



GOBIERNO DEL ESTADO DE HIDALGO
SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA DE HIDALGO
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL –HIDALGO

**“EL DESARROLLO DE COMPETENCIAS DOCENTES A PARTIR DEL ACOMPAÑAMIENTO DEL
PROCESO DIDÁCTICO”**

ORALIA PEDRAZA MARTÍNEZ



GOBIERNO DEL ESTADO DE HIDALGO
SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA DE HIDALGO
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL –HIDALGO
SEDE REGIONAL TULANCINGO

PROYECTO DE ACCIÓN DOCENTE

**“EL DESARROLLO DE COMPETENCIAS DOCENTES A PARTIR DEL ACOMPAÑAMIENTO DEL
PROCESO DIDÁCTICO”**

QUE PARA OBTENER EL TÍTULO DE LICENCIADA EN EDUCACIÓN PLAN 1994

PRESENTA
ORALIA PEDRAZA MARTÍNEZ

TULANCINGO DE BRAVO., HGO.

JUNIO DE 2014

Pachuca de Soto, Hgo., 12 de junio de 2014.

C. ORALÍA PEDRAZA MARTINEZ
PRESENTE.

En mi calidad de Presidente de la Comisión de Titulación de esta Unidad, me permito informarle que, como resultado del análisis realizado al Proyecto de Innovación Docente intitulado *"EL DESARROLLO DE COMPETENCIAS DOCENTES A PARTIR DEL ACOMPAÑAMIENTO DEL PROCESO DIDÁCTICO"*, presentado por su tutora MTRA. MARÍA GEORGINA ISLAS GUERRERO, ha sido **DICTAMINADO** para obtener el título de Licenciada en Educación, al haber reunido los requisitos académicos establecidos al respecto por la institución.

Con base en lo anterior, tengo a bien informarle que puede ser presentado ante el H. Jurado que se le designará al solicitar su examen profesional.

ATENTAMENTE
"EDUCAR PARA TRANSFORMAR"



S. E. P. H.
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
DR. ALFONSO TORRES HERNÁNDEZ
PRESIDENTE
H. COMISIÓN DE TITULACIÓN

C.c.p.- Depto. de Titulación.- Universidad Pedagógica Nacional-Hidalgo.
Documento válido por 60 días a partir de la fecha de expedición.

ATH/NRR/jahm.

Boulevard Felipe Angeles, s/n Colonia Vista Prieta C.P.: 42080 Tel. y Fax: (01) 771 71-1 11 74 y (01) 771 71 1 70-80. E-mail:
direccion_upnh@hotmail.com www.upnhidalgo.edu.mx

AGRADECIMIENTOS

Antes que nada agradezco a mi familia, principalmente a mis padres por la paciencia, comprensión y apoyo en todos los sentidos, porque gracias a ellos hoy puedo ver culminada una meta en más en mi formación.

A la universidad pedagógica que mediante su estructura organizacional ha permitido que varias generaciones vean reflejado su esfuerzo, con un rumbo fijo y orientado a la mejora de la práctica docente que se traduce en la mejora de la calidad educativa.

Al cuerpo de asesores que en algún semestre de la formación contribuyeron a profesionalizar a un docente que en algún momento llegó a sentirse desubicado en su práctica frente a grupo y que hoy por hoy es capaz de reconocer las diferentes problemáticas que aquejan su labor, así mismo, proponer alternativas de solución que beneficien no solo a los alumnos si no al colectivo docente.

Mi reconocimiento especial a la Mtra. María Georgina Islas Guerrero por orientar el proyecto de Innovación con modalidad de Acción Docente que hoy queda como una posibilidad de cambio, sus conocimientos y experiencia en la Asesoría Técnico Pedagógica, fueron los pilares para guiar la innovación en la alternativa, el acompañamiento al proceso didáctico de las docentes.

Finalmente, agradezco al faro de luz que iluminó cada uno de los momentos en mi formación en esta casa de estudios, experiencias compartidas que no se olvidan y que fueron en su momento, el punto clave para continuar y realizar de la mejor manera la labor como profesor alumno de esta institución.

ÍNDICE

CONTENIDO	PÁGINA
INTRODUCCIÓN	08
CAPÍTULO I CONTEXTO DE LA PRÁCTICA DOCENTE	
1.1 Contexto Geográfico. Hidalgo	13
1.1.1 Acaxochitlán	15
1.1.2 La Bóveda, el lugar de la Intervención	17
1.1.3 El Tejocotal	18
1.2 Contextualización del Problema	19
1.3 Reflexiones de mi Práctica Docente	23
1.4 Mi función como Asesor Técnico Pedagógico	35
CAPÍTULO II DIAGNÓSTICO DE LA FUNCIÓN DE ASESOR TÉCNICO PEDAGÓGICO, PREESCOLAR GENERAL EN LA ZONA 63 DE ACAXOCHITLÁN	
2.1 Metodología del Diagnóstico	40
2.1.1 Desde la operatividad de la Práctica Docente	42
2.1.2 Desde la Función del Asesor Técnico Pedagógico	58
2.1.3 Desde la Figura de la Asesoría	67
2.2 Planteamiento del Problema	75
2.2.1 Delimitar el Problema	81
2.3 Justificación	82
CAPÍTULO III	
REFERENCIA TEÓRICA	
3.1 Proyecto de Acción Docente	90
3.2 Práctica Docente	93

3.3 Asesoría	99
3.4 Papel del Asesor Técnico Pedagógico	102
3.4 Acompañamiento	107
3.5 Competencias Docentes	110
3.6 Trabajo Colaborativo	116
3.7 Aprendizaje	120
3.8 Aprendizaje Colaborativo	124
3.9 Aprendizaje del adulto	127
3.10 Desarrollo Cognitivo	131
3.11 Planificación didáctica	133
3.12 Situaciones de Aprendizaje	140
3.13 Ambientes de Aprendizaje	145
3.14 Evaluación	151
3.15 El Proceso Didáctico. Articulación del referente teórico con la Práctica Docente.	158
CAPÍTULO IV	
ESTRATEGIA DE TRABAJO	
“DESARROLLO DE COMPETENCIAS DOCENTES A PARTIR DEL ACOMPAÑAMIENTO DEL PROCESO DIDÁCTICO”	
4.1 El acompañamiento como Metodología de la Estrategia	162
4.2 Objetivo General	164
4.2.1 Objetivos Específicos	164
4.3 Cuadro General de la Estrategia	165
4.4 Diseño de Sesiones	167

CAPÍTULO V	
RESULTADOS Y EVALUACIÓN	
5.1 Seguimiento y Evaluación	179
5.2 Resultados y evaluación de las Sesiones de Trabajo	182
5.3 Evaluación General de Objetivos	223
5.4 Evaluación de la Operatividad del Proyecto	229
CONCLUSIÓN	232
CONSIDERACIONES FINALES	236
METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN	239
BIBLIOGRAFÍA	242
ANEXOS	

INTRODUCCIÓN

El presente Proyecto de Acción Docente, es resultado del análisis y reflexión que se realiza en un primer momento como docente frente a grupo y posteriormente se traslada a la función de Asesoría Técnico Pedagógico, debido a que se da un cambio de función en la práctica docente. Sin embargo, cabe reconocer que el problema no cambia ya que desde un inicio el eje de investigación fue la propia práctica docente.

Como parte del reconocimiento de la realidad del docente, se presenta en el primer capítulo la contextualización de la práctica, iniciando por la ubicación del contexto geográfico del Estado y las principales instituciones de educación superior con que cuenta, se integra también la ubicación del municipio y las comunidades donde están ubicados los jardines de niños con los que se trabaja, La Bóveda y El Tejocotal, indicando principalmente características que se relacionan con la práctica docente de la educación preescolar.

Dentro de este capítulo se da a conocer la contextualización de la problemática, que se realiza a partir del reconocimiento de la práctica docente como eje fundamental de cualquier cambio educativo que se pretenda, da a conocer de manera general información sobre los jardines de niños que se acompañan a través de la aplicación de la alternativa.

Como necesidad, de dar a conocer el cambio de función que se da durante la investigación, se presenta la reflexión de la práctica como docente, que no se limita a las paredes del aula, sino que toma en cuenta las diversas dimensiones de la práctica para evidenciar la situación de la que parte la problemática.

De igual manera se presenta una reflexión sobre mi función como asesor técnico pedagógico, donde se podrá encontrar una relación con la práctica como docente, pues se acentúa el hecho de que la problemática debe corresponder y surgir de la misma práctica, por lo tanto se identifican las principales situaciones que siguen enmarcando la problemática planteada desde un inicio de la investigación como docente frente a grupo relacionadas ahora con la nueva función.

El segundo capítulo tiene la intención de brindar al lector un panorama amplio y descriptivo acerca del diagnóstico pedagógico, el cual se sitúa a partir de la identificación de una metodología que guía el proceso por el cual se recaba la información que permite identificar las principales problemáticas existentes en la realidad de la práctica.

Siguiendo con la relación de la problemática tanto con la labor docente como con la función de Asesoría Técnico Pedagógica, este capítulo también integra un diagnóstico desde la operatividad de la práctica docente, donde se identifican algunas de las prácticas tradicionales que no permiten en su momento el desarrollo de competencias en los alumnos y que a su vez permitió la reflexión sobre la importancia de mirar más allá de la cotidianidad que muchas ocasiones delimita nuestras posibilidades de actuación con el grupo y como parte de un colectivo.

Por su parte, el diagnóstico desde la función de asesor técnico pedagógico, brinda la posibilidad de mirar cuales son los referentes y antecedentes que se tienen para ingresar a la función, vivido en un primer momento como docente y posteriormente integrada al equipo de asesoras que conforman el Sector.

Ahora, también se da a conocer el diagnóstico de la figura que representa el asesor, sus funciones desde lo reglamentado y la forma de cómo se lleva cabo en la zona escolar donde se aplica el proyecto. Reconocer la riqueza de acciones que el asesor tiene en su poder, pero que muchas ocasiones no lleva a cabo, brindó la posibilidad de identificar la innovación que se implementaría a la alternativa que tiene que ver con el acompañamiento a las docentes.

Para llegar a lo que es el planteamiento del problema el cual está fundamentado en las preocupaciones investigativas que se relacionan con los diferentes actores del proceso educativo, el docente, el asesor, la zona y la relación que existe entre ambas, fue necesario jerarquizarlas, enunciar las problemáticas y definir el planteamiento, con la finalidad de centrar las acciones a un propósito definido, quedando de la siguiente manera: ¿Qué acciones implementar desde la Asesoría Técnico Pedagógica para el desarrollo de competencias docentes que contribuyan a la construcción significativa del proceso didáctico en la práctica de la Educación Preescolar?, para poder delimitarla en el espacio específico donde se aplicará.

En este mismo capítulo se incluye un apartado de justificación, el cual tiene por finalidad dar a conocer un marco legal en el que se sitúan los objetivos de la Educación Preescolar, además de indicar la importancia del desarrollo de competencias docentes con la finalidad de transformar prácticas cimentadas y tradicionales donde se puntualiza la necesidad de un acompañamiento al proceso didáctico de las docentes como parte de esta transformación.

El tercer capítulo está relacionado con la referencia teórica que fundamenta y apoya los principales conceptos necesarios para poder dar un seguimiento a la alternativa, tener claro el tipo de proyecto que se aplica y cuáles son sus características, así también encontraremos conceptos como práctica docente, aprendizaje, aprendizaje colaborativo, desarrollo cognitivo, ambientes de aprendizaje, etc., que tienen que ver con el proceso de enseñanza y aprendizaje, así también los que tienen que ver con lo referente a la función de la Asesoría Técnico Pedagógica como: papel del Asesor Técnico Pedagógico, asesoría, acompañamiento, competencia docentes, trabajo colaborativo, algunas modalidades de organización del trabajo, etc.

Para el cuarto capítulo, se da a conocer la estrategia de trabajo, donde se muestra la metodología de taller como una de las estrategias más utilizadas para atender las características de las docentes con que se trabaja, tomando en cuenta que es con adultos con quien se trabaja, se precisa partir de los diferentes ritmos de aprendizaje, sus necesidades y sobre todo el ambiente de aprendizaje.

Se da a conocer el objetivo general y los específicos, así como un cuadro general de la estrategia donde se concentran por objetivos, para después describir la planeación de cada una de las 15 sesiones que lo integran.

Para el quinto capítulo ya se presentan los resultados de la aplicación que tienen que ver con el proceso de seguimiento y evaluación, presentando los informes de cada sesión y un análisis de la evaluación general de los objetivos y una evaluación de la operatividad del proyecto, dando a conocer los principales alcances y algunas limitaciones que se tuvieron.

Finalmente se presenta una conclusión donde se recuperan los logros y se realiza una reflexión sobre lo que en su momento dificultó la aplicación de la alternativa y cuáles podrían ser las posibles acciones que guiarían el logro de los objetivos planteados, se acompaña de consideraciones finales y una descripción de la metodología de investigación; incluye un apartado de bibliografía y anexos en los que se muestran algunos formatos de trabajo y la producciones que se realizaron junto con las docentes.

CAPÍTULO I

CONTEXTO DE LA PRÁCTICA DOCENTE

1.1 Contexto Geográfico. Hidalgo

Hidalgo (oficialmente «Estado Libre y Soberano de Hidalgo») es uno de los 31 estados que junto con el Distrito Federal, conforman las 32 entidades federativas de México. Cuenta con 84 municipios y su capital —y ciudad más poblada— es Pachuca de Soto.

El 15 de enero de 1869, el Congreso de la Unión emitió el Decreto de Creación del Estado de Hidalgo. El estado fue establecido al día siguiente, el 16 de enero de 1869, por el presidente Benito Juárez, designando como capital del estado a la ciudad de Pachuca a la cual le fue agregada la denominación "*de Soto*" en reconocimiento de Manuel Fernando Soto, originario de la ciudad de Tulancingo y quien es considerado el más importante impulsor en la creación del estado.

Se ubica en la región centro-oriental de México. Colinda al norte con los estados de San Luis Potosí y Veracruz, al este con el estado de Puebla, al sur con los estados de Tlaxcala y México y al oeste con el estado de Querétaro.

Las ciudades consideradas como más importantes del estado son Pachuca de Soto, Tulancingo de Bravo, Tula de Allende, Tizayuca, Tepeji del Río, Actopan, Apan, Huejutla de Reyes, Ciudad Sahagún, Ixmiquilpan, Huichapan y Pachuquilla.

En cuestión de Educación Superior, se encuentra, el Centro Regional de Educación Normal Benito Juárez (CREN), destinado a la formación de maestros docentes con cerca de 400 alumnos, se fundó 1913 como la Escuela Normal Benito Juárez y en 1936 se transforma en el actual CREN ubicado en la ciudad de Pachuca; otros centros de carácter público con sede en la entidad se encuentran: Instituto Tecnológico Superior de Huichapan; Instituto Tecnológico Superior Occidente del Estado de Hidalgo; Instituto Tecnológico Superior del Oriente del Estado de Hidalgo; Instituto Tecnológico de Atitalaquia; Instituto Tecnológico de Huejutla; Universidad Tecnológica Tula-Tepeji; Universidad Tecnológica de Tulancingo; Universidad Tecnológica de la Huasteca Hidalguense; Universidad Tecnológica de la Sierra Hidalguense; Universidad Tecnológica del Valle del Mezquital; Universidad Pedagógica Nacional con siete subunidades distribuidas a en todo el estado; Universidad Politécnica de Francisco I. Madero; Universidad Politécnica de Tulancingo; Universidad Politécnica de Pachuca y la Universidad Politécnica Metropolitana de Hidalgo.

Entre los centros de carácter privado que imparten estudios a nivel superior sobresalen: El Centro Hidalguense de Estudios Superiores (CENHIES) institución privada de educación de niveles básico a superior; la Universidad del Fútbol y Ciencias del Deporte del Grupo Pachuca que cuenta con un modelo de enseñanza en torno al deporte y especialmente al fútbol; la Universidad La Salle Campus Pachuca (ULSA); el Instituto Tecnológico de Estudios Superiores de Monterrey Campus Hidalgo (ITESM).

El estado cuenta con 3288 escuelas de preescolar, 3237 primarias, 608 primaria indígena, 1171 secundarias, 6 escuelas en profesional técnico, 303 bachilleratos y 126 escuelas en formación para el trabajo, de acuerdo a datos estadísticos de INEGI 2009.

En Hidalgo, el grado promedio de escolaridad de la población de 15 años y más es de 8.1, lo que equivale a poco más del segundo año de secundaria. Tiene un porcentaje de analfabetas total en 2010 de 10.23. De cada 100 personas de 15 años y más: 9 no tienen ningún grado de escolaridad. 59.2 tienen la educación básica terminada. 0.4 cuentan con una carrera técnica o comercial con primaria terminada. 18.0 finalizaron la educación media superior. 12.9 concluyeron la educación superior. 0.5 no especificado. En Hidalgo, 10 de cada 100 personas de 15 años y más, no saben leer ni escribir. (http://es.wikipedia.org/wiki/Estado_de_Hidalgo. Consultada en marzo de 2012)

1.1.1 Acaxochitlán

Acaxochitlán es un municipio (*municipio número 2*) del Estado de Hidalgo, México. Su nombre deriva del náhuatl; acatl “caña”, xochitl “flor”, que forman la denominación “Acaxochitl”, (nombre que también se le asigna a una planta que pertenece a la familia de los carrizos y flores de color rojo y "tlan" que quiere decir "lugar"; por lo que se deduce el nombre de Acaxochitlán se traduce como "lugar en que abunda el Acaxochitl" o como "lugar donde abunda el carrizo" (http://es.wikipedia.org/wiki/Estado_de_Hidalgo/acaxochitlan; consultada el día 19 de diciembre del 2012)

Para el municipio, la educación es el instrumento más eficaz para el crecimiento y desarrollo de la sociedad, ya que implica la formación y consolidación de conocimientos y habilidades para acceder a mejores oportunidades de empleo y, con ello, a mejores niveles de ingreso para la satisfacción de las necesidades del individuo y de la sociedad en su conjunto, es la mejor herramienta que garantiza estabilidad social.

Dentro del municipio de Acaxochitlán se cuenta con planteles de Educación Básica (Preescolar, Primaria y Secundaria) y Medio Superior (Bachillerato). De igual manera cuenta con bibliotecas públicas y escuelas de educación primaria bilingüe. Además de contar con el programa de apoyo de Alfabetización para adultos impartido por el Instituto Estatal de Educación para los Adultos (IEEA).

De acuerdo al Plan de Desarrollo Municipal 2012, se identifica que la mayor parte de la población del municipio sabe leer y escribir, solo el 16% del total de la población son analfabetas, y en el nivel bachillerato es donde se presenta un mayor nivel de deserción escolar. (ibídem)

Cabe hacer mención de que el promedio de escolaridad en el municipio es a nivel Primaria. Comparado con el promedio estatal, el grado de escolaridad está tres puntos abajo. Esto puede ser resultado de que el acceso a la educación superior es limitado y las razones pueden ir desde la dificultad de transportación hasta la falta de interés de la población por alcanzar niveles educativos más altos.

Las instituciones educativas se limitan a la impartición de educación básica y media superior. Esto puede deberse a que las instituciones de educación superior se encuentran en poblaciones cercanas como lo son: Tulancingo, Pachuca y Huauchinango Puebla.

(<http://acaxochitlan.gob.mx/Portal/images/TRANSPARENCIA/PMD.pdf>, consultada el día 12 de enero de 2013)

1.1.2 La Bóveda, el lugar de la Intervención

La Bóveda es una localidad perteneciente al municipio de Acaxochitlán, en el estado de Hidalgo, tiene 1.296 habitantes, 636 (49.07%) son hombres y 660 (50.93%) son mujeres, la población mayor de 18 años es de 712, El grado medio de escolaridad en es de 5.91, la media en el municipio es de 4.16 , en el estado de 6.66, mientras el número sea más alto indica una población con mayor formación académica.

La población económicamente activa en la localidad es de 347 personas (26.77% de la población total), las que son activas se reparten por sectores de la siguiente forma:

- Sector Primario: 81 (24.18%) (Municipio: 30.60%, Estado: 25.74%) Agricultura, Explotación forestal, Ganadería, Minería, Pesca ...
- Sector Secundario: 144 (42.99%) (Municipio: 26.02%, Estado: 29.31%) Construcción, Electricidad, gas y agua, Industria Manufacturera ...
- Sector Terciario: 110 (32.84%) (Municipio: 43.39%, Estado: 44.95%) Comercio, Servicios, Transportes.

Nivel de ingresos de la localidad: 0 Salarios mínimos (sin ingresos): 17 (5.09%), de 1 Salario mínimo: 68 (20.36%), 1-2 Salarios mínimos: 124 (37.13%), 2-5 Salarios mínimos: 114 (34.13%), 5-10 Salarios mínimos: 8 (2.40%), 10+ Salarios mínimos: 3 (0.90%).

(<http://acaxochitlan.gob.mx/Portal/images/TRANSPARENCIA/PMD.pdf>, consultada el día 12 de enero de 2013). Identificando que las principales actividades como sustento económico, en ocasiones limitan la convivencia en la familia, debido a que trabajan fuera y es poco el tiempo que pasan los alumnos con sus padres.

En cuestión educativa, en la localidad se encuentra una primaria general de organización completa, la Telesecundaria y el Jardín de Niños “Fuente del Conocimiento”, con una matrícula de 77 alumnos, de organización tridocente; el primer grupo conformado por alumnos de primero y segundo grado; el segundo grupo atiende alumnos de segundo y tercer grado y el tercer grupo lo conforman los alumnos de tercero, cabe mencionar que es el espacio donde se lleva a cabo el desarrollo del proyecto de Acción Docente.

1.1.3 El Tejocotal

El Poblado El Tejocotal se localiza en el municipio de Acaxochitlán, cuenta con una población total de 861 habitantes (INEGI 2013), de los cuales 452 son mujeres y 409 hombres. El grado medio de escolaridad es de 4.39, la media en el municipio es de 4.16, en el estado de 6.6. La población económicamente activa es de 224 personas (31.37% de la población total), que se reparten por sectores de la siguiente forma:

- Sector Primario: 74 (33.94%) (Municipio:30.60%, Estado:25.74%) Agricultura, Explotación forestal, Ganadería, Minería, Pesca ...
- Sector Secundario: 82 (37.61%) (Municipio:26.02%, Estado:29.31%) Construcción, Electricidad, gas y agua, Industria Manufacturera ...

- Sector Terciario: 62 (28.44%) (Municipio: 43.39%, Estado:44.95%) Comercio, Servicios, Transportes. (ibídem). El nivel de ingresos de la localidad oscila entre los 5-10 Salarios mínimos como promedio.

Existe una primaria general de organización completa, una Telesecundaria y el Jardín de Niños unitario “Agua Limpia”, con una matrícula de 35 alumnos en un grupo mixto de segundo y tercer grado. La directora encargada, forma parte de las cuatro docentes que reciben el acompañamiento a su proceso didáctico, durante el desarrollo del proyecto.

1.2 Contextualización del Problema

Si bien, todos estamos inmersos en un tiempo y espacio determinado, es importante reconocer que el contexto determina la forma de actuar y de ser de una persona y no necesariamente en el ámbito sólo personal sino también social y profesional.

Para la identificación de un problema, es necesario un diagnóstico que dé a conocer la situación real sobre la práctica docente en la que se puedan identificar a través de un análisis minucioso aquellas necesidades, que influyen en la forma de actuar en el proceso de enseñanza y aprendizaje.

De acuerdo con Hugo Zemelman, captar la realidad como presente, nos permite potenciar una situación mediante proyectos capaces de anticipar, en términos de posibilidad objetiva lo que seguirá, ésta debe realizarse con cautela, sin hacer la mera observación de la realidad bajo una meta ya establecida (ZEMELMAN, 1994: 10).

Es necesario reconstruir el contexto en el que se ubican los sujetos sociales, pero hacerlo exige una forma de pensar la realidad que permita encontrar el contenido específico, la problemática, se debe pensar en el establecimiento de las relaciones posibles que surgen entre los sujetos y su sentir, su actuar.

La importancia de identificar la situación actual del contexto, radica en que es necesario conocer y comprender nuestra práctica, es decir, la realidad debe ser problematizada, no restringirse a lo empírico, esto implica una relación entre las distintas situaciones encontradas que den cuenta de las diferentes problemáticas a las que nos enfrentamos.

Se debe razonar pero de manera objetiva, nuestro actuar, de modo tal que vislumbre una mejora, no como mera proyección arbitraria, sino como un objetivo por cumplir. Al contextualizar el problema, se identifican los posibles elementos que contienen información útil a la toma de decisiones sobre la práctica, para esto, es primordial identificar que “dicho razonamiento de la realidad no se debe limitar a organizar el pensamiento con base a contenidos de información ya estructurados, sino más bien que parta de la concepción de la realidad como totalidad dinámica entre niveles” (ZEMELMAN, 1994: 10), en la que se circunscriben tantas realidades como sujetos participantes.

Para el surgimiento de una problemática necesita haber antecedentes que la justifiquen, y es precisamente el estudio del pasado lo que ayuda a comprender el presente, sin embargo no basta con comprenderlo, sino que es necesario establecer una relación dialéctica que dé cuenta de las características que del pasado están repercutiendo en la problemática actual.

Considerando que la actualidad resulta de un entramado de situaciones que en su momento dieron pauta a que la realidad se conformará tal y como está ahora, es relevante indicar que la investigación de la realidad que se haga, tiene que ver con “la investigación participativa que propone: que la comunidad mejore el conocimiento de su realidad; crear conciencia de las interrelaciones sociales, económicas, políticas y culturales” (PROYECTO ESPECIAL DE DESARROLLO RURAL INTEGRADO, 1994: 20), para tener herramientas de análisis que permitan mirar de manera objetiva la práctica.

Se comienza por dar a conocer las características de la práctica real y concreta de la institución donde se labora actualmente, haciendo mención que se da un cambio de centro de trabajo y función, de estar adscrita a la zona 16 de Cuautepec de Hinojosa, actualmente se cumple con la función de Asesor Técnico Pedagógico en la zona 63 de Acaxochitlán, Hgo., lo cual ha ampliado el panorama de intervención.

Es importante mencionar que el proyecto se aplica en una zona diferente de donde se diagnostica y ya no con función docente sino como asesor técnico pedagógico, sin embargo, la esencia del mismo no cambia debido a que el proyecto de Acción docente se enfoca al trabajo con sujetos involucrados en el proceso de enseñanza y aprendizaje.

En un primer momento se aplica en los espacios de Consejo Técnico de zona, pero debido a las constantes modificaciones a la planeación de trayecto del consejo, por atender disposiciones que en ese momento resultaban necesarias, ya no se pudo continuar.

Se buscó un espacio como asesora con las escuelas acompañadas “J. N. Fuente del Conocimiento” organización tridocente y “J. N. Agua Limpia” escuela unitaria, donde las

docentes tiene perfiles diferentes, 2 son egresadas de Normal Básica, 1 Licenciada en preescolar cuya formación se basa en el Programa de Educación Preescolar 2004, identificando dificultades en la comprensión del mismo por parte de sus asesores, repercutiendo en su formación, así también se trabaja con una Licenciada en Intervención Educativa con línea terminal en Educación inicial.

Lo anterior da muestra de lo provechoso que resulta el proyecto al enfocarse a personal que de alguna manera asemeja su formación con la mía, con respecto al Programa de Estudios 2011 y la comprensión de sus disposiciones para su intervención desde el proceso didáctico en el desarrollo de competencias en los alumnos.

Las escuelas están ubicadas en la zona 63 del municipio de Acaxochitlán, Hgo., la cual cuenta con 17 jardines de niños siendo de organización completa 3, 5 bidocentes, 2 tridocentes, 6 unitarios y 1 Centro de Atención infantil Comunitario, el cual se integra y se contempla dentro de la atención que se brinda en la Asesoría de zona.

Ahora como asesora y por los sujetos con los que se trabaja, se hace necesario tomar en cuenta sus necesidades, dando como resultado un problema similar entre las prácticas docentes, por ello lejos de representar una amenaza para la aplicación resultó una oportunidad al disponer de su interés y disposición para el trabajo.

Partiendo de la dificultad de lograr aprendizajes en los alumnos que se vean reflejados en el desarrollo de competencias, se hace necesario un apoyo en el proceso didáctico de las docentes donde el eje principal de nuestra intervención sea el niño. a través de una planeación eficiente que responda a las necesidades tanto de enseñanza como de

aprendizaje, enfatizando el Acompañamiento como estrategia que permita un trabajo colaborativo.

Por ende, el foco de atención es el desarrollo de competencias docentes que sirvan de base para la construcción significativa de la práctica docente, de acuerdo a los planteamientos del currículum actual de la educación Preescolar, atendiendo de esta manera al buen desempeño docente que incide en el desarrollo de competencias en los alumnos.

1.3 Reflexiones de mi Práctica Docente

La práctica docente no solo se limita a las paredes de un aula, si no que en ella influyen diversos elementos que permiten el logro óptimo de la misma o por el contrario que la dificultan, uno de ellos es la relación con los padres de familia pues “si la maestra es conocida por los padres por haber trabajado en la escuela y estar bien conceptuada por ellos, el inicio será más fácil. Si no es así, la relación comienza acompañada y los maestros tienen que ganarse la confianza del grupo de padres” (SLEMENSON, 1999: 126)

A veces los rumores depositados con referencia a la forma de trabajo y de trato de cada docente (por ejemplo al mencionar que trabaja bien porque responde a sus expectativas, los niños de su grupo leen, siempre les deja tarea, etc.) se apoderan de estos primeros días, e influyen en la forma de actuar en el resto del curso porque por un lado, está lo que marca el programa oficial y por otro lo que los padres de familia esperan que aprenda y si aunado a esto como docente no se han conceptualizado las capacidades, habilidades, actitudes y conocimientos que hay que desarrollar en los alumnos, de manera que me permitan centrar

la práctica docente en el desarrollo de competencias comprendidas en el programa, dificulta aún más esa relación de compromiso por ambas partes.

De acuerdo con Aldo Slemenson, “Los padres con sus deseos, proyecciones, ambivalencias, contradicciones, constituyen una dificultad a veces importante, en la construcción de las relaciones entre el maestro y los chicos” (SLEMENSON, 1999: 110) porque los alumnos escuchan también los comentarios de sus padres formándose una idea de ¿cómo será su maestra? y no sólo en lo personal, sino en la forma de desempeñarse en la cuestión académica.

Por lo tanto se identifica que es necesario tener bien presente en la comunidad educativa, que “los aprendizajes de estos primeros años no son inocentes, sino que se fijan generando confianza, autonomía, auto reconocimiento como persona, desarrollo de capacidades, creatividad y sensibilidad” (SLEMENSON; 1999: 117), además de dejar atrás la concepción de minimizar la función de la Educación preescolar “ al considerarla como un espacio de cuidado y entretenimiento de los niños, carente de metas y contenidos educativos valiosos, o bien como un nivel exclusivamente propedéutico” (PROGRAMA DE EDUCACIÓN PREESCOLAR, 2004: 7), esto ha sido básico por que no se pueden lograr avances si no se tienen bien presentes las bases que fundamentan el quehacer docente.

Haciendo referencia a Eva Moreno una realidad más, es que la educación preescolar se ha considerado como una etapa de maduración, preparación necesaria para que los niños aprendan los contenidos formales, principalmente relacionados con la lectura y la escritura

y es precisamente donde los padres de familia tienen fijados sus objetivos. (MORENO, s/f: 7). Lo cual representa una presión social cuando no se está convencido de los propósitos que se persiguen, generando confusión en la práctica y como resultado actividades tradicionales.

En una entrevista que se realiza a los padres de familia acerca de lo que esperan que sus hijos aprendan en el Jardín de Niños, algunas respuestas fueron “para mí yo digo que pues aprenda algunas letras, a escribir su nombre y si se pueda a leer y escribir, porque mi otro hijo cuando vino si le enseñaron a leer” “a mí me gustaría que mi hijo conviva con sus compañeros porque en la casa como es hijo único casi no habla con nadie y yo veo que aquí en eso si les ayudan”(sic) (Nota no. 13: diciembre de 2010) , identificando que en la primera respuesta, la madre de familia centra su atención en la lectura y escritura teniendo como referente una experiencia pasada, lo cual explica que por un lado la docente logró ese aprendizaje en el niño (lectura convencional) y la señora da por hecho que es la función del nivel.

En la segunda respuesta, se identifica que a pesar de que la madre de familia pone como necesidad la socialización, hace énfasis en esperar algo más de la escuela, cuando dice “en eso si les ayudan”. Podemos ver que las respuestas corresponden a las vivencias que las familias han tenido, pero que de alguna manera al escuchar sus prioridades, mueven concepciones propias, por no tener bien presentes los propósitos de la educación preescolar.

Cabe mencionar que en este caso, la cotidianeidad está representada por una realidad que corresponde a los datos o fenómenos que ocurren en el interior del aula, que de alguna

manera se ven como normales y que están relacionadas con las concepciones de los padres de familia; sin embargo para el estudio de dichos sucesos, es menester realizar un análisis fenomenológico, el cual consiste en un método descriptivo, “el análisis fenomenológico de la vida cotidiana, es un freno contra todas las hipótesis causales o genéticas” (BERGER, 1994: 65), es decir, tiene como fundamento una copia fiel de los sucesos que acontecieron y de esta manera sin necesidad de recrear la escena, se logra la búsqueda de nueva información que servirá de base para la interpretación de la propia realidad.

Tomando como base los Propósitos de la educación Preescolar y las bases para el trabajo que establece el Programa de Estudios 2011, lo que se pretende es centrar las situaciones didácticas entendidas como “un conjunto de actividades que demandan a los niños movilizar lo que saben y sus capacidades, recuperan o integran aspectos del contexto familiar, social y cultural en donde se desarrolla” (PROGRAMA DE ESTUDIOS. GUÍA PARA LA EDUCADORA, 2011:175) respetando el proceso de aprendizaje de los alumnos, es decir, lograr que verdaderamente, las situaciones se planeen de forma tal, que respondan al logro de las competencias a desarrollar.

Como elemento importante en la labor educativa, está la planeación didáctica para la acción y la reflexión, en la que se toman en cuenta los intereses de los niños y sus características para desarrollarla, la cual debe responder a los Principios Pedagógicos que marca el Plan de Estudios 2011 que favorecen el logro de competencias en los alumnos. Es aquí donde considero una limitante en la práctica, pues aunque la planeación se ha realizado a través de diferentes estrategias, en ocasiones no se logran los objetivos que se centran en el desarrollo de competencias en los alumnos.

