



# BENEMÉRITA Y CENTENARIA ESCUELA NORMAL DEL ESTADO DE SAN LUIS POTOSÍ.

TITULO: La investigación formativa en acción: un medio para observar la transformación de la práctica

---

AUTOR: Ma. del Socorro Ramírez Vallejo, Juana María Jaramillo González, Ana Silvia López Cruz

---

FECHA: 19/10/2020

---

PALABRAS CLAVE: Transferencia, investigación formativa, Formación docente, Enseñanza, Aprendizaje.

## Capítulo 4

# LA INVESTIGACIÓN FORMATIVA EN ACCIÓN: UN MEDIO PARA OBSERVAR LA TRANSFORMACIÓN DE LA PRÁCTICA

*Ma. del Socorro Ramírez Vallejo*

*Juana María Jaramillo González*

*Ana Silvia López Cruz*

No hay palabra verdadera que no sea unión  
inquebrantable entre acción y reflexión.

PAULO FREIRE

A lo largo de los capítulos anteriores se ha venido discutiendo acerca de qué es la investigación formativa y cuáles son algunas de sus bondades; de la misma forma, se ha puesto de relieve la importancia del portafolio temático como uno de los instrumentos de este tipo de investigación a partir de la recuperación de la experiencia de algunos egresados de las maestrías en educación preescolar y primaria de la de la Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado de San Luis Potosí (BECENESLP) que han tenido la oportunidad de realizar una investigación de tipo formativo orientada a la transformación de su propia práctica.

Sin embargo, todo lo anterior podría no ser suficiente para destacar la importancia de la investigación formativa en el desarrollo profesional de los docentes; es necesario, entonces, trasladarnos a la realidad de un aula de educación básica para atestiguar la forma en que este tipo de investigación paulatinamente lleva a los profesores-estudiantes de las maestrías a transformar su propia práctica. El propósito de este capítulo es precisamente dar cuenta de los resultados de la investigación realizada por una de las tutoras del portafolio temático en el interior de su equipo, teniendo como principal sujeto de estudio a una de las integrantes de éste.

Algo que resulta en verdad atractivo e innovador es que la tutora en cuestión hace uso de las herramientas de la investigación formativa para informar, al mismo tiempo, acerca del mejoramiento en su práctica como asesora y de la transformación de las concepciones y prácticas de una de sus estudiantes. El objetivo principal de la investigación realizada fue observar la forma en que se producen las transferencias docentes en la práctica real, para lo cual la investigadora dio seguimiento a una de las estudiantes de la maestría en educación primaria BECENESLP.

Las transferencias docentes son consideradas como uno de los rasgos de la profesionalidad y, en pocas palabras, aluden a la capacidad de los estudiantes de trasladar los aprendizajes adquiridos en el transcurso de la maestría a su propia práctica profesional.

#### EL PLANTEAMIENTO DE LA INVESTIGACIÓN

¿Cuáles son las transferencias que realizan en su práctica las profesoras y los profesores que estudian la maestría en Educación Primaria? A partir de esta pregunta se pretendió dar cuenta de la forma en que los profesores internalizan los nuevos conocimientos o amplían los que ya tienen, para dar respuesta a las situaciones concretas y problemáticas de su práctica.

Otras preguntas que se plantearon, derivadas de la pregunta guía, son las siguientes: ¿cómo son los procesos de desarrollo profesional del profesorado?, ¿qué repercusiones tienen los estudios de maestría en las aulas y especialmente en las alumnas y alumnos?, ¿qué características del enfoque de formación utilizan en su práctica profesional los estudiantes de la maestría en Educación Primaria?, ¿cuál es el nivel de reflexión y análisis que han alcanzado los estudiantes en este segundo semestre de la maestría?, ¿cómo influye la reflexión de la práctica en el desarrollo profesional de los docentes?, ¿qué actividades de formación favorecen con mayor intensidad la reflexión y mejora de la práctica?

La teoría en la que se sustenta el presente estudio es la tipología de las transferencias docentes, que permite iniciar con las explicaciones sobre este fenómeno educativo. A partir de las acciones formativas, se pretende que los estudiantes construyan conocimientos y adquieran

aprendizajes susceptibles de transferirlos a otras disciplinas del formativo.

El foco de atención del estudio es la formación docente, el conocimiento del niño y la familia, porque son tres líneas de formación que se desprenden los rasgos que se reflejan en la práctica de los docentes, desde los aportes de los actuales modelos de formación basados en la articulación de la teoría con la práctica, desarrollar en los docentes las competencias para el distanciamiento crítico comprometido con la enseñanza desde un enfoque constructivista.

El objeto de interés en este estudio es la formación de los docentes a partir de los aprendizajes de la Maestría en Educación Primaria, las actitudes hacia la indagación de los docentes y las estrategias de mediación basados en una perspectiva constructivista. Cabe señalar que estos supuestos teóricos de análisis recurrentes y sostenidos en todo el proceso de formación ayudaron a ver la práctica de los docentes y a interpretarla; por ello, no se trata de un apartado, sino a lo largo de este estudio.

Los referentes teóricos se basan en la teoría de la transferencia sobre la transferencia de los aprendizajes de los maestros en servicio y los elementos de formación del plan de estudios de la Maestría en Educación Primaria, que son la reflexión de la práctica y el análisis que produce el desarrollo y el aprendizaje de los docentes en la práctica desde un enfoque constructivista.

#### LAS TRANSFERENCIAS DE LA PRÁCTICA A OTRAS DISCIPLINAS

Los profesores, al igual que los estudiantes, pueden transferir el conocimiento adquirido en una disciplina a otra, así como también pueden transferir el conocimiento a otras disciplinas del formativo.

aprendizajes susceptibles de trasladarse a otros contextos diferentes del formativo.

El foco de atención del estudio se puso en la competencia pedagógica, el conocimiento del niño y la indagación de la práctica docente, porque son tres líneas de formación del programa de maestría de las cuales se desprenden los rasgos del perfil de egreso que se espera ver reflejados en la práctica de los estudiantes. La investigación se orienta desde los aportes de los actuales modelos de formación profesional basados en la articulación de la teoría y la práctica que apuntan a desarrollar en los docentes las capacidades de reflexión, análisis y distanciamiento crítico comprometidos con una visión de la práctica de la enseñanza desde un enfoque sociocultural.

El objeto de interés en este estudio se acota a las transferencias docentes a partir de los aprendizajes obtenidos en los estudios de la Maestría en Educación Primaria. Las transferencias tienen que ver con actitudes hacia la indagación de la práctica y la utilización de modelos de mediación basados en una perspectiva constructivista sociocultural. Cabe señalar que estos supuestos teóricos funcionaron como categorías de análisis recurrentes y sistemáticas que estuvieron presentes en todo el proceso de formación-investigación como lentes que nos ayudaron a ver la práctica de los docentes y nos permitieron explicarla e interpretarla; por ello, no se encuentran exclusivamente en este apartado, sino a lo largo de este documento.

Los referentes teóricos se basan en las investigaciones recientes sobre la transferencia de los aprendizajes en la formación de los maestros en servicio y los elementos básicos que constituyen las líneas de formación del plan de estudios de la Maestría en Educación Primaria, que son la reflexión de la práctica, las vías por las cuales se produce el desarrollo y el aprendizaje del niño, y sus implicaciones en la práctica desde un enfoque constructivista.

#### LAS TRANSFERENCIAS DOCENTES: VINCULACIÓN DE LA TEORÍA CON LA PRÁCTICA

Los profesores, al igual que sus alumnos, dentro de un proceso formativo, pueden transferir el conocimiento y las habilidades adquiridas en una disciplina a otra, así como a una variedad de contextos

fuera del ámbito escolar, siempre y cuando la institución formadora ofrezca las condiciones necesarias para que se produzca esa transferencia (Perkins, 2000). Infortunadamente, hay evidencias de casos en los que la enseñanza no favorece en absoluto esa transferencia. A pesar de ello, algunas prácticas, como la que mostramos en este capítulo, pueden contribuir al logro de ese propósito.

Considerando lo que señala Perkins (2000), en las prácticas que favorecen la transferencia de aprendizajes se trabaja con dos estrategias fundamentales: tender puentes y circunscribir. En la primera, el maestro ayuda a los alumnos a relacionar el contenido de aprendizaje con lo que se estudia en otras asignaturas o con otros contextos, como la práctica docente. La segunda categoría, la enseñanza circunscrita, hace referencia al aprendizaje centrado en un problema. Mediante esta estrategia, los alumnos se van acercando a conocimientos que no poseen *a priori* en la medida que los requieren para obtener la solución del problema.

La transferencia docente es un concepto relativamente nuevo. Para entenderlo, partimos de la premisa de que, durante la formación, los profesores van haciendo algunas modificaciones en su práctica de acuerdo con lo que van aprendiendo. Estos intentos de cambio se han concebido como transferencias. Para Flores (2004), las transferencias docentes son: “Las relaciones que hacen los profesores en el espacio y tiempo de la formación; ello produce generalizaciones constructivas en las que se manifiestan las competencias, habilidades y concepciones de los docentes, que se reactualizan en la práctica misma a través de acciones creativas” (p. 46).

Putnam y Borko (2000) hacen una diferenciación del concepto de transferencia a partir de dos perspectivas de la cognición. En la perspectiva tradicional de la cognición, los conocimientos o las habilidades son transferidos a una nueva situación cuando el individuo desarrolla una representación abstracta del conocimiento que puede ser aplicada a diversas situaciones. En cambio, “Desde la perspectiva de la cognición contextualizada, la transferencia es posible en la medida en que el conocimiento está cimentado sobre múltiples contextos” (Brown *et al.*, 1989, cit. en Putnam y Borko, 2002 p. 257). En esta última concepción se sustenta el plan de estudios de la maestría en la BECENE.

---

En su investigación, Flores (2004) encontró que en los procesos formativos ocurre todo tipo de transferencias, pero en la práctica los niveles de éstas son diferentes: unas están completamente consolidadas, y otras, en proceso. Las primeras son transferencias en la acción porque se observan en la cotidianidad de la práctica y se dan de manera creativa, constructiva y continua. En el caso de las transferencias en proceso, los profesores hacen intentos de generalización de lo aprendido, pero no logran incorporar plenamente el conocimiento.

Las transferencias docentes consisten principalmente en acciones que empujan la estructura cognitiva mediante diversas estrategias que mueven los esquemas de los profesores y sus experiencias anteriores hacia la reflexión y reestructuración que posibilita la incorporación de nuevos aprendizajes. La teoría adquiere un sentido y un significado en la práctica cuando las transferencias son interpretadas por los profesores en el marco de interacción con los alumnos y cuando ellos logran un cambio en su conducta que les permita desarrollarse de manera competente como individuos dentro de una sociedad.

El modelo de formación con orientación profesional pretende que los profesores desestructuren y reestructuren su conocimiento de la realidad. Este proceso de desestructuración puede tener un impacto al transferir los aprendizajes a las prácticas pedagógicas. El concepto de transferencia es clave para la comprensión de las etapas que trascienden la formación durante las prácticas docentes (Flores Talavera, 2004).

#### LA INVESTIGACIÓN FORMATIVA COMO MOTOR DEL CAMBIO

La enseñanza es una tarea compleja, por lo que no es posible que el cambio se entienda como una simple reproducción de las innovaciones de los demás. Los escenarios particulares son la base para que el profesor realice las combinaciones y ajustes óptimos de los modelos educativos propuestos. “La integración y la síntesis requerirían una comprensión de los principios de la enseñanza y el aprendizaje, además del conocimiento sobre el proceso de diseño” (Randi y Corno, 2000, p. 181).

En otras investigaciones sobre el cambio implementado por los profesores en sus aulas, Randi y Corno señalan que no hay mucha transformación en la forma de enseñanza de los profesores cuando el

cambio se define desde el exterior. Sin embargo, algunos profesores modificaron gradualmente y de forma provisional sus prácticas instruccionales y combinaron lo viejo con lo nuevo. La imitación también tiene un papel importante en la construcción de nuevo conocimiento y en el aprendizaje.

Eisner (1994, cit. en Randi y Corno, 2000), basándose en la teoría del aprendizaje, manifiesta que los docentes realizan cambios importantes en su práctica a partir de múltiples formas de representación y un contexto que apoye su capacidad imaginativa. Los profesores no reproducen con precisión las innovaciones, pero sí retoman algunas ideas y desarrollan nuevas prácticas para atender las necesidades de sus estudiantes.

Otras investigaciones han demostrado que los profesores más entusiastas en su trabajo son quienes se centran en estrategias inventivas que despliegan a partir de lo aprendido en los programas de desarrollo profesional y que hacen mejorar a sus estudiantes. El entusiasmo de los profesores está acompañado del apoyo de estos programas de superación profesional en los que se insiste en la invención o innovación de ideas, y no únicamente en la implementación de las ideas de otros.

