cooperativo. En sus respuestas dan cuenta de que los estudiantes tienen dificultades para interactuar, algunas de ellas lo justifican desde una postura apoyada en el planteamiento de Pérez Pueyo y Casanova Vega, (2007) o Piaget, (1969), referente a la etapa de egocéntrica asociada a la edad evolutiva de los niños.

> ...en esa etapa estás en el egocentrismo de “es mío, yo lo quiero” “yo quiero esto” entonces cuando empiecen con el compartir, siento que es como su mentalidad va cambiando poco a poco porque obviamente no es como que ya, al principio lo logren al cien por ciento, es un proceso que tarda pero se logra (I3-311).

> Siempre y cuando como docente se ayuda a favorecerla. Sí, es muy cierto que en esta etapa el egocentrismo que ellos tienen es muy marcado pero si desde un inicio si se les implementan diversas estrategias se les plantea la interacción y la convivencia esto se puede disminuir y se puede favorecer más la el intercambio de experiencias que se apoyen y bueno esto genera también que ellos asumen compromisos (I6-364).

> pelean, no son tolerantes, a veces no se quieren sentar con el compañero porque dijo que él no tenía por ejemplo no participaba o faltaba al respeto, son actitudes negativas, pero las estrategias que he puesto les han permitido desarrollar sus habilidades sociales de manera transversal (I5,503).

El hecho de trabajar con una metodología de aprendizaje cooperativo no garantiza que todos los alumnos en un mismo grupo vayan a lograrlo al mismo tiempo. Por este motivo, Johnson y Johnson (1999) consideran que es necesario, enseñar una serie de habilidades

sociales que permitan que los estudiantes cooperen entre sí en el desempeño de una tarea. Así, el aprendizaje movilizado por medio de prácticas democráticas mejora la circulación de ideas y la negociación permitiendo que las personas estén mucho mejor informadas (Beane y Apple, 2001).

> al inicio un alumno que apenas se acerca, es tiene un acercamiento al aprendizaje cooperativo es complicado para ellos para relacionarse con sus compañeros compartir, emitir juicios, es complicado, aceptarlos también (I5, 586)

La mayoría de los informantes coincide que más que trabajar estrategias o actividades permanentes con los niños para desarrollar las habilidades interpersonales, estas deben fomentarse de manera transversal con la puesta en práctica de actividades cooperativas encaminadas a otros campos formativos, cuestión que coincide con las aportaciones de Ovejero Bernal (1990) al hacer referencia a que para que se encuentre mejoras sociales vinculadas a la puesta en marcha de una intervención educativa con el aprendizaje cooperativo, donde también enfatiza que es necesario que los grupos trabajen juntos al menos un trimestre para empezar a identificar cambios. Así, por ejemplo identifican avances en algunas otras habilidades pro-sociales y la autonomía necesaria para tomar decisiones y acuerdos tal como lo perciben las informantes clave en las siguientes opiniones:

> ...se vuelven más autónomos porque ya no esperan lo que tú vas a, ellos toman en ciertas medida las decisiones o el material que tienen que ocupar (I1-603)

> Iniciar desde aspectos socioemocionales que les permitan ir interactuando con sus compañeros para que se sientan en un ambiente de confianza (I4-396)

Igualmente, diversos autores referidos en el capitulado anterior insisten en que el hecho de que juntar a varias personas en un grupo y pedirles que cooperen para realizar una determinada tarea no significa que vayan a hacerlo. Incluso, aunque la primera intención de los estudiantes sea coordinar sus esfuerzos para alcanzar el objetivo propuesto, es posible que no dispongan de las destrezas y los conocimientos necesarios para interactuar con sus compañeros y ello sea un factor desencadenante de algunas conductas que inciden negativamente en el rendimiento grupal y consecuentemente en el aprendizaje.

> ...dificultades, mmmm bueno, como ya había mencionado, en un inicio, esta propuesta es algo nuevo para ellos, les cuesta trabajo relacionarse, compartir, saber que todos pueden participar para lograr un objetivo (I4-704)

Es un hecho que el aprendizaje cooperativo es per se más complejo, demanda de una serie de habilidades que en la educación basada en la competición y el individualismo no es necesario que los alumnos desarrollen y ni siquiera son actitudes aceptadas por el maestro de corte tradicional. Hoy en día, particularmente en la propuesta para la educación básica en México se valora el desarrollo integral del niño en el que las competencias socio afectivas son tan importantes como el aprendizaje de contenidos académicos. Para conseguir resultados realmente productivos los integrantes del grupo necesitan desarrollar su identidad personal como una base desde la que aprender a relacionarse con el otro, a confiar en el otro, comunicarse con precisión y sin ambigüedades, aceptar y apoyar a los demás y resolver los conflictos de manera constructiva. (Cohen, 1999; Johnson y Johnson, 1999a; Kagan, 2000; León, 2002; Marín y Blázquez, 2003; Ovejero, 1990; Pujolàs, 2008; Putnam, 1997).

7.4.2.1.6. Lenguaje oral base en y para aprender cooperativamente (lobac)

Esta subcategoría, de lenguaje oral base en y para aprender cooperativamente (lobac), que surge emergente en el proceso de análisis de resultados a través de 23 referentes expresados por los informantes clave. Si bien, algunos autores como Pujoläs (2008), Barba, (2010) refieren que el lenguaje es la base sobre la cual se establecen los principios cooperativos, en el caso del nivel de preescolar cobra mayor relevancia particularmente para las entrevistadas que trabajan en aulas multigrado y en el contexto indígena. Las mismas experiencias hacen que el lenguaje se convierta en un fenómeno de aprendizaje psicosocial medio para el desarrollo de las habilidades interpersonales, a la vez que se torna como la herramienta desde la que los niños aprenden a tomar acuerdos y organizar el aprendizaje (Ovejero, 1990; Pujolàs, 2008),

En un primer momento, recordemos que algunos de los grupos de las entrevistadas tienen una edad cronológica de 3 a 4 años, momento en que el lenguaje oral se desarrolla con

muchos matices y formas de expresión. Esta condición se identificó como una dificultad mayor en las aulas multigrado que las formas de expresión son más variadas y en las experiencias de grupos bilingües:

> El lenguaje oral es una herramienta importante para el aprendizaje; ya que permite a los alumnos comunicarse, en el caso del aprendizaje cooperativo considero que es un medio muy importante para que los alumnos puedan conversar al realizar las actividades, puedan expresar sus ideas y puntos de vista respecto al trabajo que se realiza, lleguen a acuerdos por medio del diálogo, y como el trabajo se realiza en grupos es importante la toma de decisiones al enfrentarse a las situaciones planteadas. Es importante invitar a los alumnos a que expresen lo que sienten y piensan de las actividades realizadas, sobre la organización y de esta manera guiar a que hagan un análisis y posteriormente puedan compartir sus experiencias (I6-1230).

> Eh... Primero era como que ganarme su confianza, porque no, no me hablaban nada, ni español ni náhuatl, y era como de "¡Ay estos niños no hablan!" y, empezó a ser por medio de señas a que, querían ir al baño y se agarraban, entonces era como de "baño", "Quieres ir al baño", entonces ellos ya aprendieron a decirme como que querían ir al baño, este... (I7-345)

> Porque todavía no agarraban confianza, entre ellos hablan en náhuatl, cuando ellos se dirigen a mí me hablan en español, pero sus pláticas de ellos son en náhuatl; incluso pues se escuchan bonitos, apenas un niño, no sé qué cosa me dijo y le digo ahora tradúceme y me dice: "No, pues es que tú así debes de hablar" ¡Me estaba enseñando! (se señala a ella misma y le da risa) (I7-982)

Este modelo de enseñanza fue para Bernstein (1971) un código que se elabora por medio del diálogo, capaz de enriquecer el vocabulario, construir una gramática y una sintáctica más compleja, condicionar la capacidad de aprendizaje del individuo y, por tanto, sus posibilidades de éxito en el sistema educativo. Consecuentemente, buena parte de esas condiciones se encuentran en una de las características del aprendizaje cooperativo, permitiendo que las posibilidades de quienes participan en los grupos puedan verse beneficiadas. Así lo expresan los informantes:

> ...ya estando ahorita, si es más complicado porque no tengo tantos líderes, entonces como que de repente el que hablen náhuatl pues tiene como consecuencias porque yo no les

> entiendo, puede que estén hablando sobre de eso o que a mí no me estén entendiendo por completo y yo no los esté entendiendo a ellos (I7-503).

El aprendizaje cooperativo se postula como una estrategia que demuestra que el diálogo es el mejor instrumento para transmitir y enjuiciar conocimientos. Además, las maestras entrevistadas dejan claro cómo a partir de la cooperación se potencian otro tipo de aprendizajes que afectan al campo axiológico y humano de las personas, en su dimensión social, efectiva y emocional.

7.4.2.2. Ciclos del aprendizaje cooperativo (cac)

La segunda categoría del proceso de formación en aprendizaje cooperativo refiere a los ciclos en el aprendizaje cooperativo (cac) con 77 referentes empíricos, este concepto se subdivide en las *fases de transición en el desarrollo del aprendizaje cooperativo (ftdac)* avalado por 36 opiniones de los informantes así como los *momentos de apropiación del aprendizaje cooperativo (maac*) son 41 referentes empíricos. Cabe destacar que se distinguió que los informantes requieren ejemplificar en el trabajo de los niños su propia práctica educativa.

7.4.2.2.1 Fases de transición en el desarrollo del aprendizaje cooperativo (ftdac)

La voz de los informantes mediante 41 opiniones permitió comprender que la investigación acción ayuda a los docentes a establecer momentos y periodos para sistematizar su experiencia frente a los obstáculos que puede significar este cambio en el paradigma de enseñar. A partir de esta aproximación, se analizan las *fases de transición en el desarrollo del aprendizaje cooperativo (ftdac)* mediante las que el maestro se convierte en un experto crítico-reflexivo de su práctica de aula. Es así que en una fase inicial, lo primero que empieza a cambiar es la forma en la que el docente se concibe a sí mismo, el rol del alumno y la manera en la que movilizará los aprendizajes.

> Pues, es que al principio, puesss, yo me sentía, así como con, cuando estábamos en prácticas yo me sentía como, como que de alguna manera como autoritaria de decir “aquí se hace lo que yo digo” ¿no? si yo quiero que pinten las manzanas de rojo yo les digo “pinten las manzanas de rojo” y ahora siento que si ha cambiado mi manera porque si soy más como que guía, como más de “A ver fíjate, fíjate bien” ellos, como que solitos buscan el aprendizaje

> y también me ha servido para que... los cuestiono muchísimo, todo el tiempo estoy, así como de "piensa, piensa" o de "¿qué haces?"(I3-452)

> Sí, bueno, fui, conforme fui adquiriendo más conocimientos sobre esto mi paradigma en la práctica profesional se modificó porque, bueno, se vio favorecida el diseño de mis actividades y también la aplicación de la misma fue un cambio muy radical en cuestiones de cómo era mi perspectiva para el trabajo con los niños cómo deben aprender pero también ellos tenían la interacción conmigo (I2-489).

Como se puede leer, las docentes de preescolar encuentran una relación muy estrecha entre el conocimiento teórico del aprendizaje cooperativo y su puesta en práctica, es decir, emplear una estrategia basada en la investigación acción puede ser ese hodos (método) que le permite al docente valorar desde diferentes perspectivas su intervención cooperativa, bajo ese análisis la mayoría delas entrevistas refiere que una de las razones por las que decidieron continuar conociendo más y adentrándose en el dominio de la propuesta versa en los beneficios que empiezan a distinguir en los niños, después de las primeras aplicaciones que pueden ser lo contrario a lo que se deseaba alcanzar.

> creo que de un principio saber cómo que los beneficios que podía tener, al hacerlo y después pues obviamente ver los avances que he obtenido al estarlo aplicando, porque quizá si yo no hubiera visto ningún avance cambiaría de estrategia, estaría buscando nuevos aprendizajes para que ellos pues logren los aprendizajes esperados

> ya estando ahorita, si es más complicado porque no tengo tantos líderes, entonces como que de repente el que hablen náhuatl pues tiene como consecuencias porque yo no les entiendo, puede que estén hablando sobre de eso o que a mí no me estén entendiendo por completo y yo no los esté entendiendo a ellos (I5-609)

> fue aumentando mi interés y al observar los resultados y respuesta del grupo me motivó y comencé a integrar mayor número de actividades en equipo y grupales (I6-484)

Las opiniones que integran esta subcategoría permiten comprender que los docentes entienden que estas habilidades debe ser enseñadas al mismo tiempo que su alumnado desarrolla objetivos propios del área curricular que se trabaja coincidiendo con lo referido por Monereo y Badia (2009) quienes aseguran que un buen docente, es capaz de ajustar sus concepciones, estrategias y sentimientos a cada contexto educativo al mismo tiempo que es

tolerante al momento de ajuste de su grupo, en este transitar de docente y alumno a una nueva forma de concebir su acercamiento al conocimiento, más cuando los niños han tenido experiencias previas en la enseñanza tradicional.

> ... tienes que trabajar constantemente con aprendizaje cooperativo no se puede lograr este objetivo de un momento a otro ya que al inicio si les interesa competir, que nosotros podemos más rápido, les vamos a ganar, les interesa ese aspecto, sin embargo, con los momentos de maduración en el que ellos comprendan que lo importante no es ganar si no que aprendan, yo creo que sí pero se necesita trabajar constantemente (12-517)

> Ha sido un cambio progresivo, porque inicialmente si era muy complicado para mí realizar actividades en equipo, porque los niños pues no están acostumbrados o no estaban acostumbrados a este ambiente escolar (I4-491)

Así se distingue cierta relación entre los cambios que ellas identifican y los procesos de adaptación de los niños como una respuesta que les permite ir trasladando la teoría a la práctica mediante el diseño y adecuación a las necesidades educativas de sus alumnos y el contexto en el que se desenvuelven. Sin duda alguna, que el establecimiento de ciclos para valorar y reflexionar sobre los cambios en su intervención y en el aprendizaje de los niños es un binomio que garantiza que los docentes desarrollen una postura frente a asumir al aprendizaje cooperativo como eje vertebral de su práctica educativa desde ese entramado de espirales que les permite la comprobación de ideas en la práctica, una herramienta como medio de mejora en las escuelas y promoción del conocimiento y cuando los ciclos de investigación-acción se transforman en nuevos ciclos que intentan ser aún más profundos, la propia investigación en sí misma puede verse inscrita como un ciclo de ciclos o como una espiral de espirales (Lewin, 1946) o bien como una espiral autor reflexiva en palabras de Kemmis (1984).

> Sin embargo ahorita que hay estoy ejerciendo de docente realmente el cambio se ve más significativo, porque ahora no se queda en podría hacerlo, quizás lo pueda hacer, si no que ya lo estoy ejecutando y realmente están viendo el avance y el cambio que están haciendo, además de que bueno cambia mis competencias (I1-578)

Una vez conseguido un aprendizaje inicial adecuado, conviene que el ejercicio educativo también sea reflexionado desde un enfoque crítico para mejorar e introducir la innovación, pudiendo ser contrastado por más profesionales, situación que ya se analizó en la importancia de establecer redes con otros docentes cooperativos. De no ser así, la inercia de aplicar prácticas educativas perpetuadas que no aseguran la calidad ante un alumnado poco previsible y heterogéneo, como es el caso de las aulas multigrado en las que queda desvirtuado desde dentro, ya que son los maestros quienes inician y protagonizan la innovación. Esto mismo supone que el trabajo compartido entre profesores pueda extinguir el aislamiento de profesionales en las escuelas indígenas y urbano marginadas (Barba, 2006; Boix, 1995; García Carrasco, 2007).

7.4.2.2.2. Momentos de apropiación en el aprendizaje cooperativo (maac)

A partir de esta aproximación ante el concepto de aprendizaje cooperativo, se extrae que el alumnado aprende a ayudarse siendo capaz de trabajar en grupo autónomamente, a desarrollar habilidades sociales y regular los conflictos, desplegando habilidades afectivas hacia sus compañeros y compañeras entre muchas otros saberes en un proceso de cambio que le demanda afrontar nuevos retos, en ese sentido, se postula esta subcategoría avalada por 41 unidades de significado en la que se buscó comprender cómo se da este cambio.

Los primeros pasos del alumnado durante el proceso de aprendizaje cooperativo requieren de un tiempo para asumir esta nueva situación para que sea educativa, ya que pueden generar pequeños conflictos de socialización (Barba, 2011; Dyson, 2001; Fernández-Río, 2003; Velázquez, 2004). Según estos autores se necesitan estrategias para el diálogo que deben aprenderse para superar las primeras fases del conflicto.

> al principio debe de existir como que esa, sino esa aceptación, esa vuelta de hoja a decir este, puedo trabajar con alguien más, porque les costaba mucho trabajo esa parte, entonces, este, es como una abertura, perdón...una apertura al cambio y al decir puedo trabajar con quien sea sin problemas (I3, 531).

> Ha sido lento... No estaban acostumbrados, mucho menos a interactuar con otras personas de esa manera que les permitieran construir algo en común, entonces ha ido evolucionando muy, mucho. Yo creo en ocasiones muy lento por muchísimas situaciones del contexto pero

> pues sí observado que los niños sea una mejor interacción cuando están aprendiendo trabajando con otro compañero lo hacen de manera más rápida lo asocian directamente con experiencias que ellos tienen y lo comparten con otros compañeros porque esto también cuando trabajan con ciertas personas después hago el cambio de equipos van y lo aplican con otro compañero entonces de cierta forma sí ha mejorado también sus relaciones intrapersonales e incluso el manejo de sus emociones porque ya no son tan impulsivos un determinado momento (I7-477).

Otro elemento que ayudó a comprender los momentos por los que transitan los niños refiere a opiniones como las que se refieren a continuación en las que consideran que se debe impulsar a los niños para que realicen algunas tareas retadoras de manera autónoma, y cómo emiten las docentes deben emitir consignas que les permitan encontrar en el otro, a un referente para movilizar aprendizajes y no para generar un efecto polizón (Kerr y Bruun, 1983) es decir que algunos miembros del grupo, generalmente aquellos con menos habilidades en relación a la tarea que deben realizar, asumen una actitud pasiva para que el resto de sus compañeros hagan la mayor parte del trabajo, beneficiándose de los logros grupal o incluso el abandono ante las dificultades.

> al inicio el apoyarse era literal que tú me hicieras el trabajo no que yo te daba mi hoja y tú me serás el trabajo y ya nada más (I4-584)

> *(hablando de cómo perciben los niños la ayuda mutua)...* viene para perjudicarme sino que también ellos ven que al acercarse un compañero y al recibir ayuda también ellos se permiten ver cómo de otra manera de hacer las cosas (I6-467)

El problema que se encuentra la cooperación cuando comienza a dar sus primeros pasos es el desarrollo de tareas sin establecer diálogo porque los niños más introvertidos en el aula asumen las tareas sin negociar con el resto, puesto que los demás compañeros eliminan el consenso de ideas o simplemente se pasan desapercibidos sus comentarios y conocimientos. Algunas informantes son capaces de distinguir los momentos por los que transitan sus alumnos, al respecto refieren que después de unos días, de esta experiencia destacan que con el correr de los días se percatan que los niños dejan de buscar la ayuda de ellas como centro y autoridad que regula el aprendizaje y empiezan a buscar a sus iguales, situación que identifican más las docentes de grupos multigrado y contexto indígena:

> Disminuyó mucho el me ayudas maestra porque entre ellos se contestaban sus dudas (I7, 387)

> Los alumnos de primero observan lo que hacen sus compañeros y los consideran como guías, por ejemplo al resolver los ejercicios matemáticos observan con atención los procedimientos y los ponen en práctica. También, los alumnos de primer año al notar la responsabilidad de los alumnos de segundo se incluyen en las tareas como ordenar materiales, organizar el aula y cuidado de objetos personales (I5-421).

Tal como lo refiere Pùjolas Maset (2008), el conflicto cognitivo para los niños representa una oportunidad que se produce cuando chocan dos puntos de vista diferentes u opuestos no sólo nos permite aprender nuevas cosas de los demás, si no también, rectificar, consolidar o reafirmar los aprendizajes ya alcanzados. Utilizando otra metáfora de Johnson, Johnson y Holubec (2006) es similar a cuando un alpinista tiene que conquistar una cima es más sencillo si lo hace con un grupo de alpinistas bien avenidos (que saben trabajar en equipo, aportando cada uno lo que sabe al servicio común) que si lo aborda en solitario.

> Lo que me percaté en los equipos es que cada uno se hacía una parte del trabajo, pero como se redujo el material quiere decir que tenían que trabajar con lo mismo entonces mientras uno hacia una parte los demás le decían si era correcto o no lo que había hecho

7.4.2.2.3. Diseño de situaciones para el aprendizaje cooperativo (dsdpac)

La última categoría, de la dimensión "práctica del aprendizaje cooperativo" hace alusión al diseño de situaciones para el aprendizaje cooperativo (dsdpac) concebido como las actividades de aprendizaje que el docente de educación preescolar desarrolla en las que conjuga las competencias a desarrollar con el cómo se enseña en relación a cómo aprenden los alumnos, las posibilidades que para acceder a los problemas que se les plantean y qué tan significativos son para el contexto en el que se desenvuelven en estructuras cooperativas desde la cual se analizan los 336 referentes empíricos de las ocho informantes clave en tres subcategorías:

- *Técnicas y estrategias de aprendizaje cooperativo (teac)* fundamentada en 141 unidades de análisis desde donde se busca comprender cuáles son las técnicas y

estrategias que las licenciadas en educación preescolar han diseñado o adecuado para realizar su intervención,

- los *dispositivos de evaluación en el aprendizaje cooperativo (deac)* que busca identificar cómo se valoran los aprendizajes y generan los recursos para que los alumnos se co y autoevalúen desde las 59 opiniones que reflejan la perspectiva de los informantes,
- por último, la subcategoría de *Vinculación del aprendizaje cooperativo con los propósitos de la educación preescolar (vacpep) que* pretende interpretar el impacto de esta forma de asumir la docencia en los diferentes campos formativos que integran el currículo de la educación preescolar en el Plan y programa de estudios 2012, así la voz de las entrevistadas mediante 165 unidades de significado dan cuenta de su experiencia.

7.4.2.3. Técnicas y estrategias de aprendizaje cooperativo (teac)

En este apartado se muestran los principales hallazgos percibidos mediante las entrevistas en profundidad con ocho licenciadas en educación preescolar a quienes se les da voz para comprender las estructuras de aprendizaje cooperativo que cumplen adecuadamente las cinco características y que están siendo utilizadas de forma eficiente en las aulas, aumentando al máximo las posibilidades del alumnado de forma individual (Llopis, 2011). Bajo ese esquema se identifican una serie de estrategias que las educadoras desarrollan en diferentes momentos para aplicar el aprendizaje cooperativo, no sin antes resaltar que en la educación preescolar pública es la educadora la responsable de desarrollar de manera integral al niño, aun cuando algunos jardines de niños cuentan con docentes especialistas en el área de inglés, educación física y música, no deslinda a la educadora de diseñar situaciones didácticas para desarrollar la expresión artística y el desarrollo físico.