Lo anterior está relacionado con otra de las consecuencias que se desprenden de la práctica que es el hecho de identificar sus avances, ya que si las situaciones de aprendizaje que es el medio por el cual se organiza trabajo docente, no se diseñan para favorecer las competencias, resulta difícil dar cuenta de algo de lo que no se tiene claro, o bien identificado; esto da como resultado que en ocasiones esas observaciones se basaran en lo que sucedió en la actividad y no en lo que se logró con respecto a la competencia planeada.

Para esto es necesario tener presente que como docentes, somos los encargados de evaluar los aprendizajes de los alumnos, por lo tanto, nos corresponde dar seguimiento y crear oportunidades de aprendizaje que garanticen que “los estudiantes logren los aprendizajes establecidos en el Plan y Programas 2011... el seguimiento al aprendizaje de los estudiantes se lleva a cabo mediante la obtención e interpretación de evidencias del mismo” (PROGRAMA DE ESTUDIOS. GUÍA PARA LA EDUCADORA, 2011: 108), esto acompañado de una planeación que desde el diseño tome en cuenta las características de los alumnos y su proceso de aprendizaje.

Ahora bien,

“La formación académica constituye el soporte teórico a partir de la cual el docente podrá seguir a sus alumnos en los cambios del contexto... la formación pedagógica - sumada a la académica- le permite desarrollar su tarea con eficiencia dentro de un equipo de trabajo. Y la adecuación al perfil de salida requerido para los alumnos... es el modo de integrar sus saberes disciplinarios.” (SLEMENSON, 1999: 111)

Por ello, se puede decir que la formación académica obtenida durante la licenciatura, ha permitido identificar que lo principal es el aprendizaje del alumno o en este caso, el

desarrollo de las competencias, entendiendo que los conocimientos no son algo que se pueda transmitir sino que son representaciones que "... constituyen los formatos en los que se registra internamente la información del ambiente; de forma similar, el aprendizaje se entiende como una actividad mental mediante la cual se alcanza la estructuración interna de conocimientos" (ETTY, 1998: 45), mismos que sirven de base para seguir desarrollando las competencias en los alumnos y como docentes.

Así también, F. Tonucci, citado por Aldo Slemenson, propone que:

"el acercamiento entre los maestros y la escuela, pensada como espacio laboral, comience desde el momento en que empieza la formación docente: que los maestros estén horas semanales dentro de la escuela, próximos a un docente que ejerza una actividad crítica respecto del rol que más tarde le tocará desempeñar." (SLEMENSON, 1999: 126)

Lo cual, muestra la importancia de tener el perfil profesional para estar frente a grupo, constituye uno de los elementos importantes para desempeñarse adecuadamente, sin embargo estas aproximaciones, en la práctica no se dieron como tal desde el perfil como interventor educativo (formación con la que inicio la docencia), pues su finalidad no es dirigirse a la practica en un aula, pero tampoco inicio sin un referente que tenga que ver con la práctica docente en el nivel Preescolar, pues tuve la oportunidad de ser apoyo (asistente) de una educadora con problemas de salud.

Y considerando que es a los docentes a quien corresponde buscar diversos recursos y estrategias que permitan a los alumnos el logro de las competencias, es importante reconocer que estos estarán en concordancia con las posibilidades de inserción en la cultura institucional, es decir, que beneficie a los alumnos principalmente en su proceso de aprendizaje y que no transgreda la cultura misma, se tiene la libertad de utilizar las

estrategias que más convengan de acuerdo a las características del grupo, pero también a las del docente.

De acuerdo con el Programa de Estudios 2011, el docente “...es central en el aula para la generación de ambientes que favorezcan los aprendizajes al actuar como mediador diseñando situaciones de aprendizaje centradas en el estudiante, generando situaciones motivantes y significativas” (PROGRAMA DE ESTUDIOS. GUÍA PARA LA EDUCADORA, 2011: 98) y de esta manera contribuir al fomento de la autonomía para aprender, desarrollando un pensamiento crítico y buscando lograr un trabajo colaborativo.

De acuerdo con la novena base para el trabajo en la educación preescolar (la intervención educativa requiere de una planeación flexible), se identifica que la planeación de la intervención docente es indispensable para un trabajo eficaz pues define la intención y las formas adecuadas de organización, permite prever los recursos, además de tener bien claros los referentes para evaluar el proceso educativo de los alumnos.

Lo anterior va acompañado de una práctica reflexiva, donde “se reconoce con honestidad todo aquello que se hace o deja de hacer en el aula y escuela para lograr que ocurran los aprendizajes... se está comprometido a trascender de la reflexión a la transformación de la práctica docente” (ibid: 141).

Para estos momentos de reflexión se tiene un instrumento, el diario de trabajo donde se expresan ciertos elementos que apoyan dicho análisis, sin embargo más que verlo como un apoyo de reflexión, se ve como una carga más de trabajo porque no se utiliza con el fin adecuado “hay que registrar muchachas lo más importante del día pero que tenga que ver

con la competencia que trabajamos en el día, ya ven que si nos supervisan todo tiene que coincidir” (sic) (Nota 11: 17 de noviembre de 2010) “ yo no le encuentro funcionalidad al diario, es trabajar de más, lo que escribo acá, lo escribo luego en los expedientes y nada más se repite” (sic) (Nota no. 48: 25 de mayo de 2012), opiniones como estas, son las que impiden que se tenga una idea clara de la utilidad de dicho instrumento entre las educadoras y en algún momento de mi práctica también, porque sólo lo realizaba por cumplir aunque no lo utilizara para de reflexión como tal, situación que tuvo que ir cambiando conforme se comprenden los propósitos educativos para el nivel.

Una pieza clave más en relación con la práctica docente, es la comunicación que pueda llegar a establecerse en el centro de trabajo, entendiendo que “comunicar no significa necesariamente suscitar una reacción correspondiente inmediata... ni ser solamente el informado...cuando el deseo de pura información reprime totalmente la exigencia de transformar las informaciones en actos, el saber del hombre en vez de ser activo se hace pasivo y pierde su función...” (AGNES, 1994: 18), y aquí lo más valioso a mi juicio es que en las instituciones donde se ha laborado se busca que se haga valer este derecho, no solo entre el personal, sino también con los padres de familia, de lo contrario pueden surgir problemáticas que impidan una buena participación de ellos, hacia el proceso de aprendizaje de sus hijos.

Considerando que la escuela es el espacio donde los alumnos pueden vivenciar experiencias que en ocasiones difícilmente vivirán en su contexto familiar como parte de una educación formal, es que toma sentido orientar la práctica hacia el logro de un perfil de

egreso deseado, por eso resulta importante vincular las acciones que realizamos con la familia, que es uno de los pilares básicos para la formación de los alumnos.

Ahora bien, al aplicar según la formación, estrategias didácticas entendidas como una serie de acciones estructuradas, previstas y planeadas para lograr un objetivo (GUTIÉRREZ, 2010: 19), que les permitiera a los alumnos la construcción de su propio conocimiento, se tuvo que enfrentar incluso una resistencia por parte de los alumnos y padres de familia de manera inconsciente, tomando como base que “la enseñanza y la transmisión de conocimientos tienen sentido en un mundo estático...” (ROGERS, 1994:76) he buscado la forma de que los alumnos se sientan libres en el salón, para la expresión sin temor a equivocarse, a realizar sus actividades de acuerdo a sus posibilidades, pero esto en ocasiones se ve como si existiera un descontrol en el grupo “no sé cómo le hace para controlar a sus alumnos, yo no puedo, de los grupos que he apoyado éste es el más inquieto” (sic) (Nota no. 9: 5 de noviembre de 2010).

Estas fueron las palabras de una estudiante de Ciencias de la Educación que realizó sus prácticas profesionales en la institución y trabajó un día con el grupo mientras se apoyó a la dirección con el uso de la tecnología (instalación de un programa), identificando y reconociendo que cada docente tiene su propia metodología de trabajo, al respecto Perrenoud, plantea entre las competencias que se deben desarrollar como docentes la de organizar y animar situaciones de aprendizaje donde se involucre al alumno en la planificación, pues lo que se busca es el desarrollo de competencias dentro de un ambiente basado en la confianza con la docente y el respeto a sus ritmos de aprendizaje.

Lo anterior, hace alusión a la importancia de la intervención docente porque es en la interacción maestro – alumnos que se fijan las conductas que guían el actuar de cada uno de nosotros, en ocasiones es el medio que nos sirve como guía en la práctica y desde la planeación ya que “sabemos lo que debemos hacer, mas no se consiguen realizar las aspiraciones tan coherentemente como se desean” (FLANDERS, 1994:109), esto reflejado en la planeación, porque a pesar de que se ha realizado con diferentes formatos y tratando de responder a lo que pide la competencia, en la mayoría de ocasiones las situaciones no se centran en el logro de las mismas.

Mediante el análisis de algunas planeaciones del año 1986, 1991 y 2002, se identificó que la conceptualización de planeación se ha ido modificando de acuerdo a las necesidades y peticiones de los programas, se planeaba por unidades de trabajo en 1981, por proyectos en 1992, (MORENO, s/f:19) las modalidades de organización del trabajo docente, cobraban un sentido diferente, no solo en su planeación, sino en la realización y la evaluación y por ende en el registro de los avances de los niños.

Se identifica que en la libreta de planes revisada del año 1986, orientada al logro de los propósitos del programa de 1981, asignaban un apartado para registrar la opinión de la educadora en cuanto a la actividad realizada; si a los alumnos les motivó, les gustó, participaron, etc., esto debido a que el sentido del programa vigente en ese entonces, era la socialización (MORENO, s/f: 22) a diferencia del Programa de estudios 2011, que pretende el desarrollo de competencias.

Por su parte, la planeación analizada del año 1991, enfoca sus actividades a la proyección de la institución a la comunidad, llevando a cabo recomendaciones que se les enviaba desde “Servicios Coordinados de Educación Pública en el Estado de Hidalgo”, como muestra está, que mediante una circular, el jefe de Departamento de Educación Preescolar, les informa a los docentes, como pueden llevar a cabo el festejo del día del niño, recomendando que se relacione con la unidad de trabajo que se estuviera realizando.

“en 1924, a iniciativa de José Vasconcelos, Secretario de Educación Pública, durante el Gobierno del Gral. Álvaro Obregón, se estableció festejar el Día del Niño cada 30 de abril. Con el actual gobierno del Lic. Carlos Salinas de Gortari, a través del programa denominado “Jornadas Nacionales de los Niños por la paz y el Desarrollo”, esta celebración se ha ampliado, realizando diferentes actividades y eventos que vienen a mejorar las condiciones de vida de los niños; para el presente mes de abril de 1991, se tienen consideradas actividades educativas, culturales, deportivas, médicas y ecológicas, las cuales tú, compañera educadora de Centros de desarrollo Infantil y Jardines de niños, puede adecuar y relacionar a la Unidad de Trabajo que estás realizando; por lo que nos permitimos hacerte la siguientes sugerencias, deseando que éstas sean de beneficio para el niño...” (Circular 165, expedida por Servicios Coordinados de Educación Pública en el Estado de Hidalgo, a través de la Dirección de Educación Elemental Dpto. de Educación Preescolar. (8 de abril de 1991).

Esto muestra como las unidades de trabajo estaban constituidas por una serie de actividades que se relacionaba entre sí, y esto hasta la fecha se sigue realizando, incluso con las mismas actividades como iluminar dibujos, seguir contornos trazados por la docente, recortar figuras o imágenes o llevar a cabo juegos que se relacionan con la unidad de trabajo, el vestido, la alimentación, la salud, etc.

Encontrando algunas similitudes en las actividades a realizar, solo que el enfoque con el que se planean es diferente, porque mientras en el programa de 1981 los objetivos generales se referían a las áreas de desarrollo afectivo – social, cognoscitivo y psicomotor,

las actividades apuntaban a compensar las limitaciones de los estratos socioeconómicos, ahora, el actual programa 2011 mediante el trabajo por competencias, parte del contexto de los alumnos como una oportunidad para potenciar en ellos capacidades y propiciar experiencias enriquecedoras, retomando el trabajo por Unidades como una de las opciones didácticas dentro de las modalidades de trabajo.

En la planeación que se revisó del año 2002, la cual responde al programa de 1992, se trabajaba por proyectos los cuales resultaban de la selección de bloques y contenidos manejados por ejes, se incluía un plan general del proyecto, una planeación semanal y una diaria, esto se ha identificado que siguen realizando las docentes con más antigüedad y sin embargo es válido porque el programa actual deja a consideración del docente la modalidad de trabajo que más convenga a las características de aprendizaje de los alumnos, entre ellos la modalidad de proyectos, pero también a las características de la enseñanza del docente.

A partir del año 2004, con la reforma, la forma de planear, es a través de situaciones de aprendizaje dentro de las cuales se priorizan las situaciones didácticas que persiguen el desarrollo de competencias, integradas en campos formativos.

Por lo tanto es importante mencionar que si bien, la forma de planear se ha modificado, también es cierto que se conservan algunas características propias del tránsito de los programas curriculares antes ya señalados, como el planear en consejos técnicos, lo que posibilita el intercambio de opiniones y experiencias de trabajo, dando cuenta de que la planeación si resulta un instrumento básico para el desarrollo de la práctica docente y el

logro de los objetivos del programa; y es así que se debe reflexionar sobre el diseño de la misma, de manera que propicie el desarrollo de competencias en los alumnos así como el apoyo a su proceso de evaluación, misma que le permitirá al docente reflexionar sobre su práctica.

1.4 Mi función como Asesor Técnico Pedagógico

Una de las principales características de la Licenciatura en Educación Plan '94 es el hecho de reconocer la práctica docente, reflexionar sobre ella, identificando las principales problemáticas en la intervención que permitan una transformación de la misma.

Por lo anterior es necesario mencionar que la realización de este proyecto, no se llevó a cabo solo con función docente, sino que al obtener la basificación, fue necesario cambiar de zona y posteriormente de función para ser el Asesor Técnico Pedagógico de la zona, no obstante, la problemática que tiene que ver con el reconocimiento de la práctica, transformarla y mejorarla, para contribuir al logro de competencias en los alumnos, basada en instrumentos básicos de apoyo a la didáctica como es una planeación eficiente y útil que permita visualizar también los momentos e instrumentos de evaluación, sigue siendo la misma al igual que los propósitos del proyecto, solo cambia el espacio de aplicación.

Para esto fue necesario retomar algunas de las concepciones que en las zonas tenían sobre la función de la asesoría, cabe hacer mención que cuando surge la problemática ya se tenía en cuenta la función del asesor técnico pedagógico, pero no como un

acompañamiento como se plantea en el proyecto, sino como una supervisión que consistía en observar la práctica de las docentes y dar opiniones de mejora en algunos casos.

Haciendo un recuento durante la práctica, las visitas de la asesora eran junto con la supervisora, en la mayoría de las situaciones se realizaban con la finalidad de observar la práctica docente y detectar aquellas debilidades que se evidenciaban durante la mañana de trabajo, resultaba grato saber que se cuenta con un soporte para enfocar la práctica docente al logro de competencias en los alumnos, “porque es en la vida cotidiana que ciertos tipos de sujetos sean para nosotros como instrumentos” (AGNES, 1994:17), pues una mirada externa siempre puede ser un apoyo en el reconocimiento de situaciones por mejorar en la intervención docente, sin embargo no fui supervisada más que en dos ocasiones y recibí algunas sugerencias pero un acompañamiento.

Sin embargo, parecía que ser asesor, representaba una figura de autoridad, como fiscalizador de las acciones que se llevaban a cabo dentro del aula y que debieran concordar con la opinión del mismo. Un aspecto importante es que en la zona donde me desempeñé antes de obtener la plaza, la figura del Asesor técnico iniciaba como un apoyo sustantivo a la supervisión, cuya actividad principal era brindar ayuda a las docentes al proceso de enseñanza y aprendizaje, pero no se alcanzaba a visualizar como tal, debido a la resistencia que existía entre las compañeras de ser visitadas al pensar que sería un instrumento utilizado en su contra, por la dificultad de compartir experiencias y aprender de ellas más que dar una crítica a su trabajo.

Con el cambio de zona, lo que se encuentra es que las docentes no valoran el trabajo de la asesoría debido a que no obtenían el apoyo necesario para mejorar su práctica, la función de Asesoría se identificaba ya como un apoyo al proceso de enseñanza y aprendizaje de las docentes, para ver reflejados resultados en los alumnos, la postura del asesor ya no era de fiscalización pero tampoco aportaba insumos para la mejora de la práctica al dar por hecho en la mayoría de sus intervenciones que el conocimiento teórico sería suficiente para que los docentes la mejorarán, quedándose sólo en la parte conceptual del favorecimiento de las competencias docentes.

Reconociendo la importancia de la figura del Asesor Técnico Pedagógico como apoyo al proceso de enseñanza y aprendizaje, fue una oportunidad el hecho de ser propuesta en la zona como asesora, porque se tendría la ventaja de prepararse en los diferentes espacios, reuniones, cursos y los mismos acompañamientos con las docentes o escuelas.

En un primer momento aceptar la asesoría de la zona representó el pase para dejar la dirección como docente encargada de un jardín de niños, ubicado en una comunidad lejana, sin embargo con la práctica identifiqué que no fue difícil llevar a cabo las funciones aunque tuve una buena aceptación en la zona con mi trabajo, el desconocimiento de las funciones generaba cierta inseguridad o temor por realizar de manera eficiente y eficaz mi trabajo, lo cual no fue una dificultad, pues en todo momento se contó con el apoyo de la asesora del Sector así como de las asesoras de las zonas que conforman el Sector, facilitando diversos materiales de apoyo bibliográfico y práctico.

Una ventaja que se tuvo en su momento, fue la buena organización que existía en el sector junto con el equipo de asesoras, pues me brindó la seguridad de saber cuáles eran específicamente las actividades que tendría que estar realizando en la zona, desde las visitas, atención al Programa Nacional de Lectura, la organización previa de los cursos de Trayecto Formativo en los que no implicó un esfuerzo extra, debido al trabajo colegiado que facilitaba su comprensión y la manera de como impartirlo, así también los acompañamientos a la escuela y a una docente de manera más cercana, con apoyo de la asesora del sector; fue en este espacio donde se tuvo la oportunidad de aplicar el proyecto de acción docente, que desde un principio se tuvo pensado, basado en el trabajo con sujetos implicados en el proceso de aprendizaje y reflexión de la propia práctica.

Ya como asesora de la zona, se movieron en mí esquemas de percepción de la práctica docente al tener la oportunidad de observar el trabajo de las compañeras y darme cuenta de que tenía los referentes para apoyarlas al término de su jornada y de acuerdo al propósito que se tenía de observación.

Un apoyo más que se tuvo, pero que sin duda fue necesario fortalecer, fueron los referentes teóricos sobre la figura del asesor además de un reto pues había que trabajar de manera que se atendieran las necesidades de las docentes, transitando del “ revisa la página 187 de tu programa para que te des una idea de cómo trabajar tal o cual apartado” o el hecho de decir “ no es una receta, yo no puedo decirte como lo vas a hacer tú tienes que darte cuenta” (sic) (24 de abril del 2013), pues son frases que a las docentes lejos de alentarlas a mejorar su práctica provocaban cierto descontento porque si bien, recibían una

observación para su práctica, no se daban las herramientas necesarias para mejorarla de acuerdo a sus posibilidades.

Ser empática con las compañeras, favoreció la práctica como Asesora pues el hecho de poder brindar un apoyo a manera de acompañamiento, les permitió a ellas tener la confianza de expresar libremente sus dificultades sin temor a ser juzgadas, a través del reconocimiento también de sus logros, cumpliendo con ello, algunas de las funciones principales de la figura del asesor en el proceso de reforma a la educación Preescolar de acuerdo con Rodolfo Ramírez Raymundo, como un acompañante.

Como necesidad para la identificación de un problema en la práctica docente, se presenta a continuación un diagnóstico desde la operatividad de la práctica docente, desde la función del Asesor Técnico Pedagógico y desde la figura del mismo.

CAPÍTULO II

DIAGNÓSTICO DE LA FUNCIÓN DE ASESOR TÉCNICO PEDAGÓGICO, PREESCOLAR GENERAL EN LA ZONA 63 DE ACAXOCHITLÁN

2.1 Metodología del Diagnóstico

De acuerdo con Ezequiel Ander Egg, el diagnóstico proviene del griego que en su etimología significa apto para conocer, tratándose de un conocer “a través de”, este término es proveniente de la medicina y con el tiempo se traspasado a las ciencias sociales, así como a la metodología de intervención social, ya que para actuar primero se tiene que conocer.

La finalidad del diagnóstico no solo consiste en saber que pasa, sino “ofrecer la suficiente información que sirva para programar acciones concretas... así como proporcionar un cuadro de situación que sirva para formular las estrategias de actuación” (ANDER, 2002: 4), siendo estos los elementos para tener una visión clara de la problemática sobre la que se pretende actuar.

Para Alfredo Astorga, el diagnóstico es la primer etapa del ciclo de trabajo que consiste en investigar los problemas que tenemos en la organización o en la realidad que nos rodea, “elegimos un problema, recogemos información sobre él y analizamos a fondo sus causas

y consecuencias, sus relaciones con otros problemas, los conflictos que abarca, etc.” (ASTORGA, 1994: 44).

Ciertamente, se tiene conocimiento de nuestra propia realidad pero pueden ser insuficientes o equivocados, por tanto a falta de un diagnóstico, puede haber equivocación con los problemas a resolver y atender a los secundarios y no a los principales, así también se pueden entender mal las causas y relaciones entre los problemas, poniendo en entre dicho la alternativa, desperdiciando trabajo, tiempo y dinero, finalmente podemos planear y ejecutar mal las acciones por no conocer suficientemente los diferentes aspectos del problema, los obstáculos y posibilidades que hay en la realidad. (ASTORGA, 1994: 48).

Haciendo referencia específicamente al diagnóstico participativo, se identifican las siguientes características:

- El diagnóstico tiene como punto de partida un problema, cuando existe descontento con la situación que se vive en la organización, que exigen cambiarse o resolverse con acciones prácticas.
- Está basado en el principio, “comprender para resolver” con la finalidad de que las acciones que surjan tengan impacto positivo en la solución de a problemática; exigiendo dos tipos de actividades básicas: recoger información y reflexionar, como se manifiesta el problema, cuál es su extensión e intensidad, donde y desde cuando se da, que hace y dice la gente, etc. Obteniendo esta información a través de diferentes medios. Para su reflexión es necesario explicar el origen, las relaciones y las consecuencias.

- Es un proceso que va de los fenómenos a la esencia, pues no se puede explicar acertadamente un problema de la noche a la mañana, sino que es un proceso ordenado de investigación que vaya de los fenómenos a la esencia de las cosas.
- Se apoya de la teoría, pues brinda elementos para analizar e interpretar la información.
- Es parcial, en el sentido que la información que se recaba de nuestra realidad, nunca es acabada o completa, porque es compleja y cambia continuamente, esto significa que no podemos diagnosticar todo a la vez, por tanto es permanente, ya que después de un primer diagnóstico, surgirán nuevas necesidades de conocer la realidad, nuevas demandas.

Finalmente, se puede decir que el diagnóstico, desemboca en conclusiones prácticas porque a partir de la comprensión del problema se formulan una serie de ideas para la acción. De esta manera, el diagnóstico ha creado la base para que se decidan las posibles soluciones a la alternativa de intervención para la solución de la problemática.

2.1.1 Desde la operatividad de la Práctica Docente

En la práctica docente que se lleva a cabo día a día dentro del aula, acontecen situaciones que determinan nuestro actuar consciente o inconscientemente como docentes frente a grupo, estas acciones se ven influenciadas por diversos factores considerando que somos sujetos sociales y que el desarrollo de nuestra práctica no solo depende del perfil académico

con que contemos, sino que también se tienen influencias culturales y sociales que se adquieren en la institución de trabajo.

Es importante para reconocer la práctica como docentes frente a grupo, que debe llevarse a cabo una observación profunda no solo de lo que sucede en el interior del aula, sino de todo lo que hace posible ese actuar.

El hecho de desempeñarme como apoyo docente en un inicio, me permitió adquirir ciertas prácticas que en ocasiones se reprodujeron, como el trabajo de diversas técnicas plásticas, el uso de la biblioteca del aula como recurso didáctico, trabajo en equipos pequeños, etc., así también, me permitió observar acciones que vistas de una manera objetiva, no he llevado a la práctica debido a que tuve la oportunidad de observar las consecuencias que traen consigo, como forzar a los alumnos a iniciarse en el proceso de lectura y escritura mediante el uso de planas y repetición escrita de palabras, lo cual no tenía un significado para ellos.

De acuerdo con Carr y Kemmis, es "...a la luz de la experiencia... que tanto la teoría como la práctica se contemplan como provisionales y susceptibles de modificación" (CARR Y KEMMIS, 1988: 58), es decir, que aunque en su momento no se tuvo la formación específica para el desempeño como educadora, se logra relacionar la información de teorías de aprendizaje y el desarrollo del niño con la educación preescolar, tomando en cuenta que no se puede afirmar que las teorías se terminan o que siempre están en lo correcto, ya que responden a un tiempo y espacio determinado, además quienes corroboran dicha teoría se encuentran influenciados por diferentes factores, de ahí la

importancia de tomar teorías acordes a las características de la situación que se pretenda tratar, es decir, si en determinado país, una teoría funciona, no quiere decir que en el nuestro se lleve a cabo tal cual, sino que son necesarias las adecuaciones que hacen posible el logro de los objetivos del mismo, sucede algo parecido en la práctica, ya que no la podemos llevar a cabo en igualdad de circunstancias cuando los sujetos no son los mismos, menos aún en un contexto y tiempo diferente.

Se reconocen prácticas tradicionales realizadas con los alumnos que no corresponden al programa de estudios 2011 y en su momento el 2004, como el hecho de trabajar en ocasiones bajo los ejemplos de maestras que se apoyó en determinado momento, al abordar determinado tema, o por ejemplo, al recordar que ellas les enseñaban a los niños el reconocimiento de alguna consonante por medio de recortes de esa letra, encerrarla en un texto con determinado color, copiar palabras con esa inicial, etc., son actividades que en su momento sirvieron de apoyo a la práctica, pero que sin duda, no favorecía competencias en los alumnos ni estaban acordes con los propósitos o actualmente bases para el trabajo en preescolar.

Son actividades que después de realizar observaciones la práctica, se detectó que a los alumnos ya no les parecía interesante, eran incluso aburridas, además se reconoce, que en determinado momento lo que pensaran los padres de familia tuvo cierto peso, es decir, cuando se planeaba, se les incluía en algunas actividades, pero por lo general, la planeación se basa en las características de los alumnos, en mis posibilidades y las de ellos, atendiendo un poco a lo que plantea la décima base para el trabajo en la educación Preescolar, donde se indica que la participación plena de las familias es fundamental para el desarrollo de los

niños, siempre y cuando, como docentes se respeten los propósitos del nivel, sin caer en la presión social que ejercen los padres de familia

El paso del tiempo y la estancia en los distintos jardines, permitieron entender diversas prácticas que los docentes realizamos, desde la relación que establecen con el personal administrativo en el llenado de documentación, hasta las actividades que con los niños llevamos a cabo, éstas últimas son las que más dificultad han representado, en el sentido de que ha sido una lucha por desaparecer las prácticas que se aprendieron como apoyo a las maestras, siendo estas el primer referente de docencia en preescolar, pues el trabajo de cada una es diferente.

Si bien se ha tomado lo que considero sirve de cada una, he identificado también que conforme se adquiere un estilo propio de trabajo es como se pueden modificar la práctica docente, sin olvidar los referentes teóricos (conocimiento del programa, sus enfoques, módulos de apoyo) que a su vez guía dicho actuar.

Un apoyo más, resultaron los consejos técnicos consultivos que se organizaban en la zona, en los que en la mayoría de ocasiones quien se encargaba de coordinar la sesión daba a conocer un tema relacionado con las principales problemáticas identificadas en la planeación del trayecto formativo, los cuales proporcionaban información y compartir experiencias que me daban una idea de trabajo, aunque no se dedicaba el tiempo completo de la jornada a este estudio.

Los cursos generales de actualización también fueron un espacio en el que permitió conocer un poco más de la labor educativa en el nivel además de que mis compañeras me

proporcionaron diferente material para consultarlo (libros de la Biblioteca escolar como Preescolar, los Pequeños van a la Escuela, Herramientas de la mente, etc.) de los cuales tuve la oportunidad de revisar algunos capítulos que me dieron ideas de cómo trabajar con los alumnos.

La forma de planeación ha sido modificada en varias ocasiones, debido a que en un principio, una guía fueron las planeaciones que hasta ese momento había observado y resulta fácil escribir un conjunto de actividades que no tenían ni secuencia unas con otras pero que cubrían el tiempo de la jornada. Sin embargo poco a poco se identificó que existían diferentes formas de planear, atendiendo siempre al registro de todas las actividades por mínimas que fueran, esto fue en un principio, pues pareciera dar mayor relevancia al cumplimiento del tiempo que al aprendizaje.

Esto se convirtió en una constante en la práctica, empezando por el listado de actividades que si bien en su momento eran entretenidas para los alumnos no se atendían las competencias del programa, pasando por dar prioridad a no dejar tiempos muertos durante la jornada hasta darme cuenta que existían diversas modalidades de trabajo que permitían organizar las actividades y mejor aún la práctica docente, como el Proyecto, Taller, Unidad Didáctica, Rincones, etc.

Siempre se trató de planear al inicio de cada mes, procurando tomar en cuenta todos los campos formativos y considerar las diferentes competencias que se debían favorecer en los niños, pero es importante reconocer que en un principio adaptaba los contenidos/temas a las competencias, lo que provocaba un descontrol, porque prácticamente les enseñaba a los

alumnos lo que yo pensaba que necesitaban, no desarrollaba en ellos las competencias. Una situación más es que en ocasiones por falta de tiempo y desconocimiento se realizaban actividades sin planearlas, alusivas comúnmente a las fechas conmemorativas.

Conforme termina el curso y se tienen que realizar diversas actividades relacionadas con el llenado de documentación o festivales, que restan tiempo al proceso de enseñanza y aprendizaje, tratando de complementar el desarrollo de competencias en poco tiempo, lo que provoca en lo personal un descontrol, porque es más lo que se quería que lo que se podía hacer, debido a que la falta de un proceso de evaluación constante y sistemático el cual consiste en recabar información periódica de los logros de aprendizaje con base en las competencias planeadas, de todos los campos para todos los alumnos; impedía reconocer verdaderos aprendizajes y más aún poder identificar los rasgos del perfil de egreso con los que debían contar los alumnos.

En la experiencia de desarrollar la práctica docente, se desconocía la forma de organizar a un grupo desde un inicio de clases, debido a los movimientos constantes que de plantel tenía, fue hasta el inicio del curso escolar 2009-2010 que se comenzó el año con un grupo, lo que me permitió poner a prueba mi capacidad de organizar las actividades a trabajar con los alumnos hasta la forma de establecer con los padres de familia el trabajo que iba a desarrollar con sus hijos.

Ya en el aula, se procura que los alumnos tengan visión hacia todos los lugares donde se desarrolla la explicación que doy o el centro de atención sea quien sea, que entre ellos no se obstruyan y se propicie el descontrol, o se preste para distracción, las sillas las ordenamos

en el centro con la finalidad de captar su atención, ellos le llaman para leer cuentos, ya que es la posición en la que todos alcanzan a ver los libros y de esta manera aprovecho para captar su atención. Dando aquí muestra de que aún era más importante el control que propiciar ambientes de aprendizaje.

Se identificó también que en la práctica, los productos de los alumnos jugaban un papel muy importante tanto para demostrar a los padres de familia que si se estaba trabajando como por la presión de los mismos alumnos quienes realizaban comentarios como “¿a qué hora vamos a empezar a trabajar?” (sic) (Nota no. 6: octubre de 2010) al realizar actividades que no terminaban en una evidencia gráfica pero que de alguna manera ya se trataba de relacionarlas con el favorecimiento de competencias.

Las producciones gráficas en su mayoría de ocasiones, eran repartidas a los alumnos por equipos para que se las llevaran a su casa, en un principio sin un sentido pedagógico, pero posteriormente tuvieron el propósito de reforzar las competencias comunicativas que se pretendían favorecer dentro del aula con el apoyo de los padres de familia quienes se fueron involucrando como resultado de que como docente pude comprender en un primer momento la utilidad para posteriormente poder orientarlos. Llegando a ser solo una herramienta de apoyo para el proceso de enseñanza y aprendizaje.

Identificando que depende del contexto en que se trabaje, pues lo anterior pareció no importar a los padres de familia en otro jardín de niños donde eran contadas las ocasiones en las que preguntan por el desempeño de sus hijos, o bien, porque ahora los materiales,

evidencias y tareas ya comenzaban a tener una intención educativa que les permitía involucrarse.

Al respecto se puede decir que si bien, el contexto influye en la forma de trabajar, también es cierto que la práctica docente no tiene preferencias de comunidad a comunidad, es decir, el hecho de tener la oportunidad de trabajar en distintos contextos, permitió que la práctica solo se adaptara sin tener preferencia de lugar para desempeñarse mejor o peor, frente a los padres de familia o frente a los alumnos.

En este afán de trabajar para desarrollar competencias, en todo momento se trataba de propiciar que los alumnos fueran quienes encontraran las respuestas a sus cuestionamientos, dejando una exploración libre de la situación hasta que ellos mismos encontraran la solución, aunque claro, esto no siempre dio los resultados que se esperaban, porque en ocasiones no se consideraban las posibilidades de los alumnos, conflictuándolos tanto que se frustraban o por el contrario, en ocasiones se subestimaron y resultó que lograron más de lo planeado.

El tiempo con el que se cuenta para trabajar con los alumnos en una clase solo es de dos a dos horas y media dependiendo las actividades y los tiempos distribuidos en las diferentes actividades, como lavado de manos, desayuno y receso, cabe mencionar que es necesario apearse a dichos tiempos para que corresponda con las actividades de la situación didáctica, con la finalidad de que pueda tener un seguimiento y no se pierda la intención.

Sin embargo, en ocasiones es difícil regular las participaciones de todos los alumnos que siempre quieren expresarse y quieren ser escuchados hasta la última palabra, esto es

benéfico para ellos, porque da cuenta de diversas competencias adquiridas relacionadas con los diferentes campos, además de sentirse partícipes de las actividades que realizamos, pero el tiempo en ocasiones no es suficiente o la atención se dispersa.