Los resultados de algunas investigaciones (Gómez, Santa Cruz y Thomson, 2007) han dejado ver que los aprendizajes de los profesores se consolidan en la medida que la formación les da oportunidad de reflexionar sobre su práctica y sistematizarla con la mediación de un experto en el enfoque que se pretende enseñar.

Los estudios de la maestría con orientación profesional ponen en el centro la práctica docente al considerarla como una fuente de conocimiento; de esto modo, los hechos que se viven en la cotidianidad en el aula se convierten en datos en el momento en que se recuperan y se sistematizan. Con este material, la acción cotidiana se convierte en la fuente de reflexión, de conocimiento y de toma de conciencia. Estos elementos son la base para la mejora, siempre y cuando el docente esté dispuesto a imaginar y hacer posible una forma de ser y hacer la enseñanza de manera diferente, lo cual es una de las premisas esenciales de la investigación formativa.

Cuando están en el aula, las y los profesores llevan a ella una práctica, y ésta, a su vez, está influida por cierta teoría, implícita o explícita. La función principal de la formación profesional es ayudar a los

profesores a descubrir la teoría implícita en su práctica o en la de otros y preguntarse: ¿qué se hace?, ¿para qué se hace?, con el fin de justificarla, fundamentarla y evaluarla, reconstruirla o cambiarla. Los espacios curriculares del plan de estudios de la Maestría en Educación Primaria están diseñados para desafiar a los profesores a examinar su red de creencias sobre la enseñanza, los alumnos, el contexto, los contenidos y ayudarles a adoptar una visión general más constructivista que los impulse a realizar cambios en su práctica docente.

A partir de la realización de pequeñas indagaciones se efectúa una aproximación a los procedimientos de la investigación formativa, no con el propósito de formar investigadores, sino para desarrollar habilidades intelectuales específicas vinculadas a la identificación y definición de problemas, la obtención de información, el análisis, entre otras. Este enfoque demanda una actitud analítica e investigativa de parte de los docentes, el desarrollo de una mirada sistemática y diferente de su práctica cotidiana a fin de hacer inteligible su propio desempeño.

Para estudiar su propio ejercicio profesional y mejorarlo en el transcurso del tiempo se requiere que el docente utilice dispositivos específicos de análisis de la propia práctica que, junto con los conocimientos y procedimientos de la investigación académica y científica, resulten útiles y pertinentes para definir y reorientar su proceder en el aula y en la escuela. Aprender a partir de la práctica, en muchos sentidos, es similar al quehacer de la investigación. En este proceso, que implica localizar y establecer fundamentos teóricos requeridos en la enseñanza para la práctica reflexiva y la innovación (Duckworth, 2000, cit. en Randi y Corno, 2000), los profesores encuentran sentido a lo que hacen.

Lograr que el docente se conozca como persona y como profesor(a) es un paso importante hacia la mejora de la práctica, pero este paso no es suficiente. Se requiere avanzar hacia el desarrollo de su capacidad para identificar sus propias teorías, es decir, aquellas que provienen de su propio paso por la escuela, de su historia escolar y personal, y cuestionarlas mediante la confrontación con otros colegas y con la literatura profesional a fin de desarrollar la autonomía de pensamiento.

Los alumnos de la Maestría en Educación Primaria construyen su camino hacia la mejora, la innovación y la renovación de la práctica utilizando el portafolio, el cual demanda la participación en equipos de trabajo de indagación y reflexión, lo que les da “la posibilidad de



aumentar su autonomía profesional y superar la ruptura entre la teoría y la práctica para comprender las situaciones diversas que se presentan en el aula” (Carvajal y Ramos, 2000, p. 11). Por medio del portafolio queda manifiesta una clara mentalidad reflexiva y crítica respecto de la propia práctica como base y fundamento para la comprensión de lo que ocurre en el aula y de los procesos de cambio.

La innovación y la teoría son dos de los ingredientes de una práctica reflexiva. Para contar con estos ingredientes se requiere que la formación esté conectada y provocada por el trabajo pedagógico del profesor con sus alumnos y los problemas de la práctica. La etapa de reflexión y los retos que se plantea el docente son el núcleo del proceso de cambio y de mejora (Martínez *et al.*, 2006).

La reflexión de la práctica necesita un andamiaje, y éste se obtiene del equipo de elaboración del portafolio y del tutor. Durante los dos últimos semestres del plan de estudios de la maestría, los alumnos reflexionan sobre su práctica utilizando diversas herramientas que se incluyen en el portafolio temático. Este recurso, además de mostrar los artefactos y evidencias que enmarcan sus narraciones, demuestra el significado que dan a su experiencia docente, el aprendizaje que obtuvieron y el que logran en sus alumnos. La reflexión profunda se va dando en la medida que el equipo y el tutor la favorecen a través de la discusión fundamentada. Mediante este tipo de discusión, los profesores se liberan “de los condicionamientos externos a la hora de definir sus creencias y explicar su ejercicio de la docencia, permitiéndoles desarrollar premisas teóricas que justifican su práctica” (Fenstermacher y Richardson, 1993, cit. en Putnam y Borko, 2000, p. 239).

En el trabajo colaborativo de reflexión y mejora de la práctica, los profesores en formación aportan su conocimiento práctico acerca de sus experiencias pedagógicas y las de sus propios alumnos, el cual es igualmente importante que la información que se recoge en las investigaciones académicas. Además, como señalan Putnam y Borko, aportan su habilidad para trabajar con los alumnos y sus conocimientos sobre los contextos culturales y educativos en los que han estado aprendiendo estos mismos alumnos.

En el portafolio, los profesores evidencian el trabajo sistemático e intenso, mediante el cual llevan a cabo cambios sustanciales en sus conocimientos, sus creencias y sus prácticas, cambios que tienen una visión compatible con la orientación teórica del programa y la apuesta

de las reformas de la enseñanza y el aprendizaje. En el portafolio, la reflexión se ha conceptualizado como la justificación de las acciones de los docentes: brindar porqués, ofrecer razones y fundamentos.

#### METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN

La perspectiva metodológica que se eligió para dar respuesta a las preguntas de indagación, desde las premisas y los propósitos que se presentan líneas arriba, derivan del modelo de investigación/acción colaborativa.

Se elige esta orientación metodológica partiendo de la premisa de que un cambio o mejora de la realidad, para que sea verdaderamente significativa, solo puede provenir de los propios afectados por la problemática en particular. Este método de trabajo requiere de la participación, la responsabilidad conjunta en la toma de decisiones y la asunción de compromisos derivados de la concienzuda e informada reflexión. En este estudio, considerando lo que plantea Tardif (2004), es necesario “ver a los profesores como productores de saberes específicos de su trabajo y de integrarlos tanto en las actividades de formación como en las de investigación de los universitarios” (p. 217).

#### EL ESCENARIO DE LA INVESTIGACIÓN

La investigación que enseguida se relata fue realizada en la Escuela Primaria José María Morelos y Pavón, ubicada en el barrio La Barranca, perteneciente al municipio de Villa de Zaragoza, San Luis Potosí. Este barrio se caracteriza por ser uno de los más pobres del municipio, no solo por la carencia de bienes materiales de las personas que habitan en este lugar, sino también por el bajo nivel de educación escolarizada revelada en el analfabetismo, los antivalores como la delincuencia, el maltrato, la falta de respeto, además de escasez de recursos naturales y falta de servicios públicos.

#### LAS TRANSFERENCIAS DOCENTES EN LA REALIDAD DE LA PRÁCTICA

En este apartado se describen los resultados de investigación que dan cuenta de algunas de las transferencias docentes que la maestra

participante (Sonia) realiza en diversos ámbitos, entre los cuales destacan el desarrollo del lenguaje y la autorregulación.

### *El desarrollo del lenguaje*

El desarrollo del lenguaje es uno de los propósitos fundamentales de la educación básica, y es en los primeros años de vida cuando el niño adquiere y desarrolla esta función cognitiva, por lo que curricularmente se le dedica más tiempo a la asignatura de español en primer grado de primaria. Algunos de los recursos que utilizó la maestra para promover esta función cognitiva de manera cotidiana y creativa fueron la socialización de actividades y las preguntas, aspectos en los que ahondaremos para mostrar cómo se logra la transferencia en acción.

#### *a) ¡A la línea! Vamos a socializar*

De acuerdo con lo observado en la práctica de la maestra, podemos señalar que la socialización constituyó una herramienta para que los niños dieran a conocer sus conocimientos previos, compartir sus trabajos y charlar sobre diferentes temas. Las “líneas rectas del piso” fueron el espacio designado para la socialización. Estas líneas se encontraban en una esquina del salón y, en ellas, los niños y la maestra ponían sus sillas para realizar actividades que favorecieran el desarrollo del lenguaje oral, como se muestra a continuación:

*(Los niños estaban elaborando una tarjeta de Navidad que entregarían a un amigo secreto. Mientras trabajaban, la maestra puso un casete de villancicos).*

Mtra.: Cuando escuchen la canción el “Burrito sabanero” se van a la línea. *(Cuando escucharon esta canción, algunos niños dejaron de trabajar y se colocaron en la línea acostumbrada).*

Mtra.: ¡Se terminó! *(Se dirige hacia los niños que aún están en sus mesas, y les dice que ya, y les pide que se vayan a la línea con sus demás compañeros. Los niños que terminan ponen sus tarjetas en las piernas, esperando que la maestra les dé la indicación de la tarea que sigue).* Okey, Gerardo, ya no les dije que todos escribieran, porque el Resistol hizo que la hoja se hiciera como... Le echaron mucho Resistol. ¿qué pasó con su hoja? Algunos le echaron mucho, ¿y qué pasó con su hoja?

- Aa.: La rompieron.  
 Mtra.: ¿Pueden escribir donde hay Resistol?  
 Aa.: No.  
 Mtra.: Entonces, ¿cómo van a escribir lo del pizarrón? A muchos les pasó eso. A ver, enséñenme quién escribió lo del pizarrón.  
 Uriel: Yo no.  
 Mtra.: Antonia. ¿Quién más? (*Cinthia levanta la mano*). Cinthia. ¿Quién más? Lupita. ¿Y los demás? ¿No tienen ganas de escribir? [...] Entonces, cómo se la vamos a dar al compañero si no tiene mensaje. (*Algunas niñas dicen que se lo pueden poner*) Ya no, porque mira (*señalando el reloj*). Ya se terminó el tiempo. A ver, levanten la mano quién hizo una tarjeta.  
 Aa.: Yooo (*Levantan su tarjeta*).  
 Mtra.: ¿Quién la hizo bien bonita?  
 Aa.: Yooo (*Algunos levantan su tarjeta, otros levantan la mano*).  
 Mtra.: A ver, ¿quién la hizo bien bonita?  
 Aa.: Yoo.  
 Mtra.: A ver, bajen la mano. ¿A quién le gustó hacer tarjetas?  
 Aa.: A mí, a mí.  
 Mtra.: A ver, todos pongan su tarjeta al frente para que todos la puedan ver. ¿Ya ahí alcanzan a ver todos, verdad? (R18-XII-08).

Como podemos observar en la “viñeta”, la socialización supone el desarrollo de la competencia comunicativa que implica saber hablar y escuchar. La atención a lo que expresa el otro es importante para entrar en un estado de interlocución e interacción. La línea del piso era el símbolo que representaba acciones tales como compartir trabajos, intercambiar ideas, debatir, escuchar una consigna para trabajar, entre otras, lo cual se puede constatar en lo expresado por la profesora-estudiante en la entrevista:

[...] a veces cuando les doy lecturas de cuentos o algo, necesito que esté la atención acá, les digo “A la línea”, entonces ellos ya saben que en la línea acomodan sus sillas. Me gusta acomodarlos de esta forma cuando quiero que tengan los menores distractores posibles, pues así su atención deberá estar centrada en lo que sucede dentro del espacio formado por el recuadro (RV.28-XI-07).

#### b) *Saber preguntar para saber responder*

En la entrevista, la profesora-estudiante comentó que en los semestres anteriores los profesores de la maestría les insistían en que se fija-

ran en el tipo de preguntas que harían a los niños a fin de evitar las interrogantes cuya respuesta fuera un ‘sí’ o un ‘no’, lo cual la llevó a tener cuidado al momento de hacer cuestionamientos a los niños.

A partir de entonces, ella se fijaba más en las preguntas, lo que indica que esta orientación fue transferida a su aula utilizando las preguntas de manera pensada, continua y creativa. La forma de preguntar variaba dependiendo de los propósitos de las preguntas, por lo que los resultados obtenidos también eran diferentes, independientemente del propósito.

Las preguntas que promueven el lenguaje se caracterizan por movilizar los esquemas de los alumnos para provocar en ellos una respuesta que no sea obvia, sino que revele sus creencias e ideas sobre un aspecto. Los ejemplos que veremos a continuación reflejan el uso que hace la docente de las preguntas para favorecer el lenguaje en los niños y la tipología que se genera a partir de la intencionalidad con que utiliza dichas preguntas.

#### *Preguntas para obtener información y ayudar a reflexionar:*

- Mtra: Ahora, piensen, piensen (*en voz más baja*), ¿qué fue lo que pasó ahora que trajeron sus sillas? El que quiera decirme algo, levante su mano. (*Siete niños levantan la mano*) A ver, Lupita.
- Lup.: Había un ruidazo.
- Mtra: ¿Y debe haber ruido en el salón? A ver, Vero.
- Vero: Deben cargarlo como arañitas, y ¿sí pueden hacerlo?
- Aa.: ¡Sí!
- Mtra.: A ver, regresen todos su silla a su lugar, regresen su silla (R28-II.07).
- Mtra.: Cuéntenme qué fue lo que sucedió.
- Uriel: Acomodamos las mesas y Rubí no se quitó.
- Mtra: ¿Le dijiste “con permiso”, “por favor” o ella tenía que adivinar?
- Uriel: No maestra, solo aventamos la mesa y ellas estaban ahí.
- Mtra: ¿Te gustaría que a ti te hicieran lo mismo?
- Cruz: No, porque me duele.
- Mtra.: Entonces, lo que hicieron fue una falta de respeto para sus compañeras (P7.II.08).

#### *Preguntas para ayudar a resolver problemas*

*La maestra Sonia observa que hay un grupo de tres y pregunta ¿Cuántos son? Le contestan que tres. Enseguida señala: pero quedó Juan José solo*

¿Qué pueden hacer? *Un niño le jala a la niña que sobra en el equipo y hace que se acerque a Juan José. La maestra le dice que la abrace, pero el niño muestra cierta timidez (R.28-II.07).*

La profesora-estudiante comentó en la sesión de entrevista que el análisis de su práctica docente, la revisión de sus videograbaciones y la propia reflexión le habían permitido descubrir la importancia de las consignas que lanzaba a sus alumnos para que desarrollaran con éxito una actividad; al respecto señaló:

[...] actualmente, como producto de lo aprendido en la clase de Desarrollo y Aprendizaje, realizo, antes de iniciar la clase una estructuración cognitiva, la cual consiste en enterar a los niños de lo que yo espero que aprendan durante la mañana, esto les da una perspectiva del trabajo que llevarán a cabo. Siempre me percato de que las consignas sean claras y que todos los niños las hayan comprendido. (E3-02-07)

La profesora-estudiante demuestra una clara intención de vincular los problemas reales con las aportaciones teóricas actuales, relacionadas con la forma de saber preguntar para saber responder. Al respecto, Seefekdt y Wasik (2005) señalan que plantear preguntas, examinar libros y otras fuentes de información con la intención de ver lo que los niños saben, orienta a los profesores hacia la comunicación de un resultado. En su comentario, la profesora hace hincapié en la relación de la teoría con la práctica; rasgo distintivo de la profesionalización docente y transferencia del proceso formativo a la práctica.

#### *Las transferencias en proceso*

Al analizar los registros de observación, identificamos algunas innovaciones que no lograron transferirse por completo a la práctica y generalizarse en ésta, aunque hubo intentos de hacerlo, por lo que se dice que son transferencias en proceso. Dentro de este tipo, encontramos transferencias docentes visualizadas, inducidas y cognitivas (Flores, 2008), de las que mostraremos algunos ejemplos:

##### *a) Transferencias visualizadas*

Este tipo de transferencias se observa cuando, desde la formación, se desenvuelve un proceso firme y sistemático que conduce a los profesores a producir generalizaciones constructivas abstractas pero que pueden consolidarse en la acción concreta en el aula, como observaremos a continuación:

### *El desarrollo de la autorregulación*

La autorregulación es una capacidad cognitiva que la profesora sujeto de estudio intenta desarrollar en sus alumnos y al mismo tiempo va desarrollando en ella misma a través de la construcción de su portafolio docente cuya temática gira en torno a este tema.

En la unidad académica Indagación de los Procesos Educativos I, los alumnos plantearon un problema derivado de su trabajo docente. En el caso de la profesora, ella identificó que sus alumnos de primer grado realizaban acciones que denotaban falta de autorregulación. Es por eso que en la mayor parte de las clases se observaron actividades relacionadas con este tema.

Trabajar con el tema de la autorregulación que guía la construcción del portafolio ha incidido en el comportamiento de la profesora Sonia y de sus alumnos. Comentó que los niños y ella iban avanzando juntos. Promueve la autorregulación de los niños a través de diferentes actividades y, en ese mismo sentido, busca autorregular su actuación y corregularse a partir de la respuesta de los alumnos en esas actividades. Uno de los logros que ella identifica en los niños es el siguiente:

Los niños me iban a hacer la serie y vi niños en el caminito grande, y vi otros que fueron por el caminito pequeño. Ya ellos solitos fueron. Hubo también quien le estaba copiando al compañero. Aunque no fue una forma que se esperaba, sin embargo se vio cómo los niños van relacionando sus aprendizajes en los momentos que lo requieren, van adquiriendo capacidades para aprender a aprender (E.18.III.08).

En cuanto a su capacidad para autorregularse señala:

Para empezar, me ha costado mucho autorregularme, estar consciente de lo que estoy haciendo porque antes era muy impositiva. Ahora ya reflexiono qué estoy haciendo, qué es lo que realmente me interesa, y sí he visto cambios en los niños, pero aún falta más. Todavía son dependientes de mí, pero creo que corresponde a la edad. No voy a lograr de la noche a la mañana que sean completamente autónomos (E.18.III.08).

Las estrategias de mediación, es decir, aquellas en las que el docente propicia una interacción cognitiva con el alumno, se ordenaron de acuerdo con el propósito del portafolio temático, que era implementar la autorregulación mediante herramientas de pensamiento o psicológicas. La autorregulación es una competencia que se refiere tanto a la

conducta como al control deliberado de los procesos de pensamiento; sin embargo, en los resultados de la investigación, identificamos que se privilegió el primer aspecto.

Las estrategias de mediación y las herramientas cognitivas que la profesora-estudiante utilizó para favorecer la autorregulación estuvieron fundamentadas en textos analizados durante la maestría y en sugerencias de los asesores o de sus propios pares. Algunas de las herramientas cognitivas para la autorregulación que se identificaron en la práctica fueron, entre otras: reglas acompañadas de símbolos, instrumentos de autoevaluación, series numéricas, alfabeto y dibujos. Veamos algunos ejemplos:

*Uso de reglas y símbolos*

Este tipo de herramienta fue construida de manera compartida con los niños. En la revisión y análisis de la videograbación de la clase, Sonia plantea que el propósito de integrar al reglamento del salón la norma “Cambiar de lugar en silencio” es “que los niños tomen conciencia de sus actos”. Esta intencionalidad refleja su interés por desarrollar en los niños la capacidad de autoconocimiento a partir de valorar si atendieron o no la regla establecida. La idea de la regla surgió de los propios niños. Así lo expresa Sonia: “Ellos mismos me estaban diciendo que había mucho ruido, que hay cosas que se pueden mejorar y que las pueden mejorar para bien del grupo y de sí mismos”.

La nueva regla y su símbolo fusionan la idea de los alumnos y de la maestra. Por un lado, los niños ya habían expresado que había mucho ruido en el salón y que las arañas no hacen ruido al caminar; por el otro, Sonia también se había dado cuenta de que los alumnos hacían mucho ruido al mover sus sillas de un lugar a otro, así que aprovechó los comentarios de los niños para que se construyera una nueva regla: “Cambiar en silencio”. La siguiente “viñeta” ilustra este análisis. Cabe mencionar que, aun cuando dicha viñeta se utilizó en apartados anteriores, en este momento se analiza desde una perspectiva distinta.

Mtra.: A ver, ¿cuál fue la indicación? ¿Qué dije?

Ang.: Que lleváramos la silla cargando.

Mtra.: Que lleven su silla cargando.

Aa.: Como arañitas.

Mtra.: Ahorita yo no dije que como arañitas, yo nada más dije que trajeran su silla cargando y ¿que formaran qué?



- Aa.: ¡Un círculo!
- Mtra.: Un círculo.
- Aa.: Redondo.
- Mtra.: Todos los círculos son redondos. ¿Este sí es un círculo?
- Aa.: Es un cuadro.
- Aa.: ¡Es un huevo!
- Mtra.: Cómo un huevo. A ver, acomódense para que quede como un círculo.  
*(Los niños hacen para atrás las sillas. Uriel trata de jalar la silla de otro niño para que quede uno cerca de él).*
- Aa.: Quedó como otro huevo.
- Mtra.: Como otro huevo. ¿Qué falta, Jorge, para que quede como círculo?  
*(Una alumna se inclina hacia el piso y hace un círculo con su mano diciendo "¡así!").*
- Mtra.: Ahora, piensen, piensen *(con voz más baja)*, ¿Qué fue lo que pasó ahora que trajeron sus sillas? El que quiera decirme algo, levante su mano *(siete niños levantan la mano)*. A ver, Lupita.
- Lup.: Había un ruidazo.
- Mtra.: ¿Y debe haber ruido en el salón? A ver, Vero.
- Vero: Deben cargarlo como arañitas. Y ¿sí pueden hacerlo?
- Aa.: ¡Sí!
- Mtra.: A ver, regresen todos sus sillas a su lugar, regresen sus sillas.  
*(Los niños toman sus sillas y las mueven sin hacer ruido).*
- Mtra.: A ver, vuelvan a acomodar su silla otra vez.  
*(Los niños toman sus sillas y nuevamente intentan formar un círculo).*
- Mtra.: ¿Cómo salió en esta vez que lo hicimos? *(con voz baja)*.
- Aa.: Un huevo.
- Mtra.: ¿Por qué está mejor así, Jorge?  
*(El niño no contesta).*
- Mtra.: ¿Alguien le quiere decir a Jorge por qué?  
*(Dos niños levantan la mano, pero una niña es la que contesta).*
- Aa.: Porque está calladito.
- Mtra.: Porque está calladito. ¿verdad? Entonces, ¿lo podemos poner como una regla en el salón? Y si es como una regla en el salón, ¿cómo nos quedaría? ¿Cómo quieren que lo escriba? Allá están las reglas *(señala al pizarrón verde)*. ¿Cómo nos quedaría para poner la otra? Yo lo voy a escribir, pero ¿qué escribirían? Dice apoyar a tus compañeros; otra, cumplir con la tarea, poner atención, respetar a tus compañeros y hacer los trabajos. Y ésta de ponernos así en silencio, ¿cómo quedaría como regla? ¿Quién me quiere decir cómo queda? ¿Y para escribirla cómo me va a quedar?

- Aa.: ¡Bonito!
- Mtra.: Bonito, pero ¿qué le voy a escribir, qué le voy a poner en la hoja?
- Aa.: Respeto.
- Mtra.: Esa ya está, mira (*señala la regla desde su silla*): Respetar a mis compañeros. Mira ahí donde están sentaditos (*refiriéndose al dibujo*).
- Aa.: No se escucha.
- Mtra.: Esas que me están diciendo ya están ahí, ¿verdad? (*dirigiéndose al niño que está junto a ella*). Pero ésta de movernos en silencio va a ser otra regla. Entonces, ¿cómo le ponemos? Si ustedes llegan a su casa y le dicen a su mamá "¡Ay, mamá, hoy pusimos otra nueva regla en el salón!" Y su mamá les va a decir: "¿Cuál regla?, ¿qué le van a decir?
- Aa.: Yo no lo puedo hacer.
- Mtra.: ¿Tú no lo puedes hacer? Pero yo te puedo ayudar. Pero, entonces, ¿qué le van a decir a su mamá? ¿Cuál fue la nueva regla de hoy?
- Aa.: Respetar a los compañeros.
- Mtra.: Pero esa ya estaba; mira, respetar a los compañeros. ¿Cuál fue la regla del día de hoy?
- Aa.: Ayudar.
- Mtra.: ¿Y ahorita se ayudaron?
- Aa.: Yo ayudé a la Juana.
- Mtra.: A ver, ¿qué fue lo que hicieron para traer la silla para acá?
- Aa.: Cargarla calladitos.
- Mtra.: Ah, entonces la regla quedaría así, ¿verdad?, más o menos. ¿Cómo quedaría?
- Aa.: Cambiarse de lugar.
- Aa.: Calladitos.
- Mtra.: Calladitos, ¿verdad? Se acuerdan también de que habíamos dicho el otro día de un animalito, de un insecto que se movía y no se escuchaba (*toma la mano de Carmen para llamar su atención*). ¿La araña se escucha cuando camina?
- Aa.: No.
- Mtra.: Bueno, entonces, ahorita la voy a poner allá (*refiriéndose al lugar donde están las reglas*). Lo vamos a hacer una vez más. Quiero que lleven sus sillas allá (*señalando el lado del salón donde está la puerta*) y se sienten (R.28-11-07).

Según los comentarios del equipo de cotutoría, no se notó en qué consistió la regla; al principio se cayó en una redundancia, un círculo vicioso que llevaba a lo mismo. La maestra esperaba que los niños le

dijeran lo que ella quería y en los términos que deseaba. Al inicio de la actividad, cuando les preguntó cómo debían llevar la silla, los niños dijeron: “como arañitas”. Sin embargo, como todavía no era el momento de mostrar el símbolo ni construir la regla, la maestra desaprovechó la ocasión para que los niños la construyeran y solo se limitó a decir: “Ahorita yo no dije que como arañitas, yo nada más dije que trajeran su silla cargando”.

Con el propósito de que los niños recordaran la regla, les presentó el dibujo de una araña, y les entregó ese símbolo, diciendo a cada uno: “Te regalo el silencio”, como un recurso mnemotécnico relativo a la norma de conducta establecida. De acuerdo con los comentarios del equipo, esta actividad tiene relación con otra que realizaron con la asesora de la unidad académica Desarrollo y Aprendizaje II, en la que también se regaló un símbolo del talento que se pretendía desarrollar.

Cada una de las reglas estaba acompañada de dibujos que eran los códigos utilizados como mediadores para la autorregulación del grupo. Esta estrategia favorece el desarrollo de competencias cognitivas, ya que su objetivo es ayudar a los alumnos a centrar su pensamiento en una forma de comportamiento y fortalecer así el uso de funciones psicológicas superiores, tales como la atención y la memoria, que permiten que los niños comprendan el significado de los códigos y sean capaces de traducirlos verbalmente.

Sin embargo, el día que se presentó por primera vez la regla “cambiarse de lugar en silencio”, al realizar las actividades de matemáticas, parecía que los niños habían olvidado la regla. Así lo expresó uno de los integrantes del equipo de cotutoría al observar el video de esta clase: “siento que se perdió la arañita, se perdió el silencio. Como que fue un momento la intención de que guardaran silencio. [...] a lo mejor nombrarle ‘la arañita del silencio’ que sea más significativo para el niño. Vas a buscar esa misma arañita en otros momentos, entonces algo más creativo para los niños” (E.28-XI-08). Esto quizá se debió a la forma en que utilizó el icono de la araña que se muestra en el siguiente registro:

- Mtra.: A ver, su silencio. ¿Si lo traen ahí? (*los niños se buscan en sus bolsas*). En silencio van a acomodar sus mesas como arañitas.  
Mtra.: ¡Ay, esas arañas son muy ruidosas, parece que no son arañas!  
Aa.: Maestra, Laura no me quiere ayudar.

*(La maestra parece no haber advertido el comentario de la niña, y ayuda a otros a acomodar sus mesas).*

Mtra.: El silencio que les regalé; todos deben tener su silencio.

Uriel: Lo voy a meter a la mochila maestra.

Mtra.: No, no lo guarden. Ahorita me dice Uriel que quiere guardarlo en su mochila, pero yo le digo que no lo guarden. que lo pongan ahí por un ladito, lo van a cuidar.

Como se puede observar, el uso del símbolo no coincide con la traducción que se había hecho de él. La maestra pretende que los alumnos regulen su silencio a partir de observar el símbolo de la araña que les solicita colocar en sus mesas; sin embargo, el significado de la araña no se refería en sí al silencio, sino a “trasladarse en silencio”. Por lo anterior, afirmamos que, cuando el significado del símbolo no es claro, difícilmente será interiorizado por los alumnos, y mucho menos se concretará en la acción que representa.

En la revisión del video con el equipo de cotutoría, se le ayudó a Sonia a identificar sus concepciones y sus conocimientos con la intención de que fueran modificados algunos de ellos en la medida que aprendía este nuevo enfoque de docencia. Se le animó a que argumentara su actuación y a darle significado a la información y las recomendaciones que recibía relacionándolas con el conocimiento y las creencias que ya posee. El argumento de Sonia sobre la forma en que trabajó fue el siguiente:

Bueno, ahí yo traté de vincularlo con lo de los números, estábamos viendo lo de la seriación, el contenido de la semana, pero yo lo quise hacer a manera de introducir lo de la autorregulación con lo del mediador. Me guié con lo que estaba leyendo de la maestra de Desarrollo, que los niños tienen que ir a la acción, a la imagen y al símbolo. Entonces era lo que yo quería y lo del establecimiento de normas. Entonces, es que sí es cierto, cuando no tenemos esa norma, esa regla en el salón, de que deben de levantar las bancas y acomodarse en silencio, no lo tenemos ahí fijo. Yo quería que saliera esa norma, que quedara como una regla, pero, a lo mejor no salió. Bueno, sí la dijeron, pero como que no la interiorizaron y la finalidad era que la asumieran como tal (B.28-11-07).

Los comentarios de la profesora reflejan una intencionalidad de su acción docente fundamentada en la teoría de la autorregulación que se estudia en la unidad académica Desarrollo y Aprendizaje II. En la acción, esta transferencia parte de la activación de la estructura cogni-

tiva de la maestra, que mueve sus esquemas y sus experiencias anteriores hacia la reflexión y reestructuración que permiten incorporar nuevos aprendizajes. Se observa también una transferencia cognitiva superior, pues la teoría le sirve para explicar el fenómeno educativo en la cotidianidad del aula.

Otro aspecto que identificamos en el reglamento del salón es que éste se convirtió en una herramienta cognitiva para la vida cuando fue utilizado por los niños en los ámbitos de su vida cotidiana. El comentario siguiente es un ejemplo de cómo los padres de familia van identificando los cambios en las maneras de actuar de los niños en sus casas:

Sí, porque también vimos lo de los deberes en la casa y casi no hacen nada. Lo único con lo que ellos cumplen es con la tarea y eso hay quienes no llevan la tarea. Pero una de las mamás me dijo "maestra, es que yo veo a mi niño bien cambiado! Me dijo que quería barrer y yo le dije que no, que no tenía por qué estar agarrando la escoba", y yo le dije "señora, déjelo; mire, estoy trabajando" así y así, y lo que quiero es lograr esto, pero sin su apoyo es muy difícil. Como que predomina muchísimo el machismo, porque para que un hombre agarre una escoba, o tienda su cama, o lave trastes, es muy difícil (RV28-11-07).

La profesora reconoce que anteriormente no sabía cómo actuar para enseñar a sus alumnos a regular su conducta, pero, a partir de la maestría, estaba aprendiendo a trabajar con mediadores, que resultan una herramienta muy valiosa para lograr la autorregulación en ella y los niños. Se confirma que la profesora-estudiante está en proceso de trasladar a la acción docente uno de los rasgos del enfoque profesionalizante: la relación teoría-práctica, al afirmar: "Reconozco que la bibliografía revisada durante mi formación en la maestría ha sido una herramienta fundamental para lograr mi profesionalización, entender mejor mi trabajo y tomar las decisiones adecuadas para ayudar en problemas relacionados con el proceso de autorregulación".

La transferencia docente se logra en la medida que la teoría alcanza un sentido y un significado en la práctica, cuando se interpreta la transferencia en el marco de la interacción con los alumnos y cuando ellos logran un cambio en su conducta que les permite desarrollarse como individuos competentes dentro del ambiente familiar y social.

### *La autoobservación y la autoevaluación*

Otras herramientas que utilizó la maestra para desarrollar la autorregulación en sus alumnos fueron la autoobservación y la autoevaluación. En las actividades implementadas se percibe un tipo de transferencia en acción. La identificada en la práctica docente de la profesora se ubica en la categoría *transferencias visualizadas*. Las actividades que realizó se basaban en una planeación sistemática de acuerdo con las necesidades de los alumnos, y ponían en juego los conocimientos y habilidades específicas adquiridas en la formación, que es requisito para lograr estas transferencias.

La autoobservación es una capacidad que se pretende desarrollar en todos los espacios curriculares de la maestría, pero particularmente en las unidades académicas Indagación de los Procesos Educativos I y II. Sonia la consideró como un proceso cognitivo que podía contribuir a la autorregulación conductual de sus alumnos, que era de su interés desarrollar.

La actividad que aplicó con la intención de que los niños aprendieran a observarse tiene relación con estrategias utilizadas por la profesora del curso Desarrollo y Aprendizaje I. Consistió en utilizar la imagen de un duende del libro de lecturas que les cumpliría un deseo que los convirtiera en mejores niños. Para solicitar el deseo, los niños tenían que dibujarlo y escribirlo, y para ello tenían que pensar en cómo era y en aquello que les hacía falta para ser mejores. La finalidad era que los niños observaran su propio comportamiento y lo valoraran.

La autoevaluación es una estrategia constructivista que sirve para que los alumnos regulen su propio progreso. Esta modalidad de evaluación, utilizada por la mayoría de los profesores en la maestría, fue transferida con reservas por Sonia a su grupo porque no estaba segura de que funcionaría con sus alumnos, como lo manifestó: "Desde que diseñé la actividad me preocupé por conocer los productos que obtendría, tenía duda si podrían hacerlo mis pequeños estudiantes de primer grado. Conforme pasaba el tiempo, la incertidumbre se apoderaba de mis pensamientos, pues tenía gran curiosidad por conocer los resultados lo más pronto posible" (AA28-XI-08).

Introducir cambios en la práctica genera inseguridad e incertidumbre, pero Sonia se arriesgó y puso en práctica una nueva forma de evaluar las actitudes de los niños y las transferencias se dieron de ma-

nera creativa, ajustándolas a las características del grupo. Las fichas de autoevaluación que aplicó fueron de dos tipos: en un primer momento, contenían los símbolos que representaban las reglas de conducta, como “participar ordenadamente en clase”, “respetar a mis compañeros”, “trabajar en equipo”, “poner atención”, entre otros que fueron agregando conforme incluían nuevas normas al reglamento del aula. En un segundo momento, integró las reglas de manera enunciativa. Cada indicador tenía dos opciones de respuesta: ‘sí’ o ‘no’, que se seleccionaban y se marcaban con una palomita.

Si bien Sonia realiza transferencias de modelos teóricos trabajados durante los estudios de la maestría, observamos que la innovación se basa en su creatividad, en la imaginación (Imbernón, 2006). La actividad de enseñanza es compleja, por lo que no se puede esperar una simple reproducción de ideas o innovaciones de otros. Los contextos particulares son los que dan la pauta a la profesora para hacer los ajustes y combinaciones de los modelos educativos propuestos, siempre y cuando haya una comprensión de ellos, como lo expresa Sonia en la entrevista:

La evaluación había sido un punto ciego en mi práctica hasta que, como estudiante de la maestría, fue objeto de un proceso de evaluación formativa. Hasta entonces todo lo que había leído sobre evaluación y observación cobró sentido, y solo entonces es que pude iniciarme en un proceso de autoaprendizaje de cómo integrar el diseño de la evaluación a los procesos de enseñanza (AA28-XI-07).

La innovación de la práctica, a partir de la reflexión anterior, es evidente cuando la maestra Sonia explica que ahora sus alumnos han dejado de aprender una cosa y de ser evaluados en otra, pero reconoce que lo más importante es que sus alumnos ahora son partícipes en el proceso de evaluación y no solo objetos de evaluación.

#### *Uso de mediadores simbólicos*

Respecto de este punto, se observó que la profesora-estudiante hace uso de códigos que se estudiaron en las unidades académicas Desarrollo y Aprendizaje I y II. Uno de ellos se refiere a los talentos para desarrollar competencias cognitivas o conductuales en los alumnos. El mediador utilizado por Sonia fue el duende que aparece en la lección “Los tres deseos”, que se encuentra en el libro de lecturas de

primer grado (de ese entonces). Al respecto, Sonia comenta: “les pedí que cerraran sus ojos y que se imaginaran que el duende se aparecía en el salón y les iba a conceder un deseo, pero este deseo los tendría que convertir en los mejores niños. Para pedirlo tendrían que pensar en cómo son y en lo que les hace falta para ser mejores, que el duende solo podría conceder deseos de su forma de ser” (P7-II.08).

El propósito de utilizar al duende, según lo expresado por Sonia, consistió en estimular la autoobservación como una forma de que los alumnos tomen consciencia de sus actos al momento de obtener la información sobre la cualidad o la cantidad de su comportamiento. La capacidad de la autoobservación fue una idea que obtuvo de uno de los autores consultados para la construcción de su portafolio temático. A partir de la lectura de ese autor y las actividades del programa de talentos que trabajaron en la unidad académica Desarrollo y Aprendizaje II, Sonia diseñó sus propias actividades, dando muestra de su capacidad para innovar la práctica.

#### EL DESARROLLO DEL PENSAMIENTO LÓGICO

##### *El “error”: Un medio para la corrección y autocorrección*

El error presenta diversas aristas a partir de las cuales se puede establecer una tipología como la que plantea Astolfi (2004), y puede revelar desde falta de interés y distracción de los niños, las dificultades para la comprensión de instrucciones, hasta la sobrecarga cognitiva de la actividad, entre otras. En esta investigación encontramos que los errores de los alumnos no son ocasionados por su distracción o falta de interés, sino por la complejidad propia del contenido.

Perkins (1999) explica cómo la relación sostenida entre la profesora y los estudiantes permite enormes progresos en el aprendizaje, siempre que se apoye a los alumnos reduciendo el esfuerzo cognitivo y el riesgo de fracasar que desalienta a los estudiantes. En la siguiente transcripción se puede ver lo que expresa este autor y cómo Sonia apoya a una de las alumnas favoreciendo la reflexión sobre la actividad propuesta en la que hubo algún error.

Mtra.: ¿Quién quiere escribir carro en el pizarrón?

(Levantando la mano Ariadne, Juan José y Vero diciendo: “¡yooo!”).



- Mtra. Todos los demás en su cuaderno: caaarro, caaarro (*le da el plumón a la niña para que pase a escribir al pizarrón*).
- Vero: ¿Aquí? (*señalando el pizarrón*).
- Mtra.: Sí, caarro.  
(*La niña escribe: crrirro*).
- Mtra.: Ahí te va otra vez, Vero, ¿sale? Caaarrooo ¿Con cuál empieza?
- Vero: Con ésta (*señala la "c" de la palabra que escribió*).
- Mtra.: A ver anótala. Ca, carrooo, caarro. ¿Con cuál termina? Caaarroooo.
- Juan J: Con la "a".  
(*Vero escribe en el pizarrón: crrro*).
- Mtra.: ¿Listos? Caarroo (*Escribe la palabra con la grafía convencional en el pizarrón mientras la dice en voz alta*). ¿Sí? No la voy a borrar para que tú te fijes qué letras puso Vero y qué letras puse yo (*dirigiéndose a Eduardo*) Caaarrooo (R15-I-08).

Con la frase "No la voy a borrar para que tú te fijes qué letras puso Vero y qué letras puse yo", Sonia propicia la capacidad de atención, pero se observa que, aunque plantea la comparación de las palabras, no comprueba que realmente los niños realicen esa acción. Provocar el desarrollo de la competencia es importante, pero confirmar que se haya logrado lo esperado es fundamental para ayudar a los niños a avanzar en su proceso de aprendizaje.

Otro ejemplo de corrección lo observamos al tratar contenidos de matemáticas:

- Mtra.: Juan José, ¿qué sigue?
- Juan J: Cuatro (el niño escribe el cuatro al revés).
- Mtra.: ¿Sí está el cuatro así?
- Aa.: No, es al revés.  
(*Juan José borra el número y escribe nuevamente el cuatro al revés*).
- Mtra. Cuatro. Fijate cómo está mi cuatro (*escribe el número*), ¿y cómo está el tuyo?  
(*Juan José borra su número y escribe con un poco de lentitud el cuatro correctamente*).

La reflexión necesita un andamiaje y éste, como se observa en la "viñeta", lo proporciona la maestra a partir del modelo que presenta y el cuestionamiento que plantea para que el niño logre comparar los dos números, ver la diferencia entre ellos y corregir su producción. Éste es un cambio que Sonia introdujo en su práctica, pero considera-

ba que no estaba consolidado, pues aún se desesperaba cuando los niños daban una respuesta errónea o ella trataba de intervenir dando la respuesta a los alumnos.

Otra forma de corrección tuvo lugar de manera grupal. Esta forma plantea la posibilidad de contribuir al desarrollo cognitivo al facilitar la interacción entre pares como una mediación de aprendizaje que propicia procesos de reflexión. A continuación se ejemplifica cómo el grupo contribuye a que Juan José vaya corrigiendo las letras que componen la palabra que él mismo señaló.

Mtra.: *¿En qué más nos podemos trasladar? (Uriel platica con su compañera de mesa).*

Juan J: En una camioneta.

Mtra.: ¿En qué?

Juan J: Camioneta.

Mtra.: Camioneta. Órale. *(Le da el plumón para que pase a escribir al pizarrón. El niño escribe "c" y dirige su mirada a la maestra, quien le repite la palabra silabeándola. El niño dice 'm' y trata de escribirla en el pizarrón, pero parece que no la recuerda).*

Mtra.: ¿Cómo escribes mi?

Aa.: La de mimi, la mi. *(Juan escribe "m" después de la "c").*

Aa.: I.

Mtra.: La i.

*(El niño escribe también la "i" al oír a sus compañeros).*

Mtra.: ca-mio-ne-ta. Ayúdenle a Juan José *(indicando al grupo).*

Aa.: La "i". La de lápiz.

Mtra.: ¿Seguros que la de lápiz? Déjenlo que él escuche. ¡Ca-mio-ne-ta! *(se acerca con el niño y silabea la palabra).*

*(El niño escribe una como "a" con el palo largo y otra como "e", pero al revés. Al escuchar a la maestra que dice: "la de tarea", el niño pone la letra "t") (R5-II-08).*

Los niños suelen identificar más fácilmente la regla cuando ven los errores de sus compañeros que los de ellos mismos. Los errores en las grafías cometidos por el otro son más notables. De acuerdo con lo anterior, una de las manifestaciones de la competencia cognitiva de los niños es la capacidad para establecer juicios de valor sobre sus propias producciones y las de los otros a partir de criterios para hacerlo. Se trata de ser crítico con su propio desempeño para darse cuenta qué parte de la tarea no sabe o no logra comprender (Bruer, 1997).

El error como indicador de procesos busca atenuar la frustración y la angustia. Favorece el descubrimiento del niño del mecanismo que subyace en la apropiación del conocimiento. En la mediación de la profesora se observa una operación estratégica en la que permite que los niños se den cuenta del propio logro, además de que desarrolla la tolerancia al error y la idea de que se aprende también equivocándose, que es un principio del desarrollo y el aprendizaje, según Browman (2003). Esto también se observó cuando una de las profesoras participantes en el seguimiento expresó lo siguiente:

En alguna ocasión hice un comentario erróneo en una sesión de tutoría, pero a mi parecer era un comentario ordinario y sensato, entonces la asesora de la unidad académica se tomó tiempo de darme una explicación prudente para que me diera cuenta de mi error y además en la clase siguiente me llevó un libro donde sustentó su argumento, con lo que además de asegurarme un aprendizaje permanente, propio del programa que ella estaba impartiendo, me enseñó cómo darle relevancia a las aportaciones de los alumnos para aprender del error (ES08).

#### *Atender a los niños que más lo requieren*

Una parte medular de la tarea docente es reconocer la diversidad en un grupo, y atenderla. “Hacer frente a la heterogeneidad en el grupo-clase” es una competencia docente, como señala Perrenoud (2004), y una forma de hacerle frente es a través de la pedagogía diferenciada, en la que se utilizan dispositivos múltiples, como las tareas autocorrectivas, el trabajo colaborativo, espacios de talleres o en rincones entre los cuales circulan los alumnos.

Los cursos de la línea de formación de la maestría Conocimiento del Niño, así como el cambio de la profesora participante en este nivel educativo, provocaron que ella modificara su actitud ante los niños. Ahora escucha más sus ideas para conocerlas y ayudarlos a que evolucionen, es más sensible a sus necesidades e intereses y ha empezado a desarrollar comprensiones más profundas del aprendizaje de sus alumnos. Sin embargo, la atención a la diversidad sigue siendo un aspecto que no ha logrado desarrollar completamente en su práctica, como ella lo ha expresado:

Trato de atender a los niños que más lo requieren, pero me cuesta mucho trabajo, porque yo nunca trabajé con actividades diferenciadas. No

pensaba realmente en lo que el niño necesitaba. Me cuesta trabajo pensar lo que cada niño necesita, y lo que hemos estado viendo en la maestría es que hagamos adecuaciones al currículum, y sí es cierto, lo que el niño necesita es tu base para hacer tu práctica. Lo que cuesta es planear actividades para una niña y ver qué es lo que está haciendo, darle seguimiento. Si lo podría hacer porque nada más son 16, pero no lo hago. Y al ver una actividad que hacen otros niños quieren hacer esa misma (E-18-III-08).

No obstante, observamos que ha hecho algunos esfuerzos por cambiar su rol de enseñante para atender a la diversidad. El andamiaje, modelaje y entrenamiento fueron estrategias que utilizó Sonia para ayudar a los niños que presentaban alguna dificultad en el momento de realizar la tarea, impulsándolos a avanzar hacia “la zona de desarrollo próximo”, de acuerdo con los planteamientos de Lev Vigotsky. Algunos ejemplos en los que se observa la forma en que Sonia utiliza la estrategia de modelaje son los siguientes:

Mtra.: ¿Este equipo está bien?

Aa.: ¡No!

Mtra.: A ver, otra vez (*nuevamente toca la cabeza de los niños para que los vayan contando*).

Aa.: ¡Uno, dos, tres, cuatro, cinco, seis!

Mtra.: Uriel, ven, cuéntalos, córrele (*pasa Uriel, y los cuenta como lo hizo la maestra*) (R28-II.07).

Otro ejemplo:

Mtra.: A ver, necesito silencio, necesito silencio para que Antonia los cuente: al que vaya contando, se va agachando.

*(Antonia cuenta a los integrantes del equipo y dice que son cuatro. Carmen cuenta el segundo equipo y dice que son cinco. La maestra pide que los vuelva a contar, y otra vez cuenta cinco. Por tercera ocasión, la maestra le pide que los cuente, pero ahora les solicita que se vayan parando cuando Carmen les vaya tocando la cabeza. Por fin, logra contar cuatro. Finalmente la maestra pide a la última niña que cuente el tercer equipo. La niña cuenta sin ninguna dificultad a los cuatro integrantes del equipo)* (R.28-II.07).

En las “viñetas” anteriores se observa cómo la maestra sugiere diversas estrategias para el conteo y pide a los niños que también las realicen. Si los niños logran interiorizar esas estrategias, habrá mayo-

res posibilidades de que las utilicen cuando se les presenten situaciones que impliquen conteo.

Integrar en la planeación actividades diferenciadas para los niños y llevarlas a cabo permite atender la diversidad del grupo. Carmen y Antonia son dos de las alumnas a las que la maestra Sonia les asignó una tarea diferente dentro de la clase, tratando de no perder de vista los propósitos establecidos.

Llevé también al aula otro tipo de ejercicios en donde solamente tenían que identificar los números y los colores. Se trataba de un osito, el cual tenía en cada una de sus partes un número. Los alumnos tenían que encontrar el número y pintar esa parte del color que le correspondía. Ese ejercicio lo llevé especialmente para Antonia y Carmen, quienes presentan un mayor grado de dificultad al realizar los ejercicios a la par de sus compañeros. Al entregar el ejercicio a estas alumnas no me aseguré de que hubieran comprendido la instrucción para su trabajo, entonces Antonia comenzó a unir puntos, y su actividad no consistía en eso (AA-28-XI-07).

Al aplicar actividades diferenciadas, la profesora estaba más al pendiente de los alumnos que las realizaban, apoyándolos con explicaciones o ejemplos, como se observa en la siguiente intervención:

(Antonia borra las líneas que había hecho. La maestra se acerca a ella y nuevamente le explica lo que tiene que hacer) “Fíjate, Antonia, éste de qué color lo vas a pintar, este no es rojo... Busca el azul, vas a pintar con ese todos los que tengan uno (enseguida le explica a Carmen, pero la niña se muestra distraída)” (RO-04-07).

Aunque la profesora ya había explicado a las niñas lo que tenían que hacer, se observa que no entendieron la indicación, pues trataban más bien de hacer el ejercicio que se había explicado para todo el grupo. Al ver que las niñas estaban haciendo otras cosas, se acerca a ellas y de nuevo les explica el ejercicio. Esto sucede en repetidas ocasiones, ya que las niñas requieren del apoyo de la maestra para comprender y avanzar en la tarea que les solicita, sin que la concluyan en ocasiones.

El apoyo emocional, y no únicamente cognitivo, es una concepción que se refleja en las acciones de Sonia en el aula, principalmente con las niñas que son relegadas o rechazadas por el grupo, lo cual inhibe su participación. Un ejemplo lo tenemos en Carmen, quien se rehusaba a leer la carta que escribió al duende. Finalmente lo hizo

gracias a que Sonia la abrazó para que sintiera confianza y pudiera hablar ante sus compañeros. Le sostuvo su carta y Carmen leyó su deseo: aprender a leer. Sonia comentó que “posiblemente ése es su deseo más fuerte debido a que es una alumna repetidora y no quiere volver a vivir esa experiencia otra vez”.

El fomento de la autoestima y la seguridad en los niños se percibe en sus formas de actuar en el aula, principalmente en sus participaciones y en el momento en que la mayoría de los niños se atreve a pasar al pizarrón sin sentir temor por hacerlo, ni por una posible equivocación en la tarea solicitada. La percepción de parte de los alumnos de las altas expectativas que la maestra tiene de ellos los estimula, los alienta, a seguir en el camino.

Yo veo que cuando ella pregunta “¿quién quiere pasar?”, no es uno ni dos los que levantan la mano, son varios los que levantan la mano, entonces ahí yo siento que es donde se nota que está brindando ese afecto y esa alegría con que ellos pueden asistir a la escuela y encontrar algo diferente a lo que tienen en la casa, que ven para que no den lata, o muchos que se van sin comer nada (15-I-08).

Un ejemplo de cómo estimula la confianza y la autoestima en los niños se refleja en el siguiente extracto de la narración que Sonia muestra en uno de sus análisis del portafolio:

Juana pasó al pizarrón, pero permaneció en silencio ahí parada, no dibujaba nada. Uriel le gritó “que se quite mejor, esa no hace nada”. Voltee con Juana y le pregunté “¿quieres dibujar?”. Solamente levantó los hombros diciendo “no sé”. Le pedí a Uriel que ayudara a su compañera y le dijera qué podía dibujar. Un barco, señaló Uriel. En ese momento Juana volteó al caminito, vio el barco y comenzó a dibujarlo (AA8-II.08).

En la enseñanza tradicional y en el enfoque social, de acuerdo con Borko y Putnam (2000), el profesor retira gradualmente el control sobre las acciones a medida que el niño va adquiriendo mayor competencia. La diferencia entre ambos está en que, en el segundo, el andamiaje se ofrece en un contexto que tiene significado para el niño. En el caso de Sonia, la responsabilidad que les da a las niñas está dentro del contexto de una tarea que se vincula con los contenidos de la clase, y agregó otro aspecto que no habían logrado aún: la identificación de los colores.

En las actividades grupales, los niños que presentan dificultades en el aprendizaje son estimulados con mayor intensidad por la maestra mediante preguntas o atrayendo su atención hacia los aspectos que le interesa resaltar para su aprendizaje, como en el siguiente ejemplo:

- Mtra: ¿Ya viste el número, Carmen? ¿No? ¿Ya viste el cuatro? ¿Quién lo tiene? Ve a tus compañeros, ¿quién tiene el número arriba? (*Carmen voltea a ver a la niña que tiene el número con la tarjeta levantada*). Éste es el cuatro. Cinco, cinco. ¿Cómo está el número de Lupita? (*la niña tiene el número volteado hacia abajo*). ¿Cómo está el número de Lupita? (*Una niña se para y le acomoda la tarjeta*). Ajá. Seis (*levantan sus tarjetas Mario y Cruz*) ¿Cuál de los dos es el seis, el de Cruz o el de Mario?
- Aa.: Mario.
- Mtra: El de Mario. ¿Cuál sigue?
- Aa.: El siete (*Cruz levanta su tarjeta*).
- Mtra.: Ahora sí, ¿cuál sigue? ¿Quién tiene el ocho?
- Aa.: Carmen.
- Mtra.: A ver, Carmen. Ése es el ocho, Carmen. Tú tienes el ocho. ¿Y luego sigue?
- Aa.: Nueve (R28-II.07).

Con la idea de que no hay predeterminaciones biológicas, psicológicas o contextuales definitivas de las posibilidades de aprendizaje de los niños o de su desarrollo, la profesora utiliza el desempeño asistido como una forma de mediación para atender a los niños que más lo necesitan. Sin embargo, pareciera que sus esfuerzos son insuficientes, ya que no ha logrado que obtengan el poder de ejecutar las habilidades propias del grado escolar en el que se encuentran.

Está promoviendo lo que estamos viendo ahorita con la maestra Mari Carmen, lo que es una escuela inclusiva. Ella no está evidenciando las diferencias entre las niñas, lo que está haciendo ella es tratar de aminorar esas diferencias que son visibles para los demás, para que todos tengan una igualdad en educación (RV.8.I.08).

Los niños no quieren faltar a la escuela, ellos están encantados de ir a la escuela, hasta las mamás les dicen “si no te portas bien, no te voy a llevar a la escuela”. Y que me digan eso a mí es como ¡qué padre que los niños vengán a la escuela! Cumplen con sus tareas a sus posibilidades. Porque hay niños que no están con sus papás en la tarde, y pues de pronto veo las libretas y algunos me llegan con planas que yo ni siquiera les encargué, pero me dicen “maestra, aquí está un trabajo que hice”, cuando yo no les pongo esas cosas, y ellos de pronto las empiezan a ha-

cer, porque las han visto a los hermanos, o la mamá a lo mejor los pone hacer planas de la "a", y a Jorge. en la libreta. Y como nunca les pongo hacer eso, él se pone hacer planas. planas y planas (AV-8-I-08).

De acuerdo con los comentarios de Sonia y del propio equipo de investigación formativa, su actitud ha sido la de una maestra responsable por atender a los niños del grupo que puedan presentar necesidades educativas especiales, tratando de co-regular la participación de los niños valiéndose de la observación y de mediadores para integrarlos al desarrollo de las actividades de una asignatura o a las actividades que conforman el contenido de aprendizaje de varias asignaturas.

Esto da muestra de la clara intención de vincular la teoría analizada en el proceso de formación con las necesidades identificadas en los contextos reales, y así innovar el trabajo del aula como resultado del proceso reflexivo de la práctica docente que Sonia experimentaba en la autotutoría, la cotutoría y la tutoría. La siguiente reflexión de la profesora es evidencia de ello: "Reconozco que depende de cuánto logre adecuar mi estilo de enseñanza a las necesidades de cada uno de mis alumnos, para que ellos puedan avanzar de forma significativa, y de acuerdo con sus características en su proceso de aprendizaje".

#### *Propiciar el uso autónomo de las herramientas de la mente*

En las clases observadas, identificamos que la profesora llevaba a los niños a aprovechar los recursos materiales y humanos que tienen a la mano, con el fin de que fueran un apoyo para continuar avanzando hacia niveles más altos de conocimiento. Así se muestra en las siguientes interacciones:

Mtra: De "niño". ¿Dónde está la "n" de "niño"?

Aa.: Allá. ¡Ahí, ahí! (*señalando la letra en el alfabeto del salón*).  
(*Cinthia intenta escribir la letra que le dicen sus compañeros*).

Mtra: Búscala. búscala Cinthia, primero búscala.  
(*Uriel se levanta de su silla y se va corriendo a señalar la letra "n". Cinthia va al lugar en donde está la letra y la observa. Se va enseguida a escribirla en el pizarrón. Escribe una especie de "n"*).

Otro ejemplo:

Mtra.: ¿Qué número es éste? (señala el treinta).

Aa.: Veinte.



- Aa.: ¡Treinta!
- Mtra.: ¡Treinta! Éste es el treinta. Los que tengan duda, yo les voy a dar una hoja que tiene los números y ellos los van a ir uniendo. Quien tenga duda de cuál número sigue ¿qué puede hacer? A ver, yo tengo mi hoja aquí (*se pone en la mesa donde está Carmen y Antonia*). ¡Juanita! Si aquí tengo mi hoja y ya no me acuerdo qué sigue del doce, ¿qué puedo hacer?
- Uriel: Doce, el seis (*parece no pensar en la pregunta*).
- Juanita: Preguntar a mis compañeros.
- Mtra.: Preguntarle a tus compañeros. ¿Qué más? ¿Qué pueden hacer?
- Uriel: Veinte.
- Mtra.: ¿El veinte?
- Uriel: Cinco.
- Mtra.: No, ¿qué puedes hacer si no te acuerdas? Ahí tienen el caminito, ¿dónde más hay números? En el salón ¿dónde más hay números?
- Aa.: ¡Aquí! (*señalan los números que están abajo del pizarrón verde*) (R28-II.07).

Al preguntarle a Sonia sobre la finalidad de pedirle a los niños que se fijaran en el material o le preguntaran a sus compañeros en caso de tener alguna duda, su respuesta fue la siguiente:

Es que yo lo que no quería es que anduvieran atrás de mí: qué hago, qué sigue, cómo lo hago, porque como que todavía no se ayudan en equipo. A lo mejor no lo pensé así, intencionado, pero sí los hice, que el niño vaya tomando sus decisiones, porque pudieron haber ido los quince atrás de Luis y, sin embargo, no todos lo hicieron como Mario lo hizo. (R27-11-07)

En este comentario se observa cómo Sonia, a través de la revisión del video de su práctica y los comentarios de sus compañeros, se da cuenta de la función mediadora que el material y los pares pueden realizar. La intención de hacer referencia a los recursos que los niños podían utilizar para ejecutar la actividad era que ellos no dependieran solo de la maestra para resolver problemas, sino que tomaran sus propias decisiones para avanzar en su aprendizaje.

Pareciera que las actividades que plantea Sonia no tienen una intencionalidad claramente cognitiva; sin embargo, se observa que utiliza una situación educativa mediadora al plantear un reto de aprendizaje en el aula que ayuda a los alumnos a saber cómo aprender y dirigir su mente hacia un propósito. Además, hay un intercambio social inten-

cionado que permite “establecer nexos simbólicos entre el entorno y el mundo mental de los individuos” (Paniagua *et al.*, 2007, p. 30).

En la actividad de reafirmación de la serie numérica que consistió en que los niños unieran los números de la serie para formar un osito, se observó que dos niños ya hacían uso de las herramientas cognitivas de manera autónoma. Esto sucedió en el momento en que se dieron cuenta de que no sabían el número que seguía en la serie. Se pusieron de pie y fueron al “caminito” grande, que es un material lúdico con la serie de números hasta el 100, acompañados de un dibujo. Los niños hicieron uso de este recurso de la siguiente manera:

Uno de los niños, Mario, se levanta y coloca su hoja en el caminito. Se fija en los números que siguen después del último número en el que se quedó. Otra niña, se levanta y va también al caminito. Busca el número en el que se quedó en su osito y ve cuál sigue. Se va a su lugar diciendo “dos, tres, dos, tres”, refiriéndose al veintitrés y regresa a su mesa a continuar trabajando (O.08-09-08).

Aquí advertimos que los niños, al darse cuenta de que no saben alguna parte de la tarea propuesta, buscan la forma de resolver esa situación a través de las herramientas y materiales que están en el salón. La metacognición es una capacidad que los niños desarrollan al valorar y estimar sus propios aprendizajes y buscar por ellos mismos avanzar en éstos.

Los análisis de las videograbaciones de clase en el equipo contribuyeron a que Sonia se diera cuenta de que materiales didácticos como el alfabeto, el caminito y el reglamento fueron instrumentos de mediación en tanto que influyeron en la conducta y el desarrollo cognitivo de los alumnos.

### *Organización del grupo*

Cuando la profesora en seguimiento ingresó a la maestría, llegó con la forma de trabajo en las instituciones particulares y una fuerte carga de saberes prácticos sobre la enseñanza que fueron construidos a partir de las exigencias de estas escuelas. Las formas que ella tenía de organizar al grupo, antes de estudiar la maestría, no variaban mucho. La mayor parte de sus actividades era realizada de manera grupal. Respecto del trabajo en equipo comentó: “Cuando trabajaba por

equipos, no me fijaba yo en cómo iba a formar los equipos, cuál era la finalidad del trabajo por equipo, les decía júntense como quieran. Del trabajo de Rey estoy aprendiendo del trabajo colaborativo. Ahora ya sé que a este niño lo voy a sentar en esta mesa con éste, y antes no” (E.18.III-08).

En las clases que se observaron, esta forma de pensar y de actuar ha cambiado. Ahora organiza al grupo de diferentes maneras, según la actividad y el contenido que se aborde. Por ejemplo, en la actividad en que introdujo el mediador de la “arañita”, trabajó de manera grupal e individual utilizando los diferentes espacios del aula para que los niños realizaran actividades con un fin específico.

De acuerdo con Vygotsky, la idea central del desarrollo cognitivo está en que los diversos tipos de pensamiento y razonamiento complejos se obtienen, en primer lugar, a través de la interacción con los otros, para posteriormente interiorizar y apropiarse de ellos, configurando una forma individual de pensamiento (Borko y Punman, 2000). Traducir esta forma de pensar en acciones y ambientes concretos no ha sido fácil. Introducir y establecer esta cultura de aprendizaje cooperativo requiere hacer uso de diferentes estrategias y practicarlas en sucesivas ocasiones.

A continuación se muestran algunos indicios del trabajo colaborativo en el aula.

*(La maestra retoma el último indicador de la ficha de evaluación que entregó a los alumnos con el propósito de identificar si los niños entienden su significado).*

Mtra.: Colaboré con mi equipo en el trabajo (*dicta el indicador*): Ariadne.

Ariadne: Ayudar a los de mi mesa.

Mtra.: ¡Muy bien! Y ¿de qué forma los puedes ayudar? (*dirigiéndose al grupo*).

Ariadne: Diciéndoles las repuestas cuando no saben.

Mtra.: ¿Será correcto lo que Ariadne dijo? (*el grupo permanece en silencio*). No le tienen que dar las respuestas, pero sí le pueden ayudar diciéndole cómo le haga en su trabajo.

Otro ejemplo:

Mtra.: Por equipos les voy a dar un rompecabezas (*se coloca en medio al frente del grupo*) y no les voy a decir de quién se trata. Se tienen que ayudar en equipo, ¿verdad?

El rol de la maestra en los equipos es de guía, de andamio, de monitora; se involucra en las actividades de equipo y apoya el trabajo individual cuando lo cree necesario. “Ella misma está sirviendo de andamiaje para los niños porque de cierta manera los encamina respecto de lo que están haciendo” (RE28-11-07).

Los equipos de trabajo, por llamarlos de alguna manera, estaban integrados por niños de diferentes capacidades. Generalmente se experimentaba el acomodo de tal forma que los niños con mayores problemas de aprendizaje pudieran sentirse apoyados por sus propios compañeros. Sin embargo, era difícil lograr este propósito porque los niños estaban acostumbrados a trabajar de manera individual, y cuando la maestra les decía que se ayudaran, lo entendían como hacer el trabajo del otro. Así se observa en la siguiente escena:

Mtra.: *(Se acerca a la mesa de Antonia. Carmen y Cinthia. Le pregunta a Antonia que si alcanza a ver —la niña tiene problemas visuales—. Se dirige al pizarrón diciendo) ¿Se acuerdan que ayer...? ¡Juan José! ¡A ver, atención! (se pone en la posición de firmes. Ve a Ariadne que le está ayudando a Gerardo y le dice) ¡No se lo hagas, él solito! Ayer, vimos... ¿qué lección? (los niños continúan trabajando sin hacerle caso a la maestra). ¿Quién me quiere decir? ¿Quién se acuerda?*

El agrupamiento es muy útil si se quiere que los niños más adelantados sean los andamios de quienes tienen menores recursos cognitivos. En una de las clases observadas nos dimos cuenta de que Sonia tenía a Carmen y a Antonia juntas, lo que nos llamó la atención, porque las niñas poseen el mismo nivel cognitivo y, además, tienen problemas para relacionarse entre ellas. Al preguntarle a la maestra el motivo de este acomodo, dio los siguientes argumentos: “Bueno, primero, tengo a las dos juntas porque se me facilita más irme a la mesa y decirles ahí a las dos y tengo a la otra porque, a pesar de que no tuvo preescolar, es la más adelantada del grupo”.

El primer argumento tiene que ver con intereses propios, más que con las necesidades educativas de las alumnas. El segundo argumento se relaciona con aspectos del enfoque social del aprendizaje, en el que un niño puede ayudar a otros a transitar hacia su zona de desarrollo próximo. En la mesa estaban las tres niñas, pero en ningún momento se observó que la alumna que va bien en su aprovechamiento escolar

sirviera de andamio para las otras dos. Las niñas estaban juntas, pero a la vez separadas. Por otro lado, aunque las niñas Carmen y Juana quisieran apoyarse en la niña Ariadne, el escalón de esta niña está muy alto, así que les cuesta más trabajo alcanzarlo.

Entre las sugerencias que se le dieron a la maestra para resolver la situación del acomodo de sus alumnas, estuvieron las siguientes:

Que a las dos las separe; en primer lugar, porque las dos están con el chisme. Bueno mi sugerencia sería, pon en una mesa a Carmen, en otra mesa a Antonia y en otra mesa a Ariadne. A Ariadna con niños que te los jale. A Carmen, con niños que pueda ver ella y que sirvan para que Carmen piense “a ver, yo puedo hacer lo que ellos están haciendo” (E.28-XI-07).

Es que hay niños que tienen un nivel alto, y uno se va con la finta de que ese niño que tiene nivel alto le puede ayudar al que tiene un nivel bajo; entonces, no puede. Entonces, debemos buscar un niño que siga a éste más o menos, como un escaloncito para que éste vaya jalando a éste, el otro vaya jalando al otro y el otro al otro, y el del nivel alto ya no batalle tanto (R.28-XI-07).

Los alumnos más aventajados pueden servir de modelo o de guía de otros, de tal manera que los niños con un nivel menor de desarrollo aprendan gradualmente y lleguen a ser competentes para desarrollar las habilidades que se esperan en su grado escolar. Para ello es necesario que Sonia enseñe a sus alumnos a trabajar en colaboración para que los más avanzados asuman la función de asesores y los demás se dejen guiar en el aprendizaje.

Se piensa que los niños de primer grado tienen que estar siempre detrás del maestro y que éste debe estar siempre sobre ellos. ¿Cómo lograr que los niños entiendan que los demás también les pueden ayudar? Para llegar a un verdadero aprendizaje cooperativo o una colaboración entre pares, se requiere que los alumnos piensen y discutan juntos los problemas a partir de que el docente active “la motivación intrínseca del contacto social para mantener a los alumnos interesados en sus actividades académicas” (Perkins, 2000, p. 71).

Los profesores-estudiantes de este programa de maestría reconocen la importancia del trabajo en colaboración y la gran posibilidad de implementar cambios significativos en su práctica docente mediante la organización un trabajo más colaborativo entre sus alumnos, además de variar la forma y el motivo del agrupamiento en función de las

propias características cognitivas de los niños, lo cual podemos observar en la reflexión de una de las profesoras en seguimiento:

Aunque el trabajo colaborativo era un rasgo muy pobre de mi desempeño, siempre figuraba, de una y otra forma, en mi discurso, y no fue hasta que guiada por una asesora, por demás competente para el caso, y mi equipo de cotutoría, que comprendí a fondo los beneficios y las posibles formas de implicar a los alumnos en esta modalidad de aprendizaje. Ahora trato de guardar silencio para permitir que la ayuda mutua entre mis alumnos sea mi principal asistente en el aula (E12-09-97).

### *Integración de contenidos*

La integración es una forma de organizar los contenidos de la clase. Las imágenes integradoras son útiles para que los alumnos comprendan de un modo coherente los contenidos de aprendizaje y también la relación que se establece entre éstos. Los alumnos necesitan relacionar las diferentes disciplinas, esto es, necesitan imágenes que engloben su estructura y les permitan observar cómo se ensamblan en un todo coherente (Perkins, 1999, p. 19).

En la unidad académica Diseño y Organización de Actividades I, los alumnos de la maestría tuvieron la oportunidad de diseñar secuencias didácticas en las que integraron contenidos de distintas asignaturas con el propósito de facilitar la construcción de aprendizajes de los alumnos de educación primaria. Para presentar a los niños una propuesta de contenidos integrados en torno a un tema fue necesario organizarlos desde una perspectiva interdisciplinaria y a partir de la realidad inmediata del niño.

Los diseños de actividades colaborativas fueron aplicados posteriormente en cada uno de los grupos de clase como una de las tareas sugeridas por la asesora de la unidad académica. Una vez aplicada la actividad, se compartía la experiencia con el grupo de maestría. A continuación se ejemplifica la integración de contenidos de parte de la maestra, estimulada por los estudios de la maestría.

Mtra: Otra. ¿Quién puede jalar una carreta?

Juan J: El señor.

Mtra.: El señor, pero...

Aa.: Caballo.

Mtra: ¡Caballo!

- Aa.: Con la "ca".
- Mtra.: ca-ba-llo (*escribe la palabra en el pizarrón*). Antonia, ¿con cuál termina caballo?
- Uriel: Con la "o".
- Mtra.: ¡No le digas! Las contamos otra vez. Carmen, las vamos a contar (*la maestra señala las palabras y los niños las van contando*). Ya llevamos doce. Aquí vamos a poner los números. Voy a empezar yo, uno (*escribe el número uno en la primera palabra*). ¿Cuál sigue?
- Aa.: Dos.
- Mtra.: Ariadne, pásale a poner el número que sigue aquí (*la niña pasa al pizarrón y escribe el número dos, pero como no lo colocó en la segunda palabra porque no alcanzaba, la maestra lo escribe en la posición correcta*). Gerardo, pásale; ¿cuál sigue?
- Fijense, les voy a dar una hoja a cada uno y en esa hoja ustedes me los van a dibujar, ¿sí? Primero me los van a dibujar todos. Les ponen la fecha y los dibujan ¿Entendido? Debajo de cada dibujito le van a poner su nombre. Si me escribiste, me dibujaste, por ejemplo, un carro, ¿qué le vas a escribir?
- Aa.: Carro.
- Mtra.: Si dibujaste un caballo, ¿qué vas a escribir?
- Aa.: Caballo.
- Mtra.: Cada uno debe tener su nombre ¿Entendieron?
- Aa.: Sí.
- (*La maestra reparte hojas amarillas a cada uno de los alumnos*).
- Mtra.: ¿Alguien tiene alguna duda de lo que vamos a hacer? ¿No? Cinthia, ¿qué es lo que vas a hacer? A ver, quiero escuchar a Cinthia nada más. Cinthia. ¿Qué vas a hacer, Cinthia?
- Cinthia: Un caballo.
- Mtra.: ¿Solamente vas a hacer un caballo?
- Juan J: Un tren.
- Mtra.: ¿Nada más vas a hacer un tren? ¡Noooo! Tienen que hacer todos los dibujos de lo que escribimos en el pizarrón. Todos. ¿Sí?
- Aa.: Avión.
- Mtra.: Que completen hasta diez dibujos (*continúa repartiendo las hojas*) (R15-I-08).

La tarea solicitada por la maestra no fue completada por la mayoría de los niños, solo Verónica escribió 16 palabras con sus respectivos dibujos, pero incluyó otras que no correspondían al campo semántico de "los transportes". Al igual que esta niña, también hubo otros alumnos que incluyeron palabras diferentes a las que se les ha-

bía solicitado, como “llave” y “gato”, que estaban en el salón. Respecto de esta forma de actuar de los niños, no sabemos si se debió a la falta de claridad de la consigna o a que quisieron integrar otras palabras que ya sabían escribir, porque no pudimos indagarlo.

La actividad ponía en juego lo aprendido anteriormente. Los niños invirtieron mucho tiempo y esfuerzo en hacer los dibujos de los transportes en lugar de priorizar la actividad de la escritura, que era el principal propósito. El número de dibujos con sus nombres respectivos no estaba al alcance de la media del grupo. En una estimación que hizo Sonia de la cantidad de palabras y dibujos que los niños podían haber producido, sin ocupar tanto tiempo de la clase, era solo de tres, y ella solicitó diez para que los niños practicasen los números del uno al diez y desarrollaran su escritura relacionando la imagen y el texto.

La integración de los contenidos es una habilidad docente que la profesora-estudiante no ha logrado consolidar en su práctica. Al respecto, señaló: “La integración de contenidos me resulta maravilloso, pero me cuesta trabajo encontrar ese vínculo. A veces lo he hecho un tanto forzado, lo que me hace pensar en que mejor se hubieran visto las asignaturas por separado” (E-18-III-08).

La integración interdisciplinaria de contenidos, como una transferencia inducida desde la unidad Diseño y Organización de Actividades y sugerida en las orientaciones de la Reforma Educativa de 2011 (RIEB), sigue representando una transferencia en proceso para las profesoras que han participado en el seguimiento, como puede verse en la siguiente transcripción.

Derivado del proceso de búsqueda de explicaciones/soluciones al hecho de que solo algunos estudiantes se vieran beneficiados con las estrategias de enseñanza y aprendizaje que seleccionaba para abordar los contenidos correspondientes, diseñé, implementé y analicé una gama de secuencias didácticas centradas en diversas asignaturas con buenos y malos resultados (E3-08-07).

### *La reflexión de la práctica docente*

Un rasgo del enfoque profesionalizante que podemos identificar en las prácticas docentes de las estudiantes del programa de maestría es la reflexión sobre la acción docente. Puede identificarse como una transferencia del proceso formativo al de la intervención docente,



donde la teoría ha adquirido un sentido y un significado en la propia práctica, como se confirma en un comentario de la profesora-estudiante:

[...] considero que una de las habilidades desarrolladas o ampliadas en mí, durante los estudios de la maestría, fue precisamente la reflexión de lo que hago en el aula. El hecho de indagar, problematizar y comunicar la propia práctica me hizo una persona más reflexiva, que ahora se cuestiona antes, durante y después de mi intervención en el aula (E3-07-07).

La práctica docente reflexiva, es decir, la capacidad para indagar y describir la práctica propia con una postura crítica, además de ser una característica del enfoque profesionalizante, es un rasgo del campo de formación del programa de maestría llamado Capacidad para Indagar y Describir la Realidad Educativa. Es interesante descubrir cómo las estudiantes de maestría van transfiriendo este rasgo del perfil de egreso a su identidad docente, lo cual podemos confirmar mediante estas palabras de la profesora participante:

[...] la reflexión y el diseño de mi práctica docente antes de ser estudiante de la maestría, se reducía a entregar la planeación anual, mensual y semanal con base en el programa oficial y a las exigencias del centro de trabajo, resultando útil en ocasiones, otras no, pero eso carecía de importancia. Las unidades académicas centradas en los procesos de diseño, pero sobre todo, la reflexión y el análisis de mis diseños llevados a la práctica y con base en los resultados obtenidos en la compañía de mis colegas, es lo que me define hoy como docente (E3-07-07).

### *El contexto escolar ¿factor que posibilita u obstaculiza las transferencias?*

Las transferencias que potencialmente se llevan a la práctica docente pueden obstaculizarse por factores diversos como las preconcepciones de los profesores, su entusiasmo, el convencimiento, su funcionalidad, el coste del cambio, así como por el contexto donde se lleva a cabo la labor docente.

Dentro de la escuela en que labora la profesora en seguimiento y otras dos alumnas de la maestría, como se mencionó en el contexto de la investigación, existe una cultura con una fuerte carga de actividades que en muchas ocasiones no son formativas para los alumnos. Asimismo, encontramos situaciones como las suspensiones de clase,

la inasistencia de profesores, las actividades sociales del personal, entre otras que laceran la formación de calidad de los alumnos. “Los maestros y la enseñanza cambian lentamente porque son cambios de cultura profesional anclada desde hace siglos” (Imbernón, 2006).

Sin duda, el aula es el espacio de la práctica docente donde se pueden reconstruir y reelaborar las estrategias de enseñanza para lograr las transferencias docentes que contribuyan al éxito del aprendizaje de los niños. Sin embargo, éstas difícilmente producirán un efecto positivo en los centros escolares si no influyen y no movilizan al resto de los profesores. De esta modo, el contexto pasa a ser un observador pasivo que termina por devorar los esfuerzos de innovación (Delvalle, 1996, cit. en Martínez *et al.*, 1996).

La cultura escolar generalizada en el sistema educativo ha sido un factor que ha obstaculizado que la maestra en seguimiento trascienda el cambio más allá de las paredes del aula. Ella misma reconoce que ha caído en situaciones muy arraigadas en ese sistema, como lo señaló en una plática que sostuvimos con ella en la escuela donde trabaja: “Me dijo algo cierto, pero que yo ya lo sabía pero no me lo habían dicho, lo de un tanto la absorción por el sistema”.

La cultura y la identidad del docente son aspectos que se analizan y problematizan en los estudios de la maestría; sin embargo, tendremos que identificar qué cambios son necesarios para que tengan el impacto esperado en cada contexto escolar en el que se desempeñan los docentes.

Sin duda, otro factor que influye para que las profesoras hagan transferencias docentes del proceso de formación al proceso de enseñanza es la propia reforma educativa, ya que ésta pretende cambiar lo que hacen los profesores. En cada nueva política de reforma subyacen nuevos valores, nuevas exigencias y nuevas orientaciones para el trabajo docente, sin olvidar que también éstas generan dudas e incertidumbres para el profesor en servicio, en su propio contexto de trabajo.

El personal docente de una institución puede ser, en ocasiones, un factor que inhiba o debilite una transferencia docente en proceso, por simple negación o por un enfoque tradicional respecto de cómo comprender y practicar la docencia. En el caso de Sonia, consideramos que esto no representa un problema y que podrá continuar de forma

consciente con transferencias docentes que le permitirán innovar su práctica profesional.

El reconocimiento de los alumnos hacia el profesor constituye otra característica del contexto escolar que puede debilitar o facilitar una transferencia docente, y contribuye, según sea el caso, a transitar de prácticas docentes rutinarias a prácticas reflexivas. Al respecto, Sonia no tenía ningún problema, su grupo estaba integrado por 16 alumnos de primer grado de primaria con un gran aprecio y respeto hacia su maestra, según las observaciones realizadas.

El grado de satisfacción sobre el trabajo que se desarrolla también es un factor que se tiene que considerar cuando se pretenden estudiar las transferencias docentes, porque influye en el modo “como se implican los profesores en su práctica docente y la manera en que viven su ejercicio profesional” (Bolívar, 2006). En el caso de Sonia, a través del contexto personal y profesional manifestado y construido para su portafolio, podemos ver un alto grado de satisfacción en el trabajo que desarrolla y que le permite generar un ambiente propicio para las transferencias docentes.

El contexto escolar puede presentar varias características que obstaculicen las transferencias de los espacios de formación a la acción, pero los procesos reflexivos de la práctica siempre brindarán una oportunidad para localizar opciones que permitan innovar la práctica que busca conseguir mejores resultados en nuestros alumnos.

## CONCLUSIONES

El análisis de resultados nos da elementos para afirmar que los estudios de la maestría en educación y la propia orientación hacia la investigación formativa permiten a los docentes-estudiantes en servicio realizar diferentes tipos de transferencias que se reflejan en los discursos que construyen y en la incorporación de cambios en sus prácticas.

Los aprendizajes de los alumnos de primaria fueron un indicador para valorar el impacto de las transferencias en la acción. Nos dimos cuenta de que hubo avances significativos en sus conocimientos, habilidades y actitudes, pero no fueron suficientes, ya que hubo niños que no lograron los aprendizajes básicos de primer grado a pesar de

que estaban repitiendo grado escolar. Esto nos hace suponer que las transferencias no llegaron a las transformaciones profundas de la práctica.

El estudio muestra que la profesora-estudiante ha modificado algunas concepciones fundamentales en su práctica, tales como las referidas a la enseñanza, el aprendizaje, el error, el desarrollo, la organización grupal, la ayuda del otro, etcétera. En su actuación docente se ha observado una orientación pedagógica acorde con los postulados del constructivismo, en el que la actividad docente está centrada en la transformación de las ideas de los alumnos.

La profesora ha emprendido varios caminos para lograr las transferencias en la acción; lo ha hecho de manera gradual, ascendiendo hacia la complejidad y la creación. La formación profesional es un proceso social en el que se refleja la adquisición de conocimientos, la activación y ampliación de otros y el desarrollo de nuevas competencias docentes a partir de cambios sustanciales en las concepciones y las formas de actuar a través de diversas transferencias.

Las transferencias docentes se lograron en la medida que la teoría alcanzó un significado en la práctica de la maestra Sonia, cuando interpretó la transferencia en el marco de la interacción con los alumnos y cuando ellos lograron un cambio en su conducta que les permitió desarrollarse como individuos capaces de enfrentar diferentes situaciones dentro de la sociedad.

En los registros de observación y las narraciones de experiencias docentes revisadas se identificó una concepción educativa que difiere de la visión acumulativo-receptiva que consiste en recibir y practicar una información y unas habilidades presentadas por el formador de docentes (Borko y Putnam, 2000). La mayoría de las prácticas permitió a los niños orientarse en la actividad, hacer predicciones, dialogar e intercambiar puntos de vista que promueven el desarrollo de las estructuras de pensamiento.

El acompañamiento en las prácticas de los estudiantes debe continuar en este programa de maestría como una manera de entender los procesos de aprendizaje y transferencia que los maestros van realizando en los contextos de su actuación docente. Por otro lado, se requiere observar los procesos formativos en el aula de posgrado con el propósito de potenciar prácticas que favorezcan la transferencia del conocimiento de una unidad académica a otra, entre los contenidos de la misma unidad y de las unidades académicas a la práctica de los profesores.

La profesora Sonia ha interiorizado la trascendencia de relacionar el proceso de formación experimentado entre iguales y los procesos de enseñanza y aprendizaje para innovar desde la propia acción la práctica docente y no solo (reconstruir) un discurso teórico. Es importante saber sobre docencia, pero más importante es saber *hacer* la docencia, considerando las características de los distintos contextos donde el niño participa.

Esta profesora vivió un proceso de formación que justamente se caracteriza por potenciar el desarrollo de una mirada sistemática para cuestionar los propios conocimientos y la práctica, para tomar conciencia de la importancia de reflexionar sobre la práctica docente con el fin de innovarla, y avanzó de forma significativa efectuando transferencias que permitieron cambios en su forma de entender y vivir la docencia.

El camino por andar en su proceso de formación permanente seguramente le brindará a Sonia mayores recursos para entrar en un proceso permanente de profesionalización docente que haga posible la reflexión profunda de su práctica docente, la concreción de una clara relación entre la teoría y la práctica y, con ello, la realización de las transferencias docentes en las que los más beneficiados sean los alumnos.

#### REFERENCIAS

- ASTOLFI, J. P. (2004). *El error. Un medio para enseñar*. México: SEP (Biblioteca para la Actualización del Maestro).
- BODROVA, E., y LEONG, D. (2004). *Herramientas de la mente*. México: SEP (Biblioteca para la Actualización del Maestro).
- BOLÍVAR, A. (2006). *La identidad profesional del profesorado de secundaria: Crisis y reconstrucción*. Málaga: Aljibe, pp. 129-158.
- DARLING-HAMMOND, L., y MACLAUHTIN, M. W. (2004). "Políticas que apoyan el desarrollo profesional en una época de reforma". *Profesorado, Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 8(2).
- FLORES, G. (2004). "De la formación a la práctica docente. Un estudio de los procesos de transferencia de los profesores". *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 3er. trimestre, XXXIV(3):37-68.
- FUENLABRADA, I. (2005). "El programa de educación preescolar 2004: Una nueva visión sobre las matemáticas en el jardín de niños". *Revista Cero en Conducta*, 51:55-74.

- IMBERNÓN, F. (2006). "Actualidad y nuevos retos de la formación permanente". *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 8(2). Disponible en: <http://redie.uabc.mx/index.php/redie/article/view/151/261> [consultado: 2008, marzo 17].
- MARTÍNEZ VIDAL, R. D.; MONTERO, Y. H.; PEDROSA, M. E., y MARTIN, E. I. (2006). "La capacitación docente en informática y su transferencia al aula: Un estudio en la provincia de Buenos Aires". *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 8(2). Disponible en: <http://redie.uabc.mx/vol8no2/contenidovidal2.html> [consultado: 2013, julio 21].
- PANIAGUA, M. *et al.* (2007). *Modelos innovadores de mediación para impulsar competencias cognitivas en los niveles de preescolar y primaria*. Guadalajara: ITESO.
- PERKINS, D. (1999). *La escuela inteligente. Del adiestramiento de la memoria a la educación de la mente*. México: SEP (Biblioteca para la Actualización del Maestro).
- PERRENOUD, P. (2000). Texto original de una entrevista "El Arte de Construir Competencias". Original en portugués en Nova Escola (Brasil), pp. 19-31.
- PUTNAM, R., y BORKO, H. (2000). "El aprendizaje del profesor: Implicaciones de las nuevas perspectivas de la cognición". En: GOODSON, I. F.; GOOD, T., y BIDDLE, B. J. (coords.). *La enseñanza y los profesores*. Barcelona: Paidós, pp. 219-310.
- RAMÍREZ, M.S. (2007). *La incidencia de la formación en la práctica docente*. México: BECENE.
- SEEFELDT, C., y WASIK, B. (2005). *Preescolar: Los pequeños van a la escuela*. México: SEP (Biblioteca para la Actualización del Magisterio).
- TARDIF, M. (2004). *Los saberes del docente y su desarrollo profesional*. Madrid: Narcea.
- TOLEDO M. E.; SOSA, E.; AGUILAR, C., y COLÍN, A. (1997). *El traspatio escolar. Una mirada al aula desde el sujeto*. México: Paidós.