Bajo esta acotación se reconoce que algunas informantes refirieron las estrategias que emplean por campos formativos y otras han desarrollado una especie de patrones que se ajustan a diferentes campos y se relacionan más con lo que hacen para adentrar al grupo a la forma de trabajo o bien integrar los grupos de trabajo. Primero, se reconoce que ninguna docente refirió el uso de técnicas, la totalidad las concibe como estrategias, las referidas a

una fase inicial destacan la necesidad de que el niño asuma algunas consignas y reglas específicas para el trabajo entre pares tal como se destaca a continuación:

> Estrategias por medio de iniciar por organizar equipos en donde organicen tarjetas numéricas y al finalizar todo el grupo las organice (I5-744).

> Asigno dos responsables de manera semanal para cuidar y organizar el material. Esto lo hago de acuerdo a sus características colocando a un alumno que muestra mayor responsabilidad con otro compañero que se le dificulta; para que se vayan recordando y supervisando cuál es su rol durante la semana (I5-801).

Lo anterior, también ejemplifica que para las maestras de preescolar la distribución de materiales y su resguardo es parte de las consignas que deben generar el compartir, la interacción entre pares y el diálogo para resolver conflictos. En ese sentido, Cohen (1999) refiere que algunas estrategia para resolver los problemas conductuales en un aula es necesario modificar "las expectativas de las personas que se consideran con mayor estatus y desarrollar las competencias que favorezcan la participación de los alumnos más débiles" (p. 127). Con la utilización de estructuras cooperativas como el puzzle de Aronson; el marcador colectivo o carrusel, desde donde se busca que los niños sean capaces de ir asumiendo las tareas y respetar los ritmos de aprendizaje, además de tener igualdad de oportunidades para expresar sus conocimientos y puntos de vista.

> ...por ejemplo, a partir de la estrategia de carrusel en el que ellos puedan conversar de algún tema propuestos por ellos y puedan escuchen a su compañero incluso desde narrar un cuento, estableciendo la consigna de que ellos tienen la responsabilidad de escuchar a su compañero porque se les va a realizar preguntas acerca de lo narrado.(I2-716)

> A través de la motivación trato de que primero sea en cuestiones grupales porque así pues no todos participan pero ellos empiezan a observar que otros compañeros están expresando sus ideas y entonces eso genera que ellos también quieren participar quieran hablar que compartan lo que piensan y entonces primero lo hago de manera grupal y posteriormente empleo estrategias como lo es el Carrusel la estrategia en la que primero lo hacen individual después por parejas y después en grupos (I1-703)

Esas experiencias nos remiten a la enseñanza recíproca, como uno de los estilos de enseñanza identificado por Mosston (1978) que, con algunos matices, puede ser considerado una técnica de aprendizaje cooperativo. Ello implica que no basta con la socialización de información entre iguales y la coevaluación de la ejecución motriz, sino que es necesario, además, establecer procedimientos que aseguren la responsabilidad individual en el aprendizaje, sobre las estrategias relativas a propiciar la responsabilidad individual las informantes refieren que:

> Iniciando por establecer pequeñas metas o retos que deban lograr los alumnos, considerando en todo momento aspectos afectivos, cognitivos, sociales. (I1-759)

> Posteriormente integro al resto del grupo. Estos equipos trabajan dentro del aula. De esta manera durante las clases se apoyan entre compañeros. Un día a la semana resuelven en equipo una situación matemática como: problema con cantidades pequeñas, encontrar las diferencias en diferentes imágenes, buscar determinados objetos en imágenes que se proyectan.

Si bien, la responsabilidad individual es uno de los elementos esenciales del aprendizaje cooperativo, de modo que si cada estudiante cumple con su doble compromiso de preocuparse por su aprendizaje y por el de los demás miembros de su equipo (Velázquez, 2004; Barba, 2010)

7.4.2.3.1. Dispositivos de evaluación en el aprendizaje cooperativo (deac)

Tal como se expresó en el principio del aprendizaje cooperativo <Procesamiento grupal>, los docentes deben bajar ese principio a un momento de su intervención, identificándose que este es el momento operativo de ese principio. Así, esta subcategoría interpreta la manera en la que la experiencia de los docentes ha desarrollado una serie de d*ispositivos de evaluación en el aprendizaje cooperativo (deac)* para generar ese cierre cognitivo que permita reconocer qué se aprendió, cómo se aprendió y las aportaciones que el alumno realizó para el alcance de la tarea desde una perspectiva individual y luego grupal. En ese sentido, y aunque se refiere en el diálogo de las informantes a los niños la perspectiva busca recuperar cómo lo platean y recuperan en el ámbito de su práctica docente.

> mi documento de titulación, y más aún que hablaba de evaluación y entonces de qué manera el aprendizaje cooperativo me podía brindar herramientas para fortalecer la evaluación, autoevaluación , coevaluación con los alumnos de preescolar... al retomarlo, me doy cuenta de que puedo tener elementos muy buenos en el aprendizaje de los alumnos incluso en la evaluación, tenía a lo mejor el miedo de decir cómo voy a aplicar una autoevaluación o una coevaluación con mis alumnos pero sin embargo ya con este me dio herramientas importantes (I2-903).

La opinión de los informantes clave coincide al planteamiento de López Pastor, Barba, Vacas y Gonzalo (2010) relativo a la evaluación incluyen recursos orientados a facilitar en el alumnado el desarrollo de procesos de autoevaluación y coevaluación. Algunos de estos recursos pretenden que los estudiantes observen a sus compañeros y les faciliten una retroalimentación adecuada relacionada con elementos técnicos y tácticos de la tarea que están realizando (Casey, 2010; Fernández-Río, 2011; Velázquez, 2012a), situación que se recupera desde las opiniones de:

> al inicio en el proceso de la coevaluación ellos se frustraban se ponían tristes porque su compañero pensaba que no había hecho un buen trabajo... ahora ellos aceptan esos comentarios y se dan cuenta de que tienen que mejorar sus actitudes, sus acciones entonces si me ha brindado muy buenas herramientas y muy buenos resultados en el trabajo (I2-870)

> ... el momento de la evaluación aceptar los comentarios que brindan sus compañeros para el aprendizaje, para mejorar actitudes, en la autoevaluación también en que ellos reflexionen qué es lo que están haciendo, claro, sin decirles o tú estuviste mal, que ellos reflexionen a cerca de lo que ellos realizan (I6, 982)

Otros informantes denotan que buscan un control de los resultados que el alumnado va logrando durante el desarrollo de la tarea, orientado a que docente y estudiantes puedan comprobar sus progresos y dificultades (Velázquez, 2010), desde donde intentan comprobar el grado de cumplimiento de determinados actitudes y conocimientos en el proceso de aprendizaje (Fernández-Río, 2011; Velázquez, 2010).

> Finalmente los evalué de manera individual y salieron muy bien. Y aparte de potenciar el aprendizaje, compartieron experiencias con sus compañeros, tomaron acuerdos, se apoyaron y la comunicación mejoró aún más (I8-1230)

Por otra parte, también encontramos el uso de instrumentos orientados a que el alumnado valore, individual o colectivamente, el proceso de aprendizaje desarrollado (López Pastor, Barba et al., 2010; Velázquez, 2010, 2012a), de cualquier forma en todos los casos, los docentes entrevistados buscan que estos materiales para la evaluación busquen la mejora del aprendizaje del alumnado y también del proceso de aprendizaje cooperativo a través del cual se está desarrollando, al valorar no solo contenidos conceptuales, sino también afectivos y sociales como se percibe a continuación.

> ... incluso entre pares, a lo mejor ven que su compañero no puede y ellos le dicen es que se tiene que hacer así, a bueno ya aprendí y se dan cuenta que es lo que es lo que pueden realizar para lograr lo que ellos se proponen (I4-1001).

> El uso de rúbricas para valorar y que ellos valoren si el alumno no participa, bueno en el momento de la evaluación, si participo, porque no participaste o escucharlo, platicar con los niños, hay veces que no participan porque no se sienten bien, o los problemas familiares no hace que no se concentren en las actividades y tratar de que esos alumnos también, trabajar muchas actividades (I2-1061)

7.4.2.3.2. Vinculación del aprendizaje cooperativo con los propósitos de la educación preescolar (vacpep)

La presente subcategoría busca dar cuenta de los beneficios que el aprendizaje aporta al logro de los propósitos del programa educativo vigente, entre los que destaca la idea de que las niñas y los niños llegan a la escuela con conocimientos y capacidades que son la base para continuar aprendiendo para conseguirlo la enseñanza se aborda mediante seis campo formativos que para el análisis de los datos empíricos referidos para esta categoría se agruparon en las aportaciones que identifican las educadoras en el desarrollo personal y social, en el pensamiento matemático y en el lenguaje. La totalidad de los informantes aseveró que el aprendizaje cooperativo es idóneo para trabajar cualquiera de los campos formativos bajo argumentos como los que se enuncian a continuación:

> El aprendizaje cooperativo se puede aplicar en lo que sea y en este caso lo aplique más en el campo de pensamiento y siento que me ayudó mucho a mejorar el aprendizaje y a supervisar de manera más rápida las formas de trabajo o la organización que tenían (I8-1189)
>
> Al aplicarlo por medio de actividades de otros campos considero que ha impactado den el avance de todos (I6-1099).

Con respecto al campo de desarrollo personal y social el aprendizaje cooperativo produjo que también se fortaleciesen los lazos de amistad, se divirtiesen con lo que hacían y descubrieran la verdadera motivación por aprender. Estas consideraciones fueron recogidas por los comentarios y actitudes que refieren las informantes relativas a sus alumnos en sus aulas:

> En mi caso identifico que el que más se ha favorecido es del Desarrollo Personal y social al mostrar actitudes más positivas por parte de los alumnos, mayor participación, seguridad, colaboración, desarrollo de habilidades socioemocionales. (I4-1104) Desarrollo personal y social, porque en este campo pues habla muchos aprendizajes que el niño tiene que lograr, que sean empático, que se comuniquen con los alumnos, con sus pares, que respeten reglas, que participen con otros compañeros para un fin en común y también este, que sepan como la responsabilidad de lo que tienen en el equipo (I5-1105)

7.4.3. Movilización de saberes en el Aprendizaje Cooperativo (msac)

La última dimensión que se desarrolla en este análisis lleva por nombre "Movilización de saberes en el aprendizaje cooperativo" desde donde se recupera el sentir de los docentes desde la teoría de grupos y el enfoque sociocultural de Vygotsky mediante 326 referentes empíricos diluidos en cuatro categorías que a su vez se ramifican en ocho subcategorías tal como se muestra en la tabla 21.

7.4.3.1. Ambiente formativo cooperativo (afc)

Esta categoría se analizó relacionada a cómo el aprendizaje cooperativo favorece la *integración educativa (ie)* – con 208 referentes empíricos. Por otra parte se dialoga con los autores respecto del proceso de *integración de los grupos cooperativos (igc) que se fundamenta en 108 opiniones que dan cuenta de la perspectiva bajo la cual se gestionan las normas y reglas en el aula y se organiza a los pequeños grupos.*

Tabla 21. Frecuencia de datos empíricos en la dimensión de movilización de saberes en el aprendizaje cooperativo.

Dimensión	Categoría	Frecuencia	Sub-categoría	Frecuencia
Movilización de saberes en el AC (Msac)	Ambiente formativo cooperativo	228	ie	94
			igc	134
	Proceso de internalización	108	ci	45
			pps	63

Nota: Elaboración propia.

Inclusión educativa (ie)

Esta subcategoría de Inclusión educativa (ie) se aborda desde el referente de que la interacción entre personas diferentes genera una mayor diversidad de ideas, habilidades, y experiencias que, no solo favorecen el máximo aprendizaje, sino que promueve la inclusión de todos los estudiantes. Así, la idea más frecuente en la literatura revisada en el capitulado anterior refiere a que el docente debe garantizar esa máxima heterogeneidad grupal, evitando fórmulas basadas en el azar o en que los estudiantes escojan libremente a sus compañeros de grupo.

Es decir, que por un lado se garantiza que se pueda incluir a los niños pero a su vez, como un valor educativo la integración de grupos se debe hacer bajo este principio de heterogeneidad. Al respecto la mayoría de las informantes refiere que esta visión realmente operazionaliza la idea de que la escuela puede ser inclusiva desde las 94 opiniones que se refirieron en las entrevistas como las que se citan a continuación referentes a niños que presentaban alguna necesidad educativa especial:

> Yo considero que sí, porque al incluirla en los equipos, los niños empezaron a aceptarla y a saber qué pues, es igual que ellos y que hay cosas que ella sabe y hay cosas que ellos saben y que juntos pueden lograr una meta, si, sin necesidad de sus diferencias (I3-1106).

> ... el equipo de Luis Enrique porque a él lo intento integrar más y que no lo vean como un agresor sino como un amigo al que se pueden acercar y entonces estaban súper divertidos (I6-1093)

Ahora bien, sin duda alguna la principal ventaja del aprendizaje cooperativo recogida en la tanto en la literatura como en las opiniones de las entrevistadas destaca que esta forma de movilizar saberes favorece las relaciones sociales entre el alumnado, aspecto este que se concreta, sobre todo, en mejores relaciones interétnicas para el caso de los jardines indígenas o de contexto rural, así como las aulas multigrado (Díaz Aguado, 2003; Sharan, 2010) e inclusión del alumnado con necesidades educativas específicas (Gillies y Ashman, 2000; Piercy et al., 2002) al potenciar la capacidad del aprendizaje cooperativo para mejorar tanto las habilidades sociales como las conductas prosociales y de ayuda del alumnado (Dyson, 2001, 2002) como se ejemplifica en estas respuestas:

> pongo a niños de segundo con niños de primero y eso me ayuda de alguna manera a que los de segundo pues les enseñen a los de primero lo que no entienden y a parte que aproveche que mis alumnos de segundo son como muy maternales, entonces lo que hacen es de “Haber, yo te explico” “yo te ayudo”, entonces, en ese intercambio de saberes, siento que aprenden más y si he notado como que muchos avances desde que los organicé así, porque cuando llegué estaban organizados en una mesa larga de primero, una larga de segundo y eso fragmentaba la interacción (I2-1158)

> Otros equipos en su mayoría trabajan al mismo tiempo pero en orden, como lo pudo observar, todos apoyan para la realización de la tarea y a la vez todos van supervisando y corrigiendo. Y en algunos equipos noté que las observaciones que hacía entre ellos se las repetían en náhuatl o se corregían en náhuatl (i8-1140)

> Elías me sirve para para integrarlo aunque no de manera como yo quisiera porque tal vez falta me falta conocimiento sobre sobre su capacidad qué tiene o me faltan estrategias pero si me nace eso como de pues no dejarlo ahí no sino también buscar para que luego sus compañeros ven que está fuera y como que lo meten y así ahorita ya al principio me costó un poquito de trabajo pero ahorita, ya, ya son como más más solidarios con él porque entienden

> no que él también es otro compañero qué tal vez este de repente éste pues pudiera hacerse daño no (i7-1183)

El profesorado señala que, a su juicio, el aprendizaje cooperativo presenta una serie de ventajas con respecto a otras metodologías, la principal de las cuales es la *mejora del clima social*, que se concreta en una mayor valoración de los compañeros y la inclusión de todos ellos, unas mejores relaciones de grupo, una disminución de los conflictos entre el alumnado y el desarrollo de un conjunto de valores entre los que destacan la solidaridad, el trabajo en grupo o la responsabilidad.

7.4.3.2. Integración de los grupos cooperativos (igc)

Desde 134 opiniones se comprende la relevancia y dificultades de integrar grupos cooperativos con niños de dos años ocho meses a seis años de edad, sin soslayar desde el análisis de categorías anteriores que *la integración de los grupos cooperativos (igc)* es una piedra angular en el desarrollo de esta forma de intervenir, también desde la idea de que en esta integración de grupos se suscitan una serie de momentos desde los cuales los niños se enfrentan a conflictos que se ven como oportunidades para movilizar estos saberes. En ese mismo sentido, la mayoría de las informantes reconoció que es complicada la integración de equipos porque aun cuando en ocasiones los niños perciben que es un proceso al azar en realidad es parte de una detallada planeación, tal como se ejemplifica con la percepción de estas informantes:

> ...trato de hacer una actividad en el que a lo mejor tomen un color o una fruta, entonces ya los predestino para que estén juntos y no se vea como que tú tienes que quedar con ellos, trato de hacer ese tipo de actividades de que juntos entonces ya trabajan y pueden compartir diferentes actividades (I3-1164)

> Específicamente en el aprendizaje cooperativo actividades de empatía en el que los niños tengan que ponerse en el lugar del otro en el que tengan que interactuar y actividades que requieren la movilización de los niños y la conformación de equipos (I7-1172)

> cómo se estructura a los equipos, a la mejor un líder, un activo para qué, un pasivo para que ellos pueda como invitar o jalar coloquialmente, incluir ¡Incluir! a los demás alumnos, entonces yo creo que hay diferentes tipos de alumnos (I5-1152)

Por otra parte y retomando el planteamiento de Ruiz Omeñaca (2004) la primera toma de contacto con la resolución de conflictos tiene que estar supervisada por parte de un docente. Es decir, estos equipos permiten que los niños se enfrenten a buscar la negociación de las diferentes partes para encontrar una solución satisfactoria, se trata de aprender a intercambiar posturas desde parámetros de igualdad y democratización. Para Cascón (2004) resulta muy útil la ayuda de una tercera persona para que escuche las versiones y pueda reconducir la resolución del problema, en los casos en los que un grupo de estudiantes no sabe resolverlo por ellos mismos tal como se interpreta en los siguientes referentes empíricos:

> en ciertos momentos he propiciado que ellos mismos se integren en sus equipos designar a ciertas personas que ellos elijan a quienes quieren que conforme su grupo eso lo intentado pocas veces porque normalmente siempre eligen a las mismas personas entonces para no caer en estas cuestiones sin que sea lo mismo o no cede más interacción pues ya en otros momentos yo los conforman si les he dado oportunidad de que lo hagan pero en nuestra parte al observar los resultados sobre todo en términos de que trabajen la resolución de conflictos (I2-164)

> Sí, sí favorece mucho el que los niños lleguen a compartir y entender que, yo puedo tener un momento... puedo tener un material que te puede servir a ti, que podemos compartir, sin llegar a discutir o a entrar en conflicto de que ¿de quién es? Pero sí, pero ellos se dan, ahora sí que llegar a, ser el mediador para que ellos identifiquen porque es importante que compartan, no la consecuencia que tiene el no compartir o el castigo, no, sino al contrario que ellos observen y analicen, ¡porque analizan también a esa edad! (i6)

De lo anterior, se comprende la manera en que las situaciones donde el alumnado aprendió como resolverse los conflictos durante la convivencia, contando con la participación de otros compañeros, fueron percibidas a final de curso por uno de los estudiantes como una forma eficaz y democrática de trabajar ante las dificultades: Ruiz Omeñaca (2008a) se propone el rincón de la paz, un lugar que destinamos para que el alumnado permaneciera y reflexionara a partir de un protocolo estructurado. El verdadero aprendizaje conseguido por el alumnado en la resolución de problemas se encuentra en la negociación por medio del

diálogo para llegar a acuerdos mutuos (Freire, 1970; Habermas, 1999a, 1999b; Jares, 2001, 2004; Jover, 2000; Ortega, Mínguez, y Saura, 2003). La comunicación que se reclamó para resolver una situación supuso una estrategia eficaz para responder de un modo educativo los problemas de convivencia y disciplina (Torrego Seijo, 2001). Para ello, es importante tener en cuenta la forma de afrontarlo y el tiempo prolongado en el que los estudiantes aprendan a resolverlo.

7.4.3.3. Proceso de internalización (pi)

Analizar las entrevistas desde la perspectiva socio cultural de Vygotsky, se plantea como una visión un tanto innovadora de reconocer desde la voz de las docentes que ocurre con lo que arrojó 108 unidades de significado que a su vez se agruparon en las dos categorías que integran los *procesos de internalización (pi)* en el aprendizaje cooperativo.

7.4.3.4. Condiciones intersubjetivas (ci)

Como se analizó en el capitulado, en los últimos quince años, diferentes ámbitos disciplinares han contribuido muy directamente a desarrollar y actualizar constructos propios del enfoque sociocultural como Zona de Desarrollo Próximo (Rogoff, 1993; Ramírez, Cubero y Santamaría, 1990), Internalización (Wertsch, 1993), y Mediación y Acción Mediada (Wertsch, 1998; Cole, 1999). Particularmente, para esta investigación se retoma la idea de mediación, para comprender el papel mediador de la actividad cognitiva que ejerce el docente en la movilización de aprendizajes del alumnado desde el aprendizaje cooperativo, así se identificaron 108 referentes empíricos que buscan entender la manera en la que las educadoras se conciben como mediadoras

Desde esta idea, en un primer momento se destaca que las docentes necesitan identificar la zona de desarrollo real en la que se encuentra cada niño para de allí generar las condiciones tanto en integración de grupos como en diseño de actividades un tanto retadoras para que esto ocurra, tal como lo refiere la informante:

> En primer lugar, es necesario distinguir entre aquellas cosas que los alumnos son capaces de aprender y hacer solos, así como lo que son capaces de aprender con la ayuda de sus pares, si bien, para ello es fundamental conocer a los educandos y esto se logró por medio de un diagnóstico, así como del trabajo constante con ellos, tomando en cuenta aspectos sociales, culturales y personales. (I1, 1125)

> Por medio del apoyo y aprendizaje entre pares, ya que al estar en grupos se apoyan entre compañeros es por ello que la organización de los grupos es de manera que haya alumnos con diferentes habilidades con ritmos de aprendizaje para que por medio del intercambio de ideas aquellos que tienen mayor facilidad para resolver las situaciones puedan guiar al resto de compañeros del grupo a reflexionar y construir sus propios conocimiento y puedan transitar hacia la zona de desarrollo potencial, todo esto vinculado también con las 10 bases para el trabajo en preescolar en donde la segunda dice que los alumnos aprenden en interacción con sus pares. (I6-1231)

Decía anteriormente, que la esencia del enfoque sociocultural, es la consideración del individuo como el resultado del proceso histórico y social, donde el lenguaje es el instrumento fundamental de integración y desarrollo. Uno de los referentes más significativos vinculados a esta tesis lo constituye la aportación de Batjin, sobre la noción de internalización y de mediación semiótica, según se referencia en los trabajos de Wertsch (1994 y 1998), De Pablos, Rebollo y Lebres (1999) y Santamaría (1997).