La autonomía que se busca desarrollar en los alumnos, entendida como “la capacidad de niño para pensar críticamente por sí mismo tomando en cuenta diversas opiniones” (HERNÁNDEZ, 2002; 135) se basa en actividades en las que ellos proponen y eligen (materiales, espacios, tiempos) teniendo como resultado no tener que repetir tantas veces “tu puedes hacerlo” porque ellos saben que lo pueden hacer, sin embargo en ocasiones se cae en la exageración “negando” mi apoyo a los alumnos que por algún motivo (juego, distracción o por no expresar correctamente la consigna) no terminaron su actividad debido a la mentalidad mía de que todos pueden hacer las actividades, sin tomar en cuenta al momento que los alumnos tiene diferentes habilidades y capacidades, ritmos de aprendizaje, he llegado incluso a reprenderlos con castigos mínimos pero que a ellos les significan mucho (acomodar las sillas de sus compañeros, levantar la basura, limpiar mesas, levantar el material).

Reflexionando sobre las prácticas de castigo, se identifica que se encuentra presente la dimensión personal del docente que no podemos dejar atrás, pues me gusta la limpieza y el orden y si en determinado momento son ellos quienes no cumplen con mis expectativas, lejos de castigarlos por no poner atención, los castigo por que a la hora de comer no tienen su espacio limpio o en orden el material que usaron o también por que no concluyeron sus actividades.

Coincido con C. Wright Mills al considerar que “...el problema de la libertad es el problema de cómo se tomarán decisiones acerca del futuro de los asuntos humanos y quién las tomará...” (C.WRIGHT, 1981: 178) por eso siempre busco desarrollar en los alumnos la capacidad de tomar decisiones, aunque en mi afán de hacerlos alumnos autónomos he cometido errores como los que mencioné anteriormente, siendo necesario modificar estas prácticas a partir del reconocimiento de las consecuencias que para los alumnos puede traer.

Se busca durante las sesiones propiciar en los alumnos, el sentido de participación individual y en equipo, que sean ellos quienes al relacionar la actividad con su vida diaria descubran los ejemplos, se intenta escuchar a todos en sus participaciones o por lo menos no hacerles sentir que su participación no vale o no se toma en cuenta, esto con frecuencia ha provocado que el tiempo se extienda en lo planeado y llegue a prestarse para el aburrimiento con algunos alumnos, sin embargo se ha logrado una buena expresión en ellos y sobre todo no temer a equivocarse, están conscientes de que lo que piensan es válido en todo momento, logrando cumplir con algunas de las competencias marcadas en programa de Estudios 2011 en relación con el campo de desarrollo personal y social.

Ellos saben que ante mi pueden expresarse libremente pues se les he dado la confianza para hacerlo al no ignorarlos cuando ellos quieren platicar conmigo aunque lo que me quieran decir no esté relacionado con el tema, si en el momento no se puede porque propicia el descontrol, busco más adelante el espacio para retomar la plática y permitirle que me exprese lo que quería decir, esta expresión también la reflejan con el resto de las

personas, siendo una de las actividades que considero se pueden reforzar, buscando mejores estrategias para distribuir el tiempo en las actividades.

Una parte fundamental en la comunicación con los alumnos para la realización de las actividades son las consignas las cuales se pretenden dar de forma que ellos las comprendan y puedan llevar a cabo la actividad como se les solicita, esto lo se comprendió con el tiempo, ya que en un principio se llegó a pensar que bastaba con dar una sola explicación, sin tomar en cuenta que es importante tener la atención de los alumnos y más que nada que el lenguaje que se utilice sea el adecuado para ellos, claro y comprensible.

La relación entre alumnos, se considera que es de respeto, ya que se han establecido diferentes reglas desde el inicio del curso, con la finalidad de propiciar en los alumnos el sentido de la amistad, compañerismo, respeto mutuo, entre otros valores importantes en la convivencia en un grupo, además se reconoce que ha sido un medio de control hacia ellos, pensando que de esta manera se podrán guiar las actividades para obtener buenos resultados, normas de conducta que no solo aplican en la escuela sino en distintos lugares donde se requiere un comportamiento adecuado, aunque cabe mencionar que estas normas han resultado de la participación de los mismos alumnos.

Cuando surge algún problema entre ellos, se procura investigar bien que paso para no dejarse llevar por lo que uno de ellos dice, porque a veces se cometen errores al dejarnos guiar por la primera impresión y no somos justos. No está dentro de mi práctica estereotipar a los alumnos aunque en ocasiones me he dejado llevar por los antecedentes en su comportamiento, en el cumplimiento de sus tareas, incluso por la relación con su familia y

aunque he tratado de reparar mi falta me doy cuenta que son marcas que uno va dejando durante su formación. Y he aquí una de las situaciones que impiden obtener un buen rendimiento.

Con referencia a los padres de familia, el trato que se establece con ellos, es de comprensión ante las situaciones que se les presentan, buscando ganarme su confianza y que ellos también sientan que pueden confiar en mí, esto me ha dado buenos resultados porque cualquier inquietud que tienen se dirigen directamente a mí sin temor a ser rechazados o no comprendidos, esto a su vez me ha permitido hacerles hincapié sin ningún temor cuando no están apoyando a sus hijos como se requiere, en general se trata de establecer un ambiente de respeto mutuo.

La forma de cómo evalúa es a través de la observación, ya que no existe numeración en este nivel, es a partir de ahí como me doy cuenta que es lo que me está haciendo falta trabajar para lograr desarrollar en ellos distintas competencias, se tomaban en cuenta principalmente las evidencias gráficas como muestra de sus avances, sin embargo no era sistemática dicha información, no se lograba llevar a cabo un registro donde diera cuenta de verdaderos avances de los alumnos, desde el diagnóstico que era realizado de manera muy superficial, hasta su evaluación final, la cual se basaba en observar de las competencias trabajadas los rasgos que cumplía y cuales se le dificultaban aún.

En cuanto a la autoevaluación, que se produce cuando un sujeto evalúa sus propias actuaciones y estas permiten tomar decisiones para un mejor desempeño (CASANOVA, 2012: 29), si se ha considerado como una de las herramientas que permiten identificar en

qué se está fallando como docente y cuáles son las prácticas que propician el desarrollo de las competencias en los alumnos, pues de acuerdo con Donald A. Schön "...algunas veces es posible, mediante la observación y la reflexión sobre nuestras acciones, realizar una descripción del conocimiento tácito que está implícito en ellas" (DONALD, 1992: 28), es aquí donde cumple su función también una de las herramientas básicas para la reflexión de nuestra práctica, el diario de trabajo, que de acuerdo con José Martín Toscazo "... es un apoyo valioso como guía para la investigación, descripción y análisis de nuestro trabajo docente" (TOSCANO,1993:8), es aquí donde podemos mirar lo que realmente estamos haciendo, y tratar de razonar sobre porque lo hacemos.

Un aspecto más a considerar son las relaciones que se establecen con el personal en donde en todo momento se ha procurado sea de respeto y apoyo, considero influyó el hecho de tener la oportunidad de trabajar en diferente organización, desde la unitaria hasta la de organización completa, desde una comunidad rural hasta el centro de zona, donde se ha aprendido también cuestiones administrativas al apoyar a las compañeras en la elaboración y entrega de documentación, por tal motivo, considero de gran importancia enriquecer mi práctica de la recuperación de experiencias de las compañeras.

Como docente, se tiene el claro el horario en el que se trabaja, por lo tanto se busca el cumplimiento, con la finalidad de tener todo preparado para iniciar las clases, al preparar el material a la hora de salida o antes de que los niños entren; sin tener dificultad alguna, buscando en todo momento la superación profesional donde una de las principales características es no quedarse estático en la práctica sino por el contrario, darse la

oportunidad de experimentar situaciones de aprendizaje nuevas que motiven a los alumnos y me permitan tener aprendizaje.

Se puede decir que los saberes adquiridos durante el tiempo en la universidad apoyaron la práctica docente, a pesar de que mucho de esto ya se conocía, no se lograba explicitar de forma que tomara en cuenta tantos detalles que parecen no importar o no influir en la práctica diaria.

Ahora, se procura considerar en la formación del niño, la parte psicológica como un elemento importante en su desarrollo, además de tener un panorama más amplio para tratar algunos de los problemas, ha tomado otro sentido también la importancia de establecer reglas y límites dentro del salón y en las actividades a realizar. Se Identifica que esta actividad se realiza con la finalidad de captar la mayor atención de los alumnos y con un propósito resultando benéfico en mi práctica por que no necesito alzar la voz para trabajar, logrando con esto un ambiente más agradable para los alumnos y para mí misma.

Considerando que la escuela surge como espacio socializador, en el jardín se busca propiciar en los alumnos saberes que pueden relacionar con su vida cotidiana buscando siempre la comunicación a través de cuestionamientos que den pie para que ellos se expresen libremente y sin ningún temor, además un pretexto más para propiciar la comunicación es el trabajo en equipo que permite favorecer otras competencias en ellos, este es un aspecto que también debo fortalecer porque a través de este tipo de trabajo se retoman saberes previos de los alumnos y los invita a adquirir nueva información compartiendo lo que saben.

La formación influye en la práctica diaria, es necesario aprender a mirarla y reflexionar sobre ella para descubrir aciertos y errores que se comenten con la finalidad de mejorar, al no contar con el perfil específico para desempeñarme como docente de preescolar, se llevaron a cabo algunas actividades en donde no se tomó en cuenta que es necesario partir del desarrollo tanto emocional como físico de los alumnos, precisamente porque en realidad era poco lo que conocía del tema.

No obstante, la conciencia de la que habla Paulo Freire debe convertirse en una herramienta que siempre debe caminar con el docente, pero ésta debe ser crítica, reflexiva, pues la mejora de la práctica con los alumnos, estará guiada por lo que fuí, soy y seré de ahora en adelante como docente ya que "... sin reflexión crítica no existe finalidad alguna y la finalidad no significa nada al margen de una serie temporal ininterrumpida de acontecimientos. Para los hombres no existe un aquí relativo a un allí que no se relacione con un ahora, un antes y un después" (FREIRE, 1990: 95), sino que es en el momento en que sucede la práctica cuando se demuestra la conciencia con que se ha actuado para poder llamarse aprendizaje docente.

Se reconoce por lo tanto que la labor como docente no ha sido la mejor, pues considerando que "la práctica docente se desarrolla en el seno de una organización...el quehacer del maestro es también una tarea colectivamente construida y regulada en el espacio de la escuela" (FIERRO, FORTOUL Y ROSAS, 1994: 25) porque en cada uno de los espacios en los que he laborado, he tenido que compartir muchas cosas, entre ellas el hecho con el que siempre se ha lidiado con la formación, pues no se contaba con el perfil indicado para desempeñarme como docente frente a grupo de nivel preescolar.

Puedo decir que en todo momento se ha tratado de contribuir a conservar y tener un buen ambiente de trabajo, pues ahora es cuando se ponen en juego lo aprendido durante la Licenciatura en Intervención Educativa, que es la forma de cómo tratar a un “informante clave” en la medida de que se establecen las relaciones entre el personal, dando con esto muestra de que nuestra formación se refleja y nos acompaña en el rol docente a pesar de que el perfil no sea el específico, somos el resultado de la formación académica que tenemos.

Como Cecilia Fierro menciona, “el docente no trabaja solo sino en un espacio colectivo que lo pone continuamente en la necesidad de ponerse de acuerdo con otros, de tomar decisiones conjuntas, de participar en acciones, de construir proyectos o discernir entre lo que otros colegas dicen o hacen” (FIERRO y cols., 1994: 25), es propiciar el trabajo en equipo que implica tomar en cuenta a los demás para lograr un bien común o cumplir un objetivo, sea educativo o personal.

Esta comunicación que forma parte de la interacción, no solo se procura entablar con el personal, sino con los alumnos dentro del salón al propiciar un clima de confianza que a ellos les permita expresar sus sentimientos o ideas con respecto al tema, con los alumnos que casi no se expresan utilizo medios más directos para que comprendan que se entabla una conversación y que por lo tanto corresponde una respuesta.

Es importante dar a conocer que mediante esa comunicación es como se pueden compartir las experiencias pero también las dificultades y necesidades, identificando mediante esta, que se comparte la dificultad de la planeación con las compañeras al

manifestar que su planeación en ocasiones la realizan por día o les resulta más cómodo porque primero dan la clase y después planean “maestra 1: ¿Qué vas a ver hoy?... maestra 2: (sonríe), pues ensayar y yo creo hacer los adornos o no se a ver el tiempo... maestra 3: yo empecé a trabajar con los conjuntos pero necesito registrarlos en mi planeación... yo planeando por mes siento que me pierdo... mejor diario...” (sic) (Nota 13: 8 de Diciembre de 2010), entonces es la planeación como herramienta indispensable para la práctica, la que en las escuelas resulta una problemática en común, recordando que no solo se ha trabajado en una y se escuchan comentarios en los que la planeación es un punto débil en el trabajo de las docentes.

Porque al no planear les resulta complicado observar y por lo tanto evaluar a los alumnos, pues no cuentan con un referente inmediato que les permita guiarse en su práctica y trabajar verdaderamente la búsqueda del desarrollo de competencias en los alumnos.

2.1.2 Desde la Función del Asesor Técnico Pedagógico

La función como Asesor Técnico Pedagógico de zona la inicio en la zona 63 de Preescolar General de Acaxochitlán, Hgo. Durante el ciclo 2012-2013 en el mes de Enero de 2013, a partir de que renuncia la Asesora se tuvo la propuesta por la supervisora.

Cabe mencionar que en un primer momento existió inseguridad para aceptar la propuesta, porque por un lado era gratificante que las autoridades inmediatas consideraran mi experiencia y desempeño en la docencia para cumplir con sus expectativas, sin

embargo, sabía que tenía algunas limitantes con respecto a lo que pudiera aportar a las docentes.

Resultaba también una ocasión de crecimiento en donde se tendría la oportunidad de observar y aprender de las docentes de toda la zona; cinco meses de trabajo como docente en la zona, permitieron compartir experiencias sobre el ritmo y estilo de trabajo de las compañeras y de alguna manera pude acoplarme sin ninguna dificultad, pues en las reuniones y cursos, los argumentos sobre mi trabajo resultaban interesantes para ellas, lo que me permitió tener confianza y no representar esto un obstáculo en la labor de Asesora.

Entre los retos que tuvieron que enfrentarse, fue en un primer momento el desconocimiento de la función, pues aunque ya había tenido experiencia con la asesora de la anterior zona, no fue suficiente, pues no eran referentes necesarios para desempeñarme como tal o tener una guía de lo que era un asesor.

Al igual que como docente, fue necesario analizar algunos documentos en los que se guía la Asesoría, proporcionados por la Asesora del Sector 15 de Preescolar General y algunos que dejó la asesora de la zona. Cabe mencionar que fue enriquecedor estar en la práctica y recordar las necesidades que como docente enfrentaba y en las que necesitaba apoyo, un apoyo donde realmente se comprendiera y se abriera un espacio en el que Asesor y Docente conjuntamente buscaran la solución, además de ponerla en práctica y observar los resultados.

Es importante mencionar que sentir empatía por las docentes y sus necesidades fue uno de los factores que me permitió un desempeño con mayor eficiencia en la zona, enfrentando

los retos de formación que se hacían cada vez más necesarios con la finalidad de apoyar con fundamentos a las docentes; además de que las oportunidades que se tuvieron de tratarnos como compañeras fue de manera cordial, de respeto y apoyo en las actividades y documentación solicitada, tomando en cuenta que la mayoría son directoras encargadas fue fácil partir de su experiencia para desempeñarme también en ese cargo y así mismo apoyarlas con las cuestiones de tecnología que ellas desconocían.

Esto representó un doble esfuerzo porque por un lado era necesario identificar las principales dificultades de las docentes, siendo lo más objetivo posible, lo cual no representó gran dificultad ya que eran compañeras que no conocía en la práctica y algunas solo de vista. Y por otro lado buscar en conjunto la mejor solución a sus problemáticas de manera que fuera funcional a su práctica y a su contexto, estando consciente de que algunas de sus problemáticas también las presentaba yo y de ahí la importancia de trabajar en colaboración, sin embargo también debían sentir cierto respaldo en el apoyo que se brindara a su práctica.

Cabe mencionar que lo anterior representó uno de los principales retos en la asesoría, en primer lugar trabajar con la información que ya se tenía como avance del proyecto y sobre la asesoría, de manera que no se quedara sólo en la teoría sino que era necesario materializarlo bajo la función del Asesor Técnico Pedagógico, con ejemplos que fueran de utilidad para las docentes.

Saber que a la vez se atendían problemáticas que en su momento se presentaron como docente, por un lado representaba cierta inseguridad, pero a la vez, tener el referente

inmediato de dicha necesidad me permitió relacionarme de mejor manera con las docentes pues ellas sentían que se les entendía en sus dificultades, se sentían identificadas y eso permitía generar un clima de confianza con ellas.

Con ello, lo que se logró fue que en las visitas de acompañamiento no se sintieran como supervisadas, sino que sabían que la observación que se realizaba a su mañana de trabajo era con la finalidad de apoyarlas, sin embargo algunas docentes comentaban “si me gusta que vengas porque no se siente lo mismo que cuando viene la supervisora pero si impone tu presencia” (sic) (Nota no. 58. 13 de marzo de 2013), pero poco a poco se logró establecer un buen clima de trabajo con quienes se tuvo la oportunidad de asesorar.

Aunado a esto, el desconocimiento de las funciones del asesor, produjo cierta inestabilidad en un principio pues estar acostumbrada a cumplir con un horario ya establecido y de alguna manera conocer lo que implicaba el trabajo como docente provocaba que como asesora en un primer momento no supiera como disponer de mi tiempo.

Conforme pasó el tiempo, en la asesoría se identificó que la función era muy importante para la zona y que a pesar de que yo organizara el tiempo, este era insuficiente para atender todas las necesidades, cabe mencionar que el horario de un asesor es de 8:30 a 12:30 hrs., sin embargo es rara la ocasión en que se terminan las actividades a esa hora, pues en las visitas que se realizan, la asesoría se da al final de la jornada de trabajo, lo que implica más tiempo para las docentes también.

Entendiendo que a diferencia de la capacitación o actualización donde se cuenta con un programa y materiales comunes para todos y donde todos realizan las mismas acciones en momentos determinados previamente, la asesoría se adapta a las circunstancias y nivel de logro de cada grupo de educadoras o plantel, por eso, “la asesoría no tiene un plan predeterminado; sus contenidos y estrategias se derivan de la reflexión sobre el estado de la práctica, tampoco consiste en una oferta de capacitación a domicilio, con contenidos comunes para educadoras y escuelas que se hayan en diferente nivel de avance” (RAMÍREZ, 2005: 89)

Por lo anterior y tomando en cuenta que el pan de trabajo surgió a partir de las necesidades de la zona es importante indicar que entre las responsabilidades que se asumieron como asesora, fue impartir los cursos de Trayecto Formativo en la zona, considerados como parte de la formación continua de los docentes, con un grupo que inició con 24 asistentes y terminó con 17 para el tercer curso, cabe mencionar que se recibió orientación para la organización de cada una de las sesiones del curso por parte de la asesora del sector, desde el encuadre hasta a organización y de las actividades y la preparación previa de los materiales que se usarían para tenerlos en tiempo y forma para las docentes, esto facilitó mucho el hecho de que era la primera vez que realizaba una actividad como ésta a nivel zona, obteniendo muy buenos resultados por parte de los participantes debido a la organización previa que se tuvo.

Es importante mencionar que el acompañamiento con el que se supone continuaría corrió a cargo de la asesora de sector donde yo participé de manera presencial, pues era necesaria una orientación para que de alguna manera pudiera continuar con esta labor en la

zona, con otra escuela, donde se tuvo la oportunidad de trabajar con dos jardines de niños, un tridocente y un jardín unitario, con los cuales se aplicó el proyecto de Acción Docente.

Cabe mencionar que observar la orientación por parte de la asesora del Sector a las docentes del Jardín acompañado fue lo que amplió el panorama de lo que es la asesoría realmente y la forma de cómo se puede apoyar a las docentes, considero que acompañado de la teoría sobre la asesoría dió pie para la innovación que se pretendía lograr con el proyecto.

En cuanto a la asesoría para el Programa Nacional de Lectura, cuya finalidad es formar alumnos lectores y escritores competentes e involucrar a la comunidad educativa en este proceso, fue necesario leer algunos de los documentos que lo rigen como la Estrategia 11 + 5 acciones para ser mejores Lectores y Escritores; La Biblioteca Escolar y de Aula, Manual del Asesor Acompañante, Seis acciones para el fortalecimiento de la biblioteca Escolar, entre otros, además de buscar algunos apoyos de fuentes electrónicas para desempeñarme mejor y poder apoyarlas con las actividades que ya tenían planeadas con la anterior asesora.

Este acompañamiento se llevó a cabo en un jardín tridocente en un contexto rural de una comunidad indígena, con una matrícula de 102 alumnos, donde se obtuvo muy buenos resultados ya que se involucró a los padres de familia además de realizar actividades que hicieron notar el objetivo del proyecto hacia la comunidad, teniendo la participación activa de las docentes durante las sesiones, dando incluso más tiempo con tal de terminar las actividades planeadas y cumpliendo con algunas tareas encomendadas de acuerdo a la comisión que tuvieran.

De acuerdo con la organización del sector al que pertenece la zona, se lleva a cabo un Consejo Técnico en el que se abordan diferentes temáticas, fue necesario planear dos sesiones de trabajo relacionadas con el campo de Exploración y Conocimiento del Mundo, para el sector conformado por la jefa de sector, asesora de sector, cuatro supervisoras y cuatro asesoras de zona, la asesora de Educación Física y de Educación Especial.

Fue una experiencia preocupante porque no era fácil enfrentarse a dirigir un tema del que probablemente no se tenía el conocimiento suficiente frente a las autoridades, desde la planeación surgieron algunas dudas con respecto a la organización de las actividades, considerando que fue en fecha reciente a mi ingreso a la función, era necesario el mayor apoyo posible para esto, y se tuvo, por parte de la supervisora, pero dejando algunas lagunas que se despejaron con las participaciones de las integrantes del consejo de sector, dirigir las actividades representó un reto que implicó una lectura más a fondo del campo desde diferentes fuentes bibliográficas.

En el Consejo de Sector también es importante establecer una relación de apoyo y cordialidad con las integrantes porque es ahí donde se convergen las dudas o las experiencias de las diferentes zonas, dando un panorama amplio de las dificultades que no solo aquejan a las docentes de esta zona sino que también son dificultades que presentan las docentes de otras zonas, con esto me dí cuenta de que la problemática planteada en el proyecto de Acción Docente, no solo estaba relacionado con mi práctica, ni con la de las zonas en las que había trabajado, sino que también era tema de conversación de las dos zonas restantes.

De alguna manera se logró una adaptación al clima de trabajo que se tenía en el sector, con apoyo de la asesora del mismo, de las asesoras y supervisoras de zona y por supuesto la jefa de Sector, esto ayudó a que al igual que con las docentes tuviera la confianza de expresar las dudas que me surgieran conforme avanzaba en la función y se provechaba cada una de las reuniones para expresar las dudas correspondientes y en ocasiones aportar de las experiencias que como docente tenía.

En general ha representado muchos retos pero el principal y sobre el que he trabajado más es en la actualización constante que requiere como lo menciona Eva Moreno en su documento sobre la asesoría, es necesario que las asesoras siempre estemos un paso delante de las docentes para poder apoyarlas y poder sugerir en su momento y si es necesario, algunos referentes bibliográficos que apoyen su práctica o clarifiquen algunas dudas que tengan sobre determinados temas.

Fue y ha sido necesario fortalecer los conocimientos del Programa de Estudios 2011. Guía para la Educadora, el análisis de la información de los seis campos formativos, además de buscar diferente bibliografía relacionada con el desarrollo del niño e información que tiene que ver directamente con la planeación y las modalidades de trabajo; así también con la evaluación en el nivel Preescolar. Referentes que fueron necesarios para desempeñarme como asesora y que a su vez apoyaron el trabajo del proyecto de Acción Docente.

Esto favoreció además porque en un primer momento se empezó a aplicar con el consejo Técnico al que se pertenecía, formado por docentes de escuelas unitarias y binarias donde

se tuvo la oportunidad de comenzar a aplicarlo debido a las necesidades detectadas en el Consejo Técnico Consultivo, sin embargo solo se aplicó la primera sesión de encuadre y una sesión de trabajo debido a las necesidades que como zona se fueron presentando.

Por lo anterior fue necesario utilizar las sesiones planeadas a fin de mes para Consejo Técnico para dar a conocer información relacionada con la evaluación, el manejo de la cartilla como instrumento de evaluación y así mismo trabajar sobre la comprensión de algunos elementos de la información del campo formativo como apoyo a la práctica y al proceso de evaluación tales como el enfoque del campo, la intervención docente, orientaciones, papel de la familia, la escuela y procesos de desarrollo. Cabe mencionar que solo se pudo realizar este ejercicio con el campo de Lenguaje y Comunicación, precisamente por la organización que se tuvo en la zona, lo que impidió que se pudiera aplicar el proyecto con el consejo formado en un inicio.

Sin embargo, ya en la función de Asesor Técnico, se consideraron las posibilidades de aplicación con otra escuela de organización tridocente y se integró una docente de Jardín unitario, teniendo como participantes un total de cuatro docentes con quienes se aplicó el proyecto en espacios de acompañamiento después de clases.

Cabe mencionar que para llegar a la identificación de los sujetos con los que se aplicaría el proyecto, fue necesario partir de las necesidades que ellos mismos presentaban, con el apoyo de entrevistas y pláticas informales con los compañeros de zona para poder identificar docentes a quienes el proyecto les resultara significativo y los cambios que pudiera generar en su práctica docente.

2.1.3 Desde la Figura de la Asesoría

El asesoramiento es una práctica que ha ido configurando su personalidad en el ámbito de la educación paulatinamente y, de alguna manera, continúa haciéndolo. De modo que aunque se ha avanzado bastante en su conceptualización sigue estando vigente la apreciación que en 1992 Rodríguez Romero hacía de esta labor: “el asesoramiento en educación es una labor emergente que está en proceso de consolidación o que anda a la búsqueda de su propia identidad” (RODRÍGUEZ, 1996: 13) esto debido a que es consecuencia de prácticas arraigadas en la enseñanza y porque los profesionales que se ocupan de ella han ido construyendo su modo de trabajo partir de su experiencia en otras labores, como lo es la docencia, es el mismo docente quien a través de una comisión se desempeña como Asesor Técnico Pedagógico.

Como una aproximación a la figura del asesor, se puede decir, de acuerdo a Mar Rodríguez, que surge en el campo de Trabajo Social cuando empezó a percatarse de que trabajar con los profesionales, en vez de tratar directamente los problemas con los clientes (ancianos, pacientes marginados) facilitaría la transferencia del modo de pensar y las destrezas aprendidas en la discusión de un caso concreto, al resto de la clientela. Al centrarse en el profesional también se creía que los clientes serían mejor tratados por los profesionales que mantenían un contacto más intenso y duradero con ellos.

De forma que empezó a dejarse en manos de los propios profesionales la responsabilidad de solucionar los problemas acerca de los cuales demandaban asesoramiento. ¿Qué ha sucedido en la educación? Si rastreamos la aparición del

asesoramiento en la enseñanza encontramos sus primeros indicios en la política de reformas educativas con el fin de dirigir y controlar un cambio educativo. (RODRÍGUEZ, 1996: 15)

Hablar de la figura del Asesor Técnico Pedagógico, implica hacer un recuento de los propósitos de actualización para los docentes, lo cual implica un perfeccionamiento continuo de su capacidad educativa que asegure el logro de una educación de calidad, por lo cual, desde el Programa para la Modernización Educativa 1989-1994 “se define como prioritario abrir canales de participación académica, superación y actualización de los maestros en permanente diálogo con ellos” (DOCUMENTO DE APOYO A LA ASESORÍA TÉCNICO – PEDAGÓGICA, 2009:4) en los que se parta de sus necesidades para logra una atención eficiente y eficaz por parte del asesor.

Considerando que la figura del Asesor surge como una necesidad del mismo sistema al darse cuenta de que hace falta un profesional que en interacción con el docente logre un proceso de reconceptualización desde su propia práctica, de esta manera, la figura del asesor se posiciona como un apoyo al docente en la reflexión de su quehacer diario.

Importaba el “desarrollo de una autonomía moral e intelectual... con la finalidad de que con ello el educador reflexionara acerca de las formas de relación que establece con los niños” (ANTOLOGÍA DE APOYO A LA PRÁCTICA DOCENTE DEL NIVEL PREESCOLAR, 1993: 8) y de esta manera integrar formas de organización del trabajo partiendo de los intereses de los alumnos, como el caso del proyecto como opción didáctica dentro de las modalidades de trabajo.

Posteriormente, con la Reforma a la Educación Preescolar del 2004, se refuerza la importancia del nivel dentro de la educación Básica, al respecto, la eficacia formativa, aunque se sabe que depende de muchos factores como la organización y el funcionamiento de una escuela, el apoyo y las demandas del sistema hacia los planteles escolares, también las prácticas educativas y en particular las formas de trabajo y relación con el grupo ocuparon un lugar central, (PROGRAMA DE EDUCACIÓN PREESCOLAR, 2004: 7) por lo tanto, también para la figura del asesor representó nuevos retos, en los cuales encausar sus objetivos.

Desde comprender en esencia los conceptos principales manejados en el programa y la relación con la práctica de los docentes hasta trabajar bajo concepciones que incluso no se tenían bien claras, cabe mencionar que entre los principales retos que les representó, de acuerdo a los testimonios de las maestras sobre sus experiencias en el proceso de reforma de la Educación Preescolar, se encuentra el hecho de que como asesoras era importante impulsar un hábito lector en los docentes de manera sistemática, de tal manera que se propiciara un análisis conjunto, en la necesidad de actualizarse, de leer y de comprender el desarrollo del niño y lo relacionado con el desarrollo de competencias, enfoque bajo el cual se guiaba la reforma. (LA IMPLEMENTACIÓN DE LA REFORMA CURRICULAR EN LA EDUCACIÓN PREESCOLAR: DESAFÍOS PARA LA FUNCIÓN DE ASESORÍA, s/f: 4).

Una característica más de esta figura en el proceso de reforma tuvo que ver, con el acercamiento a la práctica de las docentes desde una postura analítica donde se comprendiera más su proceso, desde la planeación con base a una competencia y el diseño

de situaciones didácticas como herramienta didáctica, hasta su intervención en el aula para poder dar cuenta de una evaluación para los alumnos.

Lo que se buscó como eje fundamental en la asesoría es pasar de la teoría a la práctica, partiendo del análisis conjunto de documentos que sustentaban la reforma, para que a la par pudiera aplicarse en el aula y realizar una reflexión de la misma, como materia de análisis y reflexión.

Para esto, fue necesario que también el Asesor Técnico Pedagógico se adentrara en las aulas poniendo en práctica el análisis que de los documentos realizaba, desde el diseño de una planeación tomando en cuenta los elementos principales para la atención de la competencia, como los principios pedagógicos, el campo, el aspecto, la competencia, tiempo, recursos, fecha, entre otros; lo cual representaba un acercamiento a las experiencias que las docentes tenían en este proceso de reforma.

“Después de la práctica, reflexionaba sobre mi intervención pedagógica y me preguntaba ¿y los principios pedagógicos? Si bien, los había considerado durante la planificación, no los recuperé durante el desarrollo de la situación didáctica” (LA IMPLEMENTACIÓN DE LA REFORMA CURRICULAR EN LA EDUCACIÓN PREESCOLAR: DESAFÍOS PARA LA FUNCIÓN DE ASESORÍA, s/f: 41) situaciones como esta, vivían las asesoras desde el momento en que se pretendía pasar de la teoría a la práctica, con la finalidad de tener referentes para el apoyo a las docentes, en este proceso de apropiación de la reforma.

Cabe mencionar que este proceso no ha sido fácil, pero si trascendental para quien ha llevado a cabo esta labor, identificando acciones que no corresponden a la función “ lo que realizamos ahorita como asesoras no se parece nada a lo que yo conocí que hacia una compañera antes, era la dama de compañía de la supervisora y no tenía ni voz ni voto en las reuniones... y otra de ellas cuidaba a los hijos de la jefa, la mandaba hasta a calentar la leche o ir por ellos a la escuela” (sic) (Nota no. 80; diciembre de 2013), identificando que en la definición del rol de asesor, juegan un papel muy importante todos los involucrados en la institución educativa, hablese de una Jefatura de Sector, de una Supervisión escolar o desde una dirección, pues considerando que la asesoría se basa en un trabajo colaborativo, es indispensable que las figuras educativas con las que se trata, tengan también presente las funciones que conciernen a un asesor.

Así también existen otras perspectivas en las que como docente se identifica al asesor como una supervisora más, sintiendo las visitas no como un acompañamiento, sino como una crítica a su trabajo, demostrando estas conductas al comentar “ahora si te toco la supervisión” (sic) (Nota 2: 8 de septiembre de 2010), pues como parte de las fusiones están las visitas a las educadoras con la finalidad de apoyar a su labor a partir de la observación y sugerencias trabajar en conjunto.

Sin embargo, y debido a las experiencias que como docentes han vivido, con la figura de la asesora, es que toman decisiones que tienen que ver con las prácticas que han venido realizando, al respecto, una directora comenta “No, muchachas, Miriam (asesora) y la supervisora, visitaron a Oralia y a Betzy , por eso Mary (secretaria) y yo no veíamos la hora de apoyarlas, por eso le dijimos a la supervisora que nos avisaron que las luces de su carro

las dejó prendidas y a cada rato la íbamos a ver con cualquier pretexto para distraerla” (sic) (Nota 2: 8 de Septiembre de 2010).

Considerando lo anterior y tomando en cuenta lo que menciona Cecilia Fierro, “el docente no trabaja solo sino en un espacio colectivo que lo pone continuamente en la necesidad de ponerse de acuerdo con otros, de tomar decisiones conjuntas, de participar en acciones, de construir proyectos o discernir entre lo que otros colegas dicen o hacen” (FIERRO,1994: 25), por lo tanto como docentes somos susceptibles de seguir con las tradiciones institucionales, si no existe un pleno conocimiento de lo que implica la reflexión de la propia práctica.

Ahora bien, con la consolidación de la Reforma a la Educación básica desde el punto de vista curricular en el 2011, se acentuó más la función de la asesoría con el Programa de Estudios 2011. Guía para la educadora, lo cual representó entre otros propósitos, propiciar la transformación y el mejoramiento del trabajo docente en la educación preescolar a través de “la transformación y el mejoramiento de la práctica educativa para que los niños y las niñas dispongan en todo momento de oportunidades de aprendizaje interesantes y retadoras que propicien el logro de competencias fundamentales” (MORENO, 2012:3).

El cambio ha constituido un proceso de aprendizaje en el que la apropiación de los planteamientos del programa se ha ido logrando en la medida en que estos se analizan, se promueve la reflexión de la experiencia, tanto de manera individual y colectiva, en este espacio, el asesor ha jugado un papel importante, al buscar promover un cambio en las formas de pensar y la construcción de nuevas prácticas, reconociendo que es un proceso

difícil, fragmentado, lento pero posible, de acuerdo con Eva Moreno, a partir de la aceptación de algunas nociones que dan sentido a las prácticas que se ensayan o se incorporan, según se compruebe su funcionamiento, como en el caso de las experimentaciones pedagógicas que dan sentido a la formación práctica del asesor y que constituyen un referente de comprensión de las prácticas de las docentes.

Así, se identifica que la función de la asesoría ha sufrido transformaciones que tienen que ver desde el contexto donde se opera, las figuras educativas con quien se colabora, la formación del asesor mismo en relación con su propia práctica como docente y la interpretación que se le da a los documentos que rigen las reformas educativas desde sus referentes conceptuales.

Pasar del análisis teórico a la práctica se reconoce que es un proceso largo pero que de alguna manera se puede trabajar en colaboración con las mismas docentes, en este proceso de comprensión y apoyo a su práctica docente, superando el “leé la página tal de tu programa donde te dice...”, y realizar un trabajo conjunto de reflexión pero con instrumentos que le sirvan a la educadora; “ trabajar todas está bien porque, no es que quiera que me den las cosas hechas, pero si nos va a ayudar porque cuando estaba Alejandra, nada más nos decía, así no se hace pero nunca nos decía cómo o por lo menos un ejemplo, cuando algo no sabía decía que lo iba a investigar y nunca regresaba con la respuesta, primero nos decía una cosa y luego otra y la verdad a veces no le entendía” (sic) (Nota 62: 10 de Abril de 2013).

Lo anterior da cuenta de la importancia de comprender los avances que las docentes van teniendo con los objetivos del programa, con la finalidad de recuperarlos y mejorar, sin ser radicales a la hora de emitir un juicio con respecto a su labor; además de considerarlo como el agente de cambio pues “prestamos más atención al desarrollo del personal, al crecimiento de los docentes. Pero en general lo hicimos de una manera limitada incluso equivocada... muchas de las propuestas para el desarrollo del personal son parte del problema del cambio, más que una solución de éste” (FULLAN Y HARGREAVES, 1999:18).

Por ello, los autores consideran importante una integración más cuidadosa de las estrategias de desarrollo del personal con las estrategias de mejora de la escuela, una integración que tenga en cuenta a la escuela en su totalidad como institución compleja y cambiante, donde se parta del contexto mismo donde han de aplicarse esas innovaciones a su práctica.

Partir de las necesidades de los mismos docentes es una de las funciones que como asesor se tienen, sin embargo no siempre es fácil detectarlas o contar con la confianza de las docentes para que las externen pero en la medida en que sienten la asesoría como un apoyo más que como una supervisión, se abren espacios de trabajo y colaboración “yo prefiero que vengas tú (asesora) a que venga la supervisora porque ya sabemos que no son los mismo pero si levantan visita las dos y ella anota todo hasta cosas que no tienen que ver con el trabajo y nunca le parece lo que tenemos y por más que trato de darle gusto no puedo” (sic) (Nota 65: 21 de mayo de 2013) dejando ver que hay ocasiones en las que las

docentes se preocupan más por las peticiones externas que por el desarrollo, reflexión y fundamentación de los avances que van teniendo en su práctica.

2.2 Planteamiento del Problema

Para llegar al planteamiento del problema ha sido necesario realizar un análisis de los resultados del diagnóstico, como parte de un proceso donde se identifica que es preciso que el proyecto se base en una necesidad real, estudiando las posibilidades y los recursos con que se cuenta para así poder atender la necesidad detectada.

Entendiendo una necesidad como una discrepancia entre la situación existente y la situación deseada, es decir, la distancia entre lo que es y debería ser, en este sentido, Formi, indica que “un problema social se manifiesta como distancia con un estándar o un problema social aceptable, otros como conducta desviada y otros como productos de acumulación de carencias que suponen, para superarlos, una política de igualación de oportunidades” (PÉREZ, 1994:84), en este sentido se pretende que el proyecto no sea impositivo y de cause a que surjan espontáneamente las principales necesidades por atender.

Ahora bien, es necesario considerar también a los actores implicados en este proceso, los cuales tienen relación directa con el objeto de estudio, en este caso y en primer momento los docentes, así también la figura del Asesor Técnico Pedagógico, por ello, es necesario dar a conocer los principales cuestionamientos que guían la detección de la problemática.

Docentes:

- 1.- ¿Cuál es la dificultad para planear situaciones didácticas acordes a las características del grupo?
- 2.- ¿Por qué las situaciones didácticas planeadas no muestran los resultados esperados, con referencia al desarrollo de competencias en los alumnos?
- 3.- Las situaciones didácticas planteadas de forma mensual, ¿responden a los intereses del grupo?
- 4.- ¿La planeación se realiza en tiempo y forma para ser llevada a cabo con el grupo?
- 5.- ¿Cómo se concibe la planeación, como guía didáctica o como requisito administrativo?
- 6.- ¿Cuál es la forma de registrar los avances de los alumnos?
- 7.- ¿En qué se basa para identificar los avances en los alumnos?
- 8.- Si se observa que las actividades no están desarrollando competencias en los alumnos ¿qué estrategias busca para solucionarlo?
- 9.- ¿Qué materiales usa para la planeación de las situaciones didácticas a trabajar con los alumnos?
- 10.- ¿De qué apoyos requiere para diseñar situaciones didácticas retadoras?
- 11.- ¿A cargo de quién están las orientaciones que se requieren como docente?

Zona- Docentes

1. ¿La planeación es un requisito administrativo o sienta las bases para el trabajo diario con los alumnos?
2. ¿Cuáles son los apoyos que se tienen en las duda sobre la planeación de las situaciones didácticas?
3. ¿Cuál es el compromiso que tiene la zona con el proceso de enseñanza y aprendizaje?
4. ¿Se cuenta con recursos materiales en la zona para apoyar el logro de competencias en los alumnos?
5. ¿Cuáles son los recursos bibliográficos con los que cuenta la zona para apoyar el logro de competencias en los alumnos?

Zona – Asesor Técnico Pedagógico

1. ¿Cuáles son las principales funciones de un Asesor Técnico Pedagógico?
2. ¿Cuáles son los espacios de intervención del Asesor Técnico Pedagógico en la zona?
3. ¿En qué momento el Asesor Técnico Pedagógico atiende las necesidades detectadas con los docentes en la zona?
4. ¿Cuál es la coordinación que se establece entre la Supervisora y el Asesor Técnico Pedagógico para dar seguimiento a las necesidades detectadas en la zona?

Asesor Técnico Pedagógico

1. ¿Por qué en las planeaciones mensuales las docentes no equilibran el tiempo en la atención de los seis campos formativo de manera equitativa?
2. ¿Cuál es la dificultad que las docentes muestran para atender en la planeación a las competencias de los seis campos formativos?
3. ¿Qué estrategias desarrollar para que la educadora organice su plan mensual de acuerdo a los seis campos formativos del Programa de Estudios 2011?
4. ¿Cómo desarrollar en las docentes habilidades teórico y prácticas para que logren diseñar situaciones de aprendizaje acordes a las características de aprendizaje de sus alumnos?
5. ¿Por qué las docentes no logran identificar avances en los alumnos con respecto a desarrollo de competencias en los alumnos?
6. ¿Cuál es la dificultad que muestran las docentes para diseñar situaciones de aprendizaje retadoras y significativas para los alumnos?

Una vez identificados los principales cuestionamientos que guían el objeto de investigación es importante dar cuenta de las principales necesidades que surgen a partir del diagnóstico y la relación con dichos cuestionamientos, pues solo a partir del análisis y detección de necesidades es posible tomar decisiones sobre la implantación del proyecto determinar su amplitud, alcance y especificar los objetivos que mediante el proyecto deberían lograrse (PÉREZ Serrano, Gloria; 1994:85), quedando de la siguiente manera de acuerdo al orden en que se identificaron los cuestionamientos:

1. Elementos que guía la planeación didáctica de manera que contribuya al logro de competencias en los alumnos.
2. Recursos y espacios que se destinan desde la supervisión para atender las necesidades profesionales de las docentes.
3. La figura del Asesor Técnico Pedagógico en la zona escolar como apoyo en la atención de las necesidades profesionales de las docentes.
4. Desarrollo de competencias docentes que posibilite la construcción significativa del proceso didáctico en las aulas.

Ahora bien, para llevar a cabo el establecimiento de prioridades existen diversas estrategias para definir las, autores como Kaufman, citado por Gloria Pérez sugiere que se pueden priorizar basándose en la relación existente entre el costo que supondría la resolución de la necesidad el costo derivado de no resolverla.

Sin embargo y de acuerdo con la naturaleza del proyecto, se consideran más pertinentes las portaciones de Pérez Juste, el cual señala entre los criterios a tener en cuenta los de carácter preferentemente técnico/experto, como:

- *Relevancia/ trascendencia/ gravedad:* la necesidad de imponen por sí misma.
- *Rentabilidad:* priorizar aquellos que aparte de sus efectos inmediatos/específicos dan lugar otros asociados, de carácter más general y diferido.
- *Inmediatez:* priorizar aquellos que tienen un efecto inmediato, capaz de romper un círculo vicioso de motivar en situaciones de desaliento, desinterés...

- *Eficacia:* priorizar aquellos que son más fácilmente conseguibles bien por su facilidad, bien por demandas sentidas, bien por el consenso logrando... la implicación activa del grupo que es garantía de eficacia.
- *Responsabilidad:* priorizar aquellos que son competencia directa del responsable o que siéndolo de otros muestran ellos una clara disposición a colaborar. (PÉREZ, 1994:86).

Como parte de la priorización, en todo proyecto existe un margen de utopía y un margen de realidad, así “no debemos ser tan realistas que no seamos capaces de planificar ni emprender nada hasta que no tengamos todo lo necesario... ni ser tan utópicos que pretendamos la consecución de algo que a priori ya sabemos que es imposible conseguirlo” (PÉREZ, 1994:87), por ello, considerando las características de priorización y retomando las características del proyecto, se considera que el criterio que lo describe mejor es el de rentabilidad pues lo que se pretende es atender la principal problemática de manera que contribuya su vez a la superación de algunas más que se dan como consecuencia.

Es entonces, que después de una revisión de los enunciados temáticos que surgen como resultado de los cuestionamientos que guiaron la investigación, el análisis del diagnóstico y de la priorización de los mismos, se identifica que la principal problemática tiene que ver con el desarrollo de competencias docentes que posibiliten la construcción significativa del proceso didáctico en las aulas, situación que puede ser atendida desde la función de Asesoría Técnico Pedagógica.

Quedando de la siguiente manera: **¿Qué acciones implementar desde la Asesoría Técnico Pedagógica para el desarrollo de competencias docentes que contribuyan a la construcción significativa del proceso didáctico en la práctica de la Educación Preescolar?**

Retomando la rentabilidad de la que nos habla Pérez Serrano, se identifica que las problemáticas que surgen para la figura del docente y de la función del Asesor Técnico, es muy probable que logren superarse en la medida que se trabaje para el desarrollo de competencias docentes, mismas que impactan directamente en el proceso didáctico en las aulas y por ende se logran varios beneficios relacionados directamente con la comunidad educativa.

2.2.1 Delimitar el Problema

La delimitación consiste en formular el problema objeto de estudio de un modo claro y concreto. “Los problemas objeto de investigación se obtienen de la revisión de la literatura sobre el tema, de la teoría y de lo que es más frecuente, a través de la experiencia de las acciones que realizamos” (PÉREZ, 1994:87), esto con la finalidad de aportar datos suficientes y necesarios para lograr centrar las principales acciones que se desprenderán para dar paso a la alternativa que conducirá la atención de la problemática.

Conviene para esto ser realistas con los recursos humanos con los que se cuenta, en este caso los docentes con los que se aplicará el proyecto de manera tal que puedan visualizarse posibles cambios en su práctica, vistos de manera objetiva.

Una vez analizadas las posibilidades de trabajo efectivo en la zona, se llega a la conclusión de que es importante tomar un grupo de docentes comprometidos y además que reconozcan que el proyecto puede aportar mejoras a su práctica, este grupo de docentes surge como parte del diagnóstico.

Por lo anterior, la problemática queda delimitada de la siguiente manera:

¿Qué acciones implementar desde la Asesoría Técnico Pedagógica para el desarrollo de competencias en las docentes de un Jardín de Niños unitario y un Tridocente de la zona 63 de Acaxochitlán, Hgo., de manera que contribuyan a la construcción significativa del proceso didáctico en la práctica de la Educación Preescolar ?

De esta manera el proyecto queda delimitado a un conjunto de cuatro docentes quienes responden a las características y necesidades del mismo con la finalidad de dar cuenta de las posibilidades de aplicación por el contexto y las circunstancias en que se aplica.

2.3 Justificación

La sociedad ha tenido que enfrentar desde años atrás, experiencias de renovación en cuestión de educación, debido a que los cambios surgen y la educación como uno de los pilares del desarrollo de los países, no puede quedarse atrás en estas reformas, es por eso que a nivel mundial y con base en las necesidades a las que nos encontramos se han llevado a cabo algunas conferencias que buscan el mejoramiento de las condiciones en materia educativa.

A propósito de esto, en 1990, Año Internacional de la Alfabetización, se celebró en Jomtien (Tailandia) la Conferencia Mundial sobre Educación para Todos, en la cual unos 1500 delegados de 155 países y representantes de unas 150 organizaciones intergubernamentales, gubernamentales y no gubernamentales formularon un llamamiento a todos los países con el fin de universalizar la educación básica adecuada. La Conferencia adoptó la Declaración Mundial sobre Educación para Todos y aprobó un Marco de Acción para satisfacer las necesidades básicas de Aprendizaje.

Esta declaración empieza proclamando que cada persona --niño, joven o adulto- deberá estar en condiciones de aprovechar las oportunidades educativas ofrecidas para satisfacer sus necesidades básicas de aprendizaje. En este sentido, la Educación para Todos abarca, con una visión amplia, los programas, actividades y servicios del sector público y el privado que, dentro y fuera de escuela, están destinados a responder a las necesidades básicas de niños, adolescentes y adultos.

La Declaración Mundial de Educación para Todos marcó una manifestación histórica de la voluntad y del compromiso de los países para "establecer --desde el campo de la educación de los niños, de los adultos y de las familias-- nueva bases de superación de las desigualdades y generar nuevas posibilidades para erradicar la pobreza" (http://www.eclac.cl/cumbres/getProd.asp?xml=/cumbres/2/22/P22.xml&xsl=/cumbres/phi_storiaf.xsl; consultada en diciembre del 2012). En este sentido, se destacaron no sólo el acceso a la educación básica sino también la calidad de la educación y los resultados efectivos del aprendizaje.

De esta manera el Programa Educación para Todos fue llevado a cabo a nivel mundial en 1990, con la colaboración de las cinco agencias promotoras intergubernamentales del Programa Educación para Todos (UNESCO, UNICEF, FNUAP, PNUD y BM), así como de diversos organismos donantes, organismos internacionales, organizaciones no gubernamentales y medios de comunicación. El Foro Consultivo Internacional sobre Educación para Todos fue creado, con su Secretaría la sede de la UNESCO en París, como el organismo interinstitucional para conducir y supervisar el seguimiento de la Conferencia Mundial de Jomtien.

Dando mayores oportunidades a cumplir con los objetivos al ser un organismo de cooperación internacional, pues su tarea principal es desarrollar el potencial humano con la ventaja de poder movilizar a los responsables políticos para definir objetivos y establecer planes de acción, comprometiéndolos en la adopción de medidas que permitan alcanzarlos. Del mismo modo puede convocar a la sociedad tanto pública como civil para propiciar debates y compromisos con la educación.

Por su parte, la Ley General de Educación, establece que los habitantes del país tienen las mismas oportunidades de acceder a al sistema educativo nacional, ya que la educación es un medio para adquirir, transmitir y acrecentar la cultura, es un proceso permanente que contribuye al desarrollo del individuo y a la transformación de la sociedad, factor determinante para formar al hombre de manera que tenga sentido de solidaridad social. (LEY GENERAL DE EDUCACIÓN: Artículo 2°)

En la sociedad del conocimiento donde la creación, distribución y manipulación de la información forman parte estructural de las actividades culturales y económicas, la competitividad de los países depende, en buena medida, de la fortaleza de sus sistemas educativos y de su capacidad de generar y aplicar nuevos conocimientos por lo tanto el Programa Sectorial de Educación 2007 - 2012 establece en su:

Objetivo 1. Una mejor calidad de la educación. La evaluación debe contemplarse desde tres dimensiones: como ejercicio de rendición de cuentas, como instrumento de difusión de resultados a padres de familia y como sustento del diseño de las políticas públicas.

Estrategias y líneas de acción:

1.1 Asegurar que los planes y programas de estudios estén dirigidos al desarrollo de competencias e involucrar activamente a los docentes frente a grupo en estos procesos de revisión y adecuación. Esta acción tendrá como base los resultados de las evaluaciones del logro educativo.

1.2 Revisar y fortalecer los sistemas de formación continua y superación profesional de docentes en servicio, de modo que adquieran las competencias necesarias para ser facilitadores y promotores del aprendizaje de los alumnos.

1.7 Definir un perfil básico del egresado que sea compartido por todas las instituciones, por medio del cual se establezcan las competencias básicas que los alumnos deben obtener.

(PROGRAMA SECTORIAL DE EDUCACIÓN 2007-2012: 21)

En el Artículo tercero constitucional: Educación preescolar, primaria y secundaria conforman la educación básica obligatoria en donde, la educación que imparta el Estado tenderá a desarrollar armónicamente todas las facultades del ser humano. Considera la educación como un sistema de vida que busca el mejoramiento económico social y cultural del pueblo, enmarcando al poder Ejecutivo Federal como responsable de determinar los planes y programas de estudio.

Con la obligatoriedad en la educación preescolar, se le realizaron las adecuaciones legislativas a la Ley General de Educación y al Artículo tercero haciendo hincapié en la importancia del perfil profesional como Licenciado en Educación Preescolar para atender este nivel.

Ahora bien, en el Acuerdo 592, entre las competencias para la vida que manifiesta son básicas en la Educación Básica, se encuentra la adquisición de *Competencias para el aprendizaje permanente*, y para su desarrollo se requiere: habilidad lectora, integrarse a la cultura escrita, comunicarse en más de una lengua, habilidades digitales y aprender a aprender.

No obstante, en el Plan de Estudios de la Educación Básica 2011, se cuenta con Principios Pedagógicos que lo sustentan, entre ellos se hace alusión al planteamiento del problema el cual tiene que ver con el papel tan importante que tiene el docente en la planificación como elemento sustantivo de la práctica para potenciar el aprendizaje de los estudiantes hacia el desarrollo de competencias. Implica organizar actividades de aprendizaje a partir de diferentes formas de trabajo, como situaciones y secuencias didácticas y proyectos, entre otras. Las actividades deben representar desafíos intelectuales

para los estudiantes con el fin de que formulen alternativas de solución. Para diseñar una planificación se requiere:

- Reconocer que los estudiantes aprenden a lo largo de la vida y se involucran en su proceso de aprendizaje.
- Seleccionar estrategias didácticas que propicien la movilización de saberes, y de evaluación del aprendizaje congruente con los aprendizajes esperados.
- Reconocer que los referentes para su diseño son los aprendizajes esperados.
- Generar ambientes de aprendizaje colaborativo que favorezcan experiencias significativas.
- Considerar evidencias de desempeño que brinden información al docente para la toma de decisiones y continuar impulsando el aprendizaje de los estudiantes. (PLAN DE ESTUDIOS; 2011: 28)

Lo anterior como base de la planeación que es donde se concretizan las acciones tomadas en cuenta desde la planificación con la finalidad de apoyar la intervención docente; se debe considerar que en el nivel preescolar, la naturaleza de los procesos de desarrollo y aprendizaje de los niños menores de seis años hace sumamente difícil y con frecuencia arbitrario establecer una secuencia detallada de metas específicas, situaciones didácticas o tópicos de enseñanza; por esta razón, el programa no define una secuencia de actividades o situaciones que deban realizarse sucesivamente con los niños.

En este sentido:

“La flexibilidad en la planificación posibilita que el docente cuente con la libertad de elegir entre distintas propuestas de organización didáctica, por ejemplo, talleres, situaciones didácticas, proyectos, entre otros... Los docentes de preescolar deben asumir el compromiso con

sus alumnos y planificar diversas propuestas de aprendizaje innovadoras, retadoras, atractivas y propositivas, que sean llevadas a la práctica sin temor alguno, con la certeza de que están sustentadas en los principios de la RIEB. Es importante combatir las prácticas ocultas de los docentes hacia los directivos, sostenidas en argumentos como: “porque no hay permiso”, “porque la autoridad no lo cree conveniente”, “porque el programa no lo dice”, etc. Sin perder de vista que la libertad implica compromiso y responsabilidad a través de un trabajo docente sistemático, documentando las experiencias y evaluando los impactos. ”(PROGRAMA DE ESTUDIOS. GUÍA PARA LA EDUCADORA, 2011:173)

Por ello, en la educación básica no solo se busca el mejoramiento de la calidad educativa desde el cumplimiento de los objetivos con los alumnos, sino que es una tarea compartida en la que se está inmerso tanto docentes, padres de familia y comunidad en general y al ser considerados elementos importantes del desarrollo de competencias en los alumnos, es la docente quien toma en cuenta el contexto para que al diseñar la planeación contribuya realmente al logro de las mismas.

Para lograr lo anterior, se visualiza la importancia del desarrollo de competencias docentes con la finalidad de transformar así las prácticas cimentadas y tradicionales, donde se identifica a la planeación didáctica entre los elementos más importantes que guían el trabajo docente, misma que se convierte en una necesidad de atención para la asesoría con las docentes de manera que logre cumplir con la finalidad que establece el programa, a través del diseño de situaciones de aprendizaje que tengan relación con las competencias y aprendizajes esperados que se pretenden desarrollar.

Pues en la medida en que dicha planeación sea clara para el docente y tenga una sistematización que le permita aportar argumentos para comprender el proceso de

aprendizaje de los alumnos es como se visualizarán avances y dificultades para replantear la práctica docente.

Jugando ya un papel muy importante la evaluación al contemplarla desde la planeación con base en los indicadores de desempeño, que constituyen el referente de observación durante la puesta en práctica de la situación de aprendizaje, con la finalidad de identificar las manifestaciones de logro de los alumnos, mismas que permitirán al docente identificar el grado de avance en el desarrollo de la competencia para la que se planeó.

Justificado el problema y como parte de la fundamentación del proyecto, se presentan a continuación los referentes teóricos que sustentan la alternativa.

CAPÍTULO III

REFERENCIA TEÓRICA

Entre las principales características de un proyecto se encuentra el respaldo teórico que guía tanto el diseño como la aplicación del proyecto; éste se constituye por conceptos relevantes, que dan sentido al diseño de la estrategia de trabajo, es amplio y flexible con la finalidad de integrar algunas aportaciones convincentes y acordes con el tema.

3.1 Proyecto de Acción Docente

El proyecto de Acción Docente se centra en la problematización del ejercicio docente y surge de un diagnóstico pedagógico de la problemática más significativa que se ha visualizado, lo que se pretende es pasar de la problematización del quehacer cotidiano a la construcción de una alternativa crítica de cambio que permita ofrecer respuestas claras y de calidad a la problemática planteada.

Se elige este tipo de proyecto por que surge de la práctica y es pensado para la práctica, no se limita a proponer una alternativa para la docencia y debido a que busca desarrollar la

alternativa en la acción misma de la práctica, permite desarrollar aún mejor las competencias adquiridas durante la profesionalización docente.

Una característica más, es el hecho de involucrar a la comunidad educativa por medio de una buena organización en la que los involucrados dialoguen para llegar a acuerdos afines en los que resulten de la participación conjunta de los involucrados.

Se lleva a cabo mediante una investigación teórico práctica enfocándose al tipo de investigación cualitativa, más que la cuantitativa. Marcos Daniel Arias aclara que no es un proyecto amplio, ambicioso, a nivel macro: no tiene pretensiones de generalización ni de grandes transformaciones educativas y sociales, por lo tanto se centra en la práctica docente exclusivamente, lo que permite llevar un seguimiento factible de la estrategia a aplicar.

Un criterio más de este tipo de proyecto es que se relaciona con el logro de competencias como docentes, mismas que permiten superar el problema diagnosticado, es decir, mejorar la práctica es lograr modificar la que ya se tenía antes de iniciar el proceso de investigación, es importante resaltar que se enfoca solo a la principal problemática detectada, y que responde un tiempo y espacio de atención, por lo que el impacto quizá no pueda identificarse a corto plazo.

Ahora bien, un elemento a considerar es la factibilidad del proyecto debido a que hace énfasis en los recursos disponibles y las condiciones existentes para llevarlo a cabo, lo que resalta la importancia de verlo como un proceso no como algo terminado, de tal manera que su reconstrucción permita obtener mejores resultados aún.

Lo importante es que se parte del conocimiento claro de una problemática en la que se relaciona también el compromiso que como docentes tenemos con los alumnos para lograr diseñar un proyecto de calidad e innovador que deje ver la creatividad, imaginación y sobre todo responder a las necesidades de los sujetos que se atiende.

De las fases y componentes del proyecto, se identifica que a partir de un diagnóstico de la práctica, surge una jerarquización de problemáticas una vez que se ha determinado la que ocupa el centro de atención por el impacto en la práctica docente, se tienen los elementos suficientes para llegar al planteamiento del problema.

Lo que prosigue de acuerdo a la segunda fase de la elaboración del proyecto es la elaboración de la alternativa de innovación, en ésta se incluye la recuperación de los elementos teóricos y contextuales pertinentes, tomando en cuenta las características de los mismos es como se logra la construcción de un plan de trabajo que servirá de base para la construcción del proyecto (ARIAS, 1994: 66).

Una vez identificadas las acciones a llevar a cabo, es necesario que se encuentren organizadas de manera que puedan ser atendidas en tiempo y forma, por lo tanto será importante que en el diseño de la estrategia se hayan contemplado espacios, tiempos y recursos necesarios.

Lo anterior con la finalidad de organizar de manera eficiente las actividades que guían la puesta en práctica de la alternativa, el proyecto en sí, pues de ahí depende el éxito o fracaso del mismo. Dicha organización debe estar cimentada en fundamentos acordes a las

características de los sujetos que se atenderán, con la finalidad de que se lleve a buen término.

3.2 Práctica Docente

A través del tiempo la concepción del ser docente ha evolucionado con relación a las diversas habilidades y conocimientos que se tiene del mismo, al respecto, se puede decir que evoluciona de acuerdo a las necesidades que se presentan en un tiempo y espacio determinado, es así que se afirma que el trabajo de los maestros se da en un ambiente que lo determinan una multiplicidad de condiciones, simbologías y prácticas que conviene analizar para dar cuenta de la práctica docente.

Al abordar el carácter específico de estas relaciones se identifica como punto central, la escuela, como elemento singular cuyo conjunto constituye el sistema educativo, un lugar preciso donde sucede la educación, en ocasiones se conoce poco de lo que realmente pasa, de las práctica y los conocimientos a través de los cuales existe, de las jerarquías seguramente cambiantes, se desconoce su vida cotidiana (ROCKWELL y Espeleta, 1994: 12), y es ahí donde inicia la labor de un docente reflexivo.

La mirada a la vida cotidiana de la escuela permite elaborar también una concepción distinta de maestros y alumnos, en la aproximación tradicional de la escuela aparecen diversa definiciones de los roles y los perfiles de cada uno como categorías fundamentales incuestionadas; de manera análoga, de acuerdo con Elsie Rockwell, buena parte de los estudios críticos sobre la escuela, caracteriza al maestro como el agente reproductor de la ideología del estado y clasifica a los alumnos ante todo en función de su extracción social.

Frente a esta tendencia y para la escuela cotidiana a la que interesan estos elementos, se destaca tanto a docentes y alumnos como sujetos sociales en cuyas acciones y relaciones, la escuela existe, se activa, y son ellos quienes se apropian de los usos, las formas y las tradiciones que dan continuidad relativa a la escuela. Es el ámbito cotidiano donde se conserva la interrelación de las acciones y la realidad del sujeto, donde se recupera la historia que carga de sentido a la práctica social.

En este hecho, adquiere relevancia el docente como sujeto social particular, sus saberes y sus prácticas, entendiendo que la práctica docente se encuentra mediada por distintos aspectos que tienen que ver con lo político, social, cultural y más aún, la formación que determina el actuar de cada uno.

Se puede afirmar de acuerdo con José María Toscazo (1993) que la práctica no solo es lo que se ve sino también lo que hay detrás, por lo tanto el hecho de querer cambiar la práctica no implica cambiar la forma de hacer las cosas, sino fundamentalmente cambiar las ideas, creencias y concepciones sobre “por qué” qué y cómo conducimos como profesionales.

Si bien, es importante darse cuenta de que en la escuela se construyen conocimientos, también es importante reconocer que no es el único espacio en el que el alumno y el docente aprenden “el maestro por tradición familiar frecuentemente emprende estudios paralelos que completan los recursos para sobrevivir y ser docente (danza, costura, artesanía, contabilidad, etc.), en cada maestro rural se puede combinar una excepcional gama de experiencias” (ROCKWELL y Espeleta, 1994: 18), esto es lo que da una

articulación y reelaboración de la labor docente plasmada en la práctica y en los saberes correspondientes que se manifiestan en su trabajo.

La preparación que un docente recibe, es decir, su formación, depende de diversos sucesos y factores que se encuentran dentro de un marco de referencia que guía dicha formación, ya sea por la sociedad en que se vive, por las condiciones y necesidades de quienes habitamos en ella, o bien, de acuerdo con Donal A. Schön (1992) el hecho de que los críticos no asimilen aquello que se escapa de lo que ellos admiten como modelo dominante del conocimiento profesional.

El aprendizaje consiste según el modelo constructivista, en una modificación durable de los esquemas cognitivos del individuo a partir de sus interacciones con el entorno. Esta forma de concebir el aprendizaje pone de relieve la importancia de las estructuras de partida; es decir, los esquemas de acción, los saberes, las representaciones, teorías y el repertorio de conductas disponibles con los cuales el maestro llega a la formación. Ignorarlos podría conllevar a desarrollar dos sistemas paralelos de referencia, uno en la formación y otro en la clase, esto se traduciría por una falta de transferencia a la clase de lo adquirido durante la formación.

Así pues, cuando durante la formación se tiene la oportunidad de tomar en cuenta los esquemas con los que se llegan, de manifestarlos, de ponerlos a prueba, de cuestionarlos, es la condición para articular la formación con la práctica. Según la perspectiva de Eveline Charlier, la formación consistiría en organizar interacciones con el entorno para favorecer

la modificación de los esquemas de partida del docente, y en darle a este la ocasión de poner a prueba otros esquemas durante la acción.

Schön se ocupa del aprendizaje de profesional y lo define en sus interacciones con la práctica, el profesional desarrolla sus habilidades esencialmente en la práctica y a partir de ésta. Distingue la reflexión durante la acción de la reflexión sobre la acción.

Es así como el docente, en su lugar de trabajo, aprende durante la acción; emite una respuesta rutinaria como respuesta a un conjunto de indicios percibidos en una situación, le sorprenden las consecuencias de su acción, ya que estas difieren de lo que él había imaginado; reflexiona sobre este hecho y experimenta una nueva acción para resolver el problema, si ésta da buenos resultados la memoriza.

Por consiguiente, la práctica es la que suscita y valida la nueva conducta. La práctica también permite vivir los resultados que de ella se derivan, por tanto, este aprendizaje durante la acción presupone de parte del docente un posicionamiento de actor, pues puede actuar sobre las situaciones, modificarlas y experimentar nuevas conductas, así, acepta que se pueden cometer errores considerar el error como inherente al aprendizaje, corregir riesgos y resolver incertidumbres.

Encontramos aquí que entre la sabiduría docente, llamando así a la práctica cotidiana del maestro y el saber científico al que corresponden las investigaciones, debe existir una estrecha relación para poder llevar a cabo una práctica docente que beneficie no solo a los alumnos, sino al profesional, pues considerando que el quehacer diario se construye y se

reconstruye día a día, dichos saberes constituyen la base de una educación cimentada en conocimientos no solo obtenidos dentro del aula, sino que surgen del contexto mismo.

De acuerdo con John Elliot, podemos considerar entonces, que el saber cotidiano es el que se adquiere con la interacción diaria y en la práctica, es en sí la sabiduría docente que permite llevar a cabo la práctica a partir de pautas y aspectos que se establecen con el quehacer diario, en interacción con la comunidad educativa. (ELLIOT, 1994: 10)

Por su parte, para Donal A. Schön, la práctica, representa un arte, un arte que se enseña y se aprende a través de la reflexión en la práctica misma que permite el desarrollo de nuevas competencias para ver más allá de la formación, siempre y cuando no se apliquen los conocimientos solo como un procedimiento sistemático, la formación es continua, se mira difusa, inestable e insegura, es a la vez singular, incierta y conflictiva, al considerar que los docentes poseen habilidades para apropiarse de saberes para la práctica.

Retomando las aportaciones de Elsie Rockwell (1994), se identifica que los saberes que los docentes poseen no solo corresponden a las vivencias, sino a la formación como profesionales, además de la práctica que consiste en la articulación de dichos saberes, con la finalidad de construir y reconstruir nuestros esquemas mentales que se transforman en conocimientos, que nunca son acabados, por lo tanto existe una posibilidad abierta a los cambios.

Es así como, los alumnos ingresan a la escuela con conocimientos e información que le corresponde al docente organizar, de ahí la importancia de rescatar la racionalidad de entre

la maraña de supuestos que tanto el alumnos como el docente poseen, para que de esta manera se logre articular el deber ser con lo que realmente sucede dentro de un aula.

Hay que recordar que se aprende haciendo, es en la acción que se conoce y da la posibilidad de adquirir diversas competencias y destrezas útiles en el desempeño docente, es "...a la luz de la experiencia... que tanto la teoría como la práctica se contemplan como provisionales y susceptibles de modificación" (CARR y Kemmis, 1994:59), tomando en cuenta que no podemos afirmar que las teorías se terminan o que siempre están en lo correcto, ya que responden a un tiempo y espacio determinado.

La conciencia debe convertirse en una herramienta que siempre debe caminar con el docente, pero ésta debe ser crítica, reflexiva, pues "... sin reflexión crítica no existe finalidad alguna y la finalidad no significa nada al margen de una serie temporal ininterrumpida de acontecimientos. Para los hombres no existe un aquí relativo a un allí que no se relacione con un ahora, un antes y un después" (FREIRE, 1990: 102), así pues, la práctica docente no culmina ni empieza en el aula.

Puede decirse entonces que la práctica docente, como "saber ser" docente, implica la apropiación no solo de contenidos y de la teoría pedagógica, sino también de una cantidad de elementos más sutiles e implícitos en esos puntos donde se cruzan lo afectivo y lo social con el trabajo intelectual, son ejemplo de ello, la cantidad de saberes que se integran la habilidad docente de trabajar con el grupo, de atender sus inquietudes y organizar sus actividades.

Por otra parte, las prácticas de cada docente son heterogéneas, como resultado entre otras cosas de la progresiva apropiación y utilización de prácticas a lo largo de la vida de cada uno, no se da en el vacío, se da en determinados contextos culturales y sociales que están también en progreso de transformación.

Como resultado de este proceso, la práctica docente, contiene las huellas de todo tipo de tradiciones pedagógicas que tienen origen en diferentes momentos históricos, ha cambiado y seguirá cambiando, pues no sólo incorpora nuevos elementos propuestos desde los ámbitos técnicos del sistema, sino que también se generan desde los maestros mismos, prácticas y estrategias distintas a las que han recibido, de ahí la importancia de verla como objeto de posibles transformaciones.

3.3 Asesoría.

El asesoramiento en la educación es una tarea que se ha ido desarrollando paulatinamente y que se viene conformando a partir de las experiencias profesionales, por lo que la comprensión de la práctica de las personas que tienen responsabilidad en tareas de asesoramiento resulta diversa.

La asesoría técnico – pedagógica es una función que se asigna a profesoras y profesores con una plaza docente. En la mayoría de los casos las asesoras /es cuentan solo con una plaza aun cuando las tareas y responsabilidades requieren un mayor tiempo de trabajo.

La asesoría entendida como:

“un proceso interactivo de ayuda – una serie de pasos secuenciados dados para alcanzar un objetivo a través de las relaciones interpersonales -un participante en la transacción tiene un extenso conocimiento en una función específica, el asesor, y el otro, generalmente un profesional, el asesorado, se enfrenta con un problema relativo a su trabajo, que requiere el conocimiento y pericia del asesor para su solución o mejora” (RODRÍGUEZ, 1996: 17)

Brinda una posibilidad de ayuda ante una situación problemática, como objetivo inmediato persigue capacitar al asesorado más efectivamente para tratar con el problema profesional, objeto de la interacción y la meta intermedia se orienta hacia el desarrollo profesional, de modo que como consecuencia del aprendizaje alcanzado respecto de ese problema concreto se espera que el asesorado este más preparado para resolver problemas similares.

Como se puede visualizar, al delimitar la peculiaridad de esta labor, hay concordancia en ciertos aspectos como:

- Al ser un servicio indirecto que recae sobre el profesional que trata con la clientela y no directamente sobre ésta en este caso es sobre el docente y su proceso didáctico que recae el apoyo y no directamente sobre los alumnos.
- Es una interacción y comunicación bidireccional dedicada a la ayuda.
- No limita la capacidad de elección y decisión del asesorado.
- Se produce entre profesionales del mismo estatus, sin diferencias de posición y de poder, mismo que resulta benéfico para los docentes al tener la confianza de saber que tratan con un asesor que se distingue por su capacidad de apoyo profesional y no por establecer una diferencia de rangos.
- Los participantes pueden ser individuos, grupos o instituciones.

- Se tratan asuntos y problemas prácticos.
- Se trabaja sobre la base de acuerdos negociados.
- La resolución de un problema va acompañado de generar la capacidad en el docente para enfrentarse con éxito a problemas similares.

Una vez definidas las características del proceso de asesoramiento, es conveniente que se tome en cuenta que en la Educación Preescolar se enfoca al apoyo con el cambio de las prácticas pedagógicas e institucionales que en ocasiones no llegan a darse a corto plazo. El logro de este propósito implica acciones sistemáticas, congruentes y sostenidas en el tiempo que permitan reconocer los avances y las dificultades a las que se enfrentan.

El eje de la función de la asesoría es la práctica pedagógica, la finalidad de la presencia y participación de las asesoras en el centro escolar, es propiciar la participación individual y colectiva del personal en la tarea central de la escuela que es la formación de los niños; así el contacto directo de las asesoras con las educadoras, tanto en el centro escolar como en las reuniones más amplias para el análisis de las situaciones problemáticas, es condición indispensable para avanzar en el proceso de cambio.

En la asesoría se buscan oportunidades para dialogar con las docentes, reflexionar con ellas, intercambiar opiniones e inquietudes que derivan del trabajo que desarrollan al llevar a cabo su práctica docente y de la utilización de las diversas herramientas de las que echan mano como su planeación, registros en expediente, diario de trabajo, etc., de esta manera, se estará respondiendo a las necesidades reales de la docente.

Así, la asesoría debe prepararse, si bien, el contenido de la asesoría no está predeterminado porque deriva de las necesidades de las docentes, institución o grupo, es indispensable que la asesora se prepare y estudie los aspectos que abordará con los docentes.

Considerando que la práctica de las docentes es el eje de la asesoría, es necesario que el asesor, viva la experiencia de planificar y poner en práctica lo planeado, eso debido a que muchos de los problemas con los que se enfrentan las docentes y que plantean al asesor, no pueden resolverse mediante revisión bibliográfica e interpretación de conceptos o definiciones, por bien elaboradas que parezcan, pues son problemas que se enfrentan en el momento de la acción, del trabajo con los sujetos inmediatos; docentes o alumnos.

El contacto con los niños y el trabajo pedagógico con ellos brinda al Asesor Técnico Pedagógico, en primer término, más seguridad para dialogar con las docentes pues se tienen las condiciones de hablar el mismo lenguaje y comprender con mayor realismo las inquietudes y dificultades que se les presenten.

La tarea de la asesoría implica de acuerdo con Rodolfo Ramírez Raymundo (2004), la intervención de las asesoras para promover procesos de reflexión individual colectiva y orientar a las docentes en relación con las dificultades que van enfrentando durante su labor. Para poder brindar realmente un apoyo en este ámbito, es necesaria una asesoría periódica, bajo un plan general de visitas al plantel o de reuniones que se acuerden con el personal.

3.4 Papel del Asesor Técnico Pedagógico

Los profesionales que acometen tareas de apoyo a las escuelas van configurando su rol a medida que se van involucrando en la experiencia de asesoramiento, por consiguiente

resulta de un modo emergente e híbrido y va adquiriendo nitidez al distanciarse de otros roles con los que se está emparentado por decirlo de alguna manera.

Aplicado al rol de agente, “permite considerar la diversidad de posibilidades fruto de la peculiar trayectoria biográfica de los docentes que trabajan como asesores, por la influencia que los roles previamente desarrollados por el agente de apoyo ejercen sobre el rol específico de asesor” (DOMINGO, 2004: 78).

Continuando con las ideas de Domingo Segovia, el papel del asesor carece de tradición y se desempeña en un contexto interactivo complejo, donde es necesario ir interpretando las líneas de acción conforme va actuando, de modo que las expectativas no son asumidas directamente, se advierte que el concepto que tiene de su rol está muy condicionado por elementos peculiares de la propia persona.

De manera que tanto las funciones previas, asumidas por el asesor antes de ejercer como tal, como las experiencias vividas a lo largo de su desempeño van a ser decisivas para la percepción del rol, ahora bien “son los valores y creencias los que más decisivamente configuran el concepto de... asesor... porque son los responsables de la toma de postura ante los aspectos más controvertidos de la labor del asesoramiento” (RODRÍGUEZ, 1996:40), en este sentido, para identificar el papel del asesor, es mediante un proceso de construcción que está sujeto a cambios, que evoluciona conforme aumenta la experiencia como asesor. Pasa de un grupo de profesores a un grupo de asesores, frente a un rol ya estereotipado.

Max de Boo, citado por Joan Dean, identifica algunas ventajas de trabajar como asesor, identificando:

- Trabajar con docentes en su propio terreno
- Adaptarse al nivel de experiencia, conocimientos y necesidades de cada docente.
- Relacionar la respuesta directamente con las condiciones específicas de la escuela.
- Ser una influencia positiva entre los docentes y ser una guía en los momentos difíciles.

Así pues, se va configurando el papel de asesor, específicamente en la Educación Preescolar las funciones que se realizan, surgen y se determinan a partir de las necesidades que se van identificando a través del seguimiento que se realiza al proceso didáctico de los docentes.

Entre las tareas principales a partir de la reforma a la Educación Preescolar, se encuentran: llevar a cabo el proceso de experimentación pedagógica para fortalecer el aprendizaje profesional y adquirir mayores herramientas para asesorar e impulsarlo entre el personal docente, directivo y de supervisión, coordinar la realización interna de los planteles, impulsar la elaboración del plan de mejoramiento brindando asesoría y apoyo que manifieste el personal o los planteles, propiciar e intercambio de experiencias de logros o dificultades en la aplicación del nuevo programa, proponer estrategias y contenidos para el trabajo con padres de familia.

Como parte de la actualización es importante que coordine, seminarios, talleres y cursos con el personal docente, directivo y técnico para profundizar en el análisis y la comprensión

de enfoque, los contenidos y las orientaciones didácticas del currículum nacional así como de los materiales de apoyo, organizar reuniones de diálogo con educadoras, directoras, alumnos y padres de familia a fin de conocer las necesidades de apoyo pedagógico que se requiera en la escuela.

La asesoría juega un papel muy importante para lograr un tránsito del discurso a la práctica, pues esto no se logra solo con la capacitación, pues diferencia de ésta, donde se cuenta con un programa y materiales comunes para todos y donde todos realizan las mismas acciones en momentos determinados previamente, la asesoría se adapta a las circunstancias y nivel de avance de las docentes, por eso no consiste en una oferta de capacitación a domicilio, con contenidos comunes para docentes y escuelas que se hallan en diferente nivel de avance. (RAMÍREZ, 2005: 7)

En ocasiones, es necesario emprender acciones para hacer que emerjan las necesidades de asesoría; de acuerdo con Rodolfo Ramírez, el eje de esas acciones es la reflexión concreta sobre las prácticas específicas, para ello, es necesario el acopio de información (mediante el diálogo y la observación principalmente), el planteamiento de problemas, la selección de materiales y la evocación de sugerencias en función de los problemas detectados.

La reflexión sobre la práctica – tarea principal de la asesoría- es un proceso de evaluación asistida, donde alguien que puede aportar ideas y sugerencias en el momento oportuno apoya al docente para detectar problemas y también logros en el trabajo con los niños. Pero es necesario también marcar parámetros en el proceso de evaluación, como un conjunto de

rasgos que constituyen lo esperado con el cual compararse, en este caso bien pueden ser los postulados centrales del Programa de estudios:

- Considerando que los niños tienen enormes capacidades de aprendizaje, es tarea del docente encaminarlo a desarrollar esas capacidades en acción (competencias).
- Las situaciones de aprendizaje deben ser retadoras, tener como objeto la competencia y los aprendizajes esperados centrales a desarrollar (aunque siempre se favorecen otras).
- No existe una forma o metodología única de trabajo, en todo caso lo importante es que las actividades tengan algún propósito definido (el desarrollo de las competencias en los niños), que constituya una oportunidad rica de aprendizaje.

Se toma en cuenta también que como parámetro para valorar la práctica, se explican ampliamente en diversas partes del Programa de estudios 2011, pero especialmente en las Bases para el Trabajo en Preescolar, con base en estos parámetros, la asesoría debe conducir la reflexión sobre la práctica, poco a poco sin pretender acelerar los procesos dejando que cada persona obtenga conclusiones acerca de aspectos siempre específicos:

- Desarrollo de una situación de aprendizaje, en relación con la intención educativa.
- Relación con los alumnos y la organización del grupo.
- La evaluación del aprendizaje, de las formas en que se promueve el trabajo de los niños, del uso efectivo del tiempo de la jornada diaria o de otros aspectos del trabajo educativo.

Lo que se pretende es buscar esta meta a través de acciones concretas sobre cuestiones concretas, y si lo piden los docentes sobre situaciones específicas, en este caso el asesor asume la función de capacitador, diseñando actividades individualizadas para aprovechar la necesidad de las docentes o por el contrario, cuando las docentes no están sensibilizadas sobre las necesidades de cambio, y por ende eluden las exigencias mediante prácticas de simulación, no tiene mucho caso tratar de forzar la situación pero se puede probar con sugerencias concretas para inducir las al cambio.

La asesoría consiste así, en ayudar a las docentes a que aprendan como resolver problemas concretos de la práctica educativa utilizando los recursos con los que cuenta, fortaleciendo las capacidades de aprendizaje y autonomía profesional.

3.4 Acompañamiento

Como parte de las funciones de la asesoría que se desempeñan, es un deber dar un giro a las prácticas realizadas y vividas como docente, en las que afirmar que el conocimiento didáctico debe ocupar un lugar central en la asesoría a los docentes es “correr el riesgo de explicitar lo que no quiere ser explicitado, es quizás recurrir a una redundancia injustificada” (LERNER, 2001: 107), porque ahora se parte de una labor de acompañamiento, donde es el docente y sus dificultades en la práctica lo que ocupa el centro de atención como asesor.

El hecho de que en ocasiones la perspectiva de los docentes no coincide exactamente con la del asesor tiene una razón de ser, en la medida que en repetidas ocasiones no se toman en

cuenta sus características como sujetos individuales, “en un contexto laboral hostil que no ofrece apoyo a los trabajadores y desconfía de la innovación, las iniciativas específicas de desarrollo del personal están condenadas a un fracaso seguro” (FULLAN y Hargreaves, 2008: 63)

Para evitar lo anterior, es importante considerar que el docente no es una acumulación de habilidades técnicas, un conjunto de procedimientos sino que va más allá la docencia no es sólo una cuestión de técnica , también es algo moral, hay dos sentidos de acuerdo con Miche Fullan y Andy Hargreaves en los cuales esto es válido.

En primer lugar, los docentes se cuentan entre las influencias más importantes en la vida y el desarrollo de muchos niños, desempeñan un papel clave; en un segundo sentido la docencia es profundamente moral e irreductible a técnica eficaces y conductas aprendidas, se trata de la naturaleza de las decisiones y juicios de los docentes, la acción profesional incluye emitir juicios autorizados en situaciones de incertidumbre inevitable.

Por lo tanto como parte del acompañamiento, la cuestión clave es descubrir el mejor modo de valorar, considerar y desarrollar una intencionalidad más firme y clara con las docentes, presentándose otro dilema, por un lado se necesita que los docentes se cuestionen sus propias prácticas y permanezcan abiertos a las nuevas ideas y a los modos potencialmente mejores de hacer las cosas, por otro lado es necesario respetar el conocimiento y las ideas que los docentes ya tienen y confiar en ese conocimiento y en esas ideas o se corre el riesgo de pasar por alto las prácticas valiosas existentes y alejar así a los docentes. (FULLAN y Hargreaves, 2008: 67)

Se debe considerar al docente como persona, en este sentido, no se puede cambiar al docente de una manera radical sin modificar a la persona que es, esto quiere decir que el cambio significativo o duradero casi inevitablemente será lento el crecimiento humano no es imitable, no se puede forzar, los docentes llegan a ser lo que son, no sólo por hábito, sino que está ligada con su vida, su biografía, con el tipo de persona que cada uno ha llegado a ser.

El cambio en las formas de pensar y la construcción de nuevas prácticas es un proceso difícil, fragmentado, lento, pero posible a partir de la aceptación de algunas propuestas prácticas que se ensayan o incorporan según se compruebe su funcionamiento y que no siempre están predecidas de una clara comprensión conceptual.(EZPELETA, 2004: 403). Vale tener presente que el proceso de aprendizaje de los docentes, está sujeto a ritmos individuales y sus avances son graduales.

Dicho acompañamiento conlleva a una relación de simetría con los docentes, en donde se identifiquen las necesidades de la práctica sobre la práctica misma, considerando como punto de partida la necesidad sentida de apoyo dando paso al contraste con el trabajo que comúnmente se había realizado, de acuerdo con Eva Moreno.

La asesoría es Acompañamiento, “la asesora no es la maestra de la educadora, la experta, ni tampoco la supervisora. El plan de trabajo de la educadora no tiene por qué ser el instrumento en el cual se centre la asesoría; tampoco tiene por qué ser la asesora quién valide o no dicho plan” (MORENO, 2006: 43), quien debe irse percatando de la funcionalidad de los instrumentos que guían su labor, es el docente.

3.5 Competencias Docentes

Entre las principales características de la labor docente eficaz, se encuentra la capacidad de identificar como docentes nuevas posibilidades de adaptarse al desarrollo de nuevos conocimientos y habilidades, ser competentes ante las diversas situaciones que se viven hoy en día en las aulas.

A propósito, la función de los docentes en la actualidad, no se agota en la correcta gestión del conocimiento y el dominio de planes y programas, tampoco es suficiente que el profesorado sea capaz de formar en habilidades expresivas y comunicativas a sus alumnos, por el contrario y bajo un enfoque por competencias que rige la educación básica en la actualidad, le requiere al docente desarrollar también él, competencias que le permitan gestionar en los alumnos el fortalecimiento y desarrollo también de competencias.

Miquel Martínez Morín, considera que ciertamente, la función de los docentes es más compleja y diferente de la ejercida en décadas anteriores, no se puede entender lo anterior como una supresión en la formación inicial ni en los criterios de selección de todo aquello que supone el dominio de los contenidos y recursos que han de estar presentes en todo proceso de aprendizaje y/o educación.

Presupone que además de saber lo que requería su función, el docente debe saber más cosas, y lo que es más importante, debe facilitar aprendizajes en un medio más complejo y de forma contextualizada, lo que le implica poner en juego diversas habilidades y conocimientos que se adquieren en la práctica misma, con la actualización constante y la interacción entre pares.

La función docente ha cambiado y junto con ello, los sistemas de selección, a pesar de que la formación inicial y los programas de formación permanente no sean siempre los más adecuados, la selección actual del profesorado atiende ciertos criterios que procuran adecuar la persona y la formación de candidato al perfil profesional que ha de desempeñar.

Por ende, la profesión no es inmutable, sus transformaciones pasan sobre todo por la aparición de nuevas competencias (relacionadas, por ejemplo, con el trabajo con otros profesionales o con la evolución de las didácticas) o por el énfasis de competencias reconocidas. Cualquier referencial tiende a pasar de moda, a la vez porque las prácticas cambian y porque el modo de concebirlas se transforma.

Perrenoud hace hincapié en las competencias consideradas prioritarias porque son coherentes con el nuevo papel de los profesores, la evolución de la formación continua, las reformas de la formación inicial y las ambiciones de las políticas de la educación. Es compatible con los ejes de renovación de la escuela: individualizar y diversificar los itinerarios de formación, introducir ciclos de aprendizaje, diferenciar la pedagogía, ir hacia una evaluación más formativa que normativa, dirigir proyectos de institución, desarrollar el trabajo en equipos de profesores y la responsabilidad colectiva de los alumnos, situar a los niños en el centro de la acción pedagógica, recurrir a métodos activos, a la gestión de proyectos, al trabajo por problemas abiertos y situaciones problema, desarrollar las competencias y la transferencia de conocimientos y educar en la ciudadanía.

Por lo anterior, opta por presentar 10 familias de competencias las cuales considera como no únicas pues reconoce el papel cambiante del docente frente a los retos que plantean

los cambios en las reformas educativas, indicando que pudieran favorecerse en un futuro como parte de la formación continua, identificando que el concepto de competencia representa una capacidad de movilizar varios recursos cognitivos para hacer frente a un tipo de situaciones. Estas competencias son:

1. Organizar y animar situaciones de aprendizaje: en esta se implica la necesidad de conocer, a través de una disciplina determinada los contenidos que hay que enseñar y su traducción en objetivos de aprendizaje, con la finalidad de trabajar a partir de las representaciones de los alumnos, mismas que darán la pauta para trabajar a partir de los errores y los obstáculos en el aprendizaje, como una oportunidad para favorecer en los alumnos el pensamiento reflexivo y crítico, mediante la construcción y planificación de secuencias didácticas que involucren a los alumnos en actividades de investigación, en proyectos de conocimiento. Esto en la práctica se identifica desde el momento en que el docente tiene un dominio de plan y programas de estudio, además de considerar las características de su grupo para diseñar su planeación.

2. Gestionar la progresión de los aprendizajes: esto con la finalidad de concebir y hacer frente a situaciones problema ajustadas al nivel y a las posibilidades de los alumnos adquiriendo una visión longitudinal de los objetivos de la enseñanza (competencias), mediante el establecimiento de vínculos con las teorías que sostienen las actividades de aprendizaje, lo cual implica observar y evaluar a los alumnos en situaciones de aprendizaje, según un enfoque formativo, establecer controles periódicos de competencias y tomar decisiones de progresión, mismas que estarán dadas por un seguimiento del proceso de aprendizaje de los alumnos. Esto se logra partir de que el docente considera al alumno

como un sujeto en su individualidad y gestiona los avances a partir de su propio ritmo de aprendizaje, reflejado en su evaluación con referencia a lo que es capaz de lograr no en relación a lo que son capaces los demás miembros del grupo.

3. Elaborar y hacer evolucionar dispositivos de diferenciación: esto indica hacer frente a la heterogeneidad en el mismo grupo-clase, compartimentar, extender la gestión de clase a un espacio más amplio, practicar un apoyo integrado, trabajar con los alumnos con grandes dificultades partiendo de la detección de las mismas, lo que trae como previo, desarrollar la cooperación y empatía entre los alumnos y docentes y ciertas formas simples de enseñanza mutua. Ya en la práctica, se manifiesta desde la planeación que el docente diseña tomando en cuenta la diversidad de estilos de aprendizaje que tiene en su grupo, misma que toma como fuente de aprendizaje.

4. Implicar a los alumnos en su aprendizaje y en su trabajo: es fomentar el deseo de aprender explicitando su relación con el conocimiento, el sentido del trabajo escolar y desarrollar la capacidad de autoevaluación en el niño, como eje principal para el reconocimiento de sus posibilidades de aprendizaje, instituir y hacer funcionar un consejo de alumnos (consejo de clase o de escuela) y negociar con ellos varios tipos de reglas y de acuerdos. .Ofrecer actividades de formación opcionales y favorecer la definición de un proyecto personal del alumno. Contribuyendo al proceso de metacognición donde es el docente el encargado desde la práctica de proveer a los alumnos de herramientas que le permitan conocer su propio proceso de aprendizaje para actuar en consecuencia.

5. Trabajar en equipo: Elaborar un proyecto de equipo, de representaciones comunes, impulsando un grupo de trabajo, dirigir reuniones, formar y renovar un equipo pedagógico donde conjuntamente afronten y analicen situaciones complejas, prácticas y problemas profesionales, haciendo frente a crisis o conflictos que surjan entre personas. A esto es lo que se aspira cuando se afrontan los problemas educativos de las instituciones como parte de la responsabilidad de un colectivo, no solo del docente, buscando alternativas de acción desde y para la práctica docente.

6. Participar en la gestión de la escuela: implica elaborar, negociar un proyecto institucional, administrar los recursos de la escuela, coordinar, fomentar una escuela con todos los componentes (extraescolares, del barrio, asociaciones de padres, profesores de lengua y cultura de origen), así también organizar y hacer evolucionar, en la misma escuela, la participación de los alumnos, como eje principal de la institución y quienes convergen en ella. Visualizando la proyección que como docentes se busca a través de acciones que ponen de manifiesto los logros de los alumnos como parte de los avances que tiene la institución.

7. Informar e implicar a los padres: como parte de la comunidad educativa es necesario establecer reuniones informativas y de debate, por tanto tendrá que dirigir las reuniones e implicar a los padres en la valorización de la construcción de los conocimientos, concientizar sobre el papel que le toca a la familia en colaboración con la escuela para favorecer competencias y aprendizajes significativos en los alumnos. Visualizando los beneficios de trabajar de manera conjunta con la familia, considerando que se busca desarrollar competencias para la vida y es también fuera de la escuela donde se manifiestan dichos aprendizajes.

8. Utilizar las nuevas tecnologías: como una herramienta del aprendizaje donde existe la necesidad de utilizar los programas de edición de documentos. Explotar los potenciales didácticos de programas en relación con los objetivos de los dominios de enseñanza e involucrar a los alumnos en ello, utilizando los instrumentos multimedia en su enseñanza. Comunicar a distancia a través de la telemática. Se observa el uso de la tecnología como un recurso necesario en el proceso de enseñanza y aprendizaje.

9. Afrontar los deberes y los dilemas éticos de la profesión: lo cual implica prevenir la violencia en la escuela o la ciudad, luchando contra los prejuicios y las discriminaciones sexuales, étnicas y sociales, participando en la creación de reglas de vida común referentes a la disciplina en la escuela, las sanciones, la apreciación de la conducta. Analizar la relación pedagógica, la autoridad, la comunicación en clase y desarrollar el sentido de la responsabilidad, la solidaridad, el sentimiento de justicia. Con esta competencia como docentes, se atienden también temas de relevancia social los cuales permiten a los alumnos situarse en la realidad en la que viven, buscando la mejor manera de afrontarlos a través del manejo de la información adecuada.

10. Organizar la propia formación continua: esto incluye saber explicitar sus prácticas y establecer un control de competencias y un programa- personal de formación continua propios a partir de sus necesidades, negociar un proyecto de formación común con los compañeros (equipo, escuela, red). Implicarse en las tareas a nivel general de la enseñanza o del sistema educativo, aceptando y participando en la formación de los compañeros.

Así, puede decirse que “toda competencia individual se construye, en el sentido en que no la podemos transmitir y sólo puede prepararse, nacer de la experiencia y de la reflexión sobre la experiencia, incluso cuando existen modelos teóricos, herramientas, con conocimientos procesuales” (PERRENOUD, 2004: 68), por ende es tarea de los docentes enfrentar los nuevos desafíos para la profesión con competencias que podrán desarrollarse a medida que se busque ese intercambio de experiencias y se identifique como necesidad misma.

3.6 Trabajo Colaborativo

El desarrollo de una cultura de colaboración “a finales de los ochenta se convirtió en el mensaje que posibilita una nueva ortodoxia para mejorar la educación” (BOLÍVAR; 2004: 61), reapropiada dentro de la retórica del discurso de la política educativa, las relaciones en colaboración se han visto como un potente dispositivo para aprender y resolver problemas, construir una solidaridad y cooperación en el centro escolar y satisfacer la necesidad de apoyo mutuo entre los profesores.

Además de una vía de desarrollo profesional, vista como una variable mediadora para mejorar la educación de los alumnos, pues cuando los profesores intercambian experiencias y conocimiento, crecen profesionalmente, lo cual impacta en el trabajo con los alumnos.

Tanto Hargreaves y Fullan, han analizado lo difícil que es desarrollar estas culturas, así pues aplicado a la asesoría, se define un tipo de asesoramiento basado en la interdependencia entre la parte asesora y la parte asesorada en esencia, la toma de decisiones que afectan a la

resolución de problemas es consensua, ejercida por asesor y docente en condiciones de igualdad de estatus y responsabilidad compartida, siendo la influencia bilateral y paritaria.

Como menciona Nieto Cano, el trabajo colaborativo en el asesoramiento, encuentra reflejo en las metáforas del colega o del amigo crítico, alguien en quien se deposita confianza y con quien se puede trabajar en el marco de una relación que es sincera y mutuamente satisfactoria.

Se defiende la interdependencia y convergencia de los puntos de vista del asesor y docente en torno a la definición de problemas, el diseño de soluciones, su puesta en práctica y revisión, juegan un papel muy importante expresiones como corresponsabilidad práctica, adaptación mutua, experiencia compartida y convergencia de perspectivas, fundamentando así el asesoramiento basado en la reciprocidad de los respectivos bagajes de conocimientos y experiencias en un continuo dar y tomar dar y tomar, haciendo de las diferencias una fuente de aprendizaje mutuo.

En este trabajo colaborativo se busca reafirmar la mutua consideración, aceptando que los conocimientos y habilidades del otro, son tan importantes y valiosos como los propios en el marco de una comunicación clara y honesta entre profesionales, fomentando una comprensión profunda de las visiones y experiencias que supone mirar y examinar sus creencias y prácticas sobre la enseñanza y el aprendizaje sobre el sentido de la relación de ayuda.

También se buscan acuerdos en meta y expectativas sobre la bases de clarificar y revisar abiertamente los intereses previos de cada una de las partes, al menos en su parte sustantiva.

Explorar formas de hacer la educación y la propia relación de ayuda más significativas y provechosas para sí mismos y para los demás. El esfuerzo conjunto para determinar o negociar objetivos para alcanzar una visión y una plataforma de acción comunes, facilita compartir la responsabilidad de las decisiones para facilitar esta relación, tanto el asesor y los docentes en este trabajo colaborativo, deben llegar a acuerdos y consensuar cursos de acción aceptables para resolver un problema o satisfacer una necesidad educativa que los corresponsabiliza, entonces es cuando se puede hablar de un liderazgo compartido, donde se propicia un proceso de intercambio donde los desacuerdos no se suprimen, sino que se afrontan para elaborar alternativas convergentes que no supongan ulteriormente problemas de interacción. (NIETO, 2004: 162)

La relación de ayuda resulta de una manera genuina y voluntariamente aceptada, es:

- Espontánea: la colaboración emerge primariamente de la iniciativa de los asesores y docentes como grupo social, aunque es susceptible de ser apoyada y facilitada administrativamente.
- Voluntaria: las partes implicadas trabajan juntas no por requerimientos externos sino porque sienten y comparten el valor de la colaboración como propio y necesario: construida desde la negociación, enraizada desde la experiencia y definida desde la práctica.
- Orientada al desarrollo: la colaboración cumple la doble función de reaccionar selectiva y críticamente cuando los coparticipantes deben responder a cambios propuestos desde el exterior y de general sus propias metas y procesos de cambio. En

todo caso, el juicio profesional compartido constituye la base para establecer conjuntamente metas y tareas propias.

- Generalizada en sus tiempos y espacios: a menudo, la colaboración no es una actividad formalmente planificada que tiene lugar en unos tiempos y espacios predeterminados. Puede ocurrir bajo formas reguladas, pero predominan los encuentros frecuentes e informales que adoptan formas muy diversas y es más la expresión de una cierta inclinación grupal y de un determinado modo de comportarse.

En este sentido, la relación de ayuda entendida como la colaboración es un proceso emergente y dinámico, continuamente reestructurado a través de transacciones y negociaciones que se cimentan tanto en creencias y expectativas individuales como en el contexto social y normativo de la organización educativa. (NIETO, 2004:164)

A nivel institucional, los docentes aprenden mucho de los otros, estos citan a sus iguales como la fuente más valiosa de desarrollo profesional, en los últimos años, el trabajo colaborativo entre profesores se ha convertido en uno de los ejes de mejora de la escuela y cambio en la educación. Sin embargo hace falta concretarlo en acciones que realmente se identifiquen como un trabajo colaborativo, donde se consideren las capacidades de cada integrante como un eje de articulación que permita beneficiar al colectivo.

Ana López Hernández, identifica entre algunas de las ventajas de la colaboración, el hecho de que ofrece apoyo moral, seguridad, aumento de la confianza y reducción de la incertidumbre, así los docentes más seguros saben combinar a prudencia con la audacia para

buscar nuevos caminos , recorrerlos y si es necesario dejarlos para seguir explorando otras vías de mejora. Incrementa las oportunidades de los docentes de buscar soluciones a los problemas que van surgiendo.

Una ventaja más es que aumenta la capacidad de reflexión de los miembros del grupo, sobre la práctica para tomar decisiones educativas, de esta manera se reconstruye el conocimiento práctico personal el conjunto de significados y convicciones que proceden de la experiencia y orientan la acción docente.

Se promueve el desarrollo profesional y éste su vez, hace posible la valoración de los colegas experimentados, buscando el diálogo con ellos para analizar conjuntamente las situaciones educativa que se están viviendo, produciendo una interacción entre ambos conceptos, aislando el individualismo (LÓPEZ, 2007: 84)

Por tanto, es necesario y urgente “que la escuela promueva prácticas de trabajo colegiado entre los maestros tendientes a enriquecer sus prácticas a través del intercambio entre pares para compartir conocimientos, estrategias, problemáticas y propuestas de solución en atención a las necesidades de los estudiantes” (PROGRAMA DE ESTUDIOS. GUÍA PARA LA EDUCADORA, 2011:101); discutir sobre temas que favorezcan el aprendizaje y la acción que como colectivo requerirá la implementación de los programas de estudio.

3.7 Aprendizaje

De acuerdo con Rosa María Torres una de las principales preocupaciones en los docentes es lograr el aprendizaje de los alumnos, pero también cómo es que logran el aprendizaje ellos; entendiendo que pasa de ser una simple acumulación de datos y representaciones de

aspectos de la realidad a “un proceso continuo de transformación del comportamiento a través de una permanente acomodación del sistema nervioso al entorno cambiante que le rodea” (TORRES, 1998; 180), en este sentido, surge en un dominio de acción en el cual el organismo es capaz con otros de construir una historia de interacciones que hacen surgir un mundo de realidad que comparte.

Existen algunas afirmaciones relacionadas con el concepto de aprendizaje, la primera está en función de su enfoque, el cual se orienta al logro de objetivos o propósitos, consiste además en establecer relaciones entre información nueva y el conocimiento previamente adquirido, consiste en organizar la información, en adquirir un repertorio de estructuras cognitivas y metacognitivas, es un proceso dinámico que ocurre por fases, no es lineal y está influido por el desarrollo.

Entre las características mencionadas, se identifica que en los sujetos existe un esquema que es la representación interna acerca de determinada idea, tema u objeto, estos no son simples colecciones de información, sino información fuertemente interrelacionada que tiene ciertas propiedades que permiten al sujeto utilizarlas en una variedad de actividades cognitivas complejas y planificadas.

El aprendizaje conlleva a organizar la información o el conocimiento, implica además la adquisición de un repertorio de estrategias cognitivas, lo que se pretende es que el sujeto tenga conciencia y control de lo que está aprendiendo y del modo en que lo aprende.

Se reconoce que existen algunos componentes acerca de la cognición, los cuales están integrados en: “ elemento activo, el cual se refiere a los procesos y operaciones, el

componente estático como las estructura y los esquemas conformados por los conocimientos y la información adquirida y finalmente el componente dinámico que permite vincular los dos anteriores conocido con el nombre de estrategia.” (HARGREAVES, 2001: 239)

Se considera de gran importancia para la educación que los estudiantes aprendan a utilizar algo de lo que se aprende en determinado contexto para apoyar el aprendizaje en otra ocasión dicha situación puede ser similar o diferente a la inicial, al respecto, el enfoque por competencias integrado a partir de la Reforma Integral de la Educación sitúa al alumno como poseedor de diferentes capacidades y habilidades que trae consigo antes de entrar a la escuela.

Ahora bien, debe haber una preparación para el aprendizaje, el cual consiste en la activación del conocimiento previo, tiene varias funciones, a) enfocar la atención en el contenido, b) utilizar esta información para formular predicciones, preguntas o hipótesis acerca del significado de lo que se esté trabajando y c) establecer los propósitos específicos.

Así, se puede decir que “aprender es un cambio perdurable de la conducta o en la capacidad de conducirse de manera dada como resultado de la práctica o de otras formas de experiencias” (SCHUNK, 1997: 2), donde se identifica como criterio básico el cambio de conducta, en este sentido puede decirse que se vuelve capaz de hacer algo distinto de lo que antes hacía.

La codificación juega un papel muy importante pues de acuerdo con Dale H. Schunk es el proceso de colocar nueva información en el sistema de procesamiento y prepararla para

almacenarla en la memoria a largo plazo, habitualmente la codificación se consigue al darle sentido a la información e integrarla a los conocimientos de la memoria a largo plazo.

Sin embargo la simple atención a los estímulos percibidos no garantiza que el procesamiento de la información continúe, muchas de las cosas que los docentes dicen en el aula, pasan desapercibidas por que los estudiantes no prosiguen con el procesamiento de la información, los factores más importantes que influyen en la codificación son la organización, la elaboración y las estructuras del esquema.

La investigación de la memoria revela que incluso cuando los elementos por aprender no están organizados, los sujetos se inclinan a imponer una organización al material, lo que facilita el recuerdo.

La elaboración por su parte, es el proceso de expandir la nueva información añadiéndole o vinculándola con lo que ya se sabe, ayuda a codificar y recuperar porque relaciona la información por aprender con otros conocimientos. Es más fácil acceder a la información recién aprendida en la red amplia de memoria, aún si se olvida la nueva información, a menudo se recuerdan las elaboraciones. (ANDERSON citado por Schunk, 1997: 168).

Finalmente el esquema es una estructura que organiza grandes cantidades de información en un sistema significativo, se necesitan unidades más grandes para organizar en un todo coherente las proposiciones que representan las piezas de información. Es un estereotipo que determina una pauta general o secuencia de pasos asociada, con un concepto, destreza o acontecimiento particular, los esquemas son planes que prendemos y utilizamos al interactuar con el medio.

3.8 Aprendizaje Colaborativo

De acuerdo con Ramón Ferreiro Gravié para que se lleve a cabo el proceso de enseñanza y aprendizaje es necesario contar con la participación de dos o más personas en las que una guía a la otra con la finalidad de llegar a un logro previamente establecido, en el aprendizaje escolar.

Se considera que cada persona aprende diferente, pero el hecho de compartir con otros, permite “una relación entre lo social y lo individual, de complementariedad y enriquecimiento mutuo, de contradicción dialéctica que exige la participación ineludible del que aprende” (http://www.diploformacion.cfie.ipn.mx/ModuloV/act/t1_lec_1. Consultada en marzo del 2013)

Con este tipo de aprendizaje, se logra dejar atrás el sentimiento de individualidad, propiciando la autosuficiencia, pues permite al individuo ser partícipe de su propia investigación, que aseguran la construcción de un conocimiento más amplio. Es considerado también como aprendizaje cooperativo por basarse en la reunión de grupos que investigan y comparten sus descubrimientos, es el enfoque natural en la enseñanza de los adolescentes, principalmente , creando un contexto en el que los alumnos exploran distintas formas de pensar, las comparan con su posición y conforman una nueva idea.

El diseño del abordaje en este tipo de contenidos debe ser perfectamente planeado, de tal manera que corresponda a la realidad que el sujeto vive, “el profesor lo organiza, determina las tareas y papeles, que representarán, tratando de equilibrar las personalidades,

habilidades y resultados que se pretenden alcanzar, para estimular la máxima cantidad de aprendizaje en todos los estudiantes.

Lo anterior con la finalidad de tomar en cuenta la diversidad existente en un grupo, pues el hecho de considerar el tipo de aprendizaje que tiene cada alumno, propicia la estimulación de su mente para elaborar su propio aprendizaje de forma individual y colectiva. Considerando que en los grupos existe una diversidad, algunos estudiantes pueden dominar el tema o situación mientras que otros se echan para atrás o avanzan sin esfuerzo, lo cual implica que se deban ofrecer espacios para dar cabida y atender a todos los tipos de mentes, ofreciendo a los niños la libertad y la seguridad necesaria para que puedan asumir algunos riesgos intelectuales. (LEVINE, 2003: 6)

Ahora bien, el trabajo en equipo es un elemento clave para el aprendizaje colaborativo pues es el conjunto de personas asignadas o autoasignadas, de acuerdo a habilidades y competencias específicas, para cumplir una determinada meta bajo la conducción de un coordinador.

Dicha unión se realiza con la finalidad de enriquecer un trabajo o buscar el logro de un objetivo en común, en el cual se ponen en juego competencias presuponiendo que la cooperación es ante todo un valor que debe tomarse en cuenta como considera Linda Darling-Hammond.

Hoy en día, el trabajo en equipo suele ser un elemento importante para el cumplimiento de los objetivos establecidos en la educación, es por ello que Rosa Muñoz Belmar considera que; la educación es algo tan complejo, que es clave trabajar en equipo porque

nadie puede tener la verdad absoluta; hay que apoyarse, compartir las experiencias que uno tiene y aprender de otros. La colaboración aliviana, es gratificante, uno aprende y puede innovar.

Lo anterior muestra que el aprendizaje es de mejor calidad cuando se comparte con otros, pues se construyen nuevas ideas o incluso se enriquecen las que ya se tienen, el trabajo en equipo cuenta con libertad para organizarse de forma que se adapte a sus necesidades e intereses, tomando sus propias decisiones dentro del margen de libertad con la que cuenta el equipo.

Una de las prioridades que marca la Reforma Integral para la Educación Básica es el que los docentes establezcan diversos estilos de organización de trabajo como equipo docente (colegiados, foros, portales e internet, etc.), permitiendo con ello la organización de contenidos a trabajar con sus alumnos de forma colaborativa, cambiar el trabajo individual al cooperativo para integrar las ideas y conocimientos entre los alumnos permitiendo que los procesos de aprendizaje se den conforme a las capacidades que cada uno de los niños y niñas posean en el aula y que desarrollen desde sus contextos s familiares, sociales, culturales etc.

Y que sea para desarrollar el trabajo de igualdad desde los primeros años de su formación, lo que dará con el paso de tiempo las mejores formas y estilos de aprender por aprender de acuerdo a las necesidades infantiles, al construir en ellos la cultura de la colaboración y fomentando el trabajo durante toda la educación básica, evitando con ello lo que menciona Humberto Eco “Educar en la tolerancia a los adultos que se disparan unos a

otros por razones étnicas y religiosas es tiempo perdido. Demasiado tarde. Por lo tanto, la intolerancia salvaje se ataja de raíz, a través de una educación constante que empiece desde la más tierna infancia, antes de que se escriba en un libro y antes de que se convierta en costra de conducta demasiado espesa y dura. (ECO, 2011. 238).

3.9 Aprendizaje del adulto

Una de las principales funciones del asesor técnico pedagógico, es trabajar con los docentes bajo un enfoque de Pedagogía diferencial de adultos, “esto implica una organización de trabajo acorde a las características biopsicosociales de los sujetos, con un propósito claro y definido en las acciones que se lleven a cabo” (KNOWLES, 1973: 28), principalmente para la reflexión conjunta de su práctica.

Considerando que es un adulto con quien se trata, se parte de que por definición, alrededor de los 25 años de edad el hombre comienza a realizar proyectos personales de vida y con ellos a estabilizarse participando activamente en el complejo sociocultural y económico de que forma parte.

Empieza la etapa más interesante desde el punto de vista colectivo de la vida humana, la más duradera, la más responsable, la del equilibrio entre las relaciones que llegan y los que se van, la base de la productividad en todos los sentidos; pero el peligro de la adultez madura como advierte Folliet, son los hábitos, algunos hábitos necesarios como facilidad para tener seguridad, pues adaptándose a un pasado que se queda atrás, forzosamente ha de quedar inadaptado a un presente que se modifica con una rapidez acrecentada por la

aceleración de los diferentes cambios que implican, desde las reformas curriculares hasta la vida en sociedad.

La importancia que representa para el niño, el adolescente y el joven de crear hábitos, la del adulto le obliga a luchar incesantemente contra la tiranía de los hábitos incluso los buenos.

Globalmente se pueden señalar como caracteres más destacados del hombre adulto los siguientes:

- Los adultos pueden aprender a lo largo de toda la vida y la inferioridad que a veces muestren en relación con las generaciones jóvenes es debida más a diferencias de actitudes respecto a los aprendizajes que a falta de capacidad para realizarlos. La resistencia a un conocimiento o a una técnica nueva es una consecuencia de la indiferencia u hostilidad con que la recibe el adulto.
- Durante la edad adulta se experimentan ciertos cambios positivos y negativos respecto al aprendizaje, que progresivamente y con lentitud van acentuando su positividad o negatividad pero aun en este último caso con posibilidad de variadas formas de compensación, aumentan las destrezas, el valor de la experiencia, la capacidad analítica, el sentido crítico, la visión realista de los problemas concretos y útiles. Cambian las motivaciones e intereses y v pasando del interés de las cosas relativas a la estabilidad personal y profesional a la atracción de los problemas cívicos y sociales, a cuestiones relacionadas con salud, con la cultura, en general con el futuro personal.

- Tiene una gran capacidad para la autoeducación y es sujeto especialmente preferido por la llamada educación informal.
- Amenazan progresivamente al adulto a lo largo de los años la tendencia al conformismo, a la rutina y es importante que reciba una formación continua que le proteja contra ellas.
- Tiene mayor capacidad para la previsión fundada en la experiencia y para los programas prospectivos.
- En su práctica vital diaria diferencia y separa su tiempo de trabajo y de su tiempo libre y necesita ser formado adecuadamente para el mejor uso de este último en el despliegue de la propia personalidad.
- Aprende involucrando toda su persona, inteligencia, vida emocional y mundo de intereses. El aprendizaje tiene lugar cuando se enfrenta con un problema o reconoce que existe un vacío entre la posición en que se encuentra y aquella donde le gustaría estar y en definitiva el proceso de autoeducación es personal.

Por lo anterior el educador de adultos debe partir del hecho de infundir en los adultos un espíritu de confianza y de esperanza en los cambios, un deseo y una destreza para dejar atrás hábitos fijos y para producir cambios que mejoren las condiciones de vida individual y social adaptándose a ellos.

El punto de partida son sus necesidades al incorporarse a la búsqueda de un aprendizaje y desde las primeras sesiones de trabajo deben tomarse en cuenta con la finalidad de generar expectativas que generen un ambiente de confiabilidad e interacción mutua, pues el

adulto en general trata de reorganizar su experiencia o enriquecerla, conviene ser, entonces, orientadores de experiencias de aprendizaje sobre una información determinada.

En ocasiones la orientación personalizada ayuda a afianzar las condiciones óptimas de aprendizaje que produzcan un cambio; de acuerdo con Antonio Monclús, es vital la aceptación de responsabilidades conjuntas por parte del adulto y de quien lo acompaña, se necesita una adecuada concepción de las condiciones para el desarrollo de la capacidad y disponibilidad de aprendizaje que corresponde a sus características específicas.

Otro aspecto decisivo es el relacionado con los sentimientos y emociones dentro del aprendizaje. “Resultará un aprendizaje eficaz siempre que se realicen las condiciones siguientes: estímulo y seguridad, dependencia e independencia, reorganización de la experiencia anterior, importancia de las relaciones y satisfacción para el adulto. (MONCLÚS, 1997: 52)

La seguridad y el estímulo son esenciales para que realice un esfuerzo determinante, por lo tanto necesita sentirse cómodo consigo mismo, confiando en la posibilidad de afrontar con éxito el desafío, para ellos, la evaluación significa a menudo confirmar la importancia de lo que están haciendo, así el aprendizaje constante depende del logro de satisfacción, ya que debe experimentarse satisfacción con referencia a las expectativas y necesidades del propio educando- adulto.

3.10 Desarrollo Cognitivo

Con el desarrollo del conocimiento en el campo de la cognición, se han introducido nuevos elementos al trabajo de diseño didáctico, entre ellos la concepción de conocimiento como representación interna que se construye y organiza en esquemas mentales.

Las representaciones constituyen los formatos en los que se registra internamente la información del ambiente, a partir de este cambio de énfasis de los aspectos observables de la conducta hacia los mecanismos internos de la cognición, pueden ubicarse otros aspectos que muestran, que la cognición debe ser considerada como un mecanismo holístico.

Tomando en cuenta que el conocimiento es abstracto, entonces la cognición es un proceso de abstracción por lo tanto, no necesariamente empieza por lo concreto, es entonces un proceso constructivo y reconstructivo.

Jerome Bruner, un psicólogo del desarrollo, formuló una teoría del crecimiento cognoscitivo que postula “el desarrollo del funcionamiento intelectual del hombre desde la infancia hasta toda la perfección que puede alcanzar, está determinado por una serie de avances tecnológicos en el uso de la mente” (SCHUNK, 1997: 192), estos avances dependen de las mayores oportunidades lingüísticas y de la exposición a la educación sistemática.

De acuerdo al autor, hay tres formas de representar el conocimiento y aparecen en una secuencia de desarrollo, la representación en acto consiste en las respuestas motoras, los modos de manipular el medio, las representaciones icónicas es la de las imágenes mentales sin movimiento, los transforman mentalmente y reflexionan en sus propiedades

sin remitirse a su función o finalidad, ésta permite reconocer los objetos cuando han sufrido alteraciones menores.

Por último, la representación simbólica emplea sistemas de símbolos para codificar la información, permiten entender los conceptos abstractos y modificar la información simbólica a resultas de indicaciones verbales, los sistemas simbólicos representan conocimientos con característica remotas y arbitrarias.

En este sentido, uno de los principales resultados que se logra, es el aprendizaje significativo el cual consiste en la “adquisición de ideas, conceptos y principios al relacionar la nueva información con los conocimientos en la memoria” (AUSUBEL, 1997: 196), puede decirse que si llega a ser significativo cuando la nueva información guarda relación sistemática con los conceptos pertinentes de la memoria a largo plazo; es decir, expande, modifica o elabora la información de la memoria.

El significado también depende de variables personales como la edad, las experiencias, el contexto y los antecedentes educativos, lo que le corresponde al maestro es auxiliar a los alumnos a conceptualizar el orden de las ideas, requiere además de mucho contacto docente-alumno.

Ahora bien, este desarrollo cognitivo, debe conducir a la metacognición, el cual se refiere al control consciente y deliberado de la propia actividad cognoscitiva, que comprende dos conjuntos de habilidades relacionadas; en primer lugar, el sujeto debe comprender que habilidades, estrategias y recursos requiere cada tare, es decir, hallar las

ideas principales, repasar la información, formar asociaciones o imágenes, utilizar técnicas de memorización, organizar la información, etc.

En un segundo momento hay que saber cómo y cuando servirse de esas habilidades y estrategias para terminar con éxito los cometidos, estas actividades incluyen verificar el grado personal de comprensión, predecir resultados, evaluar la eficacia de los esfuerzos, planear actividades, decir cómo distribuir el tiempo y revisar o cambiar a otras actividades para superar las dificultades.

Hay que tener en cuenta, que las habilidades metacognoscitivas se desarrollan con lentitud, las capacidades metacognoscitivas comienzan a desarrollarse entre los cinco y los siete años aunque hay que considerar que en cualquier rango de edad hay variaciones. “los preescolares, pueden aprender algunos comportamientos estratégicos, pero con la escolarización, los niños adquieren la conciencia de que pueden controlar lo que aprenden con las estrategias que utilicen” (KAIL, 1997: 205), los niños generalizaciones cerca del modo en que sus actos influyen en el entorno.

3.11 Planificación Didáctica

La planificación didáctica representa una oportunidad para la revisión, análisis y reflexión que contribuyen para orientar la intervención del docente en el aula, es una herramienta fundamental para impulsar un trabajo intencionado, organizado y sistematizado que contribuya al logro de aprendizajes esperados en los alumnos.

La planificación es un proceso fundamental en el ejercicio docente ya que contribuye a plantear acciones para orientar la intervención del maestro hacia el desarrollo de competencias.

Los referentes para llevarla a cabo son los aprendizajes esperados como “descriptores de logro que definen aquello que los alumnos demostrarán al concluir un periodo escolar” (PLAN DE ESTUDIOS, 2011: 33) y los estándares curriculares “indicadores de logro que, en términos de la temporalidad establecida en los programas de estudio, definen lo que se espera de cada alumno en términos de saber, saber hacer y saber ser; además, le dan concreción al trabajo docente al hacer constatable lo que los estudiantes logran” (ibídem), además es necesario que las estrategias didácticas se articulen con la evaluación del aprendizaje, se deben generar ambientes de aprendizaje lúdicos y colaborativos que favorezcan el desarrollo de experiencias de aprendizaje significativas.

Las estrategias didácticas deben propiciar la movilización de saberes y llevar al logro de los aprendizajes esperados de manera continua e integrada, recordando que no existen por sí mismas “no es un propósito más o menos bien intencionado, no es una lista de pasos a seguir, no surge en cubículos administrativos... especificando aspectos de la forma, el modo y el tiempo en el que se van a llevar a cabo” (GUTIERREZ Y Alvarado, 2010: 21) acompañando de los procesos o productos de la evaluación que evidenciarán el logro de los aprendizajes esperados y brindarán información que permita al docente la toma de decisiones sobre la enseñanza, en función del aprendizaje de sus alumnos y de la atención a la diversidad considerando que los alumnos aprenden a lo largo de la vida, para favorecerlo es necesario involucrarlos en su proceso de aprendizaje.

Una de las bases para el trabajo en la Educación Preescolar, indica que la planificación “es un conjunto de supuestos fundamentados que la educadora considera pertinentes y viables para que niñas y niños avancen en su proceso de aprendizaje; debe considerar que el trabajo con ellos es un proceso vivo” (PROGRAMA DE ESTUDIOS. GUÍA PARA LA EDUCADORA, 2011: 25), de ahí que sea necesaria la apertura a la reorientación y al ajuste, a partir de la valoración que se vaya haciendo en el desarrollo de la actividad misma.

Otra cuestión que la educadora debe decidir es el tipo de intervención que tendrá durante el desarrollo de las actividades, ya que a veces será necesaria una mayor presencia y dirección de su parte, y otras será más adecuado dejar fluir la actividad y mantenerse como observadora pero podrá modificarla de acuerdo con la forma en que se desarrollen las actividades y los alumnos se involucren en ellas.

Es importante mencionar que para el trabajo con los alumnos existen diferentes modalidades de planeación didáctica, que permiten organizar el trabajo de manera que resulte cómodo y llamativo para todos, talleres, proyectos, unidades didácticas, situación didáctica etc.,(no se especifican en este apartado porque ya han sido explicadas en otro momento), haciendo hincapié en que la organización y diseño de la misma tiene que ver con las condiciones y características tanto del contexto como de los alumnos a quien va dirigida.

Como parte de las consideraciones que da a conocer el Programa de estudios 2001. Guía para la Educadora, para la planeación y parafraseando las mismas; es importante tener

presente la siguiente información, básica, cuyo propósito es apoyar a la comprensión de los diferentes elementos para la planeación didáctica.

En un primer momento y considerando las necesidades y características particulares de los niños que integran el grupo, se selecciona y organizan los aprendizajes esperados de los campos formativos, para diseñar situaciones de aprendizaje. Lo cual ofrece la posibilidad de articular aprendizajes de uno o más campos formativos en una misma situación, proyecto o cualquier otra modalidad de trabajo. De esta manera se favorecerá el desarrollo de capacidades en forma integral, al tiempo que se contribuye a la progresión paulatina de logros vinculados a los aprendizajes esperados.

Para definir la forma de organizar el trabajo, es imprescindible que se consideren las características de los niños del grado que atiende, al seleccionar lugares y espacios para realizar las situaciones de aprendizaje, especificar la duración, tiempos y complejidad de las mismas. Por ejemplo, los niños más pequeños de nuevo ingreso posiblemente requerirán de una variedad de propuestas que les permitan estar en movimiento, utilizar los espacios, desplazarse en ellos, trabajar en forma grupal o en equipos. Mientras que con un tercer grado se puede proponer el uso del espacio con mayor complejidad, las situaciones de aprendizaje busquen sostener por tiempos más prolongados la atención. Así también dar un peso a las actividades y responsabilidades individuales. (PROGRAMA DE ESTUDIOS. GUÍA PARA LA EDUCADORA, 2011: 168)

Las consignas juegan un papel muy importante, pues deben ser claras y entendibles, sencillas y concisas, el docente debe asegurarse que fueron y por su puesto tener una

intención clara al momento de solicitar determinada actividad. Por ejemplo, puede solicitar a algún niño que le explique a sus compañeros lo que se le ha solicitado, ya que las preguntas planteadas en forma general, por ejemplo “¿entendieron?”, no son de gran utilidad. (ibídem)

Las actividades de educación física, música y movimiento, enseñanza del inglés como segunda o tercera lengua, el uso didáctico de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC), las temáticas de relevancia social, deben considerarse como parte de las actividades para atender los campos formativos, evitando trabajarlas de forma aislada y descontextualizada. Estas actividades pueden incluirse en la planificación siempre y cuando contribuyan al logro de un aprendizaje esperado. Es necesario considerar los lapsos de tiempo para su realización. (ibídem)

Es importante que el docente conozca la variedad de recursos con los que cuenta el plantel pero también que estén a su alcance y conozca su uso, contar con recursos sofisticados e innovadores no garantiza el éxito de los aprendizajes si se desconoce su uso y utilidad. Por el contrario, si tiene un manejo de las opciones que ofrecen, se podrá incorporar en más de una ocasión y su empleo será diferente.

El recurso de una visita extra escolar ofrece la oportunidad de experiencias nuevas y atractivas, sin embargo, si el docente desconoce las condiciones del lugar, así como los contenidos y actividades que ofrece, posiblemente la experiencia no aportará aprendizajes significativos, e incluso puede ser frustrante.

Otro ejemplo se da al no prever anticipadamente recursos y tratar de obtenerlos al momento en que se desarrolla la situación, provocando desde tiempos muertos, desinterés en los niños, hasta riesgos de seguridad al dejarlos solos en el aula.

Aunado a la selección de los aprendizajes que se van favorecer en los alumnos, es necesario que se tome en cuenta la participación de los padres de familia, para apoyar la formación de los alumnos; la forma, tiempos y acciones en que se espera que participen deberá quedar explicitado con anticipación.

El tiempo de planeación lo define el docente en función de la situación de aprendizaje que pretenda trabajar, se sugiere que la planificación se realice de forma semanal o quincenal; quedando la posibilidad de una planificación más prolongada en el caso de que la organización del trabajo e interés de los niños lo requiera.

Independientemente de las formas de organización de trabajo docente seleccionadas el Plan de trabajo deberá incluir el registro de los siguientes elementos:

- Aprendizajes esperados. A partir del diagnóstico inicial del grupo, el docente selecciona los aprendizajes esperados de los campos formativos. Éste será su referente inicial que permite orientar su planificación y su intervención. Al mismo tiempo, le permitirá identificar algunos rasgos de avance y logros alcanzados de los niños conforme se desarrollan las actividades educativas.
- Campos formativos. Deben incluirse en el Plan de trabajo, a fin de que en la evaluación se tenga la referencia de los campos atendidos, procurando un equilibrio e interrelación de los mismos en los subsecuentes periodos de planeación.

- Situaciones de aprendizaje. Se registrará en el Plan de trabajo los siguientes momentos:

1. Inicio. Destinado a indagar los conocimientos o saberes de los niños, sus experiencias y expectativas, a través de que los verbalicen y se escuchen unos a otros.

2. Desarrollo. Hacer una descripción de las situaciones de aprendizaje, donde se registren la distribución de tiempos, formas de organización del grupo, espacios físicos, intervenciones del docente, incluyendo de ser necesario algunos cuestionamientos o consignas, sus propias expectativas de cómo espera que los niños enfrenten los retos que les plantee.

3. Cierre. Conviene prever al final de la situación de aprendizaje un tiempo para la reflexión y evaluación con los niños, con la finalidad de que reconozcan sus logros, lo que aprendieron y las dificultades a las que se enfrentaron. Cuando sea pertinente puede considerarse la participación de las familias.

- Título de la situación de aprendizaje. Este alude al sentido de las actividades que se desarrollarán, por ejemplo, el nombre de un experimento, un juego, una pregunta, o un problema que preocupe o interese a los niños, de su escuela o su entorno, así como el interés que puede provocar una visita extraescolar, entre otras.

- Previsión de recursos. Deberán quedar explicitados en el Plan de trabajo, en forma breve y funcional. Sin perder de vista que éstos pueden incluir los recursos materiales, financieros, visitas, permisos, entre otros. (ibídem: 174)

Sin embargo, estos pueden enriquecerse con los recursos que el docente considere necesarios y de utilidad para su planeación.

3.12 Situaciones de Aprendizaje

De acuerdo al Programa de Estudios 2011. Guía para la educadora, las situaciones de aprendizaje se considera que son el medio por el cual se organiza el trabajo docente, a partir de planear y diseñar experiencias que incorporan el contexto cercano a los niños y tienen como propósito problematizar eventos del entorno próximo.

Por lo tanto, son pertinentes para el desarrollo de las competencias que conforman los diferentes campos formativos. Una de sus principales características es que se pueden desarrollar a través de diversas modalidades en el nivel preescolar, sin embargo, ello no lo hace exclusivo de este nivel, ya que las oportunidades de generar aprendizaje significativo las hacen útiles para toda la Educación Básica. Incluyen formas de interacción entre alumnos, contenidos y docentes, favorecen el tratamiento inter y transdisciplinario entre los campos formativos.

Se definen como formas de organización del trabajo docente que buscan ofrecer experiencias significativas a los niños que generen la movilización de sus saberes y la adquisición de otros. Lo anterior con la finalidad de apreciar la diversidad en cuanto a modalidades de trabajo en las aulas, que dé cuenta de la atención y respeto a estilos, ritmos y características individuales de sus alumnos, sin perder de vista los contextos socioculturales de los que provienen. (ibídem: 173)

A continuación se dan a conocer algunas de las diferentes modalidades de planeación didáctica entre las cuales los docentes pueden elegir de acuerdo a sus necesidades y características del grupo:

Proyectos. Son un conjunto de actividades sistemáticas e interrelacionadas para reconocer y analizar una situación o problema y proponer posibles soluciones. Brindan oportunidades para que los alumnos actúen como exploradores del mundo, estimulen su análisis crítico, propongan acciones de cambio y su eventual puesta en práctica; los conduce no sólo a saber indagar, sino también a saber actuar de manera informada y participativa.

Los proyectos permiten la movilización de aprendizajes que contribuyen en los alumnos al desarrollo de competencias, a partir del manejo de la información, la realización de investigaciones sencillas (documentales y de campo) y la obtención de productos concretos. Todo proyecto considera las inquietudes e intereses de los estudiantes y las posibilidades son múltiples ya que se puede traer el mundo al aula.

Además contempla una organización de juegos y actividades flexible y abierta a las aportaciones de los niños, con la coordinación permanente del docente. El tiempo de duración es variable, está en función del interés del grupo y de las acciones que deben desarrollar para su conclusión.

Ofrece la posibilidad de desarrollar capacidades para la vida de manera integral, al trabajar de forma articulada contenidos de aprendizaje referidos a distintos campos formativos, por ejemplo, cuando los niños juegan a comprar y vender juguetes en el mercado, deciden la organización de los puestos de venta, establecen criterios para clasificar

los artículos a vender, escriben y leen letreros, deciden precios y formas de registro de la mercancía, distribuyen y/o asumen asignación de tareas, a desempeñar en el momento de juego, asumen roles y funciones, desarrollan capacidades matemáticas al vender, comprar, etcétera.

Considera tres fases:

1. Planeación. Surgimiento, elección y planeación general del proyecto.
2. Desarrollo. Es importante proporcionar a los niños una variedad de experiencias y alternativas con diversidad de materiales y técnicas que despierten su interés y creatividad. El docente guiará el desarrollo del proyecto para que se dé atención a los aprendizajes esperados, seleccionados desde los seis campos formativos.
3. Evaluación. Principalmente orientada hacia la participación de los niños en actividades que les permitan manifestar los avances en sus aprendizajes.

(PROGRAMA DE ESTUDIOS. GUÍA PARA LA EDUCADORA, 2011: 176)

Secuencias didácticas. Se denomina así a la organización de trabajo en el aula mediante conjunto de situaciones didácticas, estructuradas y vinculadas entre sí por su coherencia interna y sentido propio, realizada en momentos sucesivos. Planificar una secuencia didáctica no significa encasillar ni soslayar el dato de qué sucede y cómo avanza el grupo, planificar una secuencia didáctica implica también analizar sobre la marcha, hacer cambios, incorporar situaciones no previstas, modificar el rumbo. Como tiene un desarrollo de tiempo limitado, abarcar una amplia gama de contenidos de diferentes áreas y creer que cada uno de ellos genera aprendizaje en los niños significa partir del supuesto de que se logra

aprendizaje realizando actividades breves y esporádicas, pero esto dista de ser así.
(NEMIROVSKY, 1999: 5)

Situación didáctica: con base en lo que establece Mabel Panizza en los conceptos básicos de la teoría de las situaciones didácticas, se entiende como “una situación construida intencionalmente con el fin de hacer adquirir a los alumnos un saber determinado” (PANIZZA, s/f: 4), con la perspectiva de diseñar situaciones que ofrecieran al alumno la posibilidad de construir el conocimiento dio lugar a la necesidad de otorgar un papel central dentro de la organización de la enseñanza, a la existencia de momentos de aprendizaje, concebidos como momentos en los cuales el alumno se encuentra solo frente a la resolución de un problema, sin que el maestro intervenga en cuestiones relativas a saber en juego.

Talleres: Es una modalidad de trabajo que ofrece posibilidades para atender la diversidad del grupo; es una forma organizada, flexible y enriquecedora de trabajo intelectual y manual que privilegia la acción del niño, fomenta la participación activa y responsable, favorece el trabajo colaborativo y los aprendizajes de los niños, facilita aprender en acción, con base en actividades lúdicas; propicia el intercambio, la comunicación, el trabajo entre pares, la autonomía y los retos constantes.

Propicia el intercambio de experiencias y la movilización de saberes previos, promueve la iniciativa y desarrolla la capacidad creadora en los niños, con actividades muy concretas y precisas para el trabajo: carpintería, cocina, jardinería, dramatización, narraciones de cuentos, artesanías, pintura, escultura, periodismo, etc.

Aunque esta modalidad de trabajo tiene su base en la acción, pues permite integrar la teoría, la práctica y la reflexión en la realización de una tarea común; en el momento que el niño, a partir de la conducción del docente, pone en práctica los conocimientos adquiridos, impregnándoles iniciativa, creatividad, originalidad, enfrentando y resolviendo problemas.

Los talleres permiten ejecutar actividades manuales, por ejemplo, un taller de artesanías; lo mismo que intelectuales, como un taller de matemáticas o un taller literario. Pueden consistir en actividades libres, en las que el niño realiza lo que desea dentro del área o zona de trabajo, por ejemplo, un taller de pintura; en éste el docente interviene mínimamente, para orientar respecto a las posibilidades y uso adecuado de los materiales; o un taller de actividades orientadas, en el que las actividades están coordinadas por el docente que orienta la acción. Generalmente, las actividades son seleccionadas, organizadas y planificadas con los niños.

Para su planificación se consideran los componentes de una situación de aprendizaje: se seleccionan los aprendizajes esperados en relación con la competencia, se determina y prepara la zona o área de trabajo, se definen las actividades y se diseña un cronograma de éstas, se prevén los recursos y la forma de evaluación. El espacio físico debe estar de acuerdo con las características de la actividad, por ejemplo, si se trabaja con pintura vinílica, conviene procurar espacios al aire libre. El uso del tiempo también puede ser flexible para la culminación de la tarea propuesta. (PROGRAMA DE ESTUDIOS. GUÍA PARA LA EDUCADORA, 2011: 176).

Unidades: En esta modalidad se organiza el trabajo alrededor de un tema e incluye características de los proyectos. “Difiere sutilmente de estos, porque es el maestro quien de antemano planifica y desarrolla la unidad, están diseñadas para durar una cantidad específica de tiempo” (SEEFELDT, 2005: 146). Hay espacio para que los niños inicien y los maestros sigan los indicios de los niños conforme se desarrolla la unidad.

De entre estas situaciones de aprendizaje los docentes pueden elegir la que mejor convenga a sus intereses y necesidades del grupo que atiende.

3.13 Ambientes de Aprendizaje

Hablar de ambientes de aprendizaje, implica tomar en cuenta las concepciones que se tienen del aprendizaje mismo, en el que se instituyen diversas teorías que respaldan el hecho de que el ser humano necesita de un espacio donde se propicien oportunidades de aprendizaje, que tienen una intención y que responden a las características de los sujetos que se atiende

Ausubel, precisó que el aprendizaje de conocimientos, no se puede alcanzar por asociaciones, es decir se necesita una intervención, considera que el aprendizaje en el que interviene la comprensión es más eficaz que el logrado por medio de la repetición y la memorización. Y para ello es necesario emplear lo ya conocido por el sujeto y sus necesidades, intereses y potencialidades. Mediante el aprendizaje significativo, el alumno construye, modifica diversifica y coordina sus esquemas, atribuye significados a la realidad, reconstruyendo.

Estableciendo en este modo redes de significados que enriquecen sus conocimiento del mundo físico y social, y potencian su crecimiento personal; en la medida en que los aprendizajes , de conocimientos, procesos, valores, actitudes, destrezas (competencias), sean significativos, tanto mayores serán sus posibilidades de utilizar este conocimiento en nuevos contextos y situaciones junto con sus posibilidades de crecimiento personal.

Son tres aspectos esenciales en esta forma de entender el aprendizaje que tienen que ver con relacionar los nuevos aprendizajes con los anteriores conocimientos del alumno, propiciar la memorización comprensiva, no por repetición, pues la memoria juega un papel importante en el aprendizaje, más allá de su función como mecanismo para recordar lo aprendido, es base para los nuevos conocimientos, para construir nuevos significados, finalmente, es importante tomar en cuenta la funcionalidad de lo aprendido, es decir, que los conocimientos, habilidades, actitudes, valores, etc., que se aprenden, sean aplicables a la experiencia del alumno, que pueden ser efectivamente utilizados en diferentes circunstancias y cuando lo requiera. (FERREIRO, 2002: 16)

Asigna por lo tanto un papel al docente en que se visualiza como mediador, al organizar un número óptimo de situaciones en las que el alumno estará expuesto al aprendizaje, señalando los aprendizajes esperados con la finalidad de que el alumnos se involucre en las actividades y el espacio que cobrará sentido a sus acciones.

Con una necesidad imperiosa de observar durante las sesiones el nivel de desempeño que los alumnos van logrando para proporcionar la ayuda necesaria y poder brindar un seguimiento a sus aprendizajes.

Cabe mencionar que de acuerdo con Loughlin y Suinam, “durante muchos años el arquitecto de la escuela fue considerado como creador del ambiente de aprendizaje, mientras que al profesor se le estimaba como ama de llaves que disponía, dotaba y adornaba” (LOUGHLIN, 1987: 29), se veía el ambiente de aprendizaje como una especie de escenario para la enseñanza y el aprendizaje, un fondo placentero pero inerte para la vida de la clase.

Sin embargo, el ambiente de aprendizaje va más allá de la disposición de la arquitectura, es algo más que un edificio, una disposición a movilizarlo o una colección de centros de interés, si no que descansa en un entendido de las relaciones en entornos físicos entre disposiciones ambientales y aprendizaje, así, pues, se utiliza el entorno como instrumento práctico que el docente puede emplear con diversos propósitos y puede constituir una influencia no dirigida, tanto sobre las conductas de los profesores, como sobre la de los niños.

Cuando el docente comprende que acontecimientos ocurrirán, probablemente dentro del marco de disposiciones específicas de materiales y del espacio, es posible realizar previsiones respecto a la conducta de los niños, la capacidad e prever la conducta en ciertos ambientes significa la posibilidad de que los profesores puedan disponer de ello, para promover acciones específicas, pueden disponer y colocar fácilmente de modo que desempeñen un papel activo en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Se puede emplear la organización espacial para contribuir al diseño de ambientes que estimulen la interacción del lenguaje, protejan al niño en sus prácticas o lo alienten en la investigación, estos deben ir acompañados de una intención educativa.

El diseño de nuevos ambientes de aprendizaje, para garantizar la participación activa de los alumnos, exige del docente una planeación previa, una orientación a los alumnos hacia el logro de la competencia o los aprendizajes esperados, tener información necesaria y suficiente y en el momento oportuno, exige también una contextualización de lo que se pretende que logren los alumnos, generar un sistema de ayuda a través de la mediación pedagógica, creando un ambiente de comunicación horizontal, asertiva y de cooperación entre todos los que participan.

Más sin embargo, también genera ciertos requisitos para los alumnos, que tienen que ver con una actitud favorable que se traduce en una disposición a hacer y a comunicar, implica también una precisión de las reglas de participación que les enseña que se puede, que no se puede, por qué y para qué participar, cómo proceder. También tener bien claro el propósito de la actividad, información previa que le permita identificar la tarea a realizar o tener claro lo que él puede proponer, así mismo, necesita ayuda necesaria y oportuna por parte del docente y de sus compañeros, además de una retroalimentación continua.

Porque si algo garantiza el éxito de los ambientes de aprendizaje es la participación verdadera y activa de los alumnos, por ende, corresponde al docente propiciarla, pues desarrollar ambientes de aprendizaje constituye el gran desafío de innovar las formas de intervención educativa, ellos requiere que desde el inicio del ciclo escolar y a lo largo de este el docente destine momentos para la práctica reflexiva, reconociendo lo que hace o deja de hacer en el aula y en la escuela para lograr que ocurran aprendizajes. Un clima afectivo- social sano, contribuye eficazmente en el desarrollo de la persona, en este, es propicio brindar oportunidades para que externen sus opiniones.

Organizar el aula adecuadamente contribuye a establecer un clima de confianza tanto para los alumnos como para los docentes, pero no solo tiene que ver con los materiales sino que se debe respetar los diferentes ritmos de aprendizaje, este respeto implica reconocer las diferencias derivadas de sus propias características y capacidades. Se trata de organizar el trabajo en forma distinta que fomente en los alumnos el deseo y el placer de aprender, la habilidad del docente para el diseño de actividades significativas, interesantes y lúdicas juega un papel muy importante para despertar el deseo de aprender entre la diversidad.

De acuerdo con el Programa de Estudios 2011, se considera que dichos ambientes deben estar constituidos bajo un clima afectivo que implica la expresión de sentimientos y actitudes positivas hacia los niños: calidez, apoyo, empatía, entre otros. Cuando las actitudes de afecto que muestra el docente ante los niños son genuinas; éstos lo perciben y, además de sentirse respetados, confiados y bien consigo mismos, responden con sentimientos recíprocos. Estudios al respecto concluyen que los niños que reciben afecto son capaces de desarrollarse aún en situaciones críticas.

Un entorno afectivo se basa además en el respeto y la confianza que se brinda a los niños, lo que propicia que se animen a participar y colaborar en tareas comunes: hablar frente a los demás; sentirse capaces y enfrentar los retos de aprendizaje con mayor seguridad; saber que son seres competentes que pueden aprender; tener certeza de que serán escuchados sin burla al externar sus puntos de vista y opiniones.

En un clima propicio es factible brindar oportunidades para motivar al niño a externar sus emociones: qué siente, cómo se siente, por qué, entre otras, mismas que lo apoyan a

identificar y comprenderse mejor en el plano afectivo. En la medida en la que logre comprender sus emociones, podrá aprender paulatinamente a regular sus sentimientos, es decir, a desplegarlos eficazmente en situaciones cotidianas.

En este sentido, la disciplina es esencial, pues los niños necesitan una libertad regulada en la que las reglas son necesarias; no impuestas, sino acordadas en consenso, cercanas por tanto a su comprensión y aplicadas para todos. Todo esto bajo un clima de respeto a su dignidad. (SCHMELKES, 2004: 39)

Lo anterior lleva a replantear el sentido que tradicionalmente se le otorgaba a la disciplina y darle uno distinto: oponer al castigo, reprimenda o tiempo fuera; la orientación o guía de la conducta de los niños, para contribuir en el desarrollo de su autonomía, independientemente de que esté presente o no el adulto.

Integrar un ambiente de respeto implica: tratar a los niños como personas dignas, con derechos y a quienes se les reconoce su capacidad de aprender, que se equivocan pero que pueden rectificar y adquirir nuevos aprendizajes para resolver las cosas cada vez mejor. También, significa fomentar una interacción sana con los otros en la que cada uno sienta que puede expresarse con libertad, sin ser objeto de menosprecio o descalificación.

Al observar errores de los niños durante un proceso determinado, se recomienda que el docente se interese en ellos para aprovecharlos como una fuente de aprendizaje de su enseñanza; y aceptarlos como etapas del esfuerzo de cada alumno por comprender y aplicar sus conocimientos. Es deseable que el maestro antes de combatirlos los comprenda y ayude a los niños a tomar conciencia de los mismos e identificar su origen y superarlos; bajo un

entorno de confianza y afectividad, le puede preguntar, por ejemplo: ¿cómo lo resolviste? ¿Por qué escogiste esa forma? ¿Te sirvió, funcionó? ¿Por qué? ¿Qué otra solución puedes proponer?

Las aportaciones de los niños nos llevan a designar tiempos y espacios para la palabra, para escuchar lo que puedan compartir; sin descalificar, acallar o rechazar en forma inmediata.

3.14 Evaluación

La evaluación es un componente indispensable del proceso educativo intencional, si se entiende que su función fundamental ha de ser suministrar información que a su vez analizada y juzgada ayude a tomar decisiones que favorezcan el progreso del aprendizaje.

Entendida como “una fuente de información esencial para la toma de decisiones favorecedoras del aprendizaje, la evaluación no puede limitarse a aparecer al final de la situación de aprendizaje” (GINÉ, 2011: 18), en el cierre de la misma, pues para cumplir la función antes mencionada, debe estar presente en todas las fases de la secuencia.

Cuando la evaluación se concibe de esta manera se piensa en la situación de aprendizaje como un conjunto de actividades, algunas de las cuales serán actividades para el aprendizaje pero otras serán, a la vez actividades para el aprendizaje y para la evaluación.

Para el docente la evaluación inicial es imprescindible, la información recogida en las actividades de este tipo de evaluación, su análisis y juicio permite diagnosticar cual es el

punto de partida del proceso de aprendizaje y pronosticar qué es posible plantear a partir de la situación inicial.

La evaluación inicial ayuda al alumno a anticipar qué es lo que tratará, qué se pretende, cuáles son las finalidades para poderse implicar activamente desde el principio del proceso formativo, actualiza sus ideas y conocimientos previos sobre lo que se tratará y anticipar incluso hasta la forma de comportamiento.

Pero pueden llegarse a darse algunas dificultades durante este proceso, las cuales es importante tomar en cuenta, como el hecho de que la fase inicial requiere tiempo y es en muchas ocasiones lo que menos se tiene, por tanto equivale a una mejor distribución del mismo; así también dar a conocer a los alumnos lo que se espera que aprendan para que haga suya la finalidad de la situación es una tarea compleja que obliga a pensar en estrategias desde la perspectiva de los alumnos en lugar de hacerlo desde el punto de vista del docente.

Otra situación más que se presenta es el hecho de que la evaluación inicial se convierte en recogida de datos pero no para la toma de decisiones, luego entonces, si no sirve para regular la planeación y adaptarla a los datos obtenidos, no tiene ninguna utilidad, finalmente estas actividades de evaluación inicial, tienen que ser de tales características que ayuden a poner en juego aquellos elementos favorecedores del aprendizaje que harán posible un proceso formativo de mayor calidad.

Por su parte, en la fase de desarrollo de la situación es la más larga, la evaluación de esta fase tiene que ayudar a la toma de decisiones de regulación por parte del docente, identificando sus errores para superarlos, compartiendo los criterios de evaluación con los

alumnos con criterios específicos se puede llevar a cabo mediante actividades de evaluación mutua y de coevaluación entre compañeros y entre alumnos y docentes.

Entre las dificultades que puede presentarse es que no es tarea fácil modificar la concepción de error por una idea en positivo, la otra situación es que para los docentes no suele resultar fácil potenciar mecanismos de autoevaluación y coevaluación por la costumbre de poder que esto representa.

Por lo tanto, la fase de cierre tiene que servir para conocer el progreso realizado por el grupo y por los alumnos de manera individual, tiene que servir para evaluar el proceso seguido y los resultados obtenidos, recapitular y relacionar lo trabajado para que los alumnos puedan ser conscientes de su proceso de aprendizaje.

Las dificultades que se plantean tiene que ver también con el tiempo que provoca que se de poca importancia a esta fase o que incluso no exista como tal, de igual manera, es importante contemplar esta fase de cierre también desde la perspectiva de los educandos, no solo del docente para que obligue a pensar en formas de evaluación y actividades distintas a las de la enseñanza tradicional.

Así puede decirse que “la evaluación aplicada a la enseñanza y el aprendizaje consiste en un proceso sistemático y riguroso de obtención de datos, incorporado al proceso educativo desde su comienzo, de manera que sea posible disponer de información continua y significativa Para conocer la situación, formar juicios de valor con respecto a ella y tomar las decisiones adecuadas para proseguir la actividad educativa mejorándola progresivamente” (CASANOVA, 1998: 6)

Cuando la evaluación se convierte realmente continua, las actividades de evaluación son actividades que hay que planificar en cada una de las fases de la situación y de manera reiterada, no como algo puntual sino habitual, serán estas actividades diversas las que permitan ir tomando decisiones de regulación, modificación y adaptación a medida que la situación de aprendizaje se vaya desarrollando.

De acuerdo con lo expuesto hasta ahora, los objetivos que permite perseguir la aplicación de un modelo evaluador cualitativo, formativo y continuo, adaptado convenientemente a los procesos de enseñanza y aprendizaje, no se limitan ya a comprobar lo aprendido por el alumnado cada cierto tiempo, sino que amplían sus expectativas y posibilidades y cubren un campo más extenso, más completo, pues la evaluación se incorpora, desde el principio, al camino del aprender y enseñar, y ofrece, en consecuencia, mayores aportaciones y apoyos al conjunto del proceso que transcurre. (CASANOVA, 1998: 34).

Ahora bien, de acuerdo con Laura Frade, la consideración de que el enfoque por competencias no es igual al resto de los procesos que se realizan para evaluar es básica para identificar que es diferente y, por lo tanto, incluye otros aspectos con rasgos propios:

1. Se basa en su carácter dual: es meta y proceso a la vez, por lo que en todo momento se observa tanto el proceso para llegar al resultado como el propio resultado.

2. Dado que las competencias son un proceso cognitivo-conductual que se logra por la relación con otros (sociocultural), se deben observar en el contexto en el que se producen. Es decir, no consideran sólo al individuo, sino al sujeto que aprende en las condiciones en las que lo hace. Por ello es indispensable identificar las variables de contexto que producen el

resultado: su clase social, si se alimenta o no, su familia, las condiciones en que vive, etcétera, pero también en el tipo de demanda en que se dan, o sea la situación didáctica que se aplica, por- que, por definición, una competencia es una capacidad que se adapta a una exigencia o demanda externa que logra desplegarla.

3. Puesto que las competencias se desarrollan de acuerdo con las demandas y desafíos del entorno, se debe identificar cuál es la mejor situación para su despliegue cómo se logra éste, o sea, se debe identificar su carácter funcional en el desempeño. No es sólo lo que se sabe, sino cómo se pone en juego todo lo que se es, se piensa, se sabe y se siente cuando se le necesita.

4. Debido a que las competencias se producen por la mediación, se debe observar siempre la relación estudiante-docente; no es sólo lo que logra el primero, es también lo que hace el segundo.

5. Ya que lo que buscan las competencias es identificar óptimos desempeños, se debe identificar en qué medida se desarrollan las funciones ejecutivas y cómo, pero principalmente cómo se puede desarrollar la metacognición como resultado del proceso. Lo anterior deriva en que cuando evaluamos por competencias debemos centrarnos en:

- Identificar la competencia, sus indicadores y niveles de desempeño desde el inicio, así como el proceso y el resultado para ver cómo se usan y se aplican en la vida. No se observa sólo si la persona sabe, sino lo que es, sabe, piensa, siente y cómo lo utiliza en la vida real en demandas específicas.

- Reconocer que las variables contextuales juegan un papel determinante en el desempeño del estudiante, lo que no implica inmovilizarse sino trabajar con ello.

- Al comprender que lo que evaluamos es el desempeño, se deben recuperar todas las evidencias que demuestren cómo se desarrolla, dónde y en qué condiciones se despliega. No es identificar si el estudiante sabe mucho, sino cómo usa su saber y su ser en la resolución de problemas de la vida.

- Al evaluar al estudiante, se evalúa al docente mismo. Lo que él haga es fruto de docente, lo que no, es pérdida. Es radical verlo así, pero lo trascendente es generar aprendizajes y con esto cambios. Aun en las peores circunstancias un docente siempre puede influir positivamente en la vida de sus alumnos/as. Esto es lo que se evalúa, no los conocimientos: cómo cambian para bien los estudiantes gracias a nuestra mediación.

- Si lo importante es el cambio, debemos concentrar el esfuerzo en desarrollar la metacognición. Ésta es la capacidad para identificar lo que sabemos y lo que no, lo que podemos y lo que no, lo que necesitamos, lo que debemos hacer. Si esto se desarrolla, el estudiante no nos requerirá más, lo cual es la meta. La evaluación tiene este objetivo: la autonomía del estudiante para autoevaluarse de manera permanente.

No obstante, la evaluación por competencias puede verse afectada por algunas variables:

1. Seguir evaluando conforme al mismo paradigma, es decir, al no modificar la concepción que se tiene del fin de la educación, que es transmitir conocimientos, se siguen evaluando éstos y no el desempeño total de la persona. Esto afecta las intenciones de cambio

de las escuelas, de manera que algunas se desaniman y regresan al esquema tradicional, ya que es más seguro.

2. Utilizar diseños basados en paradigmas de conocimiento y no por desempeño, lo que implica no poder observar lo que sabe hacer el estudiante frente a los problemas, cómo los resuelve y con qué actitud.

3. No visualizar la evaluación como un proceso cuyas fases se disuelven fácilmente en la siguiente, sino como pasos cortados entre una fase y otra: ahora evalúo el inicio, luego lo formativo y lo sumativo. De este modo, no se observa el proceso continuo.

4. Al tener errores en la conceptualización del paradigma se generan confusiones que evitan diseñar un proceso integral, válido, confiable, objetivo y, sobre todo, centrado en identificar el nivel de desempeño en el logro de la competencia.

5. Desvincular la evaluación por competencias de la vida y el contexto en el que el sujeto las despliega, de forma en que se sigue evaluando lo que saben, y en algunos casos, lo que saben hacer, pero no en el contexto real en el que se desarrolla el sujeto.

Las variables que afectan el proceso de evaluación por competencias se evitarán si y sólo si se está conscientes de lo que implica, se aplica y, sobre todo, evaluar de forma continua nuestra práctica frente a los referentes teóricos, es decir, comparamos lo que hacemos con la teoría. Esto no nos llevará únicamente a aplicar un nuevo paradigma, sino a producir conocimiento sobre él. (FRADE, 2009: 58)

3.15 El Proceso Didáctico. Articulación del referente teórico con la Práctica Docente.

Una de las aspiraciones que como docentes se tienen, es cumplir con los objetivos educativos que plantean el plan y programa de estudios 2011, enfocados al logro de competencias en los alumnos, tomando en cuenta que las reformas educativas demandan a los docentes una visión de la práctica docente renovada, es necesario un trabajo conjunto desde las diferentes figuras que conforman el sistema educativo, directores, supervisores, jefe de sector y por supuesto el Asesor Técnico Pedagógico como recurso de apoyo a los docentes.

Formar a los profesionales encargados de la organización de situaciones de aprendizaje, es o será sin duda el principal planteamiento de la mayoría de los programas de formación inicial y continua de los maestros desde el nivel preescolar hasta universitario, este enfoque de profesionalización, de acuerdo con Leópolo Paguay (2005) no significa que los maestros de hoy y mañana se limiten a adquirir los trucos de la profesión, sus rasgos, o reforzar sus habilidades prácticas, significa mucho más que eso.

Entendiendo que las docentes con las que se trabaja el proyecto de Acción Docente, tienen ya una formación académica, es importante también considerar que es en la práctica donde evidencian las concepciones que tienen con referencia a los propósitos del nivel Preescolar, por lo tanto es justo el punto de partida para la intervención.

Sin embargo, no se debe olvidar que dicha práctica docente está mediada por la didáctica que “es la disciplina científico – pedagógica que tiene como objeto de estudio los procesos y elementos existentes en la enseñanza y el aprendizaje” (FERNÁNDEZ,

2012:18), pretende fundamentar y regular los procesos de enseñanza y aprendizaje, al respecto, se considera que los componentes que actúan en el acto didáctico son: el docente, el alumno, el contexto social del aprendizaje y el currículo.

Con base en lo anterior, se puede afirmar que el desempeño docente resulta de considerar las características de cada uno de los elementos, siendo el docente el encargado de regular este proceso, que implica desde la comprensión del programa, hasta la evaluación de su intervención, pasando por la planificación, el diseño de la planeación que corresponda con los enfoques del programa, la evaluación del desempeño de los alumnos correspondiente a su proceso de aprendizaje, etc.

Entra aquí el papel del Asesor Técnico Pedagógico con el acompañamiento que sea capaz de brindar en beneficio del proceso didáctico que pone en juego el docente para actuar en el aula, apoyarle en la comprensión del enfoque de cada campo formativo del nivel preescolar, con la finalidad de enfocar las diversas situaciones de aprendizaje al desarrollo de competencias en los alumnos, así también, trabajar en colegiado para superar las dificultades que se presenten.

Por tanto, si hablamos de un enfoque por competencias, son las competencias docentes las que deben desarrollarse como parte de este tránsito por la educación de los alumnos, esto a medida que la asesoría técnico pedagógica permita situar la práctica docente en la perspectiva de explorar y experimentar nuevas formas de organización del trabajo pertinentes a la realidad que atienden.

Por tanto, la asesoría, no se concibe como un conjunto cerrado de instrucciones que los docentes deben seguir, sino más bien como referencias para abrir nuevas posibilidades de acción. De hecho el éxito de un acompañamiento es partir del conocimiento relevante y la experiencia que las docentes ya poseen, pues “las instrucciones rígidas ocasionan una falta de habilidad para usar el conocimiento en situaciones nuevas y generan dependencia e incapacidad para pensar por sí mismo” (TORRES, 1998: 180).

Es el siguiente capítulo que se da a conocer la Estrategia de Trabajo que brinda una visión amplia del acompañamiento del proceso didáctico a dos Jardines de Niños.

CAPÍTULO IV

ESTRATEGIA DE TRABAJO

“DESARROLLO DE COMPETENCIAS DOCENTES A PARTIR DEL ACOMPAÑAMIENTO DEL PROCESO DIDÁCTICO”

Una de las características principales de la Estrategia de Trabajo es el hecho de que corresponda al problema detectado durante la investigación, es decir, que surja como un elemento de apoyo que no solo brindará la oportunidad de clarificar y ordenar las acciones correspondientes al objetivo general, sino que será la guía organizada y fundamentada que responda a una finalidad clara y acorde a la problemática planteada.

La estrategia es “un plan, un curso de acción, procedimientos y actividades secuenciadas que orientan el desarrollo de las acciones de los maestros y de los alumnos que conducen al logro de un objetivo” (ESTÉVEZ, 2002:85), por eso, en la medida en que las actividades de aprendizaje sean diseñadas en el marco de una estrategia, su selección se realiza de forma contextualizada y relacionada en determinada secuencia de pasos, evitando con ello que las actividades resulten aisladas.

La realización del diseño de la estrategia está en función de una organización que regulará las prácticas como agente de cambio en el trabajo con el grupo de docentes, sin embargo, esto no impide la flexibilidad para el desarrollo de un trabajo responsable y creativo, con la intención de mejorar la práctica educativa.

Cabe mencionar que la organización de dicha estrategia contempla elementos esenciales que permiten seguir un rumbo coherente con la búsqueda de la mejora de la problemática identificada, distribuida en 15 sesiones en las que se contemplan momentos de evaluación, cada una contiene un propósito que permite guiar el trabajo de la sesión, un conjunto de actividades secuenciadas que incluyen un inicio, un desarrollo y el cierre; así también se indican los instrumentos de evaluación y productos, mismos que servirán de insumo para la recuperación e interpretación de datos para dar cuenta de los avances o situaciones que puedan presentarse, con la finalidad de realizar los ajustes necesarios y correspondientes de manera que puedan adecuarse a los objetivos perseguidos.

4.1 El acompañamiento como Metodología de la Estrategia

Considerando que para el proyecto fue necesario trabajar bajo un acompañamiento directo con las docentes como metodología, es necesario considerar y conocer sus características de aprendizaje, en este caso son un grupo de cuatro educadoras, con diferente antigüedad en el servicio docente, se trabaja bajo la modalidad de taller, identificando las ventajas del intercambio entre pares con la finalidad de recuperar las experiencias que enriquecen el trabajo en colegiado.

Lo que se propicia es el aprendizaje en pequeños grupos, entendiéndola como una metodología participativa que permite un aprendizaje activo por parte de los integrantes, que pueden organizarse de diversas maneras para las sesiones de estudio.

En esta modalidad lo que se pretende es que los miembros del grupo, no reciban una información elaborada, sino que la busquen por sus propios medios en un clima de colaboración recíproca que implique la toma de decisiones como parte de la importancia que cada uno de los integrantes tiene, con la finalidad de promover un clima de confianza y respeto hacia la opiniones de los demás, lo cual contribuye a la libre expresión y seguridad en sus participaciones, sintiéndose partícipes del proyecto.

Además promueve el desarrollo de varios saberes; cognitivo, operativo y relacional al saber escuchar, planificar con otros, tolerar las opiniones de los demás, aprender a coordinarse con otros, tomar decisiones de manera colectiva, sintetizar, diferenciar entre información relevante y no relevante, etc., por lo cual se transforma en un método de aprendizaje muy relevante para el desarrollo de competencias profesionales, ya que, se basa en la experiencia de los participantes, es una experiencia integradora donde se unen la el currículum y la práctica docente y los procesos intelectuales y afectivos que cada uno tiene.

Algunos de los beneficios del trabajo, bajo la modalidad de taller es que permite analizar los problemas de la práctica y encontrar soluciones en conjunto, adapta el aprendizaje de acuerdo a las experiencias de los participantes, lo cual resulta enriquecedor porque se complementa la experiencia del trabajo, respeta diversas características del aprendizaje de adultos al partir del diagnóstico de los integrantes, utiliza la experiencia profesional de los

participantes, está orientado específicamente a los propósitos cuando surge de la necesidad de resolución de una problemática, cuando estos ya han sido identificados, y además están centrados en los problemas e intereses comunes del grupo. (SICA, 2006: 6)

Lo anterior, implica una participación activa de los integrantes, pero también del coordinador quien tiene la obligación de conocer el contexto en el cual va a actuar, que está atravesado por elementos personales, institucionales, culturales, etc., que determinarán su desempeño. Es necesario tener en cuenta además, como aprenden los adultos en la participación de talleres, la experiencia de vida, las configuraciones ideológicas, los prejuicios, las formas de acercarse y percibir la realidad, pueden ser facilitadoras u obstaculizadoras de los procesos de enseñanza. (SICA, 2006: 8)

4.2 Objetivo General

“Implementar acciones desde la asesoría para el desarrollo de competencias docentes que contribuyan a la atención de los seis campos formativos, en el proceso didáctico de la práctica docente en el nivel Preescolar, mediante el acompañamiento y el intercambio entre pares”

4.2.1 Objetivos Específicos

*Identificar y familiarizarse con las distintas modalidades de trabajo que dan lugar a la construcción de situaciones de aprendizaje para el desarrollo de la práctica docente.

*Comprender de cada campo formativo: el enfoque, la intervención docente y las orientaciones para el trabajo como referencias pedagógicas básicas para la elaboración de la planeación didáctica.

*Diseñar situaciones de aprendizaje para cada campo formativo para el desarrollo de competencias y aprendizajes esperados a través de la identificación de los diferentes indicadores de desempeño que marcan las competencias.

Objetivo de evaluación

*Consolidar el proceso de evaluación que llevan a cabo las docentes, mediante el levantamiento de registros de observación para dar cuenta de las evidencias de desempeño, trabajadas con los seis campos formativos.

4.3 Cuadro General de la Estrategia

Objetivo General: “Implementar acciones desde la asesoría para el desarrollo de competencias docentes que contribuyan a la atención de los seis campos formativos, en el proceso didáctico de la práctica docente en el nivel Preescolar, mediante el acompañamiento y el intercambio entre pares”	
Objetivo / Sesión	Propósito
SESIÓN 1: “ENCUADRE” 2 horas	Propósito: Presentar el proyecto dando a conocer el objetivo principal y sus aportaciones a la práctica docente, con apoyo de la estrategia de trabajo donde se visualicen los contenidos a abordar, para que los participantes se involucren.
Identificar y familiarizarse con las distintas modalidades de trabajo que dan lugar a la construcción de situaciones de aprendizaje para el desarrollo de la práctica docente.	

<p>Sesión 2 y 3 “UN CAMBIO EN NUESTRA PRÁCTICA”.</p> <p>6 horas</p>	<p>Analizar la importancia de un cambio de paradigma de las prácticas tradicionales a una práctica que favorezca el desarrollo de competencias a través de la reconceptualización de diferentes modalidades de trabajo.</p>
<p>Comprender de cada campo formativo el enfoque, la intervención docente y las orientaciones para el trabajo como referencias pedagógicas básicas para la elaboración de la planeación didáctica.</p>	
<p>SESIÓN 5: “CUANDO ANALIZO MI PROGRAMA, SE FACILITA EL DISEÑO DE UN TALLER”</p> <p>2 horas</p> <p>SESIÓN 8 Y 9: “CUANDO ANALIZO MI PROGRAMA, SE FACILITA EL DISEÑO DE UN PROYECTO”</p> <p>6 horas</p>	<p>Analizar la Información de los campos Formativos, con la finalidad de orientar el diseño del taller al logro de competencias en los alumnos.</p> <p>Analizar la Información de los campos Formativos, con la finalidad de orientar el diseño del Proyecto al logro de competencias en los alumnos.</p>
<p>Diseñar situaciones de aprendizaje en cada campo formativo para el desarrollo de competencias y aprendizajes esperados a través de la identificación de los diferentes niveles de dominio que marcan las competencias.</p>	
<p>SESIÓN 4: “DISEÑANDO EN COLEGIADO UNA SITUACIÓN DIDÁCTICA” 3 horas</p> <p>SESIÓN 6 Y 7: “DISEÑANDO EN COLEGIADO UN TALLER”</p> <p>6 horas</p> <p>SESIÓN 10, 11 y 12 : “DISEÑANDO EN COLEGIADO UN PROYECTO”</p> <p>6 horas</p>	<p>Diseñar situaciones de aprendizaje para el campo formativo Pensamiento Matemático con la finalidad de centrarlas en el desarrollo de competencias, con apoyo de la identificación de los indicadores de desempeño de cada competencia.</p> <p>Diseñar una situación de aprendizaje a través de la modalidad de taller con la finalidad de centrarlo en el desarrollo de competencias, con apoyo de la identificación de los indicadores de desempeño.</p> <p>Diseñar una situación de aprendizaje a través de la modalidad de Proyecto con la finalidad de centrarlo en el desarrollo de competencias, con apoyo de la identificación de los indicadores de desempeño.</p>
<p>Consolidar el proceso de evaluación que llevan a cabo las docentes, mediante el</p>	

levantamiento de registros de observación para dar cuenta de las evidencias de desempeño trabajadas con los seis campos formativos.	
SESIÓN 13: “Y PARA DAR CUENTA DEL APRENDIZAJE DE LOS ALUMNOS” 3 horas	Formular registros de evaluación de los alumnos con base en las observaciones que las docentes realizaron de las evidencias de desempeño que se manifestaron.
SESIÓN 14: “RETROALIMENTACIÓN” 3 horas	Evaluar la puesta en práctica de las situaciones de aprendizaje diseñadas (situación didáctica, taller y proyecto), con la finalidad de identificar logros y dificultades enfrentadas, mediante la recuperación de la opinión de las docentes.
SESIÓN 15: “EVALUACIÓN” 2 horas	Considerar la opinión de las docentes acerca de la puesta en práctica del Proyecto de Acción Docente, con la finalidad de mejorar futuras intervenciones

4.4 Diseño de Sesiones

Sesión 1: 10 de abril de 2013	
“ENCUADRE”	
PROPÓSITO: Presentar el proyecto dando a conocer el objetivo principal y sus aportaciones a la práctica docente, con apoyo de la estrategia de trabajo donde se visualicen los contenidos a abordar, para que los participantes se involucren.	
Actividad	Instrumento y Productos
Entrevista con las docentes sobre las principales dificultades que presentan del proceso didáctico en el aula. Presentación del proyecto: <ul style="list-style-type: none"> • Objetivo general • Objetivos específicos • Estrategia de trabajo • Materiales requeridos Organización de tiempos	Registro de principales inquietudes de las docentes. Informe de sesión. TIEMPO ESTIMADO: 2 HRS.

Sesión 2 y 3 24 de abril y 08 de mayo de 2013

“UN CAMBIO EN NUESTRA PRÁCTICA”

PROPÓSITO: Analizar la importancia de un cambio de paradigma de las prácticas tradicionales a una práctica que favorezca el desarrollo de competencias a través de la reconceptualización de diferentes modalidades de trabajo.

Actividad	Instrumento y Productos
<ul style="list-style-type: none"> • Realizar un cuadro donde se identifiquen las prácticas tradicionales que las docentes llevan a cabo todavía con sus alumnos (ver anexo 1). • Comparar los cuadros y comentar sobre sus respuestas. • Lectura “El nuevo programa de educación Preescolar: un medio para mejorar las prácticas educativas en el Jardín de Niños”. • Propiciar el análisis de las prácticas tradicionales que llevan a cabo con los cambios que plantea el programa. • Lectura y análisis “la diversificación de formas de trabajo en el aula. Análisis de sus características y diseño de actividades”. • Compartir información que lleven las docentes, con base en los siguientes ejes de análisis • identificación de modalidades de trabajo. • Características de cada modalidad. • ¿qué modalidad han trabajado? Y que resultados han tenido. (ver anexo 2) • Compartir su planeación, identificando: <ul style="list-style-type: none"> *Modalidad de trabajo *Elementos que integra. *Forma de organización • Cierre de sesión y opinión de las docentes considerando: <ul style="list-style-type: none"> - ¿Qué beneficios trae para su práctica docente identificar las prácticas tradicionales y las demandas del Programa actual? - La importancia de conocer diferentes modalidades de trabajo. - Qué características ya conocían y cuales identificaron con la sesión. - Qué modalidad predomina en las planeaciones de las docentes y por qué ? 	<p>Cuadro comparativo de prácticas educativas tradicionales.</p> <p>Revista Cero en Conducta, lectura: El nuevo programa de educación Preescolar: un medio para mejorar las prácticas educativas en el Jardín de Niños”.</p> <p>Textos sobre diferentes modalidades de trabajo, Antología:</p> <p>*El trabajo centrado en el desarrollo de las capacidades cognitivas y en el desarrollo integral de los niños.</p> <p>Cuadro comparativo con características de cada modalidad de trabajo en el aula.</p> <p>Registro de opiniones de las docentes.</p> <p>Informe de sesión.</p> <p>TIEMPO ESTIMADO: 6 HRS.</p>

Sesión 4: 20 de Mayo de 2013.

“DISEÑANDO EN COLEGIADO UNA SITUACIÓN DIDÁCTICA”

Propósito: Analizar la Información de los campos Formativos, con la finalidad de orientar el diseño del taller al logro de competencias en los alumnos.

Diseñar situaciones de aprendizaje para el campo formativo PENSAMIENTO MATEMÁTICO con la finalidad de centrarlas en el desarrollo de competencias, con apoyo de la identificación de los niveles de logro de cada competencia.

Actividades	Instrumentos y Productos
-------------	--------------------------

Identificación de las características de su planeación (elementos que considera: campo, aspecto, competencia, aprendizajes esperados, diseño de situaciones didácticas).

Lectura de orientación al campo PENSAMIENTO MATEMÁTICO, identificando: enfoque, orientaciones, información del campo e intervención docente. P. 51 Programa de estudios 2011. Guía para la educadora.

Diseño de situaciones que favorezcan el desarrollo de competencias del campo PENSAMIENTO MATEMÁTICO, relacionando:

Situación didáctica	Indicador de desempeño (¿qué espero que aprenda el niño?)

Cierre de sesión.

Identificación de elementos característicos de una planeación.

Reconocer la importancia de identificar los rasgos característicos del campo: Pensamiento Matemático.

Hacer énfasis en el levantamiento de registros de observación de las manifestaciones de logro de los alumnos.

Identificación de rasgos característicos del campo.

- *Enfoque.
- *Intervención docente.
- *Orientaciones
- *Información del campo
- *Proceso de desarrollo del niño.

Diseño de Situación didáctica.

Registro de opiniones de las docentes.

Informe de sesión.

Tiempo estimado: 3 hrs.

Sesión 5: 22 de Mayo de 2013	
“CUANDO ANALIZO MI PROGRAMA, SE FACILITA EL DISEÑO DE UN TALLER”	
Propósito: Análisis de Información de campos Formativos, con la finalidad de orientar el diseño del taller al logro de competencias en los alumnos.	
Actividades	Instrumentos y Productos
<p>Lectura colectiva de la información del campo formativo: Lenguaje y Comunicación y Desarrollo Físico y Salud, identificando los siguientes rasgos:</p> <ul style="list-style-type: none"> *Enfoque *Intervención docente. *Orientaciones *Información del campo *Proceso de desarrollo del niño. <p>Buscar la estrategia para que los rasgos se identifiquen unos de otros (subrayar con colores diferentes)</p> <p>Cierre de sesión: Reflexionar sobre la importancia de identificar en la información del campo, rasgos que apoyan el diseño de situaciones de aprendizaje para desarrollar a través de las actividades, las competencias en los alumnos.</p>	<p>Identificación de rasgos característicos del campo.</p> <ul style="list-style-type: none"> *Enfoque. *Intervención docente. *Orientaciones *Información del campo *Proceso de desarrollo del niño. <p>Registro de la opinión de las docentes.</p> <p>Informe de sesión.</p>
Tiempo estimado: 3 hrs.	

Sesión 6: 23 de Mayo de 2013.

“DISEÑANDO EN COLEGIADO UN TALLER”

Propósito: Diseñar una situación de aprendizaje a través de la modalidad de taller con la finalidad de centrarlo en el desarrollo de competencias, con apoyo de la identificación de los indicadores de desempeño.

Actividades	Instrumentos y Productos
--------------------	---------------------------------

Identificar que competencias se utilizarán para el diseño del taller con base en los criterios que ellas establezcan (competencias ya trabajadas o que les faltan por trabajar, de acuerdo a las características de sus alumnos, etc.)

Identificar los aprendizajes esperados de cada competencia.

Identificar perfectamente los verbos de desempeño o la parte de la competencia y /o aprendizajes esperados, que se estará desarrollando con el taller.

Diseñar el taller tomando en cuenta las opiniones de las docentes.

*Campo: Lenguaje y Comunicación.	*Campo: Desarrollo Físico y Salud.
*Aspecto.	*Aspecto.
*Competencia.	*Competencia.
*Aprendizajes esperados.	*Aprendizajes esperados.
TALLER (título)	

Diseño de Taller

Cierre de sesión.

Registro de opinión de docentes.

Reconocer la importancia de valorar y respetar las opiniones de las compañeras.

Identificar dificultades sobre en el diseño del taller.

Informe de sesión

Identificar beneficios del diseño del taller en colegiado.

Tiempo estimado: 3 hrs.

Sesión 7: 24 de Mayo de 2013.

Propósito: Diseñar una situación de aprendizaje a través de la modalidad de taller con la finalidad de centrarlo en el desarrollo de competencias, con apoyo de la identificación de los indicadores de desempeño.

Actividades

Instrumentos y Productos

Tomando como base el diseño del taller, analizar cada una de las actividades planeadas e identificar la relación con el campo y los aprendizajes esperados para poder formular lo que se espera que aprenda el niño (indicador de desempeño).

*Campo: Lenguaje y Comunicación.	*Campo: Desarrollo Físico y Salud.
*Aspecto.	*Aspecto.
*Competencia.	*Competencia.
*Aprendizajes esperados.	*Aprendizajes esperados.
TALLER (título)	Indicador de desempeño (¿qué espero que aprenda el niño?)

Registro de indicadores de desempeño, en el taller diseñado.

Registro de opiniones de docentes.

Informe de sesión.

Cierre de sesión.

Reconocer la importancia de valorar y respetar las opiniones de las compañeras.

Conversar sobre las dificultades en la identificación de los indicadores de desempeño de las competencias con relación a las actividades planeadas.

Comentar beneficios de la identificación de los indicadores de desempeño de las competencias.

Hacer énfasis en el levantamiento de registros de observación de las manifestaciones de logro de los alumnos.

Tiempo estimado: 3 hrs.

Sesión 8 y 9: 28 y 29 de Mayo de 2013	
“CUANDO ANALIZO MI PROGRAMA, SE FACILITA EL DISEÑO DE UN PROYECTO”	
Propósito: Análisis de Información de campos Formativos, con la finalidad de orientar el diseño del Proyecto al logro de competencias en los alumnos.	
Actividades	Instrumentos y Productos
<p>Lectura colectiva de la información del campo formativo: Exploración y Conocimiento del Mundo, Desarrollo personal y Social y Expresión y Apreciación Artística, identificando los siguientes rasgos:</p> <ul style="list-style-type: none"> *Enfoque *Intervención docente. *Orientaciones *Información del campo *Proceso de desarrollo del niño. <p>Buscar la estrategia para que los rasgos se identifiquen unos de otros (subrayar con colores diferentes)</p> <p>Cierre de sesión</p> <p>Reflexionar sobre los aspectos más relevantes o las dificultades que se tuvieron para identificar los rasgos que apoyan el diseño de situaciones de aprendizaje para desarrollar a través de las actividades, las competencias en los alumnos.</p>	<p>Identificación de rasgos característicos del campo.</p> <ul style="list-style-type: none"> *Enfoque. *Intervención docente. *Orientaciones *Información del campo *Proceso de desarrollo del niño. <p>Registro de la opinión de las docentes.</p> <p>Informe de sesión.</p>
Tiempo estimado: 3 hrs.	

Sesión 10 y 11: 05 y 06 de Junio de 2013.							
“DISEÑANDO EN COLEGIADO UN PROYECTO”							
Propósito: Diseñar una situación de aprendizaje a través de la modalidad de Proyecto con la finalidad de centrarlo en el desarrollo de competencias, con apoyo de la identificación de los indicadores de desempeño.							
Actividades	Instrumentos y Productos						
<p>Identificar que competencias se utilizarán para el diseño del Proyecto con base en los criterios que ellas establezcan (competencias ya trabajadas o que les faltan por trabajar, de acuerdo a las características de sus alumnos, etc.)</p> <p>Identificar los aprendizajes esperados de cada competencia.</p> <p>Identificar perfectamente los verbos de desempeño o la parte de la competencia y /o aprendizajes esperados, que se estará desarrollando con el proyecto.</p>							
<p>Diseñar el proyecto tomando en cuenta las opiniones de las docentes.</p> <table border="1" style="width: 100%; border-collapse: collapse;"> <tr> <td style="width: 33%; padding: 5px;"> *Campo: Exploración y Conocimiento del Mundo. *Aspecto. *Competencia. *Aprendizajes esperados. </td> <td style="width: 33%; padding: 5px;"> *Campo: Desarrollo Personal y Social. *Aspecto. *Competencia. *Aprendizajes esperados. </td> <td style="width: 33%; padding: 5px;"> *Campo: Expresión y Apreciación Artística. *Aspecto. *Competencia. *Aprendizajes esperados. </td> </tr> <tr> <td colspan="3" style="padding: 5px;">PROYECTO (título)</td> </tr> </table>	*Campo: Exploración y Conocimiento del Mundo. *Aspecto. *Competencia. *Aprendizajes esperados.	*Campo: Desarrollo Personal y Social. *Aspecto. *Competencia. *Aprendizajes esperados.	*Campo: Expresión y Apreciación Artística. *Aspecto. *Competencia. *Aprendizajes esperados.	PROYECTO (título)			
*Campo: Exploración y Conocimiento del Mundo. *Aspecto. *Competencia. *Aprendizajes esperados.	*Campo: Desarrollo Personal y Social. *Aspecto. *Competencia. *Aprendizajes esperados.	*Campo: Expresión y Apreciación Artística. *Aspecto. *Competencia. *Aprendizajes esperados.					
PROYECTO (título)							
<p>Cierre de sesión.</p> <p>Reconocer la importancia de valorar y respetar las opiniones de las compañeras.</p> <p>Identificar dificultades sobre en el diseño del Proyecto.</p> <p>Identificar beneficios del diseño del Proyecto en colegiado.</p> <p>Tiempo estimado: 3 hrs.</p>	<p>Diseño de Proyecto.</p> <p>Registro de opinión de docentes.</p> <p>Informe de sesión</p>						

Sesión 13: 12 de Junio de 2013

“Y PARA DAR CUENTA DEL APRENDIZAJE DE LOS ALUMNOS”

Propósito: Formular registros de evaluación de los alumnos con base en las observaciones que las docentes realizaron de las evidencias de desempeño que se manifestaron.

Actividades	Instrumentos y Productos
<p>Tener como instrumentos importantes para el trabajo de la sesión: planeación, diario de trabajo y registro de manifestaciones de los alumnos con respecto a los indicadores de desempeño identificadas desde la planeación.</p> <p>Compartir los avances de la planeación.</p> <p>Compartir algunos registros del diario de trabajo, donde se identifique que aspectos toman en cuenta, si dan cuenta de:</p> <p>Manifestaciones del niño ante el desarrollo de las actividades ¿se interesaron?, ¿todos se involucraron? ¿Qué les gustó o no? ¿Qué desafíos les implicaron? ¿Resultó útil como se organizó el grupo?</p> <p>Autoevaluación reflexiva de su intervención: ¿cómo lo hice? ¿Cómo es mi interacción y diálogo con los niños? ¿Qué necesito modificar en mi práctica?. Propiciar una reflexión sobre la importancia de no perder de vista esos ejes para el registro del diario de trabajo.</p> <p>Realizar un ejercicio de dicho registro tomando como referencia la jornada de este día.</p> <p>Dar lectura a las observaciones de las manifestaciones de aprendizaje e ir formulando en conjunto los registros de evaluación para los alumnos, donde se identifique la relación entre indicador de desempeño y manifestación de la misma.</p> <p>Cierre de sesión:</p> <p>Identificar la importancia del trabajo en colegiado.</p> <p>Identificar si en los registros tanto del diario de trabajo como el de los expedientes de los alumnos (registro de manifestaciones relacionadas con los indicadores de desempeño), cuentan con los elementos correctos.</p> <p>Tiempo estimado: 3 hrs.</p>	<p>Planeación.</p> <p>Diario de trabajo</p> <p>Registros de observación.</p> <p>(Programa de Estudios 2011, p. 187)</p> <p>Registros de evaluación de los alumnos con base en la manifestación de logro (evidencias) de la competencia en relación con los indicadores de desempeño.</p> <p>Registro del diario de trabajo del día trabajado.</p> <p>Registro de opiniones de docentes, e Informe de sesión.</p>

“RETROALIMENTACIÓN”

Propósito: Evaluar la puesta en práctica de las situaciones de aprendizaje diseñadas (situación didáctica, taller y proyecto), con la finalidad de identificar logros y dificultades enfrentadas, mediante la recuperación de la opinión de las docentes.

Actividades

Instrumentos y Productos

Teniendo presente la planeación de las situaciones de aprendizaje diseñadas que se están trabajando, identificar, registrar y compartir la información sobre los siguientes rasgos que permiten su evaluación:

- Logros alcanzados con respecto a la identificación de manifestaciones de logro/aprendizaje, registros en diario de trabajo, centrar la intervención en el desarrollo de competencias- actividades con intención educativa.
- Dificultades enfrentadas durante la puesta en práctica de las situaciones de aprendizaje.
- Respuesta de los alumnos ante las diferentes modalidades de trabajo.
- Modificaciones realizadas a la planeación diseñada en colegiado.
- Elementos, instrumentos o recursos implementados a la planeación diseñada.

Cierre:

Reflexionar sobre la importancia de reconocer las dificultades a las que nos enfrentamos en nuestra práctica docente como medio para mejorar y transformarla.

Planeación.
Elementos: Campo Formativo, Aspecto, Competencia/s, Aprendizajes Esperados, Situación de aprendizaje, Indicadores de Desempeño, Recursos, Tiempo.

Registro de las opiniones sobre, logros, dificultades, respuesta de los alumnos, modificaciones realizadas, instrumentos o recursos implementados en la planeación.

Informe de sesión.

Tiempo estimado: 3 hrs.

EVALUACIÓN

Propósito: Considerar la opinión de las docentes acerca de la puesta en práctica del Proyecto de Acción Docente, con la finalidad de mejorar futuras intervenciones.

Actividades	Instrumentos y Productos
<p>Análisis de los componentes centrales de la competencia, para demostrar la importancia de rescatar los indicadores de desempeño desde el diseño de la planeación.</p> <p>Entrevistarlas sobre:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. ¿Qué opina sobre el acompañamiento realizado por parte del Asesor Técnico Pedagógico? 2. ¿Cuál fue el impacto que tuvo el proyecto en su práctica docente? 3. ¿Qué avances identificó en su práctica a partir del acompañamiento? 4. ¿Qué dificultades enfrentó durante la puesta en práctica de las diferentes situaciones de aprendizaje, a través de distintas modalidades de trabajo? 5. ¿La conducción del acompañamiento permitió aclarar algunas dudas sobre su práctica? ¿por qué? 6. ¿Cuáles son las recomendaciones para el ATP, si quisiera mejorar el proyecto trabajado? 	<p>Texto:</p> <p>TOBÓN, Sergio (2009) “Aspectos Básicos de la formación basada en Competencias”. En: Curso Básico de formación continua. El enfoque por competencias en al educación básica.</p> <p>Registro de opinión de las docentes.</p> <p>Informe de sesión.</p>
<p>Tiempo estimado: 2 hrs.</p>	

CAPÍTULO V

RESULTADOS Y EVALUACIÓN

5.1 Seguimiento y Evaluación

Durante el proceso de evaluación es importante identificar la población a la que se va a evaluar, el propósito de la evaluación, ¿qué tipo de conocimientos se evalúan?, sus indicadores, elección de los mecanismos y un análisis mediante el cual se define la forma de procesar la información y finalmente elaborar un informe donde se deje ver la retroalimentación, esto es importante tenerlo presente porque en ocasiones no se respeta ese proceso y lejos de evaluar, se cae en los prejuicios subjetivos del evaluador.

La perspectiva de evaluación que se propone para poder evaluar la estrategia en se corte cualitativo centrado en los resultados del proceso de acompañamiento, conviene considerar para ello un sistema de actividades diversas que actúan de forma integrada y que ocurren por fases que se interrelacionan y no como acciones regulares y puntuales, “para su diseño se deben considerar cuando menos estos factores: los ámbitos a evaluar, los agentes que las realizan, las formas que revisten y las funciones que tratan de cumplir, los contenidos a los que se remiten y los marcos de referencia que emplean” (ESTÈVEZ, 2008:121)

Lo anterior, con la finalidad de comparar los resultados reales a través de sus prácticas y evidencias de aprendizaje con los resultados esperados, entorno a los objetivos planteados,

evidentemente se trata de una fase vital para el proyecto pues permite además identificar conductas en forma de actitudes, valores, habilidades, conocimientos, etc., que corresponden a las competencias que se pretenden formar en las docentes.

De acuerdo con Wheeler, la evaluación exige una continuidad debido a que se enfoca a un proceso, que implica la toma de decisiones “si al adelantar un paso hacia la meta se hace una valoración, ésta puede servir para modificar o volver a valorar la meta , así como para tomar decisiones sobre el siguiente paso a dar” (WHEELER, 1994:67), puesto que el objetivo está sujeto a nuevas valoraciones en términos de ser deseable y factible.

Se habla también de una coherencia con la jerarquía de los objetivos propuestos, en este sentido, dicha jerarquía, también debe estar presente en los diversos aspectos de la evaluación donde se identifique la importancia de seleccionar los instrumentos adecuados al tipo de información que se quiere obtener.

Puesto que la evaluación es parte integral del proceso de aprendizaje, el cual es un proceso activo y una parte de esa actividad es comprobar los resultados, por ello, es preciso contar con la participación de las docentes como elemento principal para el mejoramiento del proceso con la finalidad de que tome conciencia de su proceso de aprendizaje y es preciso que se les anime a aprender y habituase a valerse de métodos eficaces para la resolución de sus problemas, mismo que se relaciona con el proceso de acompañamiento.

Reconociendo que la evaluación implica la recogida de datos y la sistematización de la misma, como parte de la mejora de la intervención, conviene que ésta se use para despejar interrogantes, mejorar la efectividad del proyecto, por lo tanto debe ser útil y práctica.

Con referencia a los instrumentos de evaluación, estos pueden ser cualquier instrumento que se ajuste al tipo de información que se necesita, a las circunstancias específicas de cada situación susceptible de ser evaluada, a los resultados y al tiempo disponible.

La evaluación como parte del proceso de planificación también tiene que ser planeada en sí misma, siempre considerándolo como un proceso flexible que se adapte a la realidad concreta que se evalúa, dependiendo de la información que se desea tener se intervendrá en un momento y otro.

Antes del comienzo de la actividad haciendo una evaluación de necesidades y una evaluación del diseño antes de aplicar el proyecto.

Durante la actividad, se puede contestar a diferentes preguntas para ir corrigiendo y perfeccionando la actuación sobre la marcha, esto se adecúa al rol formativo de la evaluación.

Inmediatamente después de la actividad, pues se incorpora la información y los datos que se recogieron mientras la actividad estaba en marcha; este tipo de evaluación se adecuó al rol sumativo, aunque puede también ser un rol formativo, si la actividad se repite sistemáticamente.

También se aplica con cierto tiempo después de que la actividad haya sido llevada a cabo, se refiere a lo que normalmente se denomina <<seguimiento>>; dependiendo de la actividad, pues interesa conocer tales o cuales son los efectos a largo plazo y su diferencia con los efectos a corto, este tipo de evaluación requiere tener cierta información del momento en el que la actividad se llevó a cabo, por ello, cobra sentido recabar información de manera constante y sistemática.

5.2 Resultados y evaluación de las Sesiones de Trabajo

Como parte del seguimiento de evaluación a la aplicación de la alternativa, se presentan los informes de cada sesión de trabajo, donde se da a conocer el desarrollo de cada una, con base en los propósitos definidos, identificando las condiciones enfrentadas, avances obtenidos, nivel de participación, ajustes realizados, así como un análisis de desempeño tanto de las participantes como de mi intervención como Asesor Técnico Pedagógico.

Lo anterior con la finalidad de seguir un proceso que conduzca a la toma de decisiones de ser necesario, para el logro de los objetivos planteados, estos informes permiten conocer la situación por la que atraviesa la aplicación de la alternativa durante su fase de aplicación.

Además de brindar un panorama más detallado acerca de las condiciones en las que se trabaja y bajo qué circunstancias fue necesario realizar modificaciones tanto a las fechas de aplicación como en la puesta en práctica del proyecto.

Sesión 1

Fecha: 10 de abril de 2013.

PROPÓSITO: Presentar el proyecto dando a conocer el objetivo principal con apoyo de la estrategia de trabajo, para que los participantes se involucren.

El día 10 de abril se llevó a cabo la primera sesión del proyecto “Desarrollo de competencias docentes a partir del acompañamiento del proceso didáctico”. Se dio a conocer el propósito general: Implementar acciones desde la asesoría para el desarrollo de competencias docentes que contribuyan a la atención de los seis campos formativos, en el proceso didáctico de la práctica docente en el nivel Preescolar, mediante el acompañamiento y el intercambio entre pares.

Previamente se tuvo una plática en la que se les invitó a ser el Jardín acompañado con la asesoría la cual consiste en “informar, difundir, capacitar y dar seguimiento, apoyar al personal docente, técnico y directivo que se atiende”, debido a que es Tridocente y no representaría ningún traslado a otro centro de trabajo, cabe mencionar que también se invitó a otro Jardín donde a pesar de que la docente fue acompañada en el ciclo pasado (2011-2012), manifestó estar de acuerdo porque identificaba algunas deficiencias en su práctica aunque implique trasladarse de un lugar a otro.

Se identificó durante el desarrollo de la sesión que se sintieron con la confianza para expresar sus opiniones con respecto a experiencias pasadas, “trabajar juntas, si nos va a ayudar porque cuando estaba “Alejandra” nada más nos decía así no se hace pero nunca nos decía como o por lo menos nos daba un ejemplo, cuando algo no sabía decía que lo iba

a investigar y nunca regresaba con la respuesta, primero nos decía una cosa y luego otra y la verdad a veces no le entendía” . Opinaron sobre cómo les gustaría que se llevara a cabo el acompañamiento, “ ándale sí, sí aplicamos las planeaciones y luego las compartimos nos vamos a dar cuenta de más cosas y nos va a servir para ver nuestros errores y corregirlos” “si sacamos las evidencias de desempeño juntas será como prueba y después ya no va a ser tan difícil cuando se planea para los otros campos y eso nos sirve para los registros de observación para la evaluación de los niños...” (sic) (Nota. No. 62: 10 de abril de 2013)

Escucharon las propuestas y les agradó la forma en que se tiene planeado el trabajo, se hizo hincapié en que la importancia del proyecto radicaba en que fuera útil para todos en el aspecto de la planeación, pues ellas manifestaron que se les dificulta planear situaciones que verdaderamente respondan a la competencia y a los aprendizajes esperados, incluso mencionan que las realizan pero cuando quieren evaluar, se les dificulta porque no tienen el fundamento, además de que era importante que nos comprometiéramos a cumplir con lo que nos tocara.

En todo momento se mostraron respetuosas en sus comentarios y se identificó un compromiso que fue necesario reafirmar para que se cumpla el propósito, el cual pretende apoyarlas en los aspectos de planeación y evaluación de los aprendizajes de sus alumnos.

Cuando nos dedicamos a calendarizar las sesiones nos dimos cuenta de que es poco el tiempo que tenemos para aplicarlo, por lo que expresaron llevar a cabo los acuerdos de diseñar las situaciones, aplicarlas y evaluarlas a través de los indicadores de desempeño que se desprenden de la competencia y los aprendizajes esperados, además de presentar los

registros de su diario de trabajo para compartir las experiencias y así reorientar o continuar con la dinámica de trabajo.

El hecho de contar con una planeación para esta sesión me permitió entablar una comunicación efectiva con las docentes, no sólo mostraron confianza sino que se interesaron por la propuesta, considerando que en el propósito de la sesión se buscaba que las docentes conocieran el objetivo general y se involucraran con el mismo para lograr trabajar en colaboración, se identificó que se logró, pues las docentes lo ven como una oportunidad donde despejaron varias dudas de acuerdo con lo que comentan, además de que se les apoyará para el proceso de evaluación que también les preocupa.

Se mostraron interesadas también cuando se les plateó el diseño de su planeación en colaboración con sus compañeras, les pareció interesante e incluso comentaron que era una estrategia que pensaban implementar en su Centro de Trabajo y que ahora con la orientación se les facilitaría más, mostrando aquí que se le da el valor a la planeación como un elemento necesario en su práctica, sin embargo no basta con tenerla sino que sea la guía para un verdadero desarrollo de competencias

Sesión 2

Fecha: 24 de abril de 2013

PROPÓSITO: Analizar la importancia de un cambio de paradigma de las prácticas tradicionales a una práctica que favorezca el desarrollo de competencias a través de la reconceptualización de diferentes modalidades de trabajo.

El día de hoy, como lo marca el propósito se buscó que las docentes identificaran las prácticas tradicionales que aún persisten en su aula, con la finalidad de contrastarlo con la lectura “El nuevo programa de educación Preescolar: un medio para mejorar las prácticas educativas en el Jardín de Niños” y de esta manera reconocer la importancia de modificar las prácticas con referencia a las demandas del nuevo programa.

Una vez planteado el propósito de la sesión, las docentes registraron en un cuadro las prácticas que consideran tradicionales (ver anexo 1), al compartirlas ellas manifestaron que las consideraban como tal por que no contaban con un planeación que las sustentara entre ellas figuraron el pase de lista a través del conteo, saludo, activación, reproducción en libreta de lo aprendido, reproducción de su nombre, dar respuestas, actividades motrices, tiempos muertos, etc.

Aquí puede observarse que, efectivamente la docente realiza actividades que pudieran tener un sustento pedagógico en su planeación, sin embargo expresa que le impone más el hecho de que el niño debe cumplir con ciertas características estereotipadas para el grado que atiene (mixto), en cuestión de madurez de los trazos para la escritura, además de sentir que es necesario ver evidencias concretas de lo que los alumnos están aprendiendo mediante las producciones en la libreta.

Para otra docente, las prácticas tradicionales en su aula son: “la manera de conducir al grupo en algunas ocasiones, algunas de las actividades planeadas, cuando termino dando las respuestas a algunas actividades, cuando guio a los niños a dar respuestas o dar los

resultados que yo estoy esperando, en alguna ocasión pasar lista, cuando busco el orden por completo en el grupo, la cuestión gráfica y tiempos muertos” (ver anexo 1)

Ello da muestra de que considera las prácticas tradicionales como las deficiencias que encuentra en su práctica, problemáticas que de alguna manera limitan el trabajo por competencias donde considera al alumno como eje central del proceso de enseñanza y aprendizaje.

Manifiesta que impera el control del grupo para el logro óptimo de las actividades pero cuando observa que los alumnos están muy interesados en las actividades se da cuenta de que no hace falta su intervención para “controlarlos”, pues identifica que forma parte de su labor pedagógica el diseño de situaciones retadoras e interesantes además de la creación de ambientes de aprendizaje considerados como “el espacio donde se desarrolla la comunicación y las interacciones que posibilitan el aprendizaje. Con esta perspectiva se asume que en los ambientes de aprendizaje media la actuación del docente para construirlos y emplearlos como tales” (PROGRAMA DE ESTUDIOS. GUÍA PARA A EDUCADORA, 2011: 141), esta fue una de las referencias con las que fue necesario intervenir para fortalecer la idea de generar espacios de apoyo al alumno en su proceso de aprendizaje.

A partir de la discusión que se generó sobre la importancia de trabajar bajo un enfoque diferente en la práctica, se dio lectura al texto “El nuevo programa de educación Preescolar: un medio para mejorar las prácticas educativas en el Jardín de Niños”, con la finalidad de reforzar las ideas que ellas mismas aportaban sobre los cambios en las prácticas educativas.

A partir del análisis, ellas identificaron algunos cambios en las prácticas educativas como “no usar los libros de apoyo (refiriéndose a los libros en los que el trazo de las letras es reiterativo para la lectoescritura) ni uso de trazos de grafías o trazos mecánicos... partir de sus aprendizajes previos... trabajo basado en competencias” “ aprovechar al máximo el tiempo... trabajo en pequeños grupos... preguntas en el momento oportuno para hacer pensar... tengan experiencias y sean autónomos... centrarse en la competencia y no en un tema” (ver anexo 1)

Estas respuestas dan cuenta de que las docentes reconocen la importancia de que el niño participe en diversas experiencias que les permita centrar su aprendizaje con apoyo de una acción educativa intencionada, en la que se tome en cuenta sus características para el desarrollo de las mismas, se reconoce además que buscan centrarse en las competencias más que en los temas tratando de aprovechar el mayor tiempo posible para sus actividades, intentan trabajar en pequeños grupos aunque manifiestan que les cuesta que realmente se llegue al trabajo en equipo, el trabajo colaborativo aun es algo en lo que necesitan trabajar.

Por ello, identifican entre sus necesidades el hecho de no perder la competencia de vista desde la planeación porque consideran que les guía su práctica, así mismo, dar oportunidad de trabajar en diversos espacios y con diferentes modalidades de trabajo partiendo siempre de sus aprendizajes previos.

En esta sesión no se concluyó con las actividades que se tenían planeadas porque el tiempo fue insuficiente, se tenía pensado que aproximadamente en hora y media se lograra el análisis y reconocimiento de las características más sobresalientes de su práctica, sin

embargo con la sesión de tres horas solo se propició que identificaran y reflexionaran sobre aquellas prácticas tradicionales que en ocasiones están presentes durante el proceso de enseñanza que llevan a cabo, la lectura sirvió para darse cuenta de que si hay situaciones que han cambiado y que es importante que sigan favoreciendo con la intención de no detenerse en este análisis como ellas lo mencionan porque “es importante que no nos estanquemos y que si ya nos dimos cuenta de lo que nos falla pues ahora a buscar hacerlo lo mejor posible aunque si es difícil porque tan solo uno como directora se ocupa de más cosas, no solo de los niños” (sic) (Nota 63: 24 de abril de 2013).

Por lo tanto será necesario retomar para la siguiente sesión el análisis de algunas modalidades que les permita buscar la diversificación de trabajo en el aula.

Sesión 3

Fecha: 8 de mayo de 2013

PROPÓSITO: Analizar la importancia de un cambio de paradigma de las prácticas tradicionales a una práctica que favorezca el desarrollo de competencias a través de la reconceptualización de diferentes modalidades de trabajo.

Se inicia con el análisis de algunas modalidades de trabajo, dando lectura a los textos “La diversificación de formas de trabajo en el aula. Análisis de sus características y diseño de actividades” “Proyectos de trabajo. Una escuela diferente” “Piedra libre al taller en el Jardín de infantes” además de información impresa que las docentes llevaron o libretas de apuntes.

Conforme se leía, se hicieron presentes las participaciones de las docentes que trabajaron con estas modalidades, dando a conocer características generales además de opiniones sobre las ventajas y desventajas de los mismos, comparando con el trabajo que ahora se realiza.

En experiencia de las docentes para el trabajo por Proyectos es importante recabar los intereses de los alumnos, dos de las docentes manifiestan que se dedicaban a observar su mañana de trabajo hasta que surgiera algún interés de los alumnos, es entonces cuando se comenzaba a planear de manera más concreta comentaron que planeaban poco a poco con base a lo que los niños les decían se planeaba de manera general, así que los alumnos decidían lo que iban a trabajar y también cuándo se trabajaría, de esta manera podía pasar una semana y si no había algún interés manifestaron que pues no podían trabajar con otra cosa.

Esto provocó que se diera una reflexión en torno a la forma de cómo se conceptualizaba el programa, pues Miriam comenta que si se trabajaba así pero a veces no pasaba mucho tiempo “es que siempre hemos estado observándolos y había que estar muy al pendiente de lo que decían para poder observar sus interés, la observación que ahora nos piden la hemos venido haciendo desde hace mucho tiempo, solo que se registraba solo lo que se veía, y ahora se tiene que relacionar con lo que estamos trabajando, el aprendizaje y la competencia” (sic) (nota 63: 8 de mayo de 2013).

Se comenta también por parte de las maestras con menos antigüedad que el interés de los niños también se puede despertar poco a poco, “ si quisiéramos trabajar por proyecto ahora, no tendríamos que esperar mucho tiempo, porque el hecho de planearlo antes no estaríamos

cumpliendo con lo que dice el programa 2011 en la página 176 (se remiten al programa e indican que una de las fases del trabajo por proyectos es la planeación que es a partir del surgimiento, elección y planeación general del proyecto)” (sic) (nota 63: 8 de mayo de 2013), lo que provoca que se reflexione sobre la manera en que tendríamos que estar planeando un proyecto, porque de lo contrario no se estaría respetando esta característica de la modalidad de trabajo, pero se guía la reflexión en torno a que el interés de los niños, puede ser inducido por la educadora.

Se comenta también sobre la importancia de la coevaluación al finalizar el proyecto porque se realizaba una asamblea en la que los alumnos comentaban lo que aprendieron, lo que podrían aprender, y de esta manera conocían lo que se esperaba que aprendieran con las actividades, además de identificar la actividad que seguía como parte de su planeación porque ellos eran partícipes de la elaboración de las misma, sabían por qué lo hacían y con qué materiales necesitarían contar.

Su interés se centró más en las características del proyecto, sin embargo también se socializaron las características de las modalidades elegidas y después de ello, decidieron y propusieron planear de acuerdo con algunas de las modalidades que se estaban analizando: taller, proyecto y situación didáctica.

Las docentes compartieron la planeación que realizaban y se dieron cuenta de que el estilo es diferente, sin embargo la modalidad que trabajan todas en la mayoría de meses de planeación, es la situación didáctica con una competencia por campo formativo, a lo mucho dos, a excepción de una unidad didáctica que la docente comparte como resultado de un

consejo técnico, lo que da muestra de que se han hecho intentos por diversificar el diseño de su planeación.

Para el cierre de la situación se recordó lo trabajado en la sesión anterior acerca de las prácticas tradicionales y demandas del programa actual, con esto, las docentes reflexionaron sobre la importancia de conocer diferentes modalidades de trabