

[Artículo empírico]

[10.22402/j.rdipecs.unam.6.1.2020.224.183-207](https://doi.org/10.22402/j.rdipecs.unam.6.1.2020.224.183-207)

TEORÍAS EXPUESTAS DE LA ACCIÓN DE EDUCADORAS CON RELACIÓN AL DESARROLLO PERSONAL Y SOCIAL

Alicia Hernández Ortega y Lizbeth Obdulia Vega Pérez
Universidad Nacional Autónoma de México
México

RESUMEN

El profesor crea una práctica propia que se adapta a las características del contexto en que se localiza; para lograrlo tendrá que considerar su experiencia, sus creencias y conocimientos con relación a la enseñanza. El objetivo en el presente artículo es identificar las teorías expuestas de la acción de las educadoras con relación al desarrollo personal y social en niños preescolares. El tipo de estudio es cualitativo con un diseño de estudio de caso. Se trabajó con tres educadoras de dos jardines de niños de la Ciudad de México. Las estrategias, técnicas y materiales utilizados fueron: escritos y planeación de la educadora, y una entrevista semiestructurada. Los resultados obtenidos indican que las teorías expuestas de la acción de las educadoras están orientadas a un conjunto de categorías relacionadas: autonomía, identidad personal, relaciones interpersonales y estrategias de acompañamiento para su desarrollo en los niños. Los hallazgos aportan evidencia empírica acerca de las teorías de la acción con relación al desarrollo personal y social en la primera infancia; dichos resultados demuestran que las educadoras, al ingresar al aula, crean, aplican, adaptan y dan sentido al currículum; esto permite entender la realidad educativa desde adentro.

Palabras Clave:

educadoras, teorías de la acción, preescolares, desarrollo personal y social

EXPOSED THEORIES OF THE ACTION OF EDUCATORS IN RELATION TO PERSONAL AND SOCIAL DEVELOPMENT

ABSTRACT

The teacher creates a practice of his own that adapts to the characteristics of the context in which he is located, to achieve this he will have to consider his experience, his beliefs and knowledge in relation to teaching. The objective in this article is to identify the exposed theories of the action of educators in relation to personal and social development in preschool children. The type of study is qualitative with a case study design. We worked with three educators from two kindergartens in Mexico City. The strategies, techniques and materials used were: writings and planning of the educator, a semi-structured interview. The obtained results indicated that the exposed theories of the action of the educators are oriented to a set of related categories: the autonomy, the personal identity, the interpersonal relations and the strategies of accompaniment for their development in the children. The findings provide empirical evidence around the theories of action in relation to personal and social development in early childhood. These results show that educators, when they enter the classroom, create, apply, adapt and give meaning to the curriculum, the educational reality from within.

Keywords:

Educator, teacher thinking, preschool, personal development

BITÁCORA DEL ARTÍCULO:

| Recibido: 28 de Junio de 2019 | Aceptado: 28 de Octubre de 2019 | Publicado en línea: Enero - Junio de 2020 |

AUTORÍA Y DERECHOS DE PROPIEDAD INTELECTUAL

TEORÍAS EXPUESTAS DE LA ACCIÓN DE EDUCADORAS CON RELACIÓN AL DESARROLLO PERSONAL Y SOCIAL

Alicia Hernández Ortega y Lizbeth Obdulia Vega Pérez
Universidad Nacional Autónoma de México
 México



Alicia Hernández Ortega
 UNAM
 Correo: alis_hernandez_ortega@yahoo.com.mx

Licenciada en Psicología por la UPN, maestra por la UNAM, Facultad de Psicología y egresada del doctorado del mismo programa. Docente en universidades públicas y privadas.



Lizbeth Obdulia Vega Pérez
 UNAM
 Correo: lvega@unam.mx

Miembro del SNI, profesor titular "C" tiempo completo. Responsable de la Residencia en Psicología Escolar de la maestría en Psicología de la UNAM, miembro del Comité de Ética en la Investigación de la Facultad de Psicología y editora general de la Revista Mexicana de Psicología Educativa.

CONTRIBUCIÓN DE LAS AUTORAS

Alicia Hernández Ortega es la autora principal del artículo, el cual se deriva de su tesis doctoral titulada "Teorías de la acción de las educadoras respecto del desarrollo personal y social en niños preescolares".

AGRADECIMIENTOS

Se agradece al Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología por el financiamiento de este proyecto. Número de Becario 174322, CVU 174322

DATOS DE FILIACIÓN DE LAS AUTORAS

Facultad de Psicoogía, UNAM.



Copyright: © 2020 Hernández-Ortega, A. y Vega-Pérez, L. O.

Este es un artículo de acceso abierto distribuido bajo los términos de la licencia [Creative Commons Reconocimiento-NoComercial 4.0 Internacional](https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/), por lo que su contenido gráfico y escrito se puede compartir, copiar y redistribuir total o parcialmente sin necesidad de permiso expreso de sus autoras con la única condición de que no se puede usar con fines directamente comerciales y los términos legales de cualquier trabajo derivado deben ser los mismos que se expresan en la presente declaración. La única condición es que se cite la fuente con referencia a la [Revista Digital Internacional de Psicología y Ciencia Social](https://doi.org/10.24068/revista.digital.internacional.de.psicologia.y.ciencia.social) y a sus autoras.

TABLA DE CONTENIDO

MÉTODO	266
Participantes, 266	
Materiales, 266	
Tipo de estudio, 266	
Procedimiento, 267	
ANÁLISIS ESTADÍSTICOS	267
RESULTADOS	268
Categoría 1. Autonomía, 268	
Categoría 2. Relaciones interpersonales, 269	
Categoría 3. Identidad personal, 271	
Categoría 4. Estrategias de acompañamiento, 272	
DISCUSIÓN	273
CONCLUSIONES	274
REFERENCIAS	275
APÉNDICES	277
Entrevista semiestructurada, 277	

La planificación, la toma de decisiones y la acción de los profesores forman parte importante del contexto educativo porque permiten dar cuenta de la articulación, tensiones y desarrollo de los contenidos programáticos de un sistema educativo (Hamui-Sutton, 2016).

Jackson (1998) es uno de los precursores en el estudio del pensamiento docente. En su obra presenta los resultados de un estudio que hizo con 50 profesores; uno de los objetivos fue averiguar cómo veía la vida en el aula un grupo de buenos profesores con relación a la calidad de sus esfuerzos; se enfocó en tres aspectos: la autoevaluación del profesor, los usos de la autoridad institucional y las satisfacciones que podían derivarse del trabajo del docente. El desarrollo de este trabajo dio pauta para considerar que los docentes al entrar al aula se conducen por un proceso intuitivo basado en la reflexión de lo que sucede en los salones de clase. Considera al profesor como un agente activo que toma decisiones basadas en su experiencia para implementar estrategias pedagógicas y didácticas que matizan y median la implantación del currículum en el contexto escolar. De la misma manera, Jackson indicó que los procesos subyacentes al pensamiento y la acción docente son susceptibles de ser analizados por medio de conversaciones o de estar inmerso en el contexto escolar en que éstos se manifiestan; además indicó que lo importante no es sólo lo que el profesor dice, sino lo que hace.

Jackson (1998) y Figueroa (2000) mencionan que la enseñanza es un acto de comunicación, en el que el profesor es el encargado de la adaptación y de dar significado al currículum, de establecer el contacto de los alumnos con el contenido, así como de generar el clima idóneo para enseñar, aprender y dirigir el aprendizaje de los estudiantes.

El pensamiento docente se ha estudiado desde diferentes líneas de investigación; una de ellas son las teorías implícitas (Herrera-Seda, Pérez-Salas y Echeita, 2016; Salamon, Sumsion, Press y Harrison, 2016; Cossio y Hernández, 2016) que, de acuerdo con Pozo (2008), se basa en los planteamientos respecto de la forma de representar el conocimiento y el mundo, interpretarlos y predecirlos.

El ser humano va elaborando un conjunto de conocimientos que le permiten interactuar con el mundo que le rodea, cumpliendo una función formativa, ya que representa un marco conceptual que guía sus mecanismos de comprensión, atribución, predicción, planificación de su conducta y de la acción. Estas elaboraciones se

desarrollan de manera ocasional, como parte de sus actividades rutinarias y sin planificación previa (Rodrigo, Rodríguez y Marrero, 1993).

Se denominan teorías implícitas a todos los puntos de vista que las personas tienen acerca del mundo, que orientan su toma de decisiones y acciones, por lo que esta construcción no es sólo resultado de un ejercicio intelectual, sino que también es una actividad vital para interactuar de modo eficaz en el medio social (Rodrigo, 2000); las teorías implícitas son representaciones individuales construidas por medio de experiencias adquiridas, sobre todo en escenarios socioculturales (Rodrigo, 1998).

Otra línea de investigación respecto al pensamiento docente se enfoca en el conocimiento didáctico (Pino, 2013; Pellón, Mansilla y San Martín, 2009). Shulman (2001) propone cuatro fuentes del conocimiento. La formación académica en la disciplina que enseña, los materiales y el entorno del proceso educativo institucionalizado, la investigación de la escolarización y el conocimiento que se adquiere en la práctica.

Otra línea de investigación es el de las creencias (Palos, Ávalos, Flores y Montes, 2017; Martínez, 2014; Andrade, 2014; Gómez, 2008). Richardson (1996) indicó que las creencias permiten entender la práctica en el salón de clases; son un enfoque que define y describe la estructura y contenido de la mente, e influyen en las acciones de las personas; son premisas o proposiciones que llevan a las personas a entender el mundo que les rodea; se caracterizan por el valor de verdad que la persona le asigna.

La perspectiva que orienta el presente trabajo es el de las teorías de la acción (Arraez, 2008; Centeno, 2008; Petit, 2008; Peñaloza, 2005), que es utilizada para el estudio del pensamiento y la práctica docente. Es la perspectiva que fundamenta el presente trabajo, constituye un marco de referencia que permite describir y explicar el pensamiento y la acción del profesor, quien considera al docente como un profesional inmerso en un contexto en el que influyen diferentes factores en la acción en el aula. Se utilizó el constructo del estudio de las teorías de la acción, para no dar por hecho que lo que las educadoras dicen es efectivamente lo que hacen en su práctica educativa en el aula, dado que generan procesos de reflexión planteados no sólo desde las ideas o concepciones que tiene, sino que también desde lo que hace en el aula (Ruiz, 2006).

Una teoría de la acción es un conjunto de proposiciones interconectadas que tienen un único referente: el sujeto de la teoría (Argyris y Schön, 1974). Se trata de una teoría de la conducta humana deliberada. Toda conducta deliberada se apoya en un constructo mental que tiene carácter normativo, porque le indica al sujeto lo que debe hacer para lograr un propósito; por tanto,

las teorías de la acción están compuestas por un conjunto de valores, variables rectoras, supuestos, creencias, conocimientos y estrategias de acción que tienen como objetivo orientar al individuo.

El enfoque del estudio de las teorías de la acción permite evidenciar la importancia de estudiar la influencia del contexto en el pensamiento y en la práctica docente, porque el contexto puede llevar a que existan discrepancias entre lo que se cree y conoce con lo que se hace; lo anterior puede tener como origen las influencias situacionales e interpersonales, y en este sentido, por medio del estudio de las teorías de la acción, se puede establecer la diferencia entre pensar y ejecutar, es decir, entre el pensamiento y la acción, haciendo énfasis en el análisis en la relación entre ambos (Jiménez y Feliciano, 2006). En el ámbito educativo hay una gran variedad de situaciones vinculadas con diferentes y complejos factores que difícilmente se pueden entender como una dependencia de la acción respecto al pensamiento (Clemente, 2007).

De acuerdo con Kane, Sandretto y Heath (2002), la investigación de las creencias y el conocimiento de los profesores permite destacar la importancia de la función que tienen estas variables en el desarrollo de la práctica educativa; no obstante, para entender de manera integral dicha práctica es necesario considerar el estudio de las acciones de los profesores y la relación entre éstas.

Una referencia teórica central en el campo de las teorías de la acción es el trabajo de Argyris y Schön (1974), el cual surgió de la observación y estudio de las prácticas que se realizan en el asesoramiento de las organizaciones, la orientación personal y de la dimensión interpersonal de profesiones (como la gestión empresarial, la administración pública y la enseñanza), planteando que en sus relaciones personales los seres humanos diseñan su comportamiento y sostienen teorías para actuar de determinada manera (Schön, 1992).

Las teorías de la acción se dividen en teorías expuestas de la acción y teorías en uso (Argyris y Schön, 1974). Las primeras son constructos que se expresan de manera oral o escrita por medio de diferentes documentos que norman o regulan los procesos administrativos; están relacionadas con lo que se establece en documentos oficiales y se utilizan para justificar o explicar el comportamiento (Arraez, 2008). Cuando se cuestiona a alguien acerca de cómo se comporta en determinadas circunstancias, usualmente contesta con las teorías expuestas de la acción para la situación; ésta es la teoría a la cual es leal y que, a petición, comunica a otros (Argyris y Schön, 1974).

Las teorías en uso son estructuras tácitas en los patrones de comportamiento espontáneo y gobiernan el comportamiento real (Schön, 1992). Estas teorías se obtienen

mediante la observación del comportamiento y por medio de la solicitud a las personas de explicación de éste.

Las teorías en uso incluyen el conocimiento que las personas tienen con relación a las personas, a la conducta y a los objetos físicos, el uso de artículos, organizaciones, y otros dominios de la conducta humana (Argyris y Schön, 1974). La gente suele sorprenderse cuando se percata de que las teorías en uso pueden ser incongruentes con las teorías expuestas de la acción, cuando se le presenta la oportunidad de reflexionar acerca de datos directamente observables en la realidad de la acción interpersonal (Schön, 1992).

Para explicar de mejor manera las teorías de la acción, se puede ejemplificar con el caso de una educadora, quien puede mencionar que fomenta el trabajo cooperativo entre sus alumnos porque considera que es importante promover actividades donde todos tengan una misión importante, y si no la cumplen no se logra el objetivo; por ello, cuando se van a lavar las manos, a cada niño se le asigna una función: el que lleva el jabón, el que lleva las toallas de papel, el encargado del bote de basura en el cual se depositan las toallas, el cuidador del agua, el que asigna los turnos (teorías expuestas de la acción); sin embargo, si se observa que un niño va solo a lavarse, la educadora puede mencionar que esto sucede debido a que terminó antes que los otros; además está lleno de pegamento o de pintura y puede manchar a sus compañeros o sus trabajos (teorías en uso). En este ejemplo no hay congruencia entre las teorías expuestas de la acción y las teorías en uso, pues la situación fue la que determinó la acción, y por ello es importante conocer por qué la maestra actuó de esta manera.

En torno a esto, autores como Kane, Sandretto y Heath (2002) mencionaron que estas inconsistencias sugieren que las creencias y conocimientos de los profesores no constituyen un camino causal de la práctica porque esta relación es más compleja, considerando los diferentes factores que intervienen en el trabajo docente: el contexto social en el cual tiene lugar la práctica, las creencias, los valores y las expectativas de los pares, académicos, administrativos y estudiantes. Concluyeron que es necesario el estudio no sólo del discurso del profesor, sino también es relevante enfocarse en el análisis de la instrucción, las características de la práctica actual y la relación entre las dos para tener un panorama más amplio del profesor y de su labor en el ámbito educativo.

En este trabajo se optó por un marco de referencia a partir del cual es posible describir y explicar el pensamiento y la acción del profesor, considerando al docente como un profesional inmerso en un contexto en el que están presentes diferentes factores que influyen

en la acción en el aula. Se utilizó el enfoque del estudio de las teorías de la acción para analizar e interpretar las relaciones entre el discurso programático de las educadoras y su práctica educativa en el aula.

Entre las investigaciones desarrolladas para estudiar la relación entre pensamiento y práctica docente están las de Cossio y Hernández (2016) y Álvarez (2012) con profesores de primaria, la de Theriot y Tice (2009) en secundaria, y a nivel universitario está la de Hativa, Barak y Simhi (2001). De modo general estas investigaciones coinciden en afirmar que el estudio del pensamiento y la acción docente brinda la oportunidad de tener una mejor comprensión de las acciones, interacciones y vida escolar, considerando que el profesor desempeña una función relevante en el proceso educativo.

En la revisión efectuada en este estudio sólo se encontraron cuatro investigaciones que hacen referencia a las teorías de la acción, las cuales se desarrollaron en los niveles de educación básica, licenciatura, posgrado y en un contexto religioso; dichos trabajos fueron hechos en Venezuela.

Entre dichas investigaciones se encuentra el trabajo de Arraez (2008), el cual se enfocó en elaborar un modelo de integración curricular que promoviera la participación libre, constructiva y responsable de los actores involucrados en el proceso educativo. Los resultados obtenidos demostraron: 1) que la participación era aislada y restringida a la entrega de boletines u otras actividades; 2) que la institución carecía de proyectos; 3) que había limitaciones comunicativas, y 4) que el compromiso se asume de manera individual por cada actor y su función particular, lo que debilita el proceso de integración comunitaria. Con base en la información obtenida se diseñó un modelo de integración curricular, el cual fue ejecutado por los actores participantes.

Por su parte, Centeno (2008) investigó acerca de los conceptos predominantes del personal de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador; de la misma manera indagó su relación con aspectos (como la diversidad, las ideas del otro, la tolerancia activa y la solidaridad) que permiten fortalecer una cultura de la paz, identificándose que las teorías expuestas del concepto de la paz de los actores de la Universidad Pedagógica Experimental parten de lo filosófico, religioso y poético, sin encontrar gran diferencia con las teorías en uso.

Petit (2008) desarrolló un trabajo para la acción dentro de la Iglesia Cristiana Internacional Maranatha; se aplicó la tecnología organizacional para la construcción y sustentación de la Visión Corporativa desde las teorías de la acción. Se concluyó que, por medio de la combinación del enfoque de las teorías de la acción y la aplicación de la tecnología organizacional, los líderes

tienen un instrumento para la construcción de la visión corporativa, diseñar estrategias y técnicas para compartir y sustentar la vocación del sistema.

Por último, Peñaloza (2005) hizo una investigación cuyo objetivo fue establecer una primera aproximación a los patrones de comportamiento organizacionales en el Decanato de Estudios de Posgrado de la Universidad Santa María; en dicho trabajo se utilizó el análisis de documentos, observación participante y entrevistas, y se identificó poca congruencia entre las teorías expuestas y en uso en las coordinaciones de los programas.

Respecto al nivel preescolar, en México, Gómez (2008) desarrolló un estudio que tuvo como objetivo investigar las creencias de las educadoras acerca de la evaluación de sus alumnos. Los resultados indicaron la presencia de creencias contrastantes de la evaluación cualitativa y formativa. De la misma manera, los resultados sugieren la presencia de la creencia predominante de que la evaluación de los alumnos preescolares es cualitativa.

Al respecto, es necesario mencionar que en México la educación preescolar es considerada un nivel educativo fundamental, porque es la base de los niveles educativos posteriores; las experiencias y las interacciones que las educadoras promuevan fomentan el desarrollo y aprendizaje de sus alumnos (INEE, 2010). De la misma manera en este país el "Programa de estudio 2011, guía para la educadora: Educación Básica Preescolar" (SEP, 2011) plantea que uno de los campos formativos más relevantes a potenciar en esta etapa preescolar es el relacionado con el desarrollo personal y social, el cual es de gran importancia en este estudio; a partir de este campo formativo se analizaron las teorías de acción de las maestras.

El desarrollo personal y social implica que de modo gradual el niño desarrolle la capacidad emocional para desenvolverse de manera autónoma en la integración de su pensamiento, sus reacciones y sus sentimientos. La comprensión y regulación de las emociones involucra aprender a interpretarlas, expresarlas, organizarlas, darles significado, a controlar impulsos y reacciones en el contexto social en el cual se desenvuelve el niño (SEP, 2011).

De acuerdo con lo anterior, el desarrollo personal y social de los niños es un proceso de transición paulatino de patrones culturales y familiares particulares a un nuevo contexto social en el cual la relación de los niños con sus pares y con la maestra tiene una función trascendental en el desarrollo de habilidades de comunicación, de conductas de apoyo, de resolución de conflictos y la habilidad para obtener respuestas positivas de otros (SEP, 2011).

Ante la falta de evidencia empírica en México respecto al pensamiento y la acción docente en el nivel preescolar, es importante efectuar estudios, consideran-

do que la investigación acerca de las teorías de la acción de los docentes ofrece la oportunidad de analizar la relación entre lo que dicen y lo que hacen.

Un escenario propicio para el análisis de las teorías de acción de las maestras es el aula de clase, y de manera específica las actividades que ellas practican para promover el campo formativo de desarrollo personal y social de sus alumnos de nivel preescolar.

De acuerdo con lo anterior, el enfoque de las teorías de la acción es una opción factible para el estudio del pensamiento y la acción docente, porque permite desarrollar una visión de la educación "viva" y desde abajo, es decir, contextualizada y construida por los propios agentes educativos (Álvarez, 2012).

El objetivo de la presente investigación es identificar las teorías expuestas de la acción de educadoras respecto del desarrollo personal y social en los niños preescolares. Para lograr lo anterior, se puso atención al discurso de las maestras: lo que planearon considerando los programas, lo que ellas hacen en su planeación y lo que dicen acerca de los temas.

MÉTODO

Participantes

La investigación se efectuó con tres educadoras de jardines de niños públicos de la Ciudad de México. Una de primero, una de segundo y una de tercer grado. Se utilizaron los siguientes criterios de inclusión: 1) que fueran educadoras con formación en educación preescolar a nivel licenciatura; 2) en servicio frente a grupo, y 3) con plaza definitiva de escuelas públicas de la Ciudad de México. En la tabla 1 se presenta la formación, años de servicio y edad de las educadoras participantes de esta investigación.

Tabla 1.

Formación, años de servicio y edad de las educadoras participantes de esta investigación

GRADO	EDAD	FORMACIÓN	AÑOS DE SERVICIO
Primer grado	28 años	Licenciada en Educación	7 años
		38 años	
		27 años	

GRADO	EDAD	FORMACIÓN	AÑOS DE SERVICIO
Segundo grado	38 años	Licenciada en Educación	7 años
		Preescolar de la Escuela	
		Nacional de Educadoras;	
		Carrera trunca en Ingeniería Mecánica Eléctrica.	
Tercer grado	27 años	Licenciada en Educación Preescolar de la Escuela Nacional de Educadoras;	3 años
		Carrera trunca en Contaduría.	

Materiales

Con el objetivo de identificar las teorías expuestas de la acción respecto del desarrollo personal y social en los niños preescolares, en este estudio se utilizaron las siguientes técnicas.

Escritos de la educadora. Registro de lo que pensaban las maestras cuando preparaban su planeación semanal, con relación al campo formativo de desarrollo personal y social (Gómez, 2008).

Planeación de las educadoras. Registro de la actividad curricular, en la que se incluyen los propósitos, materiales a utilizar, campo formativo, competencias a desarrollar y situación didáctica.

Entrevista semiestructurada. Esta técnica abarcó los aspectos del "Programa de estudio 2011, guía para la educadora. Educación Básica Preescolar" (SEP, 2011) con relación al campo formativo del desarrollo personal y social, el cual está integrado por: 1) el reconocimiento de las cualidades, las necesidades, los puntos de vista, los sentimientos de los niños y las de sus compañeros; 2) la comprensión de reglas que regulan la conducta de los niños, el respeto, la adquisición de la autonomía, la aceptación de sus compañeros, el aprendizaje acerca de la importancia de la amistad, la confianza, la honestidad y el apoyo mutuo, y 3) la manera de fomentar dichos aspectos.

Tipo de estudio

El enfoque de este trabajo fue cualitativo, con la perspectiva de análisis del discurso, el cual consiste en comprender e interpretar las representaciones discursivas expre-

sadas en conversaciones o textos escritos, enfocando la atención en categorías de análisis (Schettini y Cortazzo, 2015; Sayago, 2014; Martínez, 2008; Fernández, 2006; Coffey y Atkinson, 2005). Se utilizó un diseño de estudio de caso instrumental (Stake, 1998) porque permite entender, analizar e interpretar de modo sistemático el fenómeno a estudiar, en este caso las teorías expuestas de la acción. También ofrece la oportunidad de acercamiento del fenómeno en el contexto en el cual se presenta.

Procedimiento

Este trabajo se desarrolló en tres etapas. En la primera se hizo un acercamiento a la guía de la entrevista que se aplicó a una educadora; con base en su funcionamiento se efectuaron los cambios para la versión definitiva.

En la segunda etapa se probaron las estrategias, técnicas y materiales para la obtención de los datos. Esta prueba se hizo con dos educadoras de un jardín de niños particular (una de primero y una de segundo grado) de la Ciudad de México. Una vez que se probaron las estrategias, técnicas y materiales para la obtención de los datos, se hicieron las modificaciones correspondientes. En la tercera etapa se aplicó el procedimiento definitivo en dos fases.

Fase 1. Se efectuó casi a mediados del ciclo escolar; la duración del trabajo con cada educadora fue de cinco días. Durante los primeros cuatro días la investigadora se puso de acuerdo con las profesoras para solicitarles que escribieran lo que pensaron durante el desarrollo de la planeación semanal con relación al desarrollo personal y social; se fotocopiaron las planeaciones para su posterior análisis.

En el quinto día se entrevistó a la educadora. Por medio de la guía de la entrevista se pretendió que las educadoras no se sintieran evaluadas, por lo que se partió de preguntas generales que generaron preguntas específicas (anexo).

Fase 2. Se efectuó casi al final del periodo escolar; la duración del trabajo con cada educadora fue de cuatro días.

Durante estos cuatro días se solicitó por segunda ocasión a las educadoras que escribieran qué pensaron durante el desarrollo de la planeación mensual con relación al desarrollo personal y social; se fotocopiaron las planeaciones para su posterior análisis.

ANÁLISIS ESTADÍSTICOS

Se hizo un análisis de contenido de los datos, el cual plantea que el conocimiento surge de la interpretación y comprensión de los significados de textos escritos, orales, filmados, fotográficos, transcripciones de entrevistas, observaciones y

discursos partiendo del contexto en que se produce (Schettini y Cortazzo, 2015), razón por la cual se toman los supuestos del enfoque de la investigación cualitativa.

Para el desarrollo del análisis de los datos se efectuó un proceso de triangulación metodológica (Denzin, 1978), que consiste en utilizar diferentes técnicas y estrategias para la recolección de datos.

Para la interpretación de la información se desarrolló el siguiente procedimiento (Schettini y Cortazzo, 2015; Martínez, 2008; Fernández, 2006; Coffey y Atkinson, 2005), apoyada con el programa Atlas.ti 8.01.

1. Se transcribieron las entrevistas semiestructuradas.
2. Se codificaron las entrevistas semiestructuradas, los escritos y las planeaciones.
3. Se categorizó en unidades temáticas a partir de los siguientes aspectos.
 - La literatura acerca del desarrollo personal y social.
 - Las respuestas a la entrevista semiestructurada.
 - Los escritos y planeaciones de las educadoras.

Los datos obtenidos se clasificaron mediante un término o expresión que se correspondiera con el contenido o idea central de cada unidad temática; lo anterior se efectuó con apoyo del programa Atlas.ti 8.0.

Para la elaboración de las categorías se retomaron tres reglas de categorización planteadas por Kerlinger y Lee (2002): 1) las categorías se establecen de acuerdo con el tema de investigación; 2) son exhaustivas; 3) son mutuamente excluyentes e independientes.

4. Se integraron las categorías a una categoría más amplia y comprensiva. Esto se hizo con el objetivo de extraer las categorías que explicaban mejor el fenómeno a estudiar. Se partió de la literatura acerca del desarrollo personal y social, la entrevista semiestructurada, escritos y planeaciones. Es decir, la categorización se efectuó por medio de un proceso mixto, en el cual se consideraron categorías de partida, extraídas de la literatura (autonomía, identidad personal y relaciones interpersonales) y se obtuvo otra mediante el análisis hecho a los datos (Rodríguez, Lorenzo y Herrera, 2005).

5. De acuerdo con su contenido, se ubicó la información de la entrevista semiestructurada, escritos y planeaciones en cada categoría.

Para asegurar la relevancia y pertinencia del análisis, dicho procedimiento fue complementado con el programa computacional Atlas.ti 8.0 y supervisado por cuatro jueces expertos en el tema.

RESULTADOS

A partir de la entrevista semiestructurada, las planeaciones y los escritos de las educadoras en torno a las teorías de acción vinculadas con su práctica docente, se hizo un análisis del discurso. Los datos obtenidos permitieron elaborar un esquema de las teorías de la acción de educadoras en relación con el desarrollo personal y social de los niños preescolares, así como la relación entre las teorías expuestas de la acción y en uso (figura 1). Después se describen las teorías expuestas de la acción identificadas en este trabajo.

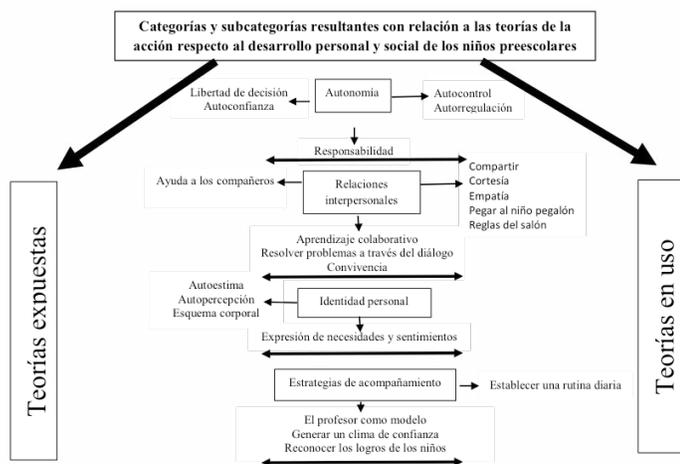


Figura 1.
Teorías de la acción de educadoras con relación al desarrollo personal y social.

Como se observa en el esquema, respecto a las teorías expuestas de la acción de las educadoras, en los resultados se encontró que el desarrollo personal y social se compone de las categorías: 1) autonomía; 2) relaciones interpersonales; 3) identidad personal, y 4) estrategias de acompañamiento. Referente a las teorías en uso se identificaron las mismas categorías; también surgieron otras subcategorías: autocontrol, autorregulación, compartir, cortesía, empatía, pegar al niño pegalón, reglas del salón y rutina diaria.

En las teorías expuestas de la acción de las educadoras se identificó que la autonomía se refiere al desarrollo de un conjunto de habilidades (como autoconfianza, libertad de decisión y responsabilidad). De la misma manera, en las teorías en uso se identificó la responsabilidad como elemento de la autonomía, así como el autocontrol y la autorregulación como parte de ésta. La autoconfianza y la libertad de decisión no se encontraron en las teorías en uso.

Se encontró que la autoestima, la autopercepción, el esquema corporal y la expresión de necesidades y sentimientos forman parte de las teorías expuestas de la acción de las educadoras con relación a la identidad personal. En las teorías en uso sólo abarcó dos aspectos: la expresión de necesidades y el reconocimiento de sentimientos y emociones.

En las teorías expuestas de la acción de las educadoras se identificó que las relaciones interpersonales están orientadas al aprendizaje colaborativo, ayuda entre compañeros, convivencia y solución de problemas por medio del diálogo.

Tanto en las teorías expuestas de la acción como en las teorías en uso de las estrategias de acompañamiento se identificó que las educadoras retomaron la importancia de generar un clima de confianza, de reconocer los logros de los niños y la función que desempeña la educadora como modelo. En las teorías en uso se observó otra estrategia que las educadoras desarrollan para acompañar a sus alumnos, la cual fue establecer una rutina diaria, misma que da estructura a los niños para un mejor desarrollo de ellos.

Como se muestra en el esquema, se identificó relación entre las teorías expuestas de la acción y en uso, observándose que las profesoras trabajan en la rutina diaria más aspectos del desarrollo personal y social que las que mencionaron y planearon.

En seguida se describen las teorías expuestas de la acción identificadas en este trabajo. Es necesario mencionar que se identificaron cuatro categorías respecto al desarrollo personal y social: 1) autonomía; 2) relaciones interpersonales; 3) identidad personal, y 4) estrategias de acompañamiento para su desarrollo. En las tablas hay espacios en blanco porque las maestras no se refirieron a esos temas; esto podría deberse a que tal vez ellas no consideran importante promover dichos aspectos en sus alumnos.

Categoría 1. Autonomía

Esta categoría se define como la capacidad que muestra el niño para desarrollar por sí mismo las actividades solicitadas en el aula por su maestra y está integrada por tres subcategorías: autoconfianza, libertad de decisión y responsabilidad (tabla 1).

Autoconfianza. Esta subcategoría se presentó con las profesoras de primero y segundo grado, quienes indicaron que cuando los niños poseen autoconfianza les será más fácil tomar decisiones, por lo tanto, pueden asumir las consecuencias de sus actos y serán menos vulnerables.

Responsabilidad. Acerca de esta subcategoría, las profesoras explicaron que implica que los niños se comprometan con el cuidado de sus pertenencias y el mate-

rial que se les presta. Es necesario indicar que la subcategoría emergió en el discurso de las tres profesoras.

Libertad de decisión. Esta subcategoría sólo se identificó con la profesora de tercer grado. De acuerdo con lo manifestado por la profesora, la libertad de decisión abarcó la capacidad de los niños para elegir con quién trabajar y relacionarse.

Tabla 1.

Teorías expuestas de la acción de las educadoras con relación a la autonomía.

SUBCATEGORÍA	TESTIMONIO MAESTRA 1	TESTIMONIO MAESTRA 2	TESTIMONIO MAESTRA 3
Autoconfianza	Mientras los niños estén seguros de lo que hacen de lo que piensan, de lo que sienten, yo creo que van a ser poco vulnerables a algunas situaciones peligrosas que se les presenten.		Que a lo mejor sí le sale mal, pues lo puede volver a hacer y lo puede volver a intentar, y ya después de que siente esa confianza, de que ya está seguro de lo que él es capaz de hacer, ya dejarlo; también para que no se haga dependiente de ti; pero ya lo dejas con esa confianza en lo que sabe y puede hacer.
Responsabilidad	Hacerse cargo de sus pertenencias o de lo que tengan aquí, en la escuela. Cuidar sus pertenencias.	El niño debe hacerse cargo de las pertenencias que lleva a la escuela.	El cuidado de sus pertenencias, así esto es tuyo; que aprendan ellos a conocer lo que es suyo y a cuidarlo, si no, no los hacemos autónomos.

SUBCATEGORÍA	TESTIMONIO MAESTRA 1	TESTIMONIO MAESTRA 2	TESTIMONIO MAESTRA 3
Libertad de decisión			Si trabajamos en equipo ellos tienen la libertad de decidir con quién quieren trabajar, por qué quieren trabajar con esta persona; o sea, cada uno tiene la libertad de decidir con quién relacionarse.

Categoría 2. Relaciones interpersonales

Para las educadoras esta categoría fue definida como la manera en que el niño se relaciona con los demás, e implica el aprendizaje colaborativo, la resolución de problemas por medio del diálogo, la convivencia y la ayuda a los compañeros (tabla 2).

Aprendizaje colaborativo. Las profesoras explicaron que un elemento de las relaciones interpersonales se asocia con el aprendizaje colaborativo, es decir, el niño aprende de sus compañeros y sus compañeros aprenden de él. Esta subcategoría sólo se identificó con la profesora de primer grado.

Resolución de conflictos por medio del diálogo. Otro aspecto que las educadoras consideraron dentro de las relaciones interpersonales es la solución de conflictos mediante el diálogo. Las educadoras explicaron la importancia de que los niños busquen opciones de solución a un conflicto, como el diálogo, y no mediante comportamientos inadecuados como "los golpes". El conflicto en el aula permite el diálogo y la discrepancia de opiniones e intereses respecto a un hecho, de esta manera la negociación ofrece la oportunidad de llegar a acuerdos. Para lograr este punto el niño debe adquirir la habilidad de controlar impulsos y de regular sus emociones. Esa subcategoría se identificó en los tres grados, lo que podría significar que las educadoras consideraran importante su promoción durante los tres años de preescolar.

Convivencia. Respecto a esta subcategoría las profesoras expresaron la importancia de la convivencia tanto con los pares como con los adultos y no sólo en la escue-

la; también es importante que manifiesten una adecuada convivencia en sus casas. Esta subcategoría fue identificada con las profesoras de primero y segundo grado.

Tabla 2.

Teorías expuestas de la acción de las educadoras con relación a las relaciones interpersonales.

SUBCATEGORÍA	TESTIMONIO MAESTRA 1	TESTIMONIO MAESTRA 2	TESTIMONIO MAESTRA 3
Aprendizaje colaborativo	La relación entre pares, que aprenden entre ellos mismos, él aprende de su compañerito y su compañerito aprende del otro.		
Resolver problemas por medio del diálogo	El control de impulsos de que cuando tengan un problema traten de dialogar o de decir "no me gusta".	Nosotros aprendemos a que en la escuela resuelven las cosas hablando, no pegando, porque entonces el niño se siente agredido en casa y viene y lo repite aquí; lo único que le pido es que lo hable, porque así resolvemos los problemas nosotros aquí en la escuela: hablando.	La reflexión de que utilicen el lenguaje para expresar por qué surgió ese conflicto o por qué es un conflicto, por qué no me gustó lo que me dijeron, aunque no haya sido malo, por qué no te gustó; entonces tu exprésaselo a tu compañero.

SUBCATEGORÍA	TESTIMONIO MAESTRA 1	TESTIMONIO MAESTRA 2	TESTIMONIO MAESTRA 3
Convivencia	De si yo amigo, le puedo pegar a mi compañero; no puedes; entonces esta parte de las reglas para una convivencia sana, el respeto, la colaboración, la participación, o sea, más que nada los valores para la convivencia en el aula, esperando que tenga impacto en la casa y en la calle.		Si trabajamos en equipo ellos tienen la libertad de decidir con quién quieren trabajar, por qué quieren trabajar con esta persona; o sea, cada uno tiene la libertad de decidir con quién relacionarse.
Ayuda a los compañeros	Cuando acaban rápido: ve a ayudar al otro; la ayuda entre pares: ve a ayudar a tu compañero; esta parte de la ayuda al otro, así como que ¡hay me va a ayudar!, establecen relaciones más, más fuertes.		

Ayuda a los compañeros. Otra subcategoría identificada en el ámbito de las relaciones interpersonales es la ayuda a los compañeros; las educadoras expresaron que cuando un niño termine su trabajo puede ayudar a su compañero, como un medio de establecer relaciones más consolidadas con los otros. Esta subcategoría sólo se identificó con la profesora de primer grado.

Categoría 3. Identidad personal

La categoría de identidad personal fue definida como la percepción que los individuos tienen acerca de sí mismos y que nos delimita como personas; incluye cuatro subcategorías: expresión de necesidades y sentimientos, autoestima, esquema corporal y auto percepción (tabla 3).

Tabla 3.

Teorías expuestas de la acción con relación a la identidad personal.

SUBCATEGORÍA	TESTIMONIO MAESTRA 1	TESTIMONIO MAESTRA 2	TESTIMONIO MAESTRA 3
Expresión de necesidades y sentimientos	Aprenda a expresar sus sentimientos, porque hay chiquitos que a veces no saben ni cómo se sienten, a veces no saben cuándo tienen hambre. Dicen me duele el estómago. También esa parte de los sentimientos de por qué estoy triste, por qué estoy enojado o qué me hace enojar y qué me hace feliz.	El que ellos expresen de manera verbal lo que sienten, tanto necesidades físicas como sus necesidades emocionales.	Yo soy de la idea de que sienta las bases para el desarrollo de los niños en cuanto, yo me voy mucho a los sentimientos, a lo que ellos sienten, a lo que ellos creen, el poder expresar eso; o sea, si aquí se les brinda ese espacio, se les brindan esas oportunidades de que ellos puedan expresar, de que ellos puedan hablar, decir lo que piensan, lo que sienten, lo que creen y por qué lo creen así.
Autoestima	Se acepten como son en cuanto a que sepan que son valiosos.	Que le den el valor a lo que ellos son, a lo que están haciendo, está bien, lo que ellos hacen o cómo lo hagan está bien, que van a ir mejorando.	Primero les tienes que brindar ese sentido positivo de sí mismos, para que ellos lo puedan reflejar y tengan esa seguridad.

SUBCATEGORÍA	TESTIMONIO MAESTRA 1	TESTIMONIO MAESTRA 2	TESTIMONIO MAESTRA 3
Auto percepción	Nos habla del yo, de mí, de que el niño se vea como un yo, como un ser humano pensante. Que el niño llegue a concebirse como persona. Conciencia de su cuerpo, del cuidado que requiere y del valor que tiene.		
Esquema corporal	Implica reconocerse; se ve reflejado en su dibujo de su figura humana; al principio es la cabeza y le salen las manitas y patitas.	La mayoría empieza a estructurar su cuerpo, le salen las manos, los pies, pero hay quienes hacen una bola y los ojos.	

Expresión de necesidades y sentimientos. Las educadoras consideraron que esta subcategoría es un elemento que forma parte de la identidad personal. Las educadoras explicaron la necesidad de que el niño aprenda expresar sus necesidades y sentimientos, porque hay niños que en ocasiones no saben cómo se sienten, no saben cuándo tienen hambre. Dicha subcategoría se identificó con las educadoras de los tres grados.

Autoestima. Respecto a esta subcategoría las educadoras manifestaron la importancia de que el niño se valore y tenga un sentido positivo de sí mismo. Esta subcategoría se presentó con las educadoras de los tres grados.

Esquema corporal. Referente al esquema corporal las profesoras indicaron que el niño se reconoce como persona por medio de los dibujos de la figura humana que los niños elaboran. Lo anterior se identificó en la planeación de las educadoras de primer y segundo grados, porque se planteó la actividad de que el niño tenía que hacer el dibujo de una persona, como forma de que se reconociera como persona mediante su esquema personal.

El significado que las profesoras dieron a la figura humana puede partir de la idea de que muestra la imagen que el niño tiene de sí mismo abarcando aspectos de la perso-

nalidad y la imagen corporal. Esta subcategoría se presentó con las educadoras de primero y segundo grados.

Autopercepción. Esta subcategoría fue definida por las educadoras como la habilidad para reconocerse a sí mismo, de que el niño se vea como un yo y llegue a concebirse como persona, lo cual se refleja en la percepción y el cuidado que da a su cuerpo. Dicha subcategoría sólo se presentó con la educadora de primer grado.

Categoría 4. Estrategias de acompañamiento

Las educadoras manifestaron que desarrollaban diferentes estrategias de acompañamiento para el desarrollo personal y social, las cuales definieron como las actividades que efectúan para lograr los objetivos educativos planteados en este ámbito.

Al respecto se identificaron las siguientes subcategorías: el profesor como modelo, generar un clima de confianza y reconocer los logros de los niños (tabla 4).

El profesor como modelo. En el discurso de las maestras se puede interpretar que ellas se consideran como modelos, los cuales son seguidos por los alumnos; explicaban que si los niños las observaban haciendo buenas acciones, resolviendo los problemas dialogando entre sí, expresando sus necesidades y emociones, y apoyándose entre compañeras, los alumnos van a seguir dichos modelos. Esta subcategoría se identificó con las profesoras de primero y de tercer grados.

Clima de confianza. Las maestras consideraron que el profesor es el encargado de marcar el inicio, la dinámica y la continuidad de la jornada escolar, para que lo anterior se genere consideraron importante propiciar un clima cálido que garantizara la fluidez de las relaciones, tanto de la educadora con los alumnos y de los alumnos con sus compañeros.

Una de las estrategias para generar este clima de confianza es que todos los niños esperaran para empezar a desayunar e iniciaran al mismo tiempo. Es necesario mencionar que en el preescolar hay un servicio que proporciona desayuno a los niños, el cual incluye leche, una galleta o fruta seca.

Reconocer el logro de los niños. Las educadoras consideraron importante reconocer, al hacerlo público

a todos sus compañeros, cuando los niños logran hacer algo, y hacer saber que lo que pueden hacer y decir es muy importante para todos. Esta subcategoría se identificó con las educadoras de segundo y tercer grados. Tabla 4.

Teorías de la acción con relación a las estrategias de acompañamiento para la promoción del desarrollo personal y social.

SUBCATEGORÍA	TESTIMONIO MAESTRA 1	TESTIMONIO MAESTRA 2	TESTIMONIO MAESTRA 3
El profesor como modelo	Porque así como seamos nosotros ellos también va a ser; porque si yo le digo al niño "eres un tonto", "no sabes nada", "quítate, no sabes", "cómo dices eso", también nuestro modelo, ellos están tomando esa parte.		El modelo hacia ellos; a fin de cuentas ellos me imitan. Creo que también lo toman del ejemplo, porque ellos ven cómo me dirijo hacia otras personas y ellos dicen es que directora no le podemos decir hola, Gaby, como a su compañero, porque saben que es la directora, es una autoridad y me dirijo a ella con respeto y así lo van a imitar.
Generar un clima de confianza	Se acepten como son en cuanto a que sepan que son valiosos.	Que le den el valor a lo que ellos son, a lo que están haciendo, está bien, lo que ellos hacen o cómo lo hagan está bien, que van a ir mejorando.	Primero les tienes que brindar ese sentido positivo de sí mismos, para que ellos lo puedan reflejar y tengan esa seguridad.

SUBCATEGORÍA	TESTIMONIO MAESTRA 1	TESTIMONIO MAESTRA 2	TESTIMONIO MAESTRA 3
Generar un clima de confianza			Generar ese clima de confianza y de seguridad. El acercarme a ellos, a la mejor tocarles el hombro, tocarles la espalda, eso es, para mí, transmitirles seguridad, decirles que tienen a alguien en quien confiar, y así con ese clima de confianza que yo les doy procuro que sea entre ellos, que se ayuden, que se respeten.
Reconocer los logros de los niños	Muchas veces las mamás no valoran; llego a veces a mandar dibujos a casa que me los regresen para usarlos aquí como un mantel... los niños lo hicieron como sea; lo mandé a la casa para que lo enmicaran, les pintaron los ojos. Yo les digo "¿ustedes saben lo que es esto?" Ustedes no valoran el trabajo de sus hijos, no los respetan; le están diciendo al niño que lo que hace no está bien.		Y, por ejemplo, cuando logran algo, hacerlo saber a todos sus compañeros y hacerles saber que lo que ellos pueden hacer y decir es muy importante para todos.

DISCUSIÓN

Los resultados obtenidos en este estudio permitieron identificar y conceptualizar las teorías expuestas de la acción, generadas por tres maestras de nivel preescolar con relación al desarrollo personal y social de sus alumnos.

Un análisis minucioso de dichas teorías de la acción permitió la construcción de un conjunto de categorías que las integran: autonomía, relaciones interpersonales, identidad personal y estrategias de acompañamiento.

Esto fue posible mediante un análisis cualitativo con el apoyo del Atlas.ti.80 que permitió codificar lo que las educadoras escribieron, planearon y expresaron en torno a su práctica docente, y se refleja en los resultados por medio del discurso de las educadoras, construido a través de la formación, experiencia, sentimientos, gustos y del conocimiento institucionalizado.

Se identificó en relación con el campo formativo del desarrollo personal y social que para las educadoras dicho campo está orientado a fomentar la autonomía, la identidad personal y las relaciones interpersonales en sus alumnos de nivel preescolar. Asimismo se identificó que para su promoción las maestras desarrollan diversas estrategias de acompañamiento, como generar un clima de confianza, ser un modelo para sus alumnos y reconocer el logro de los niños. Estos resultados coinciden con lo reportado por Figueroa (2000) y Jackson (1998), quienes afirman que en el aula el profesor es el encargado de generar el clima idóneo para enseñar, aprender y dirigir el aprendizaje de los estudiantes.

Es pertinente mencionar que en los resultados encontrados se evidenciaron subcategorías expresadas por las educadoras de los tres grados (como responsabilidad, resolución de conflictos mediante el diálogo, autoestima y la expresión de necesidades y sentimientos); lo anterior refleja que las profesoras consideraron importante el desarrollo de estos aspectos a lo largo de la educación preescolar, además de ser conceptos que se presentan con mayor frecuencia en el Programa de estudio 2011 (SEP, 2011). Lo anterior corrobora que las teorías expuestas de la acción se relacionan con lo que se instituye en documentos oficiales como un eje rector de éstas (Argyris y Schön, 1974), es decir, tienen como base la percepción de lo que es importante desarrollar en los niños aunadas a un marco normativo.

También se identificó coincidencia con lo planteado por Argyris y Schön (1974) respecto a las teorías expuestas de la acción, debido a que se observó que toda conducta deliberada de las educadoras parte del proceso de reflexión, el cual se fundamenta en el conocimiento disciplinar del desarrollo personal y social y la influencia del programa oficial de preescolar. De la misma manera coincide con lo indicado por Jackson (1998), quien planteó que el profesor es un agente activo que toma decisiones basadas en su experiencia para implementar estrategias pedagógicas y didácticas que matizan y median la implantación del currículum en el contexto escolar.

Es importante mencionar que en esta investigación se observó relación entre el trabajo de las educadoras y los objetivos educativos del programa de educación preescolar. A pesar de que las educadoras no hicieron alusión a algún referente teórico, se halló que los aspectos que emergieron en el análisis forman parte del Programa de estudio 2011 (SEP, 2011); en este sentido se considera que las educadoras hicieron modificaciones al currículum de modo que fuera enseñable, lo que coincide con Elbaz (1983), quien señaló que las maestras —a partir de las necesidades que se les presentan— hacen, crean, aplican, adaptan y dan sentido al currículum.

Lo identificado hace que la educadora genere una práctica propia, adaptándola a las características del contexto en que se ubica su trabajo; para lograrlo parte de su experiencia, de sus creencias y conocimientos respecto a la enseñanza, es decir, no es suficiente conocer el currículum formal, sino saber resolver y enfrentar diversas situaciones que se presentan en la vida cotidiana en el aula (Figueroa, 2000).

Las teorías expuestas de la acción que se identificaron en este trabajo representan el pensamiento que la educadora tiene respecto al desarrollo personal y social; lo anterior fue construido, como se mencionó, a partir del conocimiento institucionalizado, es decir, teniendo como base el Programa de estudio 2011 (SEP, 2011), entremezclado con la experiencia, formación y espontaneidad de las situaciones escolares. Estas teorías expuestas de la acción tienen un carácter sistemático e indican al sujeto lo que es necesario que haga para la promoción del desarrollo personal y social en los niños preescolares.

Con base en los resultados se corrobora que las teorías expuestas de la acción se relacionan con lo que se instituye en documentos oficiales (Argyris y Schön, 1974), así como con el conocimiento que las educadoras han adquirido a través de su formación, experiencia y con lo que se espera que exprese social e institucionalmente.

CONCLUSIONES

El presente trabajo contribuye al ámbito de conocimiento de las teorías de la acción en el contexto preescolar, aportando evidencia empírica al mismo. También ofreció la oportunidad de estudiar lo que la educadora piensa y reflexiona respecto a su práctica educativa.

Es necesario que lo que hacen las educadoras diariamente se comunique y sea retomado por otros profesores en su trabajo, y que los procesos subyacentes a la práctica educativa sean considerados en las reformas educativas que se implementan y en la toma de decisiones para la mejora continua en los planes y programas, en las planeaciones de las educadoras y en la práctica diaria de calidad.

Se puede concluir que el trabajo educativo no sólo requiere la aplicación de programas y secuencias didácticas establecidas; exige una gran capacidad creativa para reconocer las características individuales de los alumnos y sus logros educativos, a partir de lo cual la educadora selecciona y adapta los contenidos para su enseñanza y diseña las estrategias más adecuadas para lograr los propósitos (SEP, 2003). Respecto a lo anterior, las profesoras indicaron que para planear se basan en el conocimiento del desarrollo personal y social, en el conocimiento que tienen acerca de sus alumnos y de dar respuesta a la inmediatez de las situaciones. Se identificó que mientras mayor es la experiencia en el trabajo cotidiano, mayor es el conocimiento especializado del nivel en que trabajan. Tienen la formación profesional y la experiencia para dominar el contenido. ■

REFERENCIAS

- Álvarez, C. (2012). La relación teoría-práctica en los procesos de enseñanza-aprendizaje. *Education Siglo XXI*, 30(2), 383-402. Recuperado de <http://revistas.um.es/educatio/article/view/160871/140871>
- Andrade, J. (2014). Creencias sobre el uso de las tecnologías de la información y la comunicación de los docentes de educación primaria en México. *Revista Electrónica "Actualidades Investigativas en Educación"*, 14(2), 1-29.
- Argyris, C., & Schön, D. (1974). *Theory in practice: Increasing professional effectiveness*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Arraez, M. (2008). Modelo de integración curricular para la educación básica en Venezuela. *Investigación y Postgrado*, 23(2), 319-348.

- Centeno, M. (2008). Una pedagogía para la paz en la mediación de conflictos organizacionales en el sector universitario. *Revista de Investigación y Postgrado*, 23(3), 13-43.
- Clemente, M. (2007). La complejidad de las relaciones teoría-práctica en educación. *Ediciones Universidad de Salamanca* (19), 25-46. Recuperado de https://gredos.usal.es/jspui/bitstream/10366/71830/1/La_complejidad_de_las_relaciones_teoria-.pdf
- Coffey, A., & Atkinson, P. (2005). *Encontrar el sentido de los datos cualitativos. Estrategias complementarias de investigación*. Colombia: Universidad de Antioquia.
- Cossio, E., & Hernández, R. (2016). Las teorías implícitas de enseñanza y aprendizaje de profesores de primaria y su práctica docente. *Revista Mexicana de Investigación Educativa* (21) 71, 1135-1164. Recuperado de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-66662016000401135
- Denzin, N. K. (1978). *The research act: A theoretical introduction to sociological methods* (2a. ed.). Nueva York: McGraw-Hill.
- Elbaz, F. (1983). *Teacher thinking. A study of practical knowledge*. Nueva York: Croom Helm.
- Fernández, L. (2006). ¿Cómo analizar datos cualitativos? *Butlletí LaRecerca*, 7, 1-13. Recuperado de <http://www.ub.edu/ice/recerca/fitxes/fitxa7-cast.htm>
- Figueroa, A. (2000). Una alternativa para la evaluación de la enseñanza en educación superior desde la perspectiva de los profesores. En M. Rueda, y F. Díaz Barriga (eds.), *Evaluación de la docencia*. México: Paidós.
- Gómez, R. (2008). *Las creencias de las educadoras acerca de la evaluación de sus alumnos preescolares*. Tesis doctoral. Universidad Nacional Autónoma de México. México.
- Hamui-Sutton, A. (2016). Tensiones y reconfiguraciones de la práctica docente ante el cambio curricular en la Facultad de Medicina de la Universidad Nacional Autónoma de México. *Investigación en Educación Médica*, 5(20), 215-219.
- Hativa, N., Barak, R., & Simhi, E. (2001). Exemplary university teachers: Knowledge and beliefs regarding effective teaching dimensions and strategies. *Journal of Higher Education* (72), 699-729.
- Herrera-Seda, C., Pérez-Salas, C., & Echeita, G. (2016). Teorías implícitas y prácticas de enseñanza que promueven la inclusión educativa en la universidad. Instrumentos y antecedentes para la reflexión y discusión. *Formación Universitaria*, 9(5), 49-64.
- Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE) (2010). *La educación preescolar en México*. México: INEE.
- Jackson, Ph. (1998). *Opiniones de los profesores*. En Ph. Jackson (ed.). *La vida en las aulas*. España: Morata.
- Jiménez, A., & Feliciano, L. (2006). Pensar el pensamiento del profesorado. *Revista Española de Pedagogía*, (233), 105-122.
- Kane, R, Sandretto, S., & Heath, C. (2002). Telling half the story: A critical review of research on the teaching beliefs and practices of university academics. *Review of Educational Research* 72(2), 177-228.
- Kerlinger, F., & Lee, H. (2002). *Investigación del comportamiento. Métodos de investigación en ciencias sociales*. México: McGrawHill.
- Martínez, M. (2008). *La investigación cualitativa etnográfica en educación*. Manual Teórico-práctico. México: Trillas.
- Martínez, P. (2014). Sistema de creencias acerca de la matemática. *Revista Electrónica "Actualidades Investigativas en Educación"* 14(3), 1-28.
- Palos, M., Ávalos, M., Flores, F., & Montes, R. (2017). Creencias de madres y docentes sobre el aprendizaje de la lectoescritura en Educación Preescolar. *Revista Electrónica "Actualidades Investigativas en Educación"* 17(3), 1-21. DOI: <http://dx.doi.org/10.15517/ae.v17i3.29066>
- Pellón, A., Mansilla, S., & San Martín, C. (2009). Desafíos para la transposición y conocimiento didácticos del contenido en docentes de anatomía: obstáculos y proyecciones. *Int. J. Morphol.* 27(3), 743-750.
- Peñalosa, A. (2005). Aproximación a los patrones de comportamiento y aprendizaje organizacional en el Decanato de Estudios de Postgrado de la Universidad de Santa María. *Revista de Investigación y Postgrado* 20(2), 63-122.
- Petit, E. (2008). Tecnología organizacional para la construcción y sustentación de la visión corporativa: su aplicación desde la teoría de la acción. *Revista Omnia* 14(2), 90-104.
- Pino, L. (2013). *Evaluación de la faceta epistémica del conocimiento didáctico-matemático de futuros profesores de bachillerato sobre la derivada*. Tesis doctoral. Universidad de Granada, España.
- Pozo, I. (2008). *La psicología cognitiva y la educación científica*. Recuperado de www.if.ufrgs.br/public/ensino/N2/Pozo.HTM
- Richardson, V. (1996). The role of attitudes and beliefs in learning to teach. En J. Sikula (ed.). *Handbook of Research on Teacher Education*. Nueva York: Macmillan.
- Rodrigo, J., Rodríguez, A., y Marrero, J. (1993). *Las teorías implícitas. Una aproximación al conocimiento cotidiano*. Madrid: Visor.
- Rodrigo, M. (2000) Las teorías implícitas en la construcción del conocimiento social. En J. Beltrán y cols. (eds.). *Intervención psicopedagógica y currículum escolar*. Madrid: Pirámide.
- Rodrigo, M. J. (1998). Del escenario sociocultural al constructivismo episódico: Un viaje al conocimiento escolar de la mano de las teorías implícitas. En M. J. Rodrigo y J. Arnay (comps.). *La construcción del conocimiento escolar*. Barcelona: Paidós.
- Rodríguez, C., Lorenzo, O., & Herrera, L. (2005). Teoría y práctica del análisis de datos cualitativos. *Proceso general y criterios de calidad*. *Sociotam* 15(2), 133-154. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=65415209>
- Ruiz, L. (2006). Pensamiento docente sobre los procesos de enseñanza en la Educación Física. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos* 2(1). Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=134116859004>

- Salamon, A., Sumsion, J., Press, F., & Harrison, L. (2016). Implicit theories and naïve beliefs: Using the theory of practice architectures to deconstruct the practices of early childhood educators. *Journal of Early Childhood Research* 14(4) 431-443. DOI: [10.1177/1476718X14563857](https://doi.org/10.1177/1476718X14563857)
- Sayago, S. (2014). Análisis del discurso como técnica de investigación cualitativa y cuantitativa en las ciencias sociales. *Cinta Moebio*, 49, 1-10. Recuperado de https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?pid=S0717-554X2014000100001&script=sci_arttext
- Schettini, P., & Cortazzo, I. (2015). *Análisis de datos cualitativos en la investigación social*. La Plata: Universidad Nacional de la Plata.
- Schön, D. (1992). *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. México: Paidós.
- Secretaría de Educación Pública (SEP) (2003). *Propósitos y contenidos de la educación preescolar*. México: SEP.
- Secretaría de Educación Pública (SEP) (2011). *Programa de educación preescolar*. México: SEP.
- Shulman, (2001). Conocimiento y enseñanza. *Estudios públicos*, 83, 163-196.
- Stake, R. (1998). *Investigación con estudio de casos*. España: Morata.
- Theriot, S., & Tice, K. (2009). Teachers' knowledge development and change: Untangling belief and practice. *Academic Research Library* 48(1), 65-75.

APÉNDICES

Entrevista semiestructurada

Nombre completo:

Formación:

Años de experiencia:

Grado que atiende:

Nombre de la escuela:

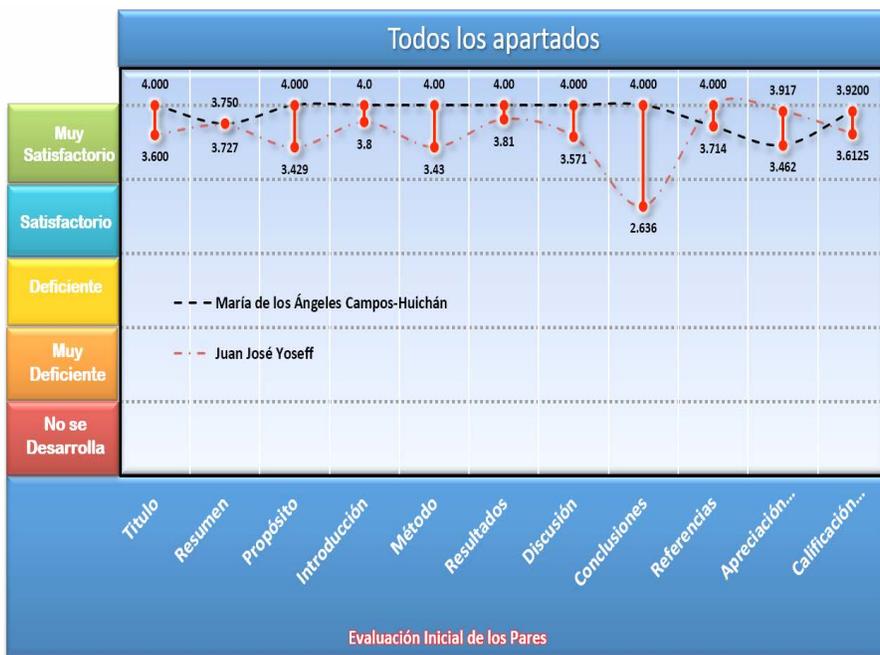
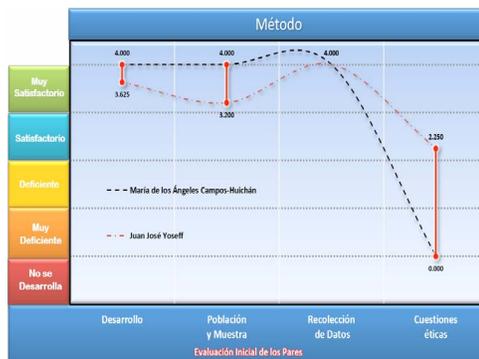
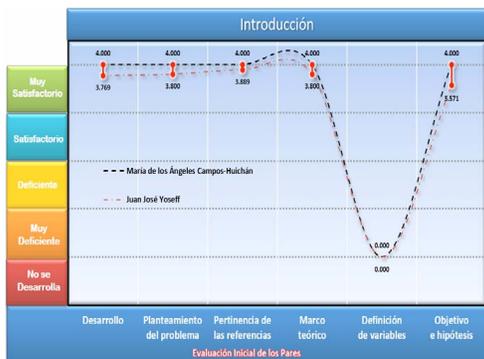
No. de alumnos:

1. ¿Por qué cree que es importante la educación preescolar?
2. ¿Conoce el programa de educación preescolar?
3. Tengo entendido que en el programa de educación preescolar hay un área del desarrollo personal y social. ¿En qué consiste?
4. ¿Considera importante promover el desarrollo personal y social? ¿Por qué?
5. ¿Qué aspectos de esta área promueve?
6. ¿Qué hace para promover estos aspectos?
7. Además de estos aspectos que mencionó, ¿hay algún otro que crea se deba promover?
8. ¿Cómo lo promueve?
9. ¿En qué consiste la identidad personal y autonomía?
10. ¿Cómo promueve estos aspectos?
11. ¿En qué consisten las relaciones interpersonales?
12. ¿Cómo las promueve?
13. ¿Se le han presentado dificultades para fomentar el desarrollo personal y social en los niños?
14. Si la respuesta es "sí", ¿qué dificultades se le han presentado?
15. ¿Algún otro comentario que quiera hacer?

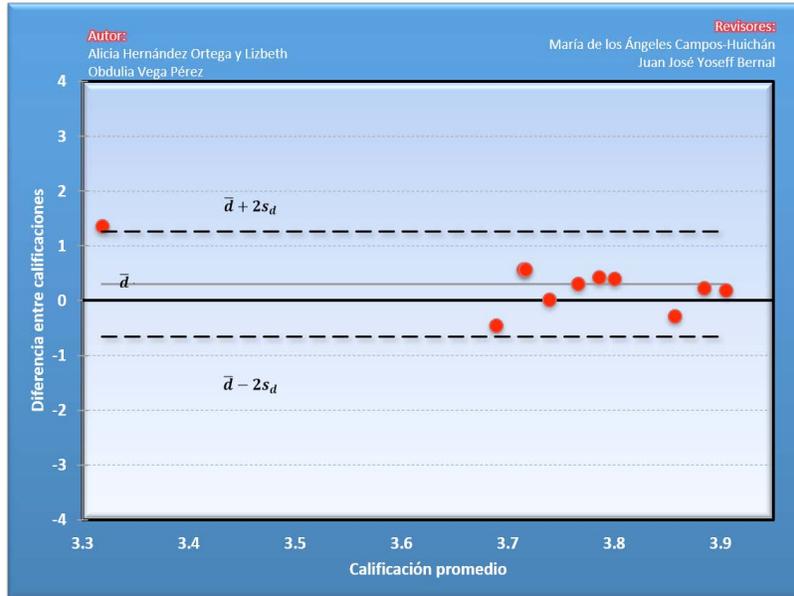


DIMENSIÓN CUANTITATIVA

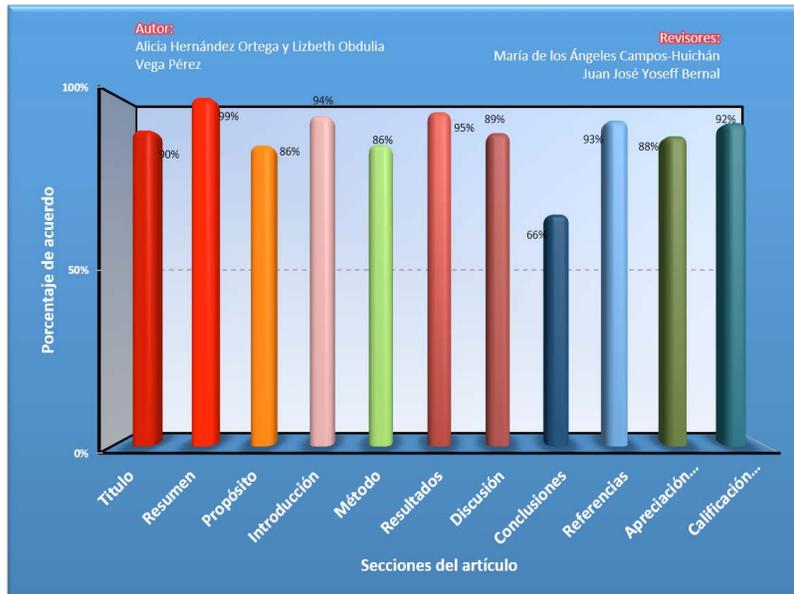
Perfil de Evaluación entre pares



Índice de Concordancia



Índice de Acuerdo



DIMENSIÓN CUALITATIVA

Revisor 1	Revisor 2
María de los Ángeles Campos-Huichán	Juan José Yoseff
Título/Autoría	
El título es adecuado, indica los contenidos del artículo.	Mi sugerencia es que se apege a que estudio los discursos acerca de la práctica, en tanto revisa los programas, las planeaciones y entrevista a las profesoras
Resumen	
El resumen es claro, sólo que es de 198 palabras. Al inicio del antepenúltimo renglón es necesario escribir correctamente la palabra “primera”.	Si se dice que es un estudio de caso, hay que ver de qué modo esto se refleja en el resumen, porque parece que se habla de un caso de tres con la consideración que son profesoras de dos escuelas diferentes.
Próposito del Estudio	
En la página 8, segundo párrafo: La perspectiva que orienta el presente trabajo es el de las teorías de la acción (Arraez, 2008; Centeno, 2008; Petit, 2008 y Peñalosa, 2005) es utilizada para el estudio del pensamiento y la práctica docente. Esta perspectiva que fundamenta el presente trabajo, pues constituye un marco de referencia que permite describir y explicar el pensamiento y la acción del profesor, quien es considerado (EN LUGAR DE ES CONSIDERADO, ESCRIBIR CONSIDERA) al docente como un profesional inmerso en un contexto en el que influyen diferentes factores en la acción en el aula. En la página 10 tercer párrafo, al parecer falta una palabra: Las teorías en uso incluyen el conocimiento acerca de las personas, la conducta, FALTA UNA PALABRA de objetos físicos, el uso de artículos, organizaciones, y otros dominios de la conducta humana (Argyris y Schön, 1974).	Si se dice que se basa en la teoría de la acción y lo que se hace es revisar lo que la maestra hace en su programa como parte de lo que le prescribe su rol, y luego entrevista a cada una de las tres profesoras; no hay observación in situ. En el mejor de los casos yo entiendo que el estudio es de “hablar acerca de la práctica” no sobre la “práctica misma”, puesto que no hizo observaciones en salón de clases. Esto se puede aclarar en el método para que en todo caso el lector tome sus precauciones respecto a los resultados y el análisis de los mismos.

Revisor 1	Revisor 2
Introducción	
<p>Las señaladas en la página del propósito de investigación.</p>	<p>El estudio es cualitativo y de caso, por lo cual no se presentan ni variables ni evaluaciones de niveles de variables o algo en torno del caso. No obstante, no se hace referencia a los tres casos estudiados. Parece que se les trata como si fuesen uno.</p>
Método	
<p>Todo está claramente especificado, es congruente y adecuado.</p>	<p>el problema medular aquí es que se habla de estudio de caso y cualitativo. Pero no se clarifica por qué se hace el estudio con tres profesoras de dos escuelas diferentes y luego no se habla nada al respecto. El análisis cualitativo se hace con los cánones de un programa ad hoc aunque no se detallan las interpretaciones.</p>
Resultados	
<p>En la página 20 en la subcategoría “Autoconfianza” es necesario corregir la redacción y eliminar la frase “ Esta subcategoría se presentó con las profesoras de primero y segundo grado.” que está repetida. En la subcategoría “Responsabilidad”, eliminar la frase “Cabe mencionar que la subcategoría se presentó con las tres profesoras.”, que está repetida. En la pág. 23 en la subcategoría “Autopercepción” corregir la ortografía de las palabras así mismo, debe decir a sí mismo. En la página 24 en la subcategoría “Clima de confianza debe decir Las maestras consideraron que es el profesor el encargado de marcar el inicio, la dinámica y la continuidad de la jornada escolar, para que lo anterior se genere consideraron importante propiciar un clima cálido que garantizara la fluidez de las relaciones, tanto de la educadora con los alumnos y de los alumnos con sus compañeros.</p>	<p>Como se apuntó en el método, no se hace una consideración de los resultados de acuerdo a cada profesora. Se tratan como un caso, asumiendo que son iguales independientemente de las escuelas. NO se dice nada al respecto si es congruente haber hecho el análisis como una totalidad y no merecía detallar particularidades del desempeño de cada profesora o si las particularidades son importantes para resaltar.</p>

Revisor 1	Revisor 2
Discusión	
<p>Está adecuadamente planteada. Sólo falta corregir algunos detalles de escritura: En la página 25 en el párrafo: “Estos resultados coinciden con lo reportado por Figueroa (2000) y Jackson (1996) quienes afirmaron, que en el aula de clase el que profesor es el encargado de generar el clima idóneo para enseñar, aprender y dirigir el aprendizaje de los estudiantes.” La palabra que está de más. En la página 26 hace falta agregar la preposición en: Es importante mencionar que en esta investigación se observó relación entre el trabajo de las educadoras y los objetivos educativos del programa de educación preescolar. En la página 26, en el párrafo: “Con base en los resultados, se corrobora que las teorías expuestas de la acción están relacionadas con lo que se instituye en documentos oficiales (Argyris y Schön, 1974), así mismo con el conocimiento que las educadoras han adquirido a través de su formación, experiencia y con lo que se espera que exprese social institucionalmente.” Es necesario corregir la ortografía de la palabra asimismo, que aparece como así mismo. Y agregar la letra e entre las palabras social e institucionalmente.</p>	<p>Es muy escueto aunque al punto. No señala la potencia de lo investigado y sus propios resultados.</p>
Conclusiones	
<p>Son adecuadas.</p>	<p>Creo que el desbalance entre lo dedicado al marco teórico (casi la mitad del documento) y lo dedicado a las demás secciones, hace que en los puntos finales, el trabajo sea puntual y no con los detalles teóricos que se desarrollaron al principio.</p>
Referencias	
<p>Los siguientes autores se encuentran citados y no están en la bibliografía: Rodrigo, Rodríguez y Marrero (1993), Rodrigo (2000), Hernández (2016), Ruiz (2006) y SEP (2003). Aparecen en la bibliografía y no están citados: Stake (1998) y Asociación Mexicana de Psicología (2009).</p>	<p>Aquí no tengo comentario. Creo que es un manejo teórico adecuado, aunque el problema que yo veo con su método y el análisis discursivo, tiene que ver con un problema teórico de que no es lo mismo “hablar acerca de la práctica” que “hablar en la práctica”. Por eso es que la teoría de la acción tendría dos vertientes: una discursiva y otra descriptiva de la acción hermenéuticamente situada de acuerdo a la práctica social. Pero eso se puede salvar en el artículo con que se precise al respecto donde sea necesario.</p>