Vygotsky y Batjin comparten la visión del proceso de formación de la mente humana y de los mecanismos que lo hace posible. Enfocan su atención hacia la mediación semiótica como generadores de la conciencia humana. Esta vinculación es de especial relevancia para el estudio del impacto que el lenguaje, como mediador en el desarrollo del pensamiento humano, puede tener en el proceso de enseñanza-aprendizaje. En nuestra investigación, la mediación semiótica, a través del lenguaje, como se ha referido en categorías anteriores, adquiere especial significación en la incorporación de valores y comportamientos propios del contexto donde se desarrollan las prácticas cooperativas docentes de las estudiantes, y con mayor énfasis en las aulas multigrado y en contextos rurales, constituyéndose en el vehículo de elección para la transferencia del conocimiento explícito e implícito entre los protagonistas de la interacción educativa, educadora y estudiante, tal y como se suscribe a continuación:

> Contemplando lo anterior, como docente (participante activo) organizo el trabajo involucrando a alumnos con diversas habilidades y capacidades, de esa manera, es decir, aquellos que requieren apoyo constantemente, así como los que no lo requieren, pues esto permite que implementen un constante diálogo y apoyo entre pares. (I1-1171)

7.4.3.5. Procesos intra psicológicos (pip)

De los *procesos intrepsicologicos (pip),* destacan este paso como un aspecto de la individualización es lo que se constituya el concepto de interiorización, mediante el cual los niños adquieren la capacidad de actuar por sí mismo, de forma independiente y de asumir responsabilidades sobre su comportamiento. Todos estos elementos se han abordado como principio del aprendizaje cooperativo, no obstante desde estos supuestos teóricos, se reconoce la importancia de que las educadoras gestionen las condiciones (ambientes formativos) y determinen las consignas que darán pauta a la responsabilidad individual la interacción promotora cara a cara y las relaciones interpersonales para el aprendizaje. Por tanto, de las 63 unidades de análisis que se identifican en el diálogo profundo con las educadoras se rescata:

> Lo concibo como una estrategia de aprendizaje para los niños que posibilita que ellos se interactúan entre sí entre sus iguales... y que de esto mismo aprendan, también que mediante esto ellos se vuelvan más responsables y adquieran una conducta una conducta social que al mismo tiempo sea capaz de regularse para tener un bien común (I2-1214).

Este proceso de autorregulación tiene lugar a partir de experiencias socio-afectivas significativas para el individuo, en las que el uso de instrumentos y signos mediadores posibilitan el paso de un nivel de control al siguiente. De tal modo, que tales instrumentos o herramientas psicológicas, constituyen el puente de unión entre las funciones mentales inferiores y las superiores y, dentro de éstas, el nexo entre las habilidades inter-psicológicas e intra-psicológicas. Las herramientas psicológicas median nuestros pensamientos, sentimientos y comportamientos.

> También sugeriría muchas cuestiones en torno al ser objetivo para que de la misma forma los niños aprendan a regular se y puedan interactuar con otras personas (I5-1068)

> ... el que ellos regularan su conducta, para poder convivir con sus compañeros, incluso lograr que trabajaran en equipo, pues si requirió de mucho esfuerzo, de mucho trabajo y siento que ahí tuve muchos beneficios (I2-1031)

Como puede reconocerse, la tesis de la teoría sociocultural del aprendizaje se sustenta en la idea de que los procesos psicológicos superiores tienen su origen en las interacciones que se mantienen con otras personas cuando participamos activamente en actividades reguladas culturalmente: vida social, educación, trabajo. Vygotsky explicita la relación entre la esfera social y el desarrollo individual en su "ley genética del desarrollo cultural" (Cubero, 2005). Según esta ley, la dimensión social del individuo es anterior a la dimensión individual. En el ámbito de la educación, la perspectiva sociocultural, enfatiza la interdependencia de la interacción en la co-construcción del conocimiento:

> el clima que se genera en el aula además de eso también el desempeño que se observa en los alumnos porque cuando aprenden entre pares o construyen entre pares el conocimiento es más significativo para ellos entonces no es lo mismo que cuando yo les explico algo a que entre ellos se explican (I4,1160)

> ...pongo a niños de segundo con niños de primero y eso me ayuda de alguna manera a que los de segundo pues les enseñen a los de primero lo que no entienden y aparte que aproveche que mis alumnos de segundo son como muy maternales, entonces lo que hacen es de "Haber, yo te explico" "yo te ayudo", entonces, en ese intercambio de saberes, siento que aprenden más y si he notado como que mucho avances desde que los organicé así, porque estaban organizados en una mesa larga de primero, una larga de segundo (I2-1048)

Para los teóricos del enfoque sociocultural, el proceso de interiorización se caracteriza por transformar los fenómenos y experiencias sociales, en fenómenos psicológicos de carácter individual, a través de los cuales, el sujeto se apropia de los instrumentos mediadores y de las pautas culturales propias de su comunidad de desarrollo. Vygotsky (1979), entiende el proceso de interiorización como una reconstrucción del plano intrapsicológico a partir de una operación inter-psicológica. El proceso de interiorización no consiste en la transferencia de una actividad externa a un plano interno preexistente de la conciencia: sino que es el proceso a través del cual se forma este plano (Leontiev, 1981, p. 57). Desde el punto de vista

de Vygotsky, el proceso de interiorización no se desarrolla de una forma lineal ni automática sino que implica toda una serie de transformaciones hasta llegar a afianzarse en la estructura.

Conclusiones y recomendaciones

En el transcurso de la elaboración del estudio se ha constatado la escasa investigación existente del pensamiento docente en la línea didáctica de la educación preescolar en México, mucho más escasas son los estudios que privilegian la voz de los educadores que confieren una representación desvalorizada del cuerpo docente contra los saberes que posee y construye en el día a día. En consecuencia, en los artículos analizados se identificó una fuerte tendencia por ubicar a los docentes (como sujetos) en una posición en la que el saber del profesorado pareciese residir exclusivamente en la trasmición un tanto aplicacionista de los saberes elaborados por otros grupos.

Por tanto, podría sostenerse que, en efecto, sin realizar una generalización, la investigación abona en un pequeño grano de arena al conocimiento de la manera en la que el aprendizaje cooperativo se traduce en la educación infantil, denotando que son los docentes actores en la construcción del conocimiento didáctico desde donde se destacan algunos beneficios y se ponen en la mesa las dificulates para reconocer prácticas profesionales que dan cuenta de la movilización de los recursos didácticos, disciplinares, materiales, experienciales que el docente pone en juego al retomar esta metodología .

En ese tenor, la presente investigación asumió que los efectos del aprendizaje cooperativo en las competencias profesionales de los educadores de preescolar se transparentan en una actuación compleja que desencadena la movilización de recursos y redes de recursos cuando el docente organiza y evalúa una intervención didáctica pertinente a las características de su alumnado, colabora con otros docentes al emprender propuestas de solución e intervención a problemas que afectan al jardín de niños en que labora y emplea los recursos de la investigación educativa para mejorar su práctica profesional. Es así que se analizó que el aprendizaje cooperativo provee a los docentes de preescolar un marco referencial para dinamizar estos recursos (saberes, actores, redes de apoyo) y atender a las exigencias que se presentan para alcanzar un desempeño competente y contextualizado.

En ese sentido, profundizar en el pensamiento del profesorado permitió comprender que los efectos se focalizan en dos aspectos, en los resultados que reconocen en el alumnado y en

el que el aprendizaje cooperativo como metodología didáctico pedagógica es un acto de transformación consciente que realiza el docente sobre y en su intervención en el aula. Al respecto y si bien, la investigación no tuvo como objeto de estudio el aprendizaje de los alumnos, si se reconoce en voz de los informantes que es una metodología didáctica efectiva para intervenir en el aula que posiciona la ontogenia desde las leyes sociales, lo que fomenta el desarrollo psicológico del niño, particularmente la adquisición de las conductas prosociales como la base de la inteligencia emocional y las interacciones que el niño tendrá a lo largo de su vida (no solo escolar).

Se puede sostener en la psotura de los informantes que se abandona la idea reduccionista del aprendizaje cooperativo como actividades fragmentadas, asumidas de manera aplicacionista por los docentes de preescolar, para situarse en una propuesta que construye el docente acorde a las características, motivaciones de su alumnado y en cambio es asumida como una filosofía de trabajo que imprime en el ambiente de aprendizaje que fomenta en el aula o en otras palabras hacen referencia a un enfoque coopedagógico estudiado por Velázquez-Callado (2014).

Para lograr tal cometido, los educadores de preescolar interiorizan esta forma de enseñanza y la expresan en formas de reglas y normas en el aula, en las características comunicativas hasta llegar a los momentos en los que los niños a través del diálogo construyen su aprendizaje al tomar acuerdos; expresar, escuchar y respetar puntos de vista; asumir el rol de mediador del conocimiento de sus coetáneos. Una de las razones que hacen posible que los niños construyan su conocimiento, esta relacionado con que el aprendizaje cooperativo establece una meta común, es decir, el *motivo*. Éste, como lo mencionan los informantes y bajo el planteamiento de Talizina, Solovieva y Quintanar (2010) es la base que orienta la acción, que conjunta las necesidades de aprendizaje del alumno con sus intereses bajo la consigna de que el aprendizaje se alcanza si y sólo si este es aprendizaje el aprehendido por todos y cada uno de los integrantes del grupo lo implica que el alumno asuma una *responsabilidad individual* en el marco de un sistema. Éste al introyectarlo como un proceso interactivo (por la interdependencia positiva cara a cara) que se transforma en *objetivo* para establecer un *sistema de acciones y operaciones* entre el docente y los niños para producir como *resultado* el aprendizaje. De acuerdo con esto, el *control* en un inicio es

externo ejercido por la figura docente y luego por un alumno que posea mayor dominio en la tarea que se realiza para después constituirse en un control interno que apuntala el desarrollo de la autorregulación y autonomía que coadyuva en la orientación a la acción.

Es importante enfatizar que bajo esta idea la acción es entendida como un acto consciente que no podría explicar actos mecanisistas, por lo tanto, la intervención con características coopedagógicas fomenta el aprendizaje desde la triada de Psique, Actividad en condiciones sistémicas. El docente como mediador procura la interiorización en términos de transformación, que es resultado de los procesos externos que se desarrollan cuando el niño moviliza saberes, experiencias, materiales (objetos externos) y se convierten en los procesos internos que ocurren en el plano de la consciencia.

Es entonces que desde la voz de los educadores, el aprendizaje cooperativo solaya el carácter técnico y se postula como una propuesta innovadora que desencadena un proceso formativo (que construye cada docente) al realizar una mediación simbólica que permite la reconstrucción interna del proceso educativo bajo esta forma de trabajo (Vygotsky, 1979, p. 92). Es decir, al incluir en su trabajo cotidiano los principios del aprendizaje cooperativo tanto en el diseño de situaciones didácticas como en la organización del ambiente de trabajo no como una repetición de técnicas y estrategias, sino desde una perspectiva estructural (del aprendizaje cooperativo) que considera las características de desarrollo de los niños de tres a seis años bajo el binomio comunicación y desarrollo estudiado en la escuela rusa que encabezó Vygotsky.

La manera en la que este grupo de docentes de preescolar integran el aprendizaje cooperativo no se circunscribe a una situación didáctica concreta, por el contrario, es una manera de concebir el aprendizaje del que se desprende la visión de alumno y la concepción didáctico-pedagógica. Así, el docente realiza un diseño coo-didáctico desde las primeras experiencias prácticas en la Escuela normal resignifica el sistema de signos en el plano de la conciencia (Wertsch, 1988) de lo que anteriormente había introyectado en su experiencia como alumno o docente en una enseñanza tradicional, lo que define una transformación en su conducta (actuar complejo desde la perspectiva de las competencias) producto de la conciencia.

El sistema educativo como en otros sectores laborales entiende que la formación continua es un motor de actualización imprescindible del desarrollo profesional, para responder de forma adecuada los nuevos cambios que integra la sociedad. Del mismo modo que es clara la transición que los docentes viven entre la formación inicial y la continua para el desarrollo de sus competencias profesionales. Las informantes clave que participaron en la investigación mantuvieron un proceso de formación inicial referente al aprendizaje cooperativo que han tratado de darle continuidad de manera autónoma ante la falta de espacios formativos en la dinámica que caracteriza el trabajo de los docentes en la administración educativa actual, pero si muestran su preocupación por mantener actualizados sus conocimientos. Si bien dicho aprendizaje continuo no les conducía a ningún título ni remuneración económica adicional, simplemente el deseo de continuar desarrollándose, que evidencia la motivación vinculada a la atención de necesidades que ellas identifican (tanto en su práctica como las necesidades de aprendizaje de su alumnado), así, esta forma de intervención caracterizó su práctica en los últimos semestres de la licenciatura bajo una actitud reflexiva para implementar esta alternativa pedagógica que les ha permitido en la totalidad de las referencias, identificar mejores resultados en sus aulas, ya que hasta el momento no eran los esperados.

Del proceso de formación inicial se reconoce que la investigación-acción, fue considerada desde su voz y experiencia un buen instrumento para la formación, desde donde establecen un binomio docencia-investigación desde donde ponderan sus resultados con la cooperación desde una perspectiva reflexiva y crítica y los que les ha permitido identificar el impacto en el diseño de actividades didácticas, la gestión de ambientes de aprendizaje y la movilización de saberes, mismos que se recuperan como categorías que emergen de los datos proporcionados por ellas .

A la hora de examinar las relaciones existentes entre las concepciones teóricas que las educadoras tienen sobre el aprendizaje cooperativo y la forma en que concretan dichas concepciones cuando aplican esta metodología en sus clases, se identifica que la mayoría la conciben como una estrategia didáctica desde donde determinan los principales referentes de los docentes y su concepción sobre esta metodología. Con todo ello se identifica cómo lo aplican focalizando la atención sobre diferentes aspectos relacionados con dicha práctica,

tales como la coordinación con otros compañeros, los objetivos y contenidos desarrollados con aprendizaje cooperativo, los materiales didácticos utilizados o los procesos de evaluación.

Un segundo hecho destacable es que algunos de los informantes en la mayoría de las informantes es el manejo de autores vinculados a aprendizaje cooperativo y otros aspectos como la evaluación formativa. Dentro de las principales fuentes del conocimiento de las educadoras de preescolar entrevistadas sobre aprendizaje cooperativo refieren como autor principal a Johnson y Johnson (1999), así como a Velázquez (2004) desde donde concretan ese conocimiento en una forma de entender esta metodología. En este sentido, el primer hecho destacable es que varios de los docentes participantes en el estudio coinciden en que para poder hablar de aprendizaje cooperativo es necesaria la presencia de: (1) una interdependencia positiva de metas, (2) un trabajo en pequeños grupos, (3) un aprendizaje individual, y (4) una corresponsabilidad en el aprendizaje de todos y cada uno de los miembros del grupo.

Si analizamos las unidades de análisis se identifica un énfasis importante en la interdependencia positiva de metas como uno de los principios que consideran articula a los demás principios como lo son la interacción social, la coordinación de esfuerzos y la responsabilidad de cada estudiante por su trabajo y su aprendizaje, por lo que son de los elementos más frecuentemente mencionados por los docentes a la hora de delimitar el aprendizaje cooperativo.

Así, una definición que partiera de estos elementos identificados por el profesorado corroboraría la idea de que el aprendizaje cooperativo es una metodología educativa basada en el trabajo en pequeños grupos, en los que los estudiantes trabajan juntos para alcanzar metas comunes o complementarias y en los que cada estudiante se responsabiliza de su propio aprendizaje y del de todos y cada uno de sus compañeros de grupo. Esta definición se asemeja a otras recogidas en la literatura, como la de Johnson, Johnson y Holubec (1999b:14): “empleo didáctico de grupos reducidos en los que los alumnos trabajan juntos para mejorar su propio aprendizaje y el de los demás” o la de (Velázquez, 2010:23): “metodología educativa que se basa en el trabajo en grupos, generalmente pequeños y heterogéneos, en los

cuales cada alumno trabaja con sus compañeros para mejorar su propio aprendizaje y el de los demás".

El desarrollo de objetivos sociales, a la par que académicos, es otro de los rasgos destacados en la literatura (Dyson, 2002; Gillies y Boyle, 2010; Pujolàs, 2008), si bien, no es habitual que aparezca como un elemento definitorio del aprendizaje cooperativo, pero sí como un componente esencial para su desarrollo (Johnson y Johnson, 1999a; Johnson, Johnson y Holubec, 1999a, 1999b; Putnam, 1997).

Se identificó en voz de los intformantes la claridad y delimitación entre lo que es aprendizaje cooperativo, trabajo en grupo y aprendizaje colaborativo, y además se reconoce que se orienta hacia un enfoque conceptual y estructural, destacan como principal elemento diferenciador la ya mencionada corresponsabilidad en el aprendizaje de todos y cada uno de los miembros del grupo, incluso algunos de ellos resaltan la necesidad de que dicha corresponsabilidad conlleve una participación equitativa de los niños a la hora de desarrollar el trabajo, algo que también es destacado por algunos referentes en sus trabajos (Kagan, 2000; Pujolàs, 2008).

En conclusión, el aprendizaje cooperativo es entendido por los docentes como una forma de aprendizaje en grupo, con una estructuración del trabajo orientada a generar la responsabilidad de cada estudiante hacia su aprendizaje y hacia el de sus compañeros, lo que a su vez se traduce en el aprendizaje individual de todos y cada uno de los miembros del grupo. El profesorado que ha colaborado con nosotros en el estudio de caso múltiple diferencia claramente entre el aprendizaje cooperativo y el trabajo en grupo.

Un elemento que identifican a la par de los principios refiere al lenguaje, considerando que los niños de preescolar, específicamente los niños de tres a cuatro años ingresan a este nivel educativo con algunas dificultades para comunicarse propias de la etapa de desarrollo en la que se encuentran de ello que se consideró al *Lenguaje oral base en y para aprender cooperativamente,* lo que demanda adaptaciones en las estructuras, consignas y tiempos por parte de los docentes. Dos informantes clave que participaron en la investigación se localizan en jardines de niños rurales, al respecto sucede que las docentes de recién ingreso al servicio profesional docente comienzan su camino profesional en la educación se topan en algún

momento en un contexto de escuela rural, un destino que genera habituales preconcepciones de inquietud por su desconocimiento teórico y práctico en las aulas multigrado. Esta situación, generó que una de ellas en un inicio dejara de lado al aprendizaje cooperativo ante la inseguridad que le generaba el hecho de que los niños dialogaran sin que ella pudiera entender su lengua (náhuatl), no obstante refirió en un mensaje posterior a la entrevista que el diálogo sostenido con el investigador le había hecho recordar y reflexionar que la interacción y comunicación entre los niños era necesario para su aprendizaje, y que ello suplía los problemas de comunicación que ella tenía, por lo que intensificó los momentos de trabajo cooperativo con interesantes resultados, no esperando por ella.

De lo anterior se puede afirmar que la metodología del aprendizaje cooperativo es adecuado en este tipo de contextos, rurales, multiculturales y multigrado, así como proponer diferentes posibilidades educativas en las aulas en las cuales se puede aprovechar la diversidad de niveles en las agrupaciones, para que unificando contenidos el alumnado se sirva del intercambio de conocimientos para conseguir los objetivos propuestos. Las características como el escaso número de alumnado matriculado y la presencia de diferentes grados curriculares en un mismo espacio, hacen de las aulas multigrado escenarios con una falta de formación práctica, donde se termina estableciendo situaciones homogeneizadoras que en ningún caso aprovechan las oportunidades que prevalecen en este tipo de contextos.

Además, se comprobó cómo la organización del aula de preescolar posee una organización particular, enfatizando desde la voz de los informantes ahora que están en servicio han tenido la oportunidad de crear esos espacios según las necesidades de los niños una distribución dispuesta donde las capacidades de cada uno pudieran juntarse y continuar avanzando.

El desarrollo de objetivos sociales, a la par que académicos, es otro de los rasgos destacados en la literatura (Dyson, 2002; Gillies y Boyle, 2010; Pujolàs, 2008), si bien, no es habitual que aparezca como un elemento definitorio del aprendizaje cooperativo, pero sí como un componente esencial para su desarrollo (Johnson y Johnson, 1999a; Johnson, Johnson y Holubec, 1999a, 1999b; Putnam, 1997).

Solo dos de los docentes colaboradores en nuestra investigación manifiesta haberse encontrado con trabas por parte de sus compañeros o del equipo directivo de sus respectivos centros educativos a la hora de implementar el aprendizaje cooperativo en sus clases, esta razón está ligada a la organización antorcha campesina, quienes controlan los contenidos y procedimientos con los que esperan que los docentes intervengan, lo que ha propiciado que en la planeación no se especifiquen conceptos ni estructuras cooperativas y ha obligado a las docentes a hacer una ruptura tácita entre lo diseñado y lo implementado. El grado de coordinación de los educadores de preescolar con otros docentes de su centro jardín de niños para la aplicación conjunta del aprendizaje cooperativo con el alumnado es, en el mejor de los casos, muy reducido. Este hecho es independiente de si los educadores se ubican en jardín des de niños bi-docentes, unitarios o de organización completa. En el caso de los bi-docentes o de organización completa, normalmente se centra en alcanzar acuerdos relativos a la programación por grado, y al desarrollo de actividades puntuales de carácter interdisciplinar.

Las principales razones que dificultan esta coordinación tienen que ver con: (1) diferencias en los planteamientos pedagógicos, y (2) priorización de otras funciones, como la de directora interina, lo que implica ser docente frente a grupo además de atender las funciones académicas-administrativas de la dirección y en ocasiones si no se cuenta con personal de servicio también funciones de limpieza.

De los hallazgos identificados se reconoce la personalidad docente, para ir tejiendo un yo más auténtico que sea consciente del importante papel que juegan la comunicación con uno mismo y con los demás en el desarrollo de la identidad personal y profesional. Ser consciente de estos aspectos se configura no sólo como un elemento de captura de la propia identidad y de progreso como educador, sino que deseamos pueda servir de toma de conciencia y de soporte para otros educadores noveles.

Los resultados y los datos que se han analizado permiten comprobar una evolución como educador estrechamente relacionada con el aumento de su práctica, el contexto en el que se desempeña la profesión, los recursos espaciales en los que se imparten las lecciones y, fundamentalmente, la propia socialización que va realizando el enseñante. Todos estos aspectos cobran significado a partir de la práctica reflexiva resultante de analizar las experiencias pasadas y presentes.

Indicar que, dada la cantidad de datos indicativos del modo en que el docente que recién se inserta al servicio profesional docente va configurando su identidad, se considera que una de las líneas que se deben continuar a partir de los hallazgos de la presente investigación está vinculada a identificar cómo se configura esta identidad. Si bien, el análisis de los datos se concluye que la práctica educativa no es sino un conjunto de circunstancias personales, conocimientos, relaciones interpersonales entre el educador y el resto de la comunidad educativa, así como sentimientos que afloran, temores a los que hacer frente e ilusiones por mejorar y ser mejor profesor. Las experiencias como discente y enseñante así como los modelos pedagógicos recibidos son muy importantes en la configuración de la imagen de sí mismo como enseñante. De esta manera, la identidad profesional que acompaña al docente y que éste va construyendo está estrechamente ligada y condicionada por su identidad personal, lo que implica una visión global del educador en una perspectiva integrada de la enseñanza que combina ambos aspectos (Day, 2005, 2006). Por lo tanto, cuando el educador imparte su enseñanza está expresando su manera de entender el mundo y la educación.

Las vivencias pasadas y presentes condicionan el desarrollo profesional, se ha comprobado que las experiencias que se van forjando en el día a día de las aulas, como alumno primero y como profesor después, las conductas propias y de los compañeros, la realidad de las aulas y de los centros, van configurando la propia identidad. En este sentido, creemos estar en lo cierto cuando afirmamos que la identidad personal no es más que las experiencias que nos suceden y nos configuran como nosotros mismos, y esa misma realidad es la que se refleja en el quehacer profesional. Las historias vividas, ya sean positivas o negativas, ejercen un notable influjo en el modo en que el educador va desarrollándose como profesional y en el entendimiento de su práctica.

De tal manera que la identidad profesional con la que el educador afronta las relaciones con los escolares viene determinada, en gran parte, por las experiencias pasadas. En este sentido, el análisis de los relatos de vida constata que la escuela ha ido moldeando el comportamiento, los sentimientos y las actitudes del docente novel, en tanto que ha sido un referente sustancial en su manera de relacionarse con los escolares, sus afectos, su visión de la enseñanza, la disciplina y la motivación. Por lo tanto, lo vivido como alumno es un elemento central en el proceso de construcción de la identidad profesional, situación que

quizá explique el interés de alumnos docentes en conocer metodologías innovadoras contra otros que no les atrae desde la formación inicial trazar una trayectoria diferente.

Entonces, y a la vista de los resultados de la investigación, estimamos que la identidad profesional de los maestros noveles no es propia del sujeto en sí mismo, sino intersubjetiva y estrechamente ligada a las relaciones con los demás, pues únicamente cobra sentido a través de los vínculos con los estudiantes y con el resto de personal que forma parte de la comunidad educativa. De este modo, es importante establecer una interrelación entre enseñante y contexto para poder tomar, realmente, conciencia de uno mismo. Es decir, si lo que se pretende es reflexionar acerca de uno mismo como profesor, esta reflexión debe hacerse a partir de la relación con los demás, fundamentalmente por ser ésta una profesión en la que se trabaja con y para otras personas.

Para finalizar, este trabajo concomitante al desarrollo de la investigación fortaleció el desarrollo de las competencias investigativas, así en lo referente a los criterios para determinar en rigor de la investigación se trabajó relacionándolo a la experiencia como docente, algo que también se refleja desde el mismo momento en que se definió que fuera uno de los casos de estudio. Como se ha señalado, se optó por emplear cuidar la transferibilidad, y considerando que la investigación naturalista deben evitar las generalizaciones, y debe optar por reconocer que los resultados obtenidos están estrechamente ligados al contexto en el que han sido recolectados, es decir en los jardines de niños. Desde las aportaciones de los mismos autores este concepto refiere a la posibilidad de trasladar los resultados a otros contextos o grupos en estudios posteriores (Guba y Lincoln, 1998; Rodríguez et al., 1996). En este sentido, se realizó un muestreo teórico que ayudó a focalizar el estudio y conocer en profundidad el contenido objeto de estudio, el aprendizaje cooperativo.

Presentar abundantes datos descriptivos del contexto, en este mismo capítulo, se exponen datos referentes al plan de estudios de la licenciatura y los estándares curriculares, como se refiere en líneas anteriores, los datos fueron relacionados a partir de algunas de las operaciones lógicas que según Nava (2005) resultan necesarias para establecer esas relaciones entre datos y significados. De esa manera, tanto la literatura consultada como el enfoque paradigmático son dos pilares desde los cuales se buscó evidenciar el rigor

metodológico que en el planteamiento de Guba y Lincoln (2000) es referido en los criterios de credibilidad, confirmabilidad, transferibilidad y dependencia o consistencia sin caer en asumir esos criterios de evaluación desde una perspectiva positivista. Por el contrario, desde una visión cualitativa resulta prioritario tener presente en todo momento la finalidad de la investigación, sobre todo durante el proceso de análisis de datos para poder valorar su relevancia, la cual, junto a la validez, asumida como como el grado de fidelidad entre los resultados y el comportamiento del fenómeno estudiado en la realidad constituirían los dos grandes criterios a tener en cuenta en la evaluación de la investigación cualitativa (Hammersley, 1992).

Aunado a lo anterior, se complementó con la propuesta de Murphy y colaboradores (1998) y Hammersley (1992) desde donde se consideró la Adecuación epistemológica, Reflexividad y Relevancia retomando la idea de que la investigación cualitativa es mucho más que poner en práctica una serie de procedimientos propios para recoger la información necesaria y construir el dato de análisis, por encima de todo, un elemento diferencial de la aproximación cualitativa, se sitúa a nivel epistemológico, que se centra en el estudio de los fenómenos en su contexto de origen y desde el que se busca acercarse al sentido o la interpretación de los mismos mediante los significados que las personas les conceden (Calderón, 2002). El interés se focaliza, por tanto, en las múltiples dimensiones que caracterizan la construcción de la realidad social, asumiendo el carácter dinámico e histórico de dicha realidad, así como en la intervención no neutra de los valores y las motivaciones, tanto de los individuos y fenómenos objeto de estudio como del propio investigador (Denzin y Lincoln, 1994).

Así en cuanto a la credibilidad, mientras que en la investigación de corte positivista los investigadores están interesados en proteger la investigación con factores de competencia o encubrimiento, en esta investigación (cualitativa) se toman en consideración el conjunto de factores interrelacionados. Lo que implica demostrar, por una parte, la veracidad de la información obtenida y, por otra, la coherencia entre los métodos utilizados y los propósitos del estudio. En ese sentido, el investigador es su principal instrumento, luego entonces, este criterio demanda “aprenden a usarse a sí mismos como el principal y más confiable instrumento de observación, selección, coordinación e interpretación” (Reeves, 2000, p. 210).

Al respecto, retomando algunos preceptos de corte etnográfico, es indispensable volverse parte de la situación para sentir lo que sienten las personas, es decir, sumergirse en las realidades de ellas con el fin de identificarse con el proceso en estudio y al mismo tiempo, permanecer distante. En ese sentido, se decidió realizar las entrevistas en las comunidades donde laboran los informantes, reconocer el espacio áulico en el que desarrollan su intervención y poder acceder al ambiente en que está inmerso el objeto de estudio. Gracias a ello, identificar el significado de los datos tomó un matiz importante sobre todo en el momento de analizar los datos y de establecer un rapport adecuado para el diálogo cara a cara.

De la confirmabilidad, entendida como la neutralidad en el análisis y la interpretación de la información, para lo cual se requiere que otros investigadores pueden seguir "la pista" y llegar a hallazgos similares. En palabras de Rodríguez et al., (1996) nos referimos a que los descubrimientos de la investigación sean independientes de las "inclinaciones, motivaciones, intereses o concepciones teóricas del investigador" (pp.288-289), es decir, que los hallazgos que se identifiquen puedan ser corroborados por otras personas, lo que permitiría mostrar que pese a las propias creencias, se han implementado los métodos y procedimientos idóneos para evitar que los prejuicios por parte del investigador pudieran contaminar o tergiversar los resultados y las conclusiones" (Arribas, 2008, p.247).

Reflexividad o "conciencia y autocrítica reflexiva que el investigador realiza sobre sí mismo en relación a sus predisposiciones y los posibles sesgos que pueden afectar al proceso de investigación y los resultados" (Sandín, 2000, p.238). En este sentido, en nuestro estudio se ha partido por explicar por qué me interesaba estudiar el aprendizaje cooperativo el profesorado estudiado. En el mismo orden de ideas, se recopilaron datos descriptivos, los programas de las materias que han sido analizados y se encuentran en los anexos de este estudio permiten la descripción de nuestro contexto. La exposición detallada de todo nuestro estudio permite reproducir su proceso en otras investigaciones y, por tanto, contrastar los resultados obtenidos.

De la dependencia o consistencia se hace referencia a la estabilidad y consistencia de los resultados obtenidos. En otras palabras, el grado en que se puede demostrar que si otros investigadores realizaran el mismo estudio, en las mismas condiciones, obtendrían los

mismos resultados. Ahora bien, se hizo consciente, que en el ámbito educativo, no tiene la intención de replicar la investigación, por lo que "debemos preocuparnos por la estabilidad de la información, pero se ha de tener en cuenta las condiciones cambiantes en el fenómeno elegido, así como los cambios en el diseño creados por la mayor comprensión de la situación" (Arribas, 2008, p.246). En ese sentido, la reproducción del estudio implica intervenir en contextos diferentes e incluso eligiendo los mismos contextos de la investigación, considerando que estos habrán cambiado con el paso del tiempo.

Con la misma intención, desde las aportaciones de Hammersley (1992) se considera como parte del rigor de la presente investigación la adecuación epistemológica del trabajo de investigación en relación con el enfoque metodológico adoptado con la intención de que quedará explicitada a diferentes niveles. Primeramente, como se refirió en el diseño metodológico, la formulación de la pregunta de investigación se esbozó desde el enfoque cualitativo. De otra parte, en esta fase se buscó quedara patente la coherencia en el modo de desarrollar la investigación y, por supuesto, la correspondencia entre los presupuestos teóricos expresados por el investigador.

Además, que la investigación contribuye a conocer más profundamente los significados subjetivos, las actuaciones y el contexto en el que se desenvuelven los docentes, misma que debe extenderse al análisis de los resultados. Como ya he referido en diferentes apartados de este trabajo, el proceso de la investigación cualitativa no sigue un desarrollo lineal, una de las condiciones que la caracterizan es la circularidad, la cual, se pone de manifiesto con especial énfasis en el análisis de la gran cantidad de datos obtenidos en el trabajo de campo. Como se refirió anteriormente, la necesidad de adecuación epistemológica recobra relevancia en el proceso de análisis de datos para llegar a interpretaciones plausibles. Y así como se explicitó en el apartado precedente, se ha buscado mantener una coherencia interna a lo largo del proceso analítico y de reconstrucción teórica.

Al retomar las estrategias de análisis de las comparaciones constantes propuestas por Glaser y Strauss (1967) se ha codificado, categorizado, y revisado las interpretaciones, procurando la saturación de las categorías con datos genuinos, es decir, evitando superposición de los datos entre las categorías o redundancias que darían como resultado contradicciones internas. Para ello, simultáneamente a la categorización, se han consultado

con las transcripciones de las entrevistas para asegurar la coherencia referencial del análisis en curso. Paralelo a ello, ha resultado indispensable remitirse también, al marco teórico para comprobar que la perspectiva en el tratamiento de los datos se ajustaba a los postulados teórico-metodológicos en los que se ha de posicionar el investigador. El método de las comparaciones constantes se retomó como es una estrategia que permitió gran valor para alcanzar la coherencia estructural de las conclusiones.

Del mismo modo que, se ha puesto especial atención a que las dimensiones de análisis que se recojan en el informe de investigación vayan acompañadas de argumentos que puedan validar las interpretaciones elaboradas. Concomitante al planteamiento anterior, la reflexividad, abre la vía para el planteamiento epistemológico del informante clave, en la cual no sólo es suficiente el reconocimiento de la capacidad del sujeto cognoscente, es decir, el investigador, para interpretar y generar conocimiento, sino que además requiere, el reconocimiento del sujeto conocido, para hacer significativa su acción social al tiempo que reflexiona sobre ella (Vasilachis, 2003).

En ese sentido, la visibilidad del investigador como instrumento en el estudio, interactuando, observando, participando en ese mundo social le confiere una posición privilegiada para comprender aquello que el <otro> dice que hacen. A través de la reflexividad del investigador se establecen los puentes necesarios entre esa comprensión y la expresión de la misma sobre lo que está ocurriendo en un contexto determinado espacial e históricamente. Así, por medio de la reflexividad, el investigador se convierte, junto con los sujetos estudiados en constructor de la realidad expresada. Es un actor más, situado en el complejo mundo de la construcción social, con su biografía, su historicidad y con perspectivas propias que condicionarán lo que pregunta, cómo lo pregunta y cómo lo interpreta (De la Cuesta, 2003).

Referencias

Águila Cabrera, V. (2005). El concepto calidad en la educación universitaria. *Revista Iberoamericana de Educación*, 1-07.

Alcántara García, P. (1874). Froebel y los Jardines de la Infancia, *Imprenta y estereotipia*. Madrid: Aribau y Cª.

Alejo Montes, J. (2009). Aproximación histórica a la formación institucional. *Campo Abierto*, 28(1), 131-141.

Alfageme, M. B. (2003). Modelo colaborativo de enseñanza aprendizaje en situaciones no presenciales: un estudio de caso. [Tesis doctoral]. Universidad de Murcia. Disponible en: http://www.tesisenred.net/TDR-1016108-114633.

Alonso, P. (2009). Conocimiento de las competencias y metodologías ECTS en alumnos de Magisterio de Educación Física de la Universidad de Huelva. *Revista Iberoamericana de Educación*, 48(5), 1-10.

Álvarez, A. y del Río, P. (1994). Education as cultural construction. En: P. Del Río, Álvarez & J. V. Wertsch (Eds.) Explorations in socio cultural studies. Vol. 4. Madrid: Fundación Infancia-Aprendizaje

Álvarez, A. y Rio P. (1990). Escenarios educativos y actividad: una propuesta integradora para el estudio y diseño del entorno escolar. En C. Coll, J. Palacios y A. Marchesi (Comps.), Desarrol1o psicológico y educación. Madrid: Aliatiza.

Álvarez, V. (2013). Habrá en América Latina un proceso de reformas educativas de tercera generación (Conferencia). México: Unidad Xochimilco de la Universidad Autónoma Metropolitana (UAM). Disponible en: https://www.educacionyculturaaz.com/habra-en-america-latina-un-proceso-de-reformas-educativas-de-tercera-generacion/

Alvarez-Gayou, J. (2003). Cómo hacer investigación cualitativa: Fundamentos y Metodología. México: Paidós.

American Psychological Association (2010). Manual de publicaciones de la American Psychological Association. México D. F.: Manual Moderno.

Amigot Leache, P., y Martínez, L. (2013). Gestión por competencias, modelo empresarial y sus efectos subjetivos. Una mirada desde la Psicología Social Crítica. Universitas Psychologica, 12(04), 1073-1084. doi: 10.11144/Javeriana.

Ancheta Arrabal, A. (2007). La formación inicial del profesorado de educación infantil en Italia, Reino Unido y España: una perspectiva comparada. Revista Española de Educación Comparada, (13), 219-251.

Andión Gamboa, M. (agosto de 2011). Génesis, desarrollo y perspectivas del normalismo preescolar en México. Reencuentro. (61), 34-45. Disponible en: http://www.redalyc.org/pdf/340/34019137006.pdf

Anguita Martínez, R. (1997). Algunas claves de la historia de la formación del profesorado en España para comprender el presente. Revista Interuniversitaria de formación del profesorado. (30), 97-109.

Angulo, J.F. y Blanco, N. (Coords.). (2002). Teoría y desarrollo del curriculum. Archidona: Aljibe.

Antil L. R., Jenkins, J. R. Vadasy, P .F. y Wayne, S. K. (1998). Cooperative Learning: prevalence, conceptualizations and the relation between research and practice. American educational research journal, 35(3), 419–454. doi: 10.3102/00028312035003419

ANUIES. (2000). La educación superior en el siglo XXI, Líneas estratégicas de desarrollo, una propuesta de la ANUIES. México: ANUIES.

Argüelles, A. (2002). Competencia laboral y educación basada en normas de competencia. México: SEP/CNCCL/CONALEP.

Arnaut, A. (2004). El sistema de formación de maestros en México. Comunidad, reforma y cambio. Cuadernos de discusión. 17. SEP. México. D.F.: 40 p.

Aronson, E., Blaney, N., Stephan, C., Sikes, J. y Snapp, M. (1978). The jigsaw classroom. Beverly Hills, CA: SAGE.

Asís, F. (2007). Competencias profesionales en la Formación Profesional. Madrid: Alianza Editorial.

Atxurra, C., & Villardón-Gallego, L., & Calvete, E. (2015). Diseño y validación de la Escala de Aplicación del Aprendizaje Cooperativo (CLAS). Revista de Psicodidáctica, 20 (2), 339-357.

Austin, J.L. (1982). Cómo hacer cosas con las palabras. Editorial Paidós. Barcelona.

Ávalos, B. (2002). Profesores para Chile: Historia de un Proyecto. Santiago de Chile: Ministerio de Educación.

Ávila, H.L. (2006): Introducción a la metodología de la investigación. México: Eumed.net Disponible en: http://www.eumed.net/libros/2006c/203/

Azorín Abellán, C. Mª. (2018). El método de aprendizaje cooperativo y su aplicación en las aulas. *Perfiles Educativos| IISUE-UNAM. 15*, (161), 181-194.

Baker, T. y Clark, J. (2010). Cooperative learning - a double-edged sword: a cooperative learning model for use with diverse student groups. Intercultural Education, 21(3), 257-268.

Banco Mundial- Banco Internacional de Reconstrucción y Fomento. (1999-2000). Informe del Desarrollo Mundial. En el umbral del S. XXI. Washington DC: Ediciones Mundi-prensa para el Banco Mundial.

Banco Mundial. (2013). Capacidades financieras en MÉXICO: Resultados de la encuesta nacional sobre comportamientos, actitudes y conocimientos financieros. Washington: Banco Mundial.

_____ (2014). Mejores profesores: la asignatura pendiente de Latinoamérica. Banco Mundial. Disponible en: http://www.bancomundial.org/es/news/feature/2014/03/11/mejores-profesoreslatinoamerica

Barajas Arroyo, G. (2007). Odontología en México. Retos, formación y futura demanda de la profesión. México-Barcelona: Grupo Edición/Ediciones Pomares.

Barajas-Arroyo, G., y Fernández-Pérez, J. A. (2007). Flexibilidad. Del mundo del trabajo a la educación. En J. Fernández-Pérez, Educación Superior y Globalización. Reflexiones y perspectivas (p.p. 67-89). Puebla: BUAP.

Barba, J. (2010). Diferencias entre el aprendizaje cooperativo y la asignación de tareas en la Escuela Rural. Comparación de dos estudios de caso en una unidad didáctica de acrosport en segundo ciclo de primaria. Retos. Nuevas Tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación, (18), 14-18.

_____ (2011). El desarrollo profesional de un maestro novel en la escuela rural desde una perspectiva crítica. [Tesis doctoral]. Universidad de Valladolid. Disponible en: http://uvadoc.uva.es/handle/10324/822

Barba, J. y Rodríguez Martín, M. (2010). El aprendizaje cooperativo en educación infantil a través de la transformación de actividades En A. Fraile y C. Velázquez (Coords.), Actas del VII Congreso Internacional de actividades físicas cooperativas. Valladolid, 30 de junio al 3 de julio. [CD-ROM]. Valladolid: La Peonza.

Barber, M. y Mourshed, M. (2008). Cómo hicieron los sistemas educativos con mejor desempeño del mundo para alcanzar sus objetivos. Mckinsey y Company. PREAL. Disponible en: http://www.oei.es/pdfs/documento_preal41.pdf

Barbosa-Chacón, J. W., Barbosa-Herrera, J. C. y Rodríguez-Villabona, M. (2013). Revisión y análisis documental para estado del arte: una propuesta metodológica desde el contexto de la sistematización de experiencias educativas. *Investigación bibliotecológica, 27*(61), 83-105. Disponible en: http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0187-358X2013000300005&lng=es&tlng=es.

Barrón, M. C. (2005). Criterios para la evaluación de competencias en el aula. Una Experiencia Mexicana. Perspectiva Educacional, Formación de Profesores,104-121. Disponible en: http://www.redalyc.org/pdf/3333/333329100007.pdf

_____ (2006). Los saberes del docente. Una perspectiva desde las humanidades y las ciencias sociales. *Perspectiva Educacional, Formación de Profesores*. Disponible en: http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=3333/333328829001

Bartolomé, M. (1992)Investigación cualitativa en educación ¿Comprender o transformar?. *Revista de Investigación Educativa. 8*(16), 39-59.

Bazant, M. (1996). Enseñanza y nacionalismo intelectual al final de la colonia, en Ideas, valores y tradiciones. Ensayos sobre historia de la educación en México, 79-95.

Beltrán, M. (1986). Cuestiones previas acerca de la ciencia de la realidad social. En García, M., Ibáñez, J. y Alvira, F., El análisis de la realidad social. Métodos y técnicas de investigación Madrid: Alianza editorial SA, (17-29).

Beneitone, P. E., González, J., Maletá, M. M. y Siufi, G. (2007). Reflexiones y perspectivas de la Educación Superior en América Latina [Informe Final. Proyecto Tuning. América Latina 2004-2007]. Bilbao: Universidad Deusto.

Beneitone, P., Esquetini, C., González, J., Maletá, M. M., Siufi, G. & Wagenaar, R. (Edits.). (2007). Reflexiones y perspectivas de la Educación Superior en América Latina. Informe Final – Proyecto Tuning – América Latina 2004-2007. España: Universidad de Deusto-Universidad de Groningen.

Beneitone, P., González, J. y Wagenaar R. (edits.). (2014). Meta-perfiles y perfiles. Una nueva aproximación para las titulaciones en América Latina. Bilbao: Universidad de Deusto.

Biscarri Grassio, J., Agusti Farreni, A., Canadell Francino, J. & Miñambres Abad, A. (1994). La nueva formación del profesorado en Francia: la experiencia del I.U.F.M. de la Academia de Grenoble. Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 21, 149-158. Disponible en: http://aufop.com/aufop/uploaded_files/articulos/1269276053.pdf

Blumer, H. (1982). El interaccionismo simbólico. Perspectiva y método. Barcelona: Hora. S. A. Disponible en: https://issuu.com/2robertodomi/docs/el-interaccionismo-simbolico-perspe

Bobbit, Franklin (1918). The curriculum. Massachusetts: The Riverside Press.

Borman, G. y Dowling, N. (2008). Teacher Attrition and Retention: A Meta-Analytic and Narrative Review. Research Review of Educational Research, 78(3), 367-409.

Boyatzis, R. (1982). The competent manager. New York: Ed. John Wiley and Sons.

Boyd, D., Grossman, P., Lankford, H., Loeb, S., & Wyckoff, J. (2009). Teacher preparation and student achievement. Educational Evaluation and Policy Analysis, 31(4), 416-440. Disponible en: http://journals.sagepub.com/doi/abs/10.3102/0162373709353129

Bracho, T. (1992). El Banco Mundial frente al problema educativo. Un análisis de sus documentos de política sectorial. México: CIDE.

Brown, G. (1992). Qué tal si jugamos…, otra vez. Nuevas experiencias de los juegos cooperativos en la educación popular. Buenos Aires: Hvmanitas.

Bruns, B. y Luque, J. (2015). Profesores excelentes. Cómo mejorar el aprendizaje en America Latina y el Caribe. Washington D.C.: Banco Internacional de Reconstrucción y Fomento/Banco Mundial.

Bryant, A. y Charmaz, K. (2007). The SAGE Handbook of Grounded Theory. London: SAGE Publications Ltd.

Bunk, G. (1994). La transmisión de las competencias en la formación y perfeccionamiento profesionales en la RFA. Revista Europea de Formación Profesional, 1, 8-14.

Burke, J. (Ed) (1989). Competency Based Education and Training. Londres: McGraw-Hill.

Cabrerizo, J., Rubio, M. y Castillo, S. (2010). El Prácticum en los grados de Pedagogía, de Magisterio y de Educación Social. Madrid: Pearson Educación.

Caiceo Escudero, J. (2011). Desarrollo de la Educación Parvularia en Chile. Revista História da Educação (15), 22-44. Disponible en: http://w.redalyc.org/articulo.oa?id=321627141003

Caldehead, J. (1996). Teachers beliefs and Knowledge. En D. Berliner, y Calfee, R. Handbook of educational pshycology (p.p. 709-725). New York: MacMillan Library Reference USA.

Calderón, C., (2002). Criterios de calidad en la investigación cualitativa en salud (ICS): apuntes para un debate necesario. Revista Española de Salud Pública, 76,(5). Disponible en: http://www.redalyc.org/pdf/170/17076509.pdf

Calsamiglia, H. y Tusón, A. (1999). Las cosas del Decir. Manual del Análisis del Discurso. España: Ariel.

Cámpoli, O., Michati, M., y Gorboff, N. (2004). Trabajo elaborado para el Instituto Internacional para la Educación Superior en América Latina. Buenos Aires: UNESCO/IESALC.

Campos Alba, E.L., (2013). De las escuelas de párvulos a los jardines de niños. Construcción de la cultura escolar en la educación preescolar del Estado de México, 1881-1926. p. 406. México, El Colegio Mexiquense. Disponible en: http://www.somehide.org/images/articulos/documentos/publicaciones/DelasEscuelasdeParvulosalosJardinesdeNinos.pdf

Cano, E. (2005). Cómo mejorar las competencias de los docentes: guía para la autoevaluación y el desarrollo de las competencias del profesorado. Barcelona: Graó.

Carbonell, J. (2006). La aventura de innovar. El cambio en la escuela. Tercera reimpresión. Madrid: Morata.

Cardelli, J. y Duhalde, M. A. (2001). Formación docente en américa latina. Una perspectiva político-pedagógica. Cuadernos de Pedagogía (308), 9. Disponible en: file:///C:/Users/feder/Downloads/formacion_docente_AL_perspectiva_politico_pedagogica.pdf

Carr, W. (2002). Una teoría para la educación. Hacia una investigación educativa crítica. Madrid: Morata.

Carr, W. y Kemmis, S. (1988). Teoría crítica de la enseñanza. La investigación-acción en la formación del profesorado. Barcelona: Martínez Roca.

Carrera, B. y Mazzarella, C. (2001). Vygotsky: enfoque sociocultural. *Educere*, 5 (13), 41-44.

Carro, L. (2003). La formación inicial del profesorado en Europa: Análisis de 40 sistemas educativos. Valladolid: Universidad de Valladolid.

Casey, A. (2009). Making cooperation a real part of your teaching. Active and healthy magazine, 16(4), 5-7.

_____ (2010). El aprendizaje cooperativo aplicado a la enseñanza del atletismo en la escuela secundaria. En C. Velázquez (Coord.), Aprendizaje cooperativo en Educación Física. Fundamentos y aplicaciones prácticas (187-199). Barcelona: INDE.

_____ (2012). Cooperative Learning through the eyes of a teacher-researcher and his students. En B. Dyson y A. Casey (Eds.), Cooperative learning in Physical Education. A research-based approach (75-87). London: Routledge.

Cassany, D. (2004). Aprendizaje cooperativo para ELE, en C. Pastor (Coord.), Actas del programa de formación para profesorado de español como lengua extranjera 2003-2004. Múnich: Instituto Cervantes, 11-30. Disponible en: http://www.cervantes-muenchen.de/es/05_lehrerfortb

Castañeda, E. (1904), Proyecto de Escuela de Párvulos presentado a la Subsecretaría de Instrucción Pública. En México Intelectual. Revista pedagógica y científica literaria. Enero-Junio 1904, Imprenta de la viuda e hijos de Ruiz, Xalapa México.

CEPAL. (1993). Panorama Social de America Latina. Santiago de Chile: CEPAL.

Chevallard, Y. (2009). La transposición didáctica. Del saber sabio al saber enseñado. Argentina: Aique.

Chois-Lenis, P., & Casas-Bustillo, A., & López-Higuera, A., & Prado-Mosquera, D., & Cajas-Paz, E. (2017). Percepciones sobre la tutoría entre pares en escritura académica. Magis. Revista Internacional de Investigación en Educación, 9 (19), 165-184.

Cobas Cobiella, M. (2014). El aprendizaje cooperativo: una competencia imprescindible para la formación de los juristas. Revista Boliviana de Derecho, (18), 604-621.

Cochran-Smith, M., McQuillan, P., Mitchell, K., Terrell, D., Barnatt, J., D'Souza, L. Jong, C., Shakman, K., Lam, K. y Gleeson, A. (2012). A Longitudinal Study of Teaching Practice and Early Career Decisions: A Cautionary Tale. American Educational Research Journal, 844-880.

Cohen, E. G. (1994). Restructuring the classroom. Conditions for productive small groups. Review of educational research, 64(1), 1-35. doi: 10.3102/00346543064001001

_____ (1999). Organizzare i gruppi cooperativi. Ruoli, funzioni, attività. Gardolo, TN: Erickson.

Colectivo la Peonza (2010). Juegos y actividades para la incorporación de valores en la Educación Física. Madrid: La Catarata.

Coll, C. (2007). Las competencias en la educación escolar: algo más que una moda y mucho menos que un remedio. Barcelona: Universidad de Barcelona.

Coll, C. y Solé, I. (1990). La interacción profesor/alumno en el proceso de enseñanza y aprendizaje, en Coll, C., Palacios, J. y Marchesi, A. (eds.): Desarrollo psicológico y educación II. Madrid, Alianza editorial.

College Board, C. (2006). Teachers and the uncertain American Future. New York: College Board.

Coller, X. (2005). Estudio de casos. Madrid: CIS.

Comellas, J. (2000). La formación competencial del profesorado: formación continuada y nuevos retos organizativos. Barcelona: Universitat Autònoma de Barcelona. (87-101).

Comenio, J. A. (1970), Didáctica Magna o el arte de enseñar todo a todos, México, Porrúa (Sepan Cuantos).

Comisión Europea (2004). Competencias clave para un aprendizaje a lo largo de la vida. Un marco de referencia europeo. Puesta en práctica del programa de trabajo. Educación y formación 2010. Comisión Europea: DGEC. Disponible en: http://www.educastur.princast.es/info/calidad/indicadores/doc/comision_europea.pdf

Comité National d´Evaluation. (2000). Rapport d´Evaluation. París: Comité National d´Evaluation-L'Institut Universitaire de Formation des Maîtres D'Auvergne. Disponible en: https://www.cne-evaluation.fr/WCNE_pdf/IUFMAuvergne.pdf

Commission of the European Communities. (2003). The Role of the Universities in the Europe of Knowledge, Communication from the Commission, COM 58 Final, 5 february. Bruselas: Tunning-Deusto.

Conable, B. (1990). The dividens of learning. World Bank support for education. Whashington D. C.: World Bank.

Consejo Latinoamericano de Escuelas de Administración, (2003). Competencias y desempeño humano: mito o realidad. Revista Latinoamericana de Administración, 30, 97-108. Disponible en: https://www.redalyc.org/service/redalyc/downloadPdf/716/71603006/1

Contreras Domingo, J. y Pérez De Lara Ferré, N. (2010). La experiencia y la investigación educativa. En J. Contreras Domingo y Pérez De Lara (Coords.), Investigar la experiencia educativa (pp. 21-86). Madrid: Morata.

Cook, J. E. (2000). Effect of cooperative learning (Student-teams, achievement-divisions) on African American and Caucasican students interracial friendships. [Tesis doctoral]. Lousiana Tech Universitiy.

Cook, T. D y Reichardt, Ch. S. (2005), Métodos cualitativos y cuantitativos en la investigación evaluativa, 5ta ed., Madrid, Editorial Morata.

Cook, T. D. y Reichardt, CH. S. (1986). Métodos cualitativos y cuantitativos en investigación evaluativa. Madrid: Ediciones Morata, S. L.

Coraggio, J. L. (1997). Las propuestas del Banco Mundial para la educación: ¿sentido oculto o problemas de concepción?,. En J. L. Coraggio, y R. M. Torres, La educación según el Banco Mundial. Buenos Aires: MiÑO y Dávila-CEM.

Corbetta, P. (2003). Metodología y técnicas de investigación social. España: Mcgraw-Hill Interamericana.

Corno, L. y Snow, R. E. (1986). Adapting teaching to individual differences among learners. En M. C. Wittrock (Ed.), Handbook of research on teaching (605-629). Nueva York: Macmillan.

Corominas, E. (2001). Competencias genéricas en la formación universitaria, en *Revista de Educación,* 325, 299-321.

Corominas, E.; Tesouro, M.; Capell, D.; Teixidó, J.; Pèlach, J. y Cortada, R. (2006). Percepciones del profesorado ante la incorporación de las competencias genéricas en la formación universitaria, en *Revista de Educación*, 341, 301-336.

Corvalán, O., Tardif, J. y Montero, P. (coords.), (2013). Metodologías para la innovación curricular universitaria basada en el desarrollo de competencias. México: ANUIES.

Cossío D., J. R. (2013). El nuevo artículo 3° constitucional. (I. d. UNAM, Ed.) Hechos y Derechos. Revista Juridica. 14, Parr. 1-13 Disponible en: https://revistas.juridicas.unam.mx/index.php/hechos-y-derechos/article/view/6800/8736

Curto, C., Gelabert, I., González Arévalo, C. y Morales, J. (2009). Experiencias con éxito de aprendizaje cooperativo en Educación Física. Barcelona: INDE.

Czarny, G. (2003). Las Escuelas Normales frente al cambio. Un estudio de seguimiento a la aplicación del Plan de Estudios 1997. Cuadernos de Discusión No. 16. México: SEP.

Damon, W. y Phelps (1989). Critical distinctions among three approaches to peer education. International journal of educational research, 13(1), 9-19. doi:10.1016/0883-0355(89)90013-X.

Darling-Hammond, L. (2010). Teacher Education and American future. Journal of Teacher Education, 61, 35-47.

Davini, M. C., y Alliaud, A. (1995). Los maestros del siglo XXI: Un estudio sobre el perfil de los estudiantes de magisterio. Serie Investigaciones sobre Formación Docente 1. Buenos Aires: Miño y Dávila.

De Martín, E. (2003). La formación permanente del Profesorado centrada en la institución educativa. Tesis Doctoral. Barcelona: UAB.

De Miguel, M. (Coord.) (2006) Modalidades de Enseñanza centradas en el desarrollo de competencias. Orientaciones para promover el cambio metodológico en el marco del EEES. Asturias: Ediciones Universidad de Oviedo.

De Vroede, M. (1989). Antecedentes históricos de la formación del profesorado de educación básica en los países de la comunidad europea. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado,* (5), 61-73.

Del Rincón, D. y Latorre, A. (1994). Investigación educativa. Fundamentos y metodología. Barcelona, Labor.

Delors, J. (1994). Los cuatro pilares de la educación, en La educación encierra un tesoro. México: El Correo de la UNESCO, pp. 91-103.

Delors, J. (Coord.) (1996): La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la educación para el siglo XXI. Madrid: Santillana.

Dent, H. C., (1977).The training of teachers in England and Wales 1800-1975. London: Hodder and Stought.

Deutsch, N. (1949). A theory of cooperation and competition. *Human Relations*. United States: SAGE. 2(2) 129-152. Disponible en: https://doi.org/10.1177/001872674900200204

DeVries, D. L., Edwards, K. J. y Slavin, R. E. (1977). Biracial learning teams and race relations in the classroom: four field experiments on Teams-Games-Tounament. Baltimore: John Hopkins University. Disponible en http://www.eric.ed.gov. Documento: ED143342.

Díaz Barriga, Á. (2006). El enfoque de competencias en la educación. ¿Una alternativa o un disfraz de cambio? Perfiles Educativos, XXVIII (111), 7-36.

_____ (2011). Competencias en educación. Corrientes de pensamiento e implicaciones para el currículo y el trabajo en el aula. *En Revista Iberoamericana de Educación Superior*, (2), 5, 1-16. Disponible en: https://ries.universia.net/rt/printerFriendly/61/246 1/16

Díaz Barriga, F. y Hernández, G. (2002). Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista (2ª. ed.). México: McGraw Hill.

Díaz Barriga, F. y Lugo, E. (2003), Desarrollo del currículo, en A. Díaz Barriga (coord.), La investigación curricular en México. La década de los noventa, México: Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE).

Díaz, M. y Chávez, C. (1990). Las reformas de las Escuelas Normales, un área en conflicto. Educación y Cultural. (20), 15-26.

Dirección General de Educación Superior para Profesionales de la Educación. (DGESPE), (2012). Enfoque centrado en competencias. En Plan de Estudios 2012. México: SEP-DGESPE. Disponible en: https://www.dgespe.sep.gob.mx/reforma_curricular/planes/lepri/plan_de_estudios/enfoque_centrado_competencias

_____. (2017). Análisis en grupo nacional para el rediseño de los planes de estudio. México, D.F.: DGESPE.

_____ (2018). Perfil de egreso de la educación normal. En Plan de Estudios 2012. México: SEP-DGESPE-CVIE. Disponible en: https://www.cevie-dgespe.com/index.php/planes-de-estudios-2018/46

_____ (2012). Plan de estudios para la Licenciatura en Educación Preescolar. DF, México: SEP-DGESPE.

Doise, W. y Mugny, G. (1991). Percepción intelectual de un proceso histórico. Veinte años de psicología en Ginebra. Psicología Social Experimental. En *Revista de Documentación Científica de la Cultura*, 124, 2-23.

Domingo Peña, J. (2010). El aprendizaje cooperativo y las competencias. Revista d'innovació docent universitària: RIDU, (2), pp. 1-9. DOI: 10.1344/105.000001520

Domingo, J. (2010). El aprendizaje cooperativo y las competencias. *Revista d'Innovació Docent Universitària.* (2), 1-9.

Domínguez-Martín, M., y Escolano Benito, A. (2000). Tiempos y espacios para la escuela. Ensayos históricos. Madrid: Biblioteca Nueva. Historia de la Educación.

Durán, D. y Vidal, V. (2004). Tutoría entre iguales. De la teoría a la práctica. Un método de aprendizaje cooperativo para la diversidad en secundaria. Barcelona: Graó.

Dussel, E. (1977). Introducción a la filosofía de la liberación latinoamericana. México: Extemporaneos.

Dyson, B. (2001). Cooperative learning in an elementary Physical Education program. Journal of teaching in Physical Education, 20(3), 264–281.

Escandell, M (2003) Introducción a la pragmática. Madrid: Ariel.

Escolano, A. (1982). Las escuelas normales: siglo y medio de perspectiva histórica. Revista de Educación, 269, 55-76.

Escudero, J. (2008). Competencias profesionales y la formación universitaria: posibilidades y riesgos. Revista de Docencia, 1-20.

Estrada, M., Monferrer, D. y Moliner, MA. (2016). El aprendizaje cooperativo y las habilidades socioemocionales: Una Experiencia Docente en la Asignatura Técnicas de Ventas. Formación Universitaria. 9,(6), 43-61.

EURIDYCE (2002), Las competencias clave. Un concepto en expansión dentro de la educación general obligatoria, EURIDYCE. La Red Europea de Información en Educación.

Feinberg, Richard (1983), "¿*El Fondo Monetario Internacional y las relaciones de Estados Unidos con América Latina*, Cuadernos Semestrales: México.

Fernández Pérez, J. A., Barajas Arroyo, G. y Alarcón Pérez, L. M. (2007). Los profesionistas. Temas centrales para una agenda contemporánea», en *Revista Mexicana de Orientación Educativa*, V, 11: 12-18. México: CENIF.

Fernández-Río, J.; Cecchini, J. A.; Méndez-Giménez, A.; Méndez-Alonso, D. & Prieto, J. A. (2017). Design and validation of a questionnaire to assess cooperative learning in educational contexts Anales de Psicología, 33, (3), 680-688. Universidad de Murcia, España

Ferreiro Gravié, R. (2003). Estrategias didácticas del Aprendizaje Cooperativo. El constructivismo social: una nueva forma de enseñar y aprender. México: Trillas.

_____ (2014). Nuevas Alternativas de Aprender y Enseñar: Aprendizaje cooperativo. México: Trillas.

Ferreiro Gravié, R. y Espino-Calderón, M. (2001). El ABC del aprendizaje cooperativo. México: Editorial Trillas, S.A.

Fierro, C., Fortoul, B., y Rosas, L. (1999). Transformando la práctica docente. Una propuesta basada en la Investigación Acción. México: Paidós.

Flick, U. (2004). Introducción a la investigación cualitativa. Madrid: Ediciones Morata.

Florestal, K. y Cooper, R. (1997). Decentralization of Education: Legal Issues. Washington: World Bank.

Fluegelman, A. (Ed.) (1976). The New Games book. Nueva York: Dolphin Books.

Forman, E. A. y Cazden, C. B. (1984). Perspectivas vygotskianas en la educación el valor cognitivo de la interacción entre iguales. *En Journal for the Study of Education and Development*, 27-28, 139-157.

Fortoul Oliver, B. (2014). La reforma integral de la Educación Básica y la formación de maestros. Perfiles Educativos, 36(144), 46-55. Disponible en: http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982014000100021

Frabboni, F. (1998). La formación del profesorado en Italia. En Rodríguez, Sanz y Sotomayor (coords.). *La formación de los maestros en los países de la Unión Europea*. Madrid: Narcea.

Frade, L. (2009). Planeación por competencias. México: Inteligencia Educativa.

Franco F., (1998). Las diez palabras clave de la didáctica en la escuela infantil en La educación infantil: investigación y desarrollo del currículum. García Fernández, M.D., p.p. 181-183.

Freire, P. (1972). Pedagogía del oprimido. Buenos Aires: Siglo XXI.

Frelat-Kahn, B. (2003). La formación docente en Francia: una voluntad sistemática. Actas del Seminario internacional: la formación docente entre el siglo XIX y el siglo XXI. Buenos Aires: OEI. Disponible en: http:// www.campus-oei.org.ar

Friske, E. (1996). Decentralization of Education: Politics and Consensus. Washington: World Bank.

Fullan, M. (2002), Los nuevos significados del cambio en la educación. Barcelona, Octaedro.

Galperin, P. Y. (1998). La actividad psicológica como ciencia objetiva, Moscú: Instituto de Ciencias Pedagógicas y Sociales.

_____. (2000). Cuatro conferencias sobre psicología, Moscú: Escuela Superior.

García Cabrero, B., Loredo Enríquez, J. y Carranza Peña, G. (2008). Análisis de la práctica educativa de los docentes: pensamiento, interacción y reflexión. *REDIE*. Disponible en: https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=155/15511127006

García Garrido, J. (1998). Formación de maestros en Europa. En M. Sotomayor, A. Rodríguez Marcos y Sanz Lobo, E. La formación de los maestros en los países de la Unión Europea. Castilla La Mancha: UCLM.

García López, R., Traver, J. A. y Candela, I. (2001). Aprendizaje cooperativo. Fundamentos, características y técnicas. Madrid: ICCE - CCS.

García, R. (2006). Epistemología y teoría del conocimiento Salud Colectiva, Buenos Aires: Salud Colectiva/Universidad Nacional de Lanús, (2, 2, 113-122). Disponible en: https://www.redalyc.org/pdf/731/73120202.pdf

García-Cano Torrico, M., & Márquez Lepe, E. (2006). Educación Intercultural y Aprendizaje Cooperativo. La experiencia de España. CPU-e, Revista de Investigación Educativa, (3), 1-29.

Gavilán Bouzas, P. (2009). Aprendizaje cooperativo. Papel del conflicto sociocognitivo en el desarrollo intelectual. Consecuencias pedagógicas revista española de pedagogía 67, (242), 131-148.

Gavilán, P. y Alario, R. (2010). Aprendizaje cooperativo. Una metodología con futuro. Principios y aplicaciones. Madrid: CCS.

Gaynor, C. (1998). Decentralization of education. Teacher management. Washington: World Bank.

Gibbs, G. (2012). El análisis de datos cualitativos en investigación cualitativa. Madrid: Ediciones Morata.

Gijón Casares, M. y Puig Rovira, J. Mª. (2010). Encuentros y convivencia escolar. En *Educação*. (35), 3, 367-379. Disponible en: https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=1171/117116968002

Gijón Puertas, J., y Crisol Moya, E. (2012). La internacionalización de la Educación Superior. El caso del Espacio Europeo de Educación Superior. Revista de Docencia Universitaria, 398-414.

Gijón, M. (2004). Encuentros cara a cara. Relaciones interpersonales y educación en valores. Barcelona: Graó. ISBN: 84-7827-348-4.

Gimeno Sacristán, J. (2010). La función abierta de la obra y su contenido. *Revista Electrónica de Educación Sinéctica,* (34), 11-43.

Gimeno Sacristán, J. y Pérez Gómez, A. (1996). Comprender y transformar la enseñanza. Madrid: Morata.

Giraldo, J. (2005). Juegos cooperativos. Jugar para que todos ganen. Barcelona: Océano.

Glaser, B. and Straus, A. (1967). The discovery of grounded theory: strategies for Qualitative research. Chicago: Aldine.

Goetz, J. P. y Le Compte, M. D., (1984). Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa. Madrid: Morata.

Goffman, E. (1981) Footing. Formas of Talk. *Revista Semiótica. (*124-159).

_____ (1997), La presentación de la persona en la vida cotidiana. Buenos Aires: Amorrortu.

González Astudillo, M. (2008). La formación de profesores en España. Revista Diálogo Educacional, 8 (23), 39-54.

González González, M. T. y Santana B., P. (1999). “La cultura de los centros, el desarrollo del curriculum y las reformas”. En Escudero, J. M. (Editor) Diseño, desarrollo e innovación del currículum. (321- 339). Madrid: Síntesis.

González Maura, V. (2006). La formación de competencias profesionales en la universidad. Reflexiones y experiencias desde una perspectiva educativa. 175-187. Cuba: Universidad de la Habana. Disponible en: http://rabida.uhu.es/dspace/bitstream/handle/10272/2010/b15168074.pdf?sequence=1

González Rey, F. (2008). Subjetividad social, sujeto y representaciones sociales. Diversitas: Perspectivas en Psicología, 4 (2), 225-243.

González, J. y Wagenaar, R. (Eds.). (2003). Tuning Educational Structures in Europe. (Informe final. Fase 1). Bilbao: Universidad de Deusto.

González, J., Wagenaar, R. y Beneiton, P. (2004). Tuning-américa latina: un proyecto de las universidades. Revista Iberoamericana de Educación, (35), 151-164.

Gonzci, A. y Athanasou, J. (1996). Instrumentación de la educación basada en competencias. Perspectivas de la teoría y práctica en Australia, en Mertens, L. (1996). Competencia laboral: sistemas, surgimientos y modelos. Montevideo, Uruguay: CINTERFOR/OIT.

Goñi Zabala, J. M. (2005). El espacio europeo de educación superior, un reto para la universidad: competencias, tareas y evaluación, los ejes del currículum universitario. Barcelona: Octaedro-ICE.

Greenberg, J., Pomerance, L. y Walsh, K. (2011). Student Teaching in the United States. Washington, DC: National Council on Teacher Quality.

Grice, H. P. (1975). Logic and conversation. Speech acts (Syntax and Semantics. New York: Cole y Morgan. Academic Press. (3, 41-48).

Grupo Especial sobre Educación Superior y Sociedad (2001), La educación superior en los países en desarrollo. Peligros y promesas, Santiago de Chile: Corporación de Promoción Universitaria.

Guarin, G. (2017). Desplazamientos epistemológicos contemporáneos en las ciencias sociales y humanas en américa latina. Las ciencias sociales en sus desplazamientos. Buenos Aires: CLACSO.

Guazzieri, A. V. (2009). CLIL e apprendimento cooperativo. Studi di Glottodidattica, 2, 48-72.

Guba, E. G. (1989). Criterios de credibilidad en la investigación naturalista. En J. Gimeno y Á. Pérez Gómez (Eds.), La enseñanza: su teoría y su práctica (148-165). Madrid: Akal.

Guba, E. G. y Lincoln, Y. (2000). Paradigmas en competencia en la investigación cualitativa. En Denman, C. y Haro, J. A. (Comps.) Por los rincones. Antología de Métodos Cualitativos en la Investigación Social. (113-145). Hermosillo, Sonora.: El Colegio de Sonora.

_____ __(1985). Naturalistic Inquiry, Beverly Hills, Sage.

Guerrero, M. E. y Santillana-Romero, H. (2017). Estrategias cooperativas para atender problemas emocionales transitorios en niños de preescolar. *Debates en Evaluación y Currículum/Congreso Internacional de Educación Currículum* 3, (3).

Guippenreiter, Yu. B. (1996). Introducción a la psicología general Moscú: CheRo.

Gurdían-Fernández, A. (2007). El paradigma cualitativo en la investigación socio-educativa. San José de Costa Rica: IDER.

Guzmán, C. (2013). Reformas educativas en América Latina: un análisis crítico. Revista Iberoamericana de Educación, 1-11.

Habermas, J. (1981). Conocimiento e interés. Taurus: Madrid.

Hanson, N. R. (1989). Observación. En L. Olivé, & A. M. Pérez Ransanz, Filosofía de la Ciencia: teoría y observación. México, D.F.: Siglo XXI.

Henz, H. (1968). *Tratado de Pedagogía Sistemática*. Barcelona: Herder.

Hernández Pina, F., Martínez Clares, P., Da Fonseca Rosario, P. S., & Rubio Espín, M. (2006). Aprendizaje, Competencias y Rendimiento en Educación Superior. Valparaíso: Perspectiva Educacional, Formación de Profesores. (48), 97-99. Disponible en: http://www.redalyc.org/pdf/3333/333328829006.pdf

Hernández, G. (1998). Paradigmas en psicología de la educación. México. Paidós.

Hernández-Sampieri, R.; Fernández-Collado, C. y Baptista-Lucio, P. (2010). Metodología de la investigación. México: McGraw-Hill.

Herrera, F. A., Ortiz, M. C. y Ramos, A. (2009). Prácticas de evaluación del trabajo en grupo en docentes universitarios: tres universidades. [Trabajo de grado]. Bogotá: Facultad de Educación. Universidad Pontificia Javeriana. Disponible en: http://javeriana.edu.co/biblos/tesis/educacion/tesis39.pdf

Hurtado, P. (2012). Una mirada, una escuela, una profesión: Historia de las escuelas normales 1921-1984. México: UNAM. Disponible en: http://biblioweb.tic.unam.mx/diccionario/htm/articulos/sec_27.htm

Ibarra Russi, O.A. (2003). Sistema nacional de formación de docentes, en memoria técnica del Seminario Latinoamericano de Universidades Pedagógicas, realizado en Santiago de Chile el 8 y 9 de Mayo de 2003. Chile: UNESCO/ Gobierno de Chile/ Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación, pp. 35-38.

Ibarra, Mª. S. y Rodríguez. G. (2007). El trabajo colaborativo en las aulas universitarias: Reflexiones desde la autoevaluación. *Revista de Educación*, 344, 355-375.

Iglesias, M. (2009). Elaboración y validación de un instrumento diagnóstico para la percepción de las competencias emocionales en estudiantes universitarios de educación. REOP, 20(3), 300-311.

Imbernón, F. (2002) Investigación sobre el pensamiento del profesor. En Imbernón, F. (coord.). La investigación educativa como herramienta de formación del profesorado. Reflexión y experiencias de investigación educativa, p. 51-56. Barcelona: Graó.

_____ (2010). La formación del profesorado y el desarrollo del currículum. En J. Gimeno Sacristán, *Saberes e incertidumbres sobre el currículum.* Madrid: Morata. doi: ISBN 978-84-7112-618-4

Instituto Internacional para la Educación Superior en América Latina. (2004). La formación de Docentes en Colombia. Colombia: UNESCO/IESALC.

Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación, (INEE), (2015). Directrices para mejorar la formación inicial de los docentes de educación básica. México: Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación.

Ivic, I. (1994). Lev S. Vygotsky (1896-1934). *Perspectivas: Revista trimestral de educación comparada*, 3-4, 773-799.

Janssen, J., Kirschner, F., Erkens, G., Kirschner P. A. y Paas, F. (2010). Making the black box of collaborative learning transparent: combining process-oriented and cognitive load approaches. Educational psychology review, 22(2), 139-154.

Jareño, F., & Jiménez, J., & Lagos, M. (2014). Aprendizaje cooperativo en educación superior: diferencias en la percepción de la contribución al grupo. RUSC. Universities and Knowledge Society Journal, 11 (2), 70-84.

Jiménez, B. J. y Díaz-Ramírez, M. A. (2017). La evaluación auténtica en el proceso de enseñanza-aprendizaje y la mejora de la intervención docente. En Debates en evaluación y currículum/Congreso internacional de educación currículum 3, (3), 1-13.

Johnson, D. W. y Johnson, R. T. (1999). Aprender juntos y solos. Aprendizaje cooperativo, competitivo e individualista. Buenos Aires: Aique.

_____ (2005). New developments in social interdependence theory. Genetic, social and general psychology monographs, 131(4), 285-358.

Johnson, D.W., Johnson, R.T. y Stanne, M.B. (2000). Cooperative learning methods: A meta-analysis.

Johnson, D.W., Johnson, R.T., y Holubec, E.J. (1995). Los nuevos círculos de aprendizaje. Cooperación en el salón de clases y en la escuela. Alexandria, VA: Association for Supervisión and Curriculum Development.

_____ (1999): El aprendizaje cooperativo en el aula. Buenos Aires. Paidós.

Johnson, D.W., Maruyama, G., Johnson, R., Nelson, D., & Skon, L. (1981). Effects of cooperative, competitiva, and individual goal structure on achievement: A metaanalysis. Psychological Bulletin, 89, 47-62.

Jolis, N. (1998). Compétences et Compétitivité. Les éditions d'organisation. En Sánchez, A.; Martínez, C. y Marrero., C. (2004). Necesidad del estudio de las competencias laborales: Una mirada a sus orígenes. http://intranet.dict.uh.cu/Revistas/Educ_Sup/022004/Art04204.pdf

Jonnaert, Ph. (2001). Competencias y socioconstructivismo. Montreal: UQAM.

Jonnaert, Ph. (2002). Compétences et socioconstructivisme. Un cadre théorique. Bruselas: De Boeck & Larcier.

_____ (2002b). Une contextualisation des apprentissages arithmétiques, en J. Bideaud y H. Lehalle, (dir.), *Le développement des activités numériques chez l'enfant*, p. 239-264. París : Hermes-Lavoisier.

_____ (2006). Constructivisme, connaissances et savoirs. Transfert, Journal semestriel de la formation pédagogique des enseignants - stagiaires du secondaire, Universidad de Luxemburgo, Facultad de Letras, Ciencias Humanas, Artes y Ciencas de la Educación, vol. 3, p. 5-9.

Jonnaert, Ph., Barrette, J. Masciotra, D. y Yaya, M. (2008). La competencia como organizadora de los programas de formación: hacia un desempeño competente. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado* 2008, 12 (3).

Jonnaert, Ph.; Barrette, J.; Boufrahi, S. y Masciotra, D. (2005). Contribution critique au développement des programmes d'études : compétences, constructivisme et interdisciplinarité. *Revista de Ciencias de la Educación*, (3):667-696.

Juárez Núñez, J. M. y Comboni Salinas, S. (2014). La influencia de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos en la Reforma Educativa. Argumentos (27), 155-194. Disponible en: http://www.uacm.kirj.redalyc.redalyc.org/articulo.oa?id=5953237

Kaga, Y., (2007). Formación y condiciones laborales de docentes franceses de nivel preescolar. Nota de la UNESCO sobre las Políticas de la Primera Infancia. París: UNESCO- División de Edcación Básica. doi:ISSN 1814-4691

Kagan, S. (1990). The structural approach to cooperative learning. Educational Leadership, 47(4), 12-15.

_____ (1999). Cooperative learning: seventeen pros and seventeen cons plus ten tips for success. *Kagan online magazine.* Disponible en: http://www.kaganonline.com/free_articles/dr_spencer_kagan/ASK06.php

_____(2003). A brief history of Kagan structures. Kagan online magazine, Spring 2003. Disponible en: http://www.kaganonline.com/free_articles/ dr_spencer_kagan/ ASK20.php

Kagan, S. y Kagan, M. (2009). Cooperative Learning. California: Kagan Publishing.

Kerr, N. L. y Bruun, S. E. (1983). Dispensability of member effort and group motivation losses: Free-rider effects. *Journal of personality and social Psychology*, *44*(1), 78-94.

Kirby, S., McCombs, J., Barney, H. & Naftel, S. (2006). Reforming teacher education: something old, something new. Santa Monica-CA: Rand Corporation.

Kirchner, G. (2005). Towards cooperative learning in elementary school Physical Education. Springfield, IL: Charles C. Thomas.

Kirschner, F. Paas F. y Kirschner, P. A. (2009). A cognitive load approach to collaborative learning: united brains for complex tasks. Educational Psychology review, 21(1), 31-42. doi: 10.1007/s10648-008-9095-2

Kirschner, P. A. (2001). Using integrated electronic environments for collaborative teaching/learning. Research dialogue in learning and instruction, 2(1), 1-9.

Koffka, K. (1922). Perception: An introduction to the Gestalt-theorie. Psychological Bulletin, 19, 531-585.

Krippendorff K., (1990). Metodología del análisis de contenido. Teoría y práctica. Barcelona, Paidós.

Kvale, S. (2011). Las entrevistas en investigación cualitativa. Madrid: Morata.

La Borderie, R. (1998). La formación inicial de los maestros en Francia: historía, realidades, crítica. En A. Rodríguez Marcos, E. Sanz Lobo, & M. Sotomayor Sáenz, La formación de los maestros en los países de la Unión Europea (p.p. 56-76). Madrid: Narcea Ediciones.

Lapostolle, G. y Chevailier, T. (2009). Formación inicial de los docentes de colegios en Francia (Pre-service teacher training in France). Revista de Educación, 350, 145-172. Disponible en: http://www.revistaeducacion.educacion.es/re350_07.pdf

Latapí, P., (2007). Perverso el ideal de excelencia educativa: la calidad debe centrarse en la interacción Maestro-alumno y la autoexigencia. Discurso pronunciado al recibir el Doctorado Honoris Causa de la UNAM. México, D.F., México: UNAM.

Latorre, A. (2005). La investigación-acción. Conocer y cambiar la práctica educativa. España: GRAÓ.

Laval, C. (2004). La escuela no es una empresa. El ataque neoliberal a la enseñanza. Barcelona: Paidós.

Le Boterf, G. (2000). Ingeniería de las competencias. Barcelona: Gestión 2000.

Le Compte, M. D. y Goetz, J. P. (1982). Problems of reliability and validity of ethnographic research. Review of Educational Research, 52 (1), 31-60.

León del Barco, B. (2006). Elementos mediadores en la eficacia del aprendizaje cooperativo: Entrenamiento previo en habilidades sociales y dinámica de grupos. Anales de Psicología, 22 (1), 105-112.

León del Barco, B., & Latas Pérez, C. (2005). Nuevas exigencias en el proceso de enseñanza aprendizaje del profesor universitario en el contexto de la convergencia europea: La formación en técnicas de aprendizaje cooperativo. Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 8 (6), 45-48.

Leontiev, A. N., (1975). Actividad, consciencia, personalidad, Moscú, Universidad Estatal de Moscú.

Leontiev, A. N., (1983). Obras psicológicas escogidas Moscú, Universidad Estatal de Moscú.

Leoz, G. (2004). Cien años del Normalismo en el imaginario social argentino. Revista Hermes, (2). Disponible en: http://www.hermes.ifdcsanluis.edu.ar/article

Lévy, P. (1999). ¿Qué es lo virtual?. Barcelona: Paidós.

Lévy-Leboyer, C. (1997). Gestión de las competencias: cómo analizarlas, cómo evaluarlas, cómo desarrollarlas. Barcelona: Gestión 2000.

Lewin, K. (1988). La teoría del campo en la ciencia social. Barcelona: Paidos. Psicologías del siglo XX.

Lichtensztejn, S. y Baker, M. (1989). Fondo Monetario Internacional y Banco Mundial. Estrategias y políticas del poder financiero. Caracas: Nueva Sociedad.

Lieberman, A. (1994). Teacher development: Commitment and challenge. En P. P. Grimmett, & J. Neufeld, Teacher development and the struggle for authenticity: Professional growth and restructuring in the context of change. New York: Teachers College Press.

Lledó Carreres, A. y Riera Molina, N. (2010). Propuestas metodológicas en la adquisición de la competencia en comunicación lingüística: el aprendizaje cooperativo. International Journal of Developmental and Educational Psychology, 3 (1), 111-119.

Lloyd, C., & Cook, A. (1993). Implementing Standards of Competence. Practical strategies for industry. London: Kogan.

Loaiza Zuluaga, Y. (2011). Las escuelas normales superiores colombianas: reformas y tensiones en la segunda mitad del siglo xx. Revista Latinoamericana de Estudios Educativos, 7, 67-93. Disponible en: http://oai.redalyc.org/articulo.oa?id=134

Lockheed, M. y Verspoor, A. (1990). El mejoramiento de la educación primaria en los países en desarrollo: Examen de las opciones de política. Washington: Banco Mundial.

López Pastor, V. (2004). Evaluación, calificación, credencialismo y formación inicial del profesorado: efectos y patologías generadas en la enseñanza universitaria. Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 18(3), 221-232. Disponible en:el 14 de marzo de 2017, de http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27418314

López Ruíz, J. I. (1999) Conocimiento docente y práctica educativa. *El cambio hacia una enseñanza centrada en el aprendizaje*. Málaga: Aljibe.

López, G. V. y López, M.B. (2003). Aprendizaje cooperativo y colaborativo. Su implementación en carreras universitarias. Ponencia presentada en el Congreso Latinoamericano de Educación Superior en el siglo XXI. San Luis (Argentina): Disponible en: http://conedsup.unsl.edu.ar/Download_trabajos/Trabajos/Eje_6_Procesos_Formac_Grado_PostG_Distancia/Lopez%20y%20Otros.PDF

Luchan, M. (1997). La aldea global. Barcelona: Gedisa.

Luria, A. R. (1995). Conciencia y Lenguaje. Barcelona: Aprendizaje Visor

Madrid, D. (1998). La formación inicial del profesorado en Inglaterra. En j. Domingo, M. Gómez, C. López, & M. Peña, Formación y desarrollo de los profesores de Educación Secundaria en el marco de la Reforma (p.p. 123-135). Granada: Grupo Editorial Universitario.

Madrid, D. (2003). Expectativas y demandas del profesorado respecto a la futura licenciatura de magisterio. En A. Romero, & J. y. Gutiérrez, La formación inicial del profesorado a la luz de los nuevos retos de la convergencia de las políticas de la unión europea Granada: Universidad de Granada, p.p. 113-128.

Maldonado, M. (2007). El aprendizaje colaborativo en el aula universitaria. Laurus, 13(23), 263-278.

Marcelo, C. (2009). El profesorado principiante. Inserción a la docencia. . Barcelona: Octaedro.

Mardones, J. M. (2003). Filosofía de las ciencias humanas y sociales. 2a edición. Barcelona.: Anthropos.

Martín-Crespo Blanco, M.C. y Salamanca Castro, A.B. (2007). El muestreo en la investigación cualitativa. *Nure Investigación*, (27).

Martínez Seijo, M. (2012). Trabajar y aprender contigo: aprendizaje cooperativo. Reseña de "El aprendizaje cooperativo en las aulas" de Torrego Seijo, J. C. y Negro, A. (Coords.). REDIE. Revista Electrónica de Investigación Educativa, 14 (2), 1-3.

Martínez, M. (2004). La investigación cualitativa (síntesis conceptual). En *revista IIPSI*. 9, (1), 123 – 146.

Martínez-Azúa, B., Blanco Sandía, M., López Rey, M. & Corrales Dios, N. (2016). Aprendizaje cooperativo interdisciplinar y rúbricas para la mejora del proceso de enseñanza-aprendizaje. @tic. Revista d'innovació educativa, (16), 10-19.

Martínez-Salgado, C. (2012). El muestreo en investigación cualitativa. Principios básicos y algunas controversias. *Ciência & Saúde Coletiv*a. 17 (3). Disponible en: http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=63023334008

Mason, J. (1996). Qualitative Researching. Londres: Sage Publications Ltd.

Maxwell, J. A. (1998). Designing a qualitative study. En L. Bickman D. J. & Rog (Eds.). Handbook of applied social research method (pp. 69-100), Thousand Oaks, C.A, Sage.

McClelland, D. (1973). Testing for competence rather than for intelligence. United States: American Psychologist.

McLaughlin, M. y Iárrow, J. (2001). Teachers engage in evidente-based reform: Trajectories of teachers' inquiry, analysis, and action. En A. &. Lieberman, Teachers caught in the action: Professional development that matters. New York: College Press.

Mead, G. H. (1973). Espíritu, persona y sociedad. Desde el punto de vista del conductismo social, Buenos Aires: Paidós

Medrano, C. (1995). La interacción entre compañeros: el conflicto sociocognitivo, el aprendizaje cooperativo y la tutoría entre iguales. Revista interuniversitaria de formación del profesorado, 23, 177-186.

Melendes Aranibar, M. (2002). El Banco Mundial y las reformas educativas para las reformas educativas para la educación primaria en Colombia y México (1990 - 2000). México: FLACSO Sede México.

Mendoza Pinto, M. N. (2005). Grupos cooperativos de aprendizaje en el trabajo tutorial. Innovación Educativa, (5), pp. 47-53.

Mercado Cruz, E. (Abrl-Junio de 2007). Formar para la docencia. Una aproximación al trabajo de los asesores y tutores en la escuela normal. Revista Mexicana de Investigación Educativa, 12(33), 487-512.

Mérida, R., Angulo, J., Jurado, M. y Diz, J. (2011). Student Training in Transversal Competences at the University of Cordoba. European educational research journal. 10, (1), 34-52.

Merriam, S.B. (1998). Qualitative research and case study applications in education. San Francisco: Jossey-Bass.

Mertens, L. (1996). Competencia laboral: sistemas, surgimientos y modelos. Montevideo, Uruguay: CINTERFOR/OIT. Disponible en: http://cinterfor.org.uy

_____ (1998). Competencias claves. Madrid: OEI.

Michelli, N. y Early, P. (2011). Teacher education policy context. En P. Early, D. Imig, & N. Michelli, Teacher education policy in the United States: Issues and tensions in an era of evolving expectations, p.p. 1-13. New York: Rout. Disponible en: https://books.google.com.mx/books?hl=es&lr=&id=HMmlp4fPpp4C&oi=fnd&pg=PP1&ots=RQB050kbgc&sig=x8ms0ebbm8WDmhYyTy_30ZDD7sQ&redir_esc=y#v=onepage&q&f=false

Ministerio de Educación y Ciencia. (29 de 12 de 2006). Real Decreto 1630/2006. España: BOE-Ministrerio de Educación y Ciencia. Disponible en: http://www.boe.es/boe/dias/2007/01/04/pdfs/A00474-00482.pdf

Miralles, P., Maquilón, J. J., Hernández, F. y García, A. (2012). Dificultades de las prácticas docentes de innovación educativa y sugerencias para su desarrollo. Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado 15(1), 19-26. Disponible en: http://www.aufop.com/aufop/uploaded_files/revistas/133779829310.pdf

Moll, L. (1993), "Introducción", en L. Moll (ed.), Vigotsky y la educación. Connotaciones y aplicaciones de la psicología sociohistórica en la educación, Buenos Aires, Aique.

Monereo, C. (2011). Competencias, incidentes críticos y evaluación auténtica en la formación del psicólogo de la educación. En J.M. Román, M.A. Carbonero y J.D. Valdivieso. Educación, aprendizaje y desarrollo en una sociedad multicultural. Valladolid: Asociación nacional de Psicología y Educación.

Monereo, C. y Durán, D. (2002). Entramados. Métodos de aprendizaje cooperativo y colaborativo. Barcelona: Edebé.

Montealegre, R. (2005). La actividad humana en la psicología histórico-cultural. Avances en Psicología Latinoamericana. Disponible en: https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=799/79902304

Montoro Cabrera, (2009). El aprendizaje cooperativo. Un instrumento de transformación para la mejora de la calidad de la enseñanza Caleidoscopio, revista de contenidos educativos del CEP de Jaén, (2).

Moreno Moreno, P. (2002). Transformaciones de la educación superior en el contexto de la globalización económica, revolución tecnológica y empleo. Revista de la Facultad de Economía, VII, (20).

Morin, E. (1996) Entrevista en París con Edgar Morin: el pensamiento complejo contra el pensamiento único. En *Revista de sociología y política, Nueva época*, universidad Iberoamericana, (8):2-10.

Morín, E. (2002). Los siete saberes necesarios para la educación del futuro. Buenos Aires: Nueva Visión.

Mosston, M. (1978). Enseñanza de la Educación Física. Del comando al descubrimiento. Paidós: Barcelona.

Mugny, G. y Doise, W. (1983). La construcción social de la inteligencia. México: Trillas.

Mulder, M. (2007). Competencia: la esencia y la utilización del concepto en la formación profesional inicial y permanente. *Revista europea de formación profesional*.10, (1), 5-24.

Müller de Ceballos, I. (1995). La formación docente en Alemania: una hojeada histórica. Revista Educación y Pedagogía, 170-177.

Murillo, F.J. (1997). Organización y Estructura de la Formación Docente en Iberoamérica. España. Chile: OEI-Ministerio de Educación y Ciencia. 1-15 Disponible en: file:///C:/Users/feder/Downloads/informe_docentes.pdf

_____ (2007). Evaluación del desempeño y carrera profesional docente un estudio comparado entre 50 países de América y Europa. Santiago de Chile: UNESCO.

Navarro A. y Murillo, F.J., (2006). El modelo de formación de maestros de educación primaria de la Universidad Autónoma de Madrid. Un modelo de equilibrado de formación de maestros. En Robalino, M., Körner, A. y Murillo, F.J., Estudio de casos de modelos innovadores en la formación docente en américa latina y Europa. Chile: OREALC/UNESCO.

Navarro Soria, I., González Gómez, C., López Monsalve, B. y Botella Pérez, P. (2015). Aprendizaje de contenidos académicos y desarrollo de competencias profesionales mediante prácticas didácticas centradas en el trabajo cooperativo y relaciones multidisciplinares. *Revista de Investigación Educativa*, 33, (1), 99-117. Disponible en https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=2833/283332966003

Navarro Soria, I., González Gómez, C., López Monsalve, B. y Botella Pérez, P. (2015) Aprendizaje de contenidos académicos y desarrollo de competencias profesionales mediante prácticas didácticas centradas en el trabajo cooperativo y relaciones multidisciplinares. Revista de Investigación Educativa, (33) pp. 99-117.

Navío, A. (2001). Las competencias del formador de formación continua, Tesis Doctoral. Barcelona: Universitat Autònoma de Barcelona.

Nota N°. 1747, http://www5.diputados.gob.mx/index.php/esl/Comunicacion/Agencia-de-Noticias/2019/Marzo/27/1747-Aprueban-Comisiones-Unidas-reforma-educativa-elimina-evaluaciones-que-afectan-a-maestros-y-establece-que-sus-derechos-laborales-se-regiran-por-el-123-constitucional

Núñez, I. (1992). Sistema educativo nacional de Chile. Revista de la Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación. Disponible en: http://www.oei.es/historico/quipu/chile/

_____ (2003). Historia de la formación docente. Chile: Mineduc.

Nyatanga, L., Forman, D., y Fox, J. (1998). Good Practice in the Accreditation of Prior Learning. London: Cassell Welligton.

O'Donnell, A. M. y Dansereau, D. F. (1995). Scripted cooperation in student dyads. A method for analysing and enhancing academic learning and performance. Nueva York: Cambridge University Press. (p.p.120-142).

Obukhova, L. F., (2006). Psicología del desarrollo por edades. Moscú, Educación Superior.

Okuda Benavides, M. y Gómez Restrepo, C. (2005). Métodos en investigación cualitativa: triangulación. Revista Colombiana de Psiquiatría, vol. XXXIV, no.1, 118-124.

Onrubia, J., Colomina, R. y Engel, A. (2008). Los entornos virtuales de aprendizaje basados en el trabajo en grupo y el aprendizaje colaborativo. En Coll, C. y Monereo, C. (Comps.), Psicología de la educación virtual (233-252). Madrid: Morata.

Organización de Estados Iberoamericanos, (OEI) - Promoción de la Reforma Educativa de América Latina y el Caribe (PREAL). (1998). El futuro está en juego. Informe de la Comisión Internacional sobre Educación, Equidad y Competitividad Económica. Washington D.C. y Santiago de Chile: OEI-IAD -CINDE.

_____ (2001) - Promoción de la Reforma Educativa de América Latina y el Caribe (PREAL), (2001). Quedándonos Atrás. Un informe del progreso educativo en América Latina. Washington D.C. y Santiago de Chile: OEI-IAD -CINDE.

_____ (2010). Metas Educativas 2021. La educación que queremos para la generación de los Bicentenarios, OEI/CEPAL.

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, (UNESCO), (1990). Conferencia Mundial sobre Educación para Todos, Satisfacción de las Necesidades Básicas de Aprendizaje Jomtien, Tailandia 1990. Nueva York: UNESCO. Disponible en: http://www.unesco.org/education/pdf/JOMTIE_S.PDF

_____ (s/f), Declaración mundial sobre la Educación Superior en el siglo XXI: Visión y acción. Marco de acción prioritaria para el cambio y el desarrollo de la Educación Superior. París: UNESCO. Disponible en: http://unesdoc.unesco.org/images/0011/001163 /116345s.pdf

_____ (2000). Marco de Acción de Dakar-Educación para todos: cumplir nuestros compromisos comunes. Adoptado en el Foro Mundial sobre la Educación. Dakar-Senegal: UNESCO. Disponible en: http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001211/121147s.pdf

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, (UNESCO), Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe, (OREALC), (1990). Proyecto Principal de Educación en América Latina y el Caribe. Santiago de Chile: UNESCO.

Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico. (2003). La Definición y Selección de Competencias Clave. Resumen ejecutivo. Francia: OCDE. (Trad. USAID). Disponible en: http://www.oecd.org/education/skills-beyond-school/definitionand

_____ (2004). La competencia en América Latina y el Caribe. Los 10 años del Foro Latinoamericano de Competencia. OCDE-BID. Disponible en: https://www.oecd.org/competition/latinamerica/LACF10thAnniversaryBrochureES.pdf

_____ (2010). Acuerdo de cooperación México-OCDE para mejorar la calidad de la educación de las escuelas mexicanas. México: OCDE. Disponible en: https://www.oecd.org/edu/school/46216786.pdf

_____ (2012). Panorama de la Educación. París: OCDE. Disponible en: http://www.oecd.org/edu/eag-2012-sum-es.pdf

_____ (2012b). Panorama para la Evaluación internacional de los alumnos (PISA) en el 2012. En México, Nota País. México: OCDE. Disponible en: https://www.oecd.org/pisa/keyfindings/PISA-2012-results-mexico-ESP.pdf

_____ (2014). Resultados de PISA 2012 en foco: lo que los alumnos saben a los 15 años de edad y lo que pueden hacer con lo que saben. OCDE. Disponible en: https://www.oecd.org/pisa/keyfindings/PISA2012_Overview_ESP-FINAL.pdf

_____ (2010). Acuerdo de Cooperación México-OCDE para Mejorar la Calidad de la Educación de las Escuelas Mexicanas. Mejorar las Escuelas: Estrategias para la Acción en México. Establecimiento de un Marco para la Evaluación e Incentivos para Docentes: Consideraciones para México. Resúmenes Ejecutivos. OCDE, México.

Orlick, T. (1978). Winning through cooperation.Washington, D.C.: Acropolis.

Ornelas, C. (2008). Política, poder y pupitres: crítica al nuevo federalismo educativo. México: Siglo XXI.

Ortí A. (1999). La confrontación de modelos y niveles epistemológicos en la génesis e historia de la investigación social. En: Delgado J.M y Gutiérrez J. eds. Métodos y técnicas cualitativas de investigación en ciencias sociales. Madrid: Síntesis, (87-95).

Ovejero Bernal, A. (1998). Las habilidades sociales y su entrenamiento en el ámbito escolar. En Gil, F. & León, J. (comp.), Habilidades sociales. Teoría, investigación e intervención (pp. 169-185). Madrid: Síntesis Psicológica.

_____ (1990). El aprendizaje cooperativo. Una alternativa eficaz a la enseñanza tradicional. Barcelona: PPU.

Pabón, N. (2002). La acreditación en Colombia ¿Esfuerzo e impactos institucionales? (Colciencias-Ascun, Ed.) Educación Superior Sociedad e Investigación, 203-283.

Panitz, T. (1996). A defnition of collaborative vs cooperative learning [Documento disponible en internet. www. Igu.ac.uk/deliberations/collab.learning/panitz.html

Paredes, Í. y Inciarte, A. (2013). Enfoque por competencias. Hacia la integralidad y el desempeño profesional con sentido social y crítico. *Omnia,* 19 (2), 125-138.

Patton, M.Q. (2002) Qualitative research & evaluation methods (3a ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.

Pavié, A. (2011). Formación docente: hacia una definición del concepto de competencia profesional docente. , 14 (1), 67-80. REIFOP, 14(1), 67-80. Disponible en:el 21 de 02 de 2016, de http://www.aufop.com/aufop/uploaded_files/articulos/1301587967.pdf

Pérez Serrano, G. (1998) Investigación cualitativa. Retos e interrogantes. Vol. I. Métodos. Madrid: La Muralla.

Perrenoud, P. (2007). La práctica reflexiva en el oficio de enseñar. Profesionalización y razón pedagógica. México: Graó.

Perret-Clermont, A. N. (1979). La construcción de la inteligencia en la interacción social. Madrid: Visor.

Piaget, J. (1975). Psicología de la inteligencia. Argentina: Psiqué.

Polo, Ma. I., Mendo, S., Fajardo, F. y León del Barco, B. (2017). Una intervención en aprendizaje cooperativo sobre el perfil del observador en la dinámica bullying. Universitas Psychologica, 16(1), 1-13

Public Agenda. (2000). A Sense of Calling: Who Teaches and Why? Washington D.C.: Public Agenda.

Puiggros, A. (2001). Educación y poder: los desafíos del próximo siglo. Buenos Aires: CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales.Medios Audiovisuales

Pujolàs. P. (2008). El aprendizaje cooperativo como recurso y como contenido. *Revista Aula de Innovación Educativa* (170), 1-4. Disponible en: http://cife-ei-caac.com/wp-content/uploads/2008/05/recurso_contenido.pdf

Putnam, J., Markovchick, K., Johnson, D. W. y Johnson, R. T. (1996). Cooperative learning and peer acceptance of students with learning disabilities. The journal of social Psychology, 136 (6), 741-752.

Quintanar, L. (2009). La unidad de análisis en la neuropsicología histórico-cultural. (eds.), ¿Hacia dónde va la neuropsicología? México: V. Feld y J. Eslava.

Quintanar, L. y Solovieva, Y. (2017). Un diálogo posible. En *Psicología del desarrollo y práctica educativa, Escuelas que (se) transforman.* México: RIM 85. (44-48)

Ramírez, L., y Medina Márquez, M. (2008). Educación basada en competencias y el proyecto Tuning en Europa y Latinoamérica. Su impacto en México. Ide@s CONCYTEG, 3(39), 97-114.

Ramírez-Culebro, C. M., Fernández-Pérez, J. A., & Alarcón-Pérez, L. M. (2015). El profesorado universitario en la Sociedad del conocimiento. En J. A. Fernández-Pérez, Tendencias en la formación profesional. Puebla: BUAP-Newton, Edición y Tecnología Educativa.

Rengifo-Millán, M. (2015). La globalización de la sociedad del conocimiento y la transformación universitaria. Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud, 13, 809-822. doi:10.11600/1692715x.13218060415

Reyna, R. (2008). Desafíos y Perspectivas de la Educación Superior Dominicana Hoy. (pág. 104). Santo Domingo: UASD.

Riviere, A. (1984). La psicología de Vygotski: sobre la larga proyección de una corta biografía. Madrid: Universidad Autónoma de Madrid.

_____ (1987). El concepto de conciencia en Vigotsky y el origen de la Psicología Históricocultural. En M. Siguen (coord.), Actualidad de Lev S. Vigotski (pp. 128-135). Barcelona: Anthropos Editorial del Hombre.

Rodicio, M., & Iglesias, M. (2011). La formación en competencias a través del Prácticum: un estudio piloto. Revista de Educación. (354), 99-124. Disponible en: http://www.revistaeducacion.mec.es/re354/re354_05.pdf

Rodríguez García, N., Lara Díaz, L. M., & Galindo Enríquez, G. (2017).El aprendizaje cooperativo, integrado al estudios de casos en la activacion de formcaion de ingenieros industriales. La gestión energética local: elemento del desarrollo sostenible en Cuba. Universidad y Sociedad, 9(2), 68-75.

Rodríguez Gómez, D. y Valldeoriola Roquet, J. (s.f.). Metodología de la investigación. UOC.

Rodríguez Gómez, R. (2000). Reseña: el financiamiento de la educación básica en el marco del federalismo. Perfiles Educativos, 101-104.

Rodríguez Moreno M. L. (2006). Evaluación, balance y formación de competencias laborales transversales. Barcelona: Laertes. 183-190.

Rodríguez, G.; Gil, J. y García, E. (1996). Métodos de investigación cualitativa, Málaga, Aljibe.

Rodríguez, S. y Pinilla, A. (2004). La pedagogía por decreto en la formación de docentes. En O. Pulido Chaves, & S. Baquero Reyes, Formación de maestros, profesión y trabajo docente (p.p. 164-170). Bógota: Universidad Pedagógica Nacional de Colombia-FLAPE.

Roegiers, X. (2007). Pedagogía de la integración. Competencias e integración de los conocimientos en la enseñanza. San José, Costa Rica: Coordinación Educativa y Cultural Centroamericana y AECI.

Rogers, C. (1972). Grupos de encuentro. Bueno Aires: Amorrortu.

Rogoff, B. (1993). El desarrollo cognitivo en el contexto social. Buenos Aires: Paidós. Disponible en: http://www.terras.edu.ar/biblioteca/6/PE_Rogoff_Unidad_2.pdf

Rojas Soriano, R. (1981). El proceso de la investigación científica. México: Trillas.

Rojas Soriano, R. (2013). Guía para realizar investigaciones sociales. México: Plaza y Valdé.

Rosas, C. L. (1990). Teoría de la dinámica de grupos para la capacitación. México, D.F.: UNAM.

Roschelle, J. y Teasley, S.D. (1995). Construction of shared knowledge in collaborative problem solving. En C. O'Malley (Ed.), Computer-supported collaborative learning (69-97). Nueva York: Springer-Verlag.

Roschelle, J. y Teasley, S.D. (1995). Construction of shared knowledge in collaborative problem solving. En C. O'Malley (Ed.), Computer-supported collaborative learning (69-97). Nueva York: Springer-Verlag.

Rubin, H.J. y Rubin, I.S. (1995) Qualitative interviewing. The art of hearing data. Thousand Oaks, CA: Sage.

Rubinstein, L. S., (1957). Ser y conciencia, Moscú: Academia de Ciencias de la URSS.

_____ (2000). Introducción a la psicología general, San Petersburgo: Piter.

Rudduck, J. (1994). Reflexiones sobre el problema del cambio en las escuelas. En J.F. Angulo y N. Blanco (Coords.). *Teoría y desarrollo del curriculum.* Archidona: Aljibe, 385-393

Rué, J. (1994). El trabajo cooperativo, en Dader, P., Gairín, J., (eds), Guía para la organización y funcionamiento de los centros educativos, Ed. Praxis, Barcelona. pp 244-253.

_____ (1998). El aula: un espacio para la cooperación. En C., Mir (coord.). Cooperar en la escuela, la responsabilidad de educar para la democracia (pp. 17-29). Barcelona: Graó. Sharan, Y. y Sharan, S. (1998). Gli alunni fanno ricerca. L'apprendimento in gruppi cooperative. Gardolo, TN: Erickson.

Rueda Baltrán, M. (2009). La evaluación del desempeño docente: consideraciones desde el enfoque por competencias. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 11 (2).

Ruiz, A. y Quintero, M. (2003), ¿Qué significa investigar en educación?, Bogotá: CNA.

Ryan, S. y Cox, J. D. (2017). Investigating student exposure to competency-based education. Education Policy Analysis Archives, 25(24). http://dx.doi.org/10.14507/epaa.25.2792

Salda, M. (1997). Historical dictionary of the World Bank. Lanham: Scarecrow Press, International Organization Series. (11). Disponible en https://books.google.com.mx/books?id=AvHDBAAAQBAJ&lpg=PR2&ots=5CplyAi

TLw&dq=Salda%2C%20Anne%201997&hl=es&pg=PR4#v=onepage&q=Salda,%20Anne%201997&f=false

Sánchez Aviña, J.G. (2017). El proceso de investigación en Ciencias Sociales. México: IBERO.

Sánchez, A.; Martínez, C. y Marrero., C. (2004). Necesidad del estudio de las competencias laborales: Una mirada a sus orígenes. Disponible en: http://intranet.dict.uh.cu/Revistas/Educ_Sup/022004/Art04204.pdf

Sánchez, J.J. (1985). Técnicas de análisis de los textos mediante codificación manual. *En Revista Internacional de Sociología,* 43 (1), 89-118.

Sandín, M. P. (2000). Criterios de validez en la investigación cualitativa: de la objetividad a la solidaridad. Revista de Investigación Educativa, 18(1), 223-242. Disponible en: http://revistas.um.es/rie/article/view/121561/114241

_____ (2003). Investigación cualitativa en educación. Madrid: McGraw-Hill.

Sandoval, C. A. (1996). Investigación cualitativa. Bogotá: ICFES.

Santillan Nieto, M. (2009). La Formación Docente en México. México: SEP-DGESPE. Disponible en: https://www.oecd.org/edu/school/43765204.pdf

Santos, B. S. (2010). Descolonizar el Poder. Reinventar el Poder. Uruguay: Trilce.

Santos-Rego, M. A.; Lorenzo-Moledo, M. del M.; Priegue-Caamaño, D. (2009). Aprendizaje cooperativo: práctica pedagógica para el desarrollo escolar y cultural. *Magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*, 1, (2), 289-303.

Sarancho, J. (2005). Un modelo general de Gestión por Competencias: Modelos y metodologías para la identificación y construcción de competencias. Arentina: RIL.

Schneckerberg, D. y Wildt, J., (2005) Understanding the Concept of ECompetence for Academic Staff. Center for Reseearch on Higher Education and Faculty Development, University of Dormunt.

Schultz, T. (1992). Restablecimiento del equilibrio económico: los recursos humanos en una economía en proceso de modernización. Barcelona: Gedisa.

Secretaría de Educación Pública. (1926). México a través de los informes presidenciales, Tomo I La educación Pública. México: SEP.

_____ (2008a). Convocatoria para Formación de Docentes en Educación Media Superior, México: SEP. Disponible en: http://www.sems.gob.mx/ es_mx/sems/Port_publica_la_sep_convocatoria_para_ formacion_de

_____ (2008b). Reforma Integral de la Educación Media Superior en México: La Creación de un Sistema Nacional de Bachillerato en un Marco de Diversidad, México: SEP.

_____ (2012). Acuerdo 650 por el que se establece el Plan de Estudios para la Formación de Maestros de Educación Preescolar, México, SEP. Disponible en: https://www.dgespe.sep.gob.mx/public/normatividad/acuerdos/acuerdo_650.pdf

_____ (2013). Antecedentes de la RIEMS, México: SEP. Disponible en: http://www.sems. gob.mx/es_mx/sems/antecedentes_dgb.

_____ (2016a). Evaluación del Desempeño Docente y Técnico Docente. Perfil, Parámetros e Indicadores para Docentes y Técnicos Docentes en Educación Superior, México: SEP.

_____ (2016b). Perfil, parámetros e indicadores para docentes y técnicos docentes en educación básica. México: SEB/SPEPE/CNSPD. Disponible en: http://servicioprofesionaldocente.sep.gob.mx/2016/ba/PPI/Docente_Tecdocente.pdf

Secretaría de Gobernación. (13 de 11 de 2013a). Diario Oficial de la Federación. Decreto por el que se expide la Ley General del Servicio Profesional Docente. México: Secretaría de Gobierno.

_____ (09 de marzo de 2013c). Decreto por el que se reforman, adicionan y derogan diversas disposiciones de la Ley General de Educación. Diario Oficial de la Federación. México: Secretaría de Gobierno.

_____ (11 de septiembre de 2013d). Diario Oficial de la Federación, Ley del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación. México: Secretaría de Gobernación. Disponible en: https://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/558c2c24-0b12-4676-ad90-8ab78086b184/ley_instituto_nacional_evaluacion_educativa.pdf

_____ (26 de marzo de 2013b). Diario Oficial de la Federación, Decreto por el que se reforman el artículo 3º. México: Secretaría de Gobernación. Disponible en: http://dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5288919&fecha=26/02/2013

Sena. (2016). Evaluación y Certificación por Competencias Laborales. Colombia: SENA.

Senlle, A. y Gutiérrez, N. (2005). Calidad en los servicios educativos. España: Ediciones Díaz de Santos.

SEP-OEI. (1994). Sistema Educativo Nacional de México. México, DF: SEP-OEI. Disponible en: http://www.oei.es/historico/quipu/mexico/

Serrano, J. M., Pons, R. M. y Ruiz, M. G. (2007). Perspectiva histórica del aprendizaje cooperativo: un largo y tortuoso camino a través de cuatro siglos. Revista Española de Pedagogía, 236, 125-138.

Sharan, S. y Hertz-Lazarowitz, R. (1980). A group investigation method of cooperative learning in the classrom. In cooperation in education. Utah: Brigham Young University Press.

Sharan, S. y Sharan, Y. (1976). *Small-group teaching*. Englewood Cliffs, NJ: Educational Technology Publications.

Shavelson, R. J. y Stern, P. (1983) Investigación sobre el pensamiento pedagógico del profesor, sus juicios, decisiones y conductas, (372-419). En Gimeno, J. y Pérez, A. La enseñanza: su teoría y su práctica. Madrid: Akal.

SIBEN. (2017). Matrícula de las Escuelas Normales, ciclo escolar 2016-2017. Captura Octubre 2016 .Corte al 4 de enero de 2017. México: SEP-DGESPE-SIBEN.

Silvestri, A. y Blanck, G. (1993). Bajtín y Vygotsky: la organización semiótica de la conciencia. Barcelona: Anthropos.

Simoni-Rosas, C. y Santillana-Romero, H. (2015). Aprendizaje cooperativo en educación física. México: GACO/Prodep.

Simoni-Rosas, C., Almaraz, A. A. y Santillana-Romero, H. (2014). Desarrollo de una propuesta basada en la meta-axiología en educación física a través de actividades físicas con características de cooperación. *EmásF: Revista digital de educación física*, 29, 32-41.

Simoni-Rosas, C., Santillana-Romero, H. y Yáñez, A. (2013). La inclusión y el aprendizaje cooperativo en la sesión de Educación Física a través del puzzle de Aronson. *La Peonza: Revista de Educación Física para la paz*, 8, 20-32.

Slavin, R. E. (1987). Cooperative learning: student teams. Washington, D.C.: National Education Association.

Slavin, R. E. (1999). Aprendizaje cooperativo. Teoría, investigación y práctica. Buenos Aires: Aique.

Slavin, R. E. (2004). When and why does cooperative learning increase achievement? Theoretical and empirical perspectives. En H. Daniels y A. Edwards (Eds.), The Routledge Falmer reader in Psychology of education (271-293). Londres: RoutledgeFalmer.

_____ (2010). Instruction based on cooperative learning. In R. Mayer, (Ed.), Handbook of Research on Learning and Instruction (pp. 344- 360). London: Taylor and Francis.

Solovieva Y., (2009). La unidad de análisis en la psicología histórico-cultural. En: V. Feld y J. Eslava (eds.), ¿Hacia dónde va la neuropsicología?.

Stake, R. (2010). Investigación con estudios de casos. Madrid: Morata.

Stenhouse, L. (1991): Investigación y desarrollo del curriculum, Morata, Madrid

Strauss, A. y Corbin, J. (2002). Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada. Colombia: Facultad de Enfermería de la Universidad de Antioquia/ Universidad de Antioquia

Suárez, C., Dasú, R. y Sánchez, M. (2007). Las capacidades y las competencias: su comprensión para la formación profesional. *Acción Pedagógica*, 16(1), 30-39. Disponible en: http://www.saber.ula.ve/bitstream/123456789/17295/2/articulo3.pdf

Subsecretaría de Educación Superior. (2012). El trayecto de Práctica profesional: orientaciones para su desarrollo. México: SEP. Disponible en: https://www.dgespe.sep.gob.mx/public/documentos_orientadores/el_trayecto_de_practica_profesional_orientaciones_para_su_desarrollo.pdf

Sulle, A., Bur, R., Stasiejko, H. y Celotto, I. (2014). Lev Vigotsky, narrativas y construcción de interpretaciones acerca de su biografía y su legado. Anuario de Investigaciones, XXI , 193-199.

Talizina N.F. (2000). Psicología pedagógica. México: Universidad Autónoma de San Luis Potosí.

_____ (2007). La esencia de la aproximación de la actividad en psicología. Metodología e Historia de la Psicología. 2, (4), 157-162

_____ (2009). Aplicación de la teoría de la actividad a la enseñanza. México: Universidad Autónoma de Puebla.

Talizina, N., Solovieva, Y. y Quintanar Rojas, L. (2010). La aproximación de la actividad en psicología y su relación con el enfoque histórico-cultural de L. S. Vigotsky. *Novedades educativas*, 230, 4-8.

Tardif, M. (2008) Desarrollo de un Programa por Competencias: De la intención a la puesta en marcha. España: Revista Profesorado. 36-45. (Traducción de Pedagogie collégiale. por Óscar Corvalán revisión técnica de Antonio Bolívar).

_____ (2004). Los saberes del docente y su desarrollo profesional. Madrid: Narcea.

Tardif, M. y Gauthier, C. (2005). El maestro como «actor racional»: racionalidad, conocimiento, juicio. En Paquay, Léopold, et al. La formación profesional del maestro. Estrategias y competencias. CFE, México

Tatto, M. T. (1999). Conceptualizing and studying teacher education across world regions: An overview. Documento de antecedentes preparado para la Conferencia de maestros latinoamericanos: nuevas perspectivas de desarrollo y desempeño. San Juan: Banco Mundial/PREAL.

Taylor, S. J. y Bogdan, R. (1994). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Barcelona: Paidós.

Tejada Fernández, J. (2015). La docencia en el nuevo contexto enseñanza-aprendizaje por competencias. En O. Leyva Coordero, J. Tejada Fernández, F. Ganga Contreras, & A. A. Hernández Paz, La formación por competencias en la educación superior: alcances y limitaciones desde referentes de México, España y Chile. Monterrey, México: Tirant lo Blanch.

Temprado Bernal, M. (2009), Ventajas del aprendizaje cooperativo para la socialización de los alumnos con necesidades educativas especiales. Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado, (23), pp. 137-150.

Tobón, S. (2007). El enfoque complejo de las competencias y el diseño curricular. Acción Pedagógica (16), 14-28. Disponible en: https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/2968540.pdf

Tolmie, A. C., Topping, K. J., Christie, D., Donaldson, C., Howe, C., Jessiman,E., Livingston, K. y Thurston A. (2010). Social effects of collaborative learning in primary schools. *Learning and instruction, 20*(3), 177-191.

Torrego, J. C. y Negro, A. (Coords.) (2012). Aprendizaje cooperativo en las aulas. Fundamentos y recursos para su implantación. Madrid: Alianza Editorial.

Torres, C. (2007). Globalización y Educación Superior en las Américas. Theomai. (15), 58-72.

Torres, R. (2000). Una década de Educación para Todos: La tarea pendiente. Argentina: UNESCO.

Torres, R. y Coraggio, J. (1997). La educación según el Banco Mundial. Buenos Aires: Miño y Dávila-CEM.

Trilla Bernet. J. (2001). El legado pedagógico del siglo XX para la escuela del siglo XXI-España: Graó

Trujillo-Segoviano, J. (2014). El enfoque en competencias y la mejora de la educación. Ra Ximhai, 10, 307-322. Disponible en: http://www.redalyc.org/pdf/461/46132134026.pdf

Tudge, J. y Rogoff, B. (1995). Influencia entre iguales en el desarrollo cognitivo: perspectivas piagetiana y vigotskiana. En: Fernández, P. y Melero, M.A. (comp.). La interacción social en contextos educativos. Madrid: Siglo XXI

Tuning Project. (2006). Una introducción a las estructuras educacionales Tuning en Europa. La contribución de las universidades al proceso de Bolonia. Bilbao: Publicaciones de la Universidad de Deusto.

Tuning-América Latina. (2007). Reflexiones y perspectivas de la Educación Superior en América Latina. Informe final. España: Publicaciones de la Universidad de Deusto. Disponible en: http://tuningacademy.org/wp-content/uploads/2014/02/TuningLAIII_Final-Report_SP.pdf

Vaillant, D. y Manso Ayuso, J. (2013). La formación del profesorado en Estados Unidos. Iniciativas orientadas a la mejora educativa. Foro de Educación. 11, 125-148. Salamanca: FahrenHouse. doi:10.14516/fde.2013.011.015.006

Vázquez García, J. A. (2008). La organización de las enseñanzas de grado y postgrado. Revista de Educación, nº extraordinario, 23-39. Disponible en: http://www.revistaeducacion.mec.es/re2008/re2008_02.pdf

Velando, M. E. (1997). La Función de Recursos Humanos en la empresa. En: Confederación provincial de empresarios de Pontevedra: la pequeña y mediana empresa. Promoción y Gestión. España: Vigo.

Velázquez Callado, C. (2016). Desafíos físicos cooperativos: relato de una experiencia. En *Tándem: Didáctica de la educación física*. 53, 54-59.

_____ (2004b). Las actividades físicas cooperativas. Una propuesta para la formación de valores a través de la educación física en las escuelas de educación básica. México, D.F.: Secretaría de Educación Pública.

_____ (2005). El puzle de dobles parejas: una estructura de aprendizaje cooperativo para las clases de Educación Física. *La Peonza, Revista de Educación Física para la paz*. 8, 28-31.

_____ (2008). Las actividades cooperativas como recurso para el tratamiento de los conflictos en las clases de educación física. En A. Fraile, V. M. López, J. V. Ruiz y C. Velázquez. La resolución de los conflictos en y a través de la educación física (117-161). Barcelona: Graó.

_____ (2012). El aprendizaje cooperativo en Educación Física. La formación de los grupos y su influencia en los resultados. Tándem, 39, 75-84.

_____ (2013a). Análisis de la implementación del aprendizaje cooperativo durante la escolarización obligatoria en el área de Educación Física. Tesis doctoral. Universidad de Valladolid. Disponible en: http://uvadoc.uva.es/handle/10324/2823

_____ (2013b): La pedagogía de la cooperación en Educación. Armenia. Kinesis.

_____ (2014). Estructuras de aprendizaje cooperativo. Revista Tándem: Didáctica de la educación física, ISSN 1577-0834, Nº 46, 2014, p.p. 73-74

_____ (2015). Coopedagogía. El enfoque de la pedagogía de la cooperación en educación física. *La Peonza: Revista de Educación Física para la paz*. 10, 3-22.

_____ (2018). El aprendizaje cooperativo en educación física: Planteamientos teóricos y puesta en práctica. Revista Acciónmotriz, ISSN-e 1989-2837, Nº. 20 (Periodicidad semestral / Enero / Junio / 2018), 2018, p.p. 7-16

Velázquez-Callado, C. y Hernández, M. (2015). Enfoques y posibilidades del aprendizaje cooperativo. En *Tándem Didáctica de la Educación Física*. Valladolid. 50, 25-31.

Vigotsky, L. S. (1989): Fundamentos de defectología, Obras Completas, Tomo V, Ed. Pueblo y Educación, Ciudad de la Habana, Cuba.

Vilches, A. y Gil Pérez, D. (2011). El trabajo cooperativo en las clases de ciencias: una estrategia imprescindible pero aún infrautilizada. Alambique, Didáctica de las Ciencias Experimentales 69, 73-79.

Vygotsky, L. (1979). Interacción entre aprendizaje y desarrollo. En L. Vigotsky (Ed.), El desarrollo de los procesos psíquicos superiores (pp. 123-140). Barcelona: Editorial Crítica.

_____ (1988). El desarrollo de los procesos psicológicos superiores. México: Grijalbo.

_____ (2009). El desarrollo de los procesos psicológicos superiores. Barcelona: Crítica.

_____ (1982). Obras escogidas. Tomo 1, 2 y 3, Moscú: pedagogía.

_____ (1992). Obras escogidas, Madrid, Visor, 1992.

_____ (1995). El problema del desarrollo de las funciones psíquicas superiores. Obras escogidas, Tomo III, España: Visor.

_____ (1996). Obras escogidas. Tomo IV, Madrid: Visor.

Webb, N. y Palinscar, A. S. (1996). Group processes in the classroom. En Berliner D. C. y Calfee, R. C. (Eds.), Handbook of Educational Psychology (841–873). Nueva York: Prentice- Hall.

Wertsch, J. (1988). Vygotsky y la formación social de la mente. Barcelona: Paidós.

_____ (1991). Voces de la mente: Un enfoque sociocultural para el estudio de la acción mediada. Madrid, España: Aprendizaje Visor

Wiener, N. (1948). Cybernetics. Nueva York: John Wiley and Sons.

Willig, C. (2013). Introducing qualitative research in psychology. England: Open University Press/McGraw-Hill Education.

Winkler R., D. (1994). La educación superior en América Latina. Cuestiones sobre eficiencia y equidad. Washington: Banco Mundial.

Wolff, L., Shiefelbein, E. y Valenzuela, J. (1994). Mejoramiento de la calidad de la educación primaria en América Latina y el Caribe. Hacia el siglo XXI. Washington: Banco Mundial.

World Bank. (1992). Informe sobre el desarrollo mundial. Todo el Mundo: Banco Mundial.

_____ (1999), World development report. Knowledge for development, 1998-1999, Washington: World Bank.

Yin, R. K. (2003). *Case study research. Design and methods*. Thousand Oaks/ London/New Delhi: SAGE.

Zabala, A. y Arnau, L. (2008). 11 ideas clave: cómo aprender y enseñar competencias. Barcelona: Graó.

Zañartu, L. M. (2003) Aprendizaje colaborativo: una nueva forma de dialogo interpersonal y en red. Contexto Educativo. Revista Digital de Educación y Nuevas Tecnologías, 28. Disponible en: http://contextoeducativo.com.ar/2003/4/nota-02.htm

Zaragoza Lorca, A. (2007), Competencias profesionales docentes y detección de necesidades de formación. Murcia: Azarbe, S.L.

Zavalza, M. (2009). Actas VI CongreÁguila Cabrera, V. (25 de 03 de 2005). El concepto calidad en la educación universitaria. Revista Iberoamericana de Educación, 1-07.

Videos

Tardif, J. (Agosto, 2013). Un eje central en la formación y en la profesionalización: el desarrollo de competencias. En Simposio internacional de competencias. Simposio llevado a cabo en la conferencia de La importancia de las competencias para la formación la empresa y el trabajo. Cánada: Universidad de Sherbrooke/INACAP. Disponible en: https://www.youtube.com/watch?v=QC-Ur1mLrLk

Anexos

Anexo 1. Formato de concentimiento informado.

Benemérita Universidad Autónoma de Puebla

Facultad de Filosofía y Letras

Centro de Estudios Universitarios

Doctorado en Investigación e Innovación Educativa

CONSENTIMIENTO INFORMADO

Con la finalidad de que tome una decisión respecto de su participación en esta investigación lleva por nombre "Analisis del aprendizaje cooperativo para el desarrollo de las competencias profesionales de los Licenciados en Educación Preescolar" se presenta ante usted el objetivo y procedimiento de la investigación. (Siéntase con la libertad de esterar alguna duda o inquietud a fin de a aclarar sus dudas al respecto.)

Integrantes de la investigación

El estudio será conducido por Mtra. Hadi Santillana Romero docente e investigador principal, estudiante del Doctorado en Investigación e Innovación Educativa de la Facultad de Filosofía y Letras de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla. También forma parte de esta investigación la Dra. Guadalupe Barajas Aroyo, asesor del tesista.

Propósito del estudio

El objetivo de este estudio es analizar los efectos de la praxis del aprendizaje cooperativo en las competencias profesionales de los licenciados en Educación Preescolar.

Procedimiento

Se explicita que su participación es y será voluntaria, además en todo momento se guardará el anonimato, en caso de que esté de acuerdo en que su nombre aparezca en el informe de la investigación y sea reconocido como informante en la misma investigación, deberá indicarlo a continuación (el consentimiento informado).

	Si deseo que mi nombre aparezca en la investigación.		No deseo que mi nombre aparezca por lo que autorizo a que sea reemplazado por algunas siglas

Las etapas en que se espera contar con su participación durante la investigación son:

- ✓ Firma del consentimiento informado.
- ✓ Responder una entrevista con la intención de explorar la manera en la que se hacer uso del aprendizaje cooperativo en la práctica profesional (tiempo estimado de hora y media a dos), puede requerirse una segunda entrevista si es necesario profundizar en algunos datos identificados en la primer entrevista.
- ✓ Proporcionar información sobre su práctica docente.

Elegibilidad

Para la participación se consideró que se trate de docentes de Educación Preescolar, que laboren frente a grupo, con estudios de Licenciatura en Educación Preescolar en el BINE, titulados, formados como docentes con el Plan de Estudios 2012 y egresado en las generaciones 2015, 2016, 2017. Del mismo modo, durante su formación inicial hayan realizado una intervención retomando el aprendizaje cooperativo y esta haya sido sistematizada en alguna ponencia o artículo.

Es menester enfatizar que su participación es voluntaria y para lo cual deberá firmar el presente consentimiento informado.

Confidencialidad

La información presentada ha sido aprobada por el Comité de Ética del Doctorado en Investigación e Innovación Educativa de la Facultad de Filosofía y Letras de la BUAP.

Los datos e información proporcionada en las entrevistas se mantendrán en el anonimato, sólo tendrán acceso a dichos documentos los integrantes del equipo de investigación (investigador principal y asesor).

Como parte de las garantías de la calidad del proceso de la investigación, los procedimientos podrán ser revisados o corroborados por lo que podrán mantener un contacto con el responsable del comité de Ética del doctorado.

Nota: Los datos serán resguardados por el investigador principal por cinco años.

Beneficios

Si usted decide participar en la investigación ayudará a encontrar la respuesta a la pregunta de investigación. El beneficio directo, se identificará en el fortalecimiento de la formación de los Licenciados en Educación Preescolar. En el mismo sentido, su aportación servirá para generar propuestas para el nivel preescolar.

Participación voluntaria

El carácter de la participación es voluntaria, podrá responder a algunas preguntas o en su caso si decide no participar o retirarse en cualquier momento del proceso, por favor notificar al investigador, no existirá ninguna repercusión.

Además, el investigador principal se ha comprometido a responder cualquier pregunta y aclarar cualquier duda que le plantee acerca de los procedimientos relacionado con la investigación.

Información adicional

Sí usted tiene preguntas sobre este trabajo comentarios/sugerencias sobre su participación en esta investigación, por favor contacte a Hadi Santillana Romero (hadisantillana@gmail.com) o a la Dra. Guadalupe Barajas Arroyo (gpebar1@prodigy.net.mx).

Por medio de la presente acepto participar en el proyecto de investigación educativa que lleva por nombre "Análisis del aprendizaje cooperativo para la mejora de las competencias profesionales de los Licenciados en Educación Preescolar" y manifiesto que mi participación es y será voluntaria en los términos referidos en el presente consentimiento.

(Favor de firmar e inscribir su nombre).

También manifiesto que he recibido una copia de este consentimiento informado.

Nombre o iniciales del participante	Firma del participante

Fecha: _____

Teléfono de contacto:_____

Correo electrónico: _____

Por los investigadores

Mtra. Hadi Santillana Romero	Dra. Guadalupe Barajas Arroyo

Anexo 2. Guión de entrevista.

Benemérita Universidad Autónoma de Puebla

Facultad de Filosofía y Letras

Doctorado en Investigación e Innovación Educativa

Esta entrevista se realiza con la intención de conocer los efectos del aprendizaje cooperativo en la práctica de los Licenciados en Educación Preescolar.

Código del docente:			
Fecha:		Lugar:	
Tiempo de duración de la entrevista			
Grado que atiende		No. de Niños	
Tipo de contratación			
Años de servicio			
Evaluación del SPD			
Otros estududios			

Dimensión Institucional	
Ubicación	
Clave del centro de trabajo	
Número de aulas y grupos	
Número de alumnos que integran cada grado y grupo	
Características de la planta docente	
• Interinos • Base • Nuevo tipo de contratación • Maestros de clases especiales • Personal de apoyo a la docencia	•
Tipo de servicios educativos con los que cuenta el plantel	
• CAM • USAER • CAPEP • Biblioteca • Sala audiovisual • Centro de idiomas y computo • Otros	
Tipo de funciones que desempeña el docente	

• Frente a grupo • Directora/directora comisionada • Docente Unitario • Docente multigrado	
Materiales audiovisuales y didácticos	
• Características • Distribución y acceso • Participación de los padres de familia • Proyectos estatales y federales	•

Dimensiones o Núcleos	Categorías	Preguntas
Formación Docente	Inicial	Durante sus estudios en el BINE, ¿Cuál fue el acercamiento que tuvo al aprendizaje cooperativo?, ¿Utilizabas con anterioridad el aprendizaje cooperativo en el diseño de las situaciones didácticas?, ¿Cuáles son los efectos de haber aprehendido sobre aprendizaje cooperativo durante sus estudios de licenciatura? ¿Qué competencias se vieron favorecidas al implementar el aprendizaje cooperativo durante sus estudios de licenciatura?
	Permanente-autoformación	A tu egreso, Podría comentarme si has continuado estudiando aspectos relativos al aprendizaje cooperativo.

		¿Cómo describir cómo ha sido ese proceso de formación en torno a la cooperación? (autónomo, acompañado) ¿Qué ha motivado que al egresar continúes buscando información sobre cooperación?
	Fases de apropiación	¿Qué tipo de actividades realizó en los estudios de licenciatura relacionaos con el aprendizaje cooperativo? En el aula… En la escuela… Considera que Fue evolucionando o cambiando la manera en la que aplicaste el aprendizaje cooperativo
	Práctica profesional	Al egresar de la licenciatura, ¿qué ha representado el aprendizaje cooperativo?, ¿continua aplicando el aprendizaje cooperativo en su práctica profesional?. ¿Qué beneficios o dificultades se han presentado?
	Redes con otros docentes cooperativos	El proceso de formación se ha dado en individual o se compartieron metas comunes con sus iguales? ¿Comparte su experiencia con colegas? De qué manera.
Concepciones Aprendizaje Cooperativo	Concepto	¿Qué entiende por aprendizaje cooperativo?,
		¿Qué distingue al aprendizaje cooperativo del trabajo en grupo o del trabajo en equipo? Es una

		estrategia, una metodología, un enfoqué… usted que piensa
	Concepto de alumno-docente-aprendizaje	¿Cómo concibe al alumno desde en el trabajo cooperativo? ¿Qué caracteriza al docente durante el aprendizaje cooperativo? ¿Cuál es su papel? ¿Cómo se produce el aprendizaje desde una perspectiva cooperativa?
	Principios del aprendizaje cooperativo	¿Podría referir algunas de las características o principios que son esenciales para trabajar el aprendizaje cooperativo? ¿Qué importancia tiene la interacción cara a cara? ¿De qué manera se establecen las metas compartidas? ¿Es importante que exista un momento de auto y hetero evaluación? ¿Qué papel juegan las habilidades sociales en esta forma de trabajo? ¿Cómo los niños de tres a seis años asumen la responsabilidad en torno a su aprendizaje? ¿Qué importancia tiene que los niños se motiven unos a otros para desarrollar la tarea asignada?
	Vinculación a los propósitos, contenidos y principios	¿Cómo se relaciona el aprendizaje cooperativo a los propósitos y principios de la educación preescolar?

	pedagógicos de la educación preescolar	
Práctica del aprendizaje cooperativo	Rol del Docente – Alumno	¿Cuál es tu relación actual con la el aprendizaje cooperativo? Desde tu experiencia referente a la puesta en práctica del aprendizaje cooperativo en el aula… ¿Cómo se desenvuelve el alumno en una situación basada en el AC?, ¿Cuándo recibes a un grupo que antes trabajó con una práctica tradicional o diferente, qué cambios identificas?¿ ¿Qué acciones realizas para que el alumno asuma este nuevo rol? ¿Cómo pasa el alumno de una mentalidad individual y competitiva a una colectiva y cooperativa? ¿Qué consignas se emplean?,
	Técnicas y estrategias de aprendizaje cooperativo desarrolladas	Desde tu experiencia, ¿Cómo se introduce el aprendizaje cooperativo en un aula preescolar en la que se desconoce este tipo de metodologías?, ¿Qué tipo de estrategias o estructuras de aprendizaje cooperativo empleas con los niños? ¿Cuáles son las dificultades y obstáculos que podemos encontrarnos al aplicar una metodología cooperativa?,

		¿Cómo valorarías a la cooperación como estrategia en el nivel preescolar?, ¿Los resultados se presentan a corto o a largo plazo? (en los niños y en los docentes).
	Diseño de situaciones didácticas y proyectos	¿Qué autores retomas para el diseño de situaciones didácticas? ¿Cómo se diseña una planeación con un enfoque cooperativo?
	Implementación del AC	¿Es factible aplicar el aprendizaje cooperativo en educación preescolar? Consideras que los niños de 3 a 6 años son agente de conocimiento para el resto de sus compañeros?, ¿Cómo se realiza la tutorización entre el binomio docente-discente para que ellos se conviertan en verdaderos tutores de sus compañeros? ¿Qué consignas deben plantearse para el intercambio de conocimientos? ¿Qué efectos encuentras que consigue el aprendizaje cooperativo en el aula y no consiguen otro tipo de metodologías áulicas? ¿Cómo integras a los padres de familia?
	Evaluación(auto-co-heteroevaluacón)	¿Cómo se evalúa el aprendizaje cooperativo en el preescolar?
	Efectos en los campos formativos (Plan de estudios del	¿Qué campos formativos ha comprobado que se favorecen al implementar el aprendizaje cooperativo? Y ¿Has observado si el alumnado ha

	nivel preescolar 2011)	mejorado académicamente a raíz de este tipo de metodologías? ¿Crees qué este tipo de estrategias podría mejorar no solo el nivel académico, sino también lograr una convivencia un poco más justa y equilibrada?
	Colaboración con otros docentes y comunidad escolar	Al trabajar el AC, ¿Qué cambios identificas en las relaciones que se establece con otros docentes? Con los directivos o supervisores?
	Investigación	En torno a la investigación, qué ha representado el AC en este rubro
Organización del grupos y ambiente	Características de los grupos	¿Qué cambios identificas en las relaciones interpersonales entre el alumnado cuando trabajas de manera cooperativa? ¿Cómo se produce la motivación, la ayuda y el apoyo entre los alumnos? ¿Cómo va evolucionando la autonomía de trabajo por parte del alumnado?, Podría describir qué estrategias empleas para conformar los equipos, retoma a algún autor?
	Ambiente formativo	¿Cómo se organiza o diseña un ambiente formativo para la cooperación? ¿Qué valores deben caracterizar a un docente cooperativo? ¿Qué rol desempeñan los padres de familia?
	Inclusión- grupos heterogéneos	¿Cómo se comportan los niños ante las diferencias individuales con el resto de compañeros?

		El AC favorece o dificulta la integración educativa, de qué manera
	Normas y consignas	¿qué características tienen las normas o consignas que empleas en el aula durante las sesiones cooperativas?
	Habilidades sociales	Diversos autores de forma teórica, afirman que el aprendizaje cooperativo mejora las habilidades sociales y axiológicas, pero desde tu punto de vista práctico ¿Qué opinas y cómo lo ha conseguido? ¿Cómo describes la convivencia en el aula después de introducir una metodología cooperativa?,
	Resolución de conflictos	En torno a la resolución de conflictos que pueden suscitarse entre los niños al trabajar entre pares, ¿Cómo se abordan los conflictos en el aula? ¿Cuándo y por qué intervienes?,
	Cognición	¿Qué cambios en la forma en la que los niños aprenden se producen gracias a la interacción entre iguales?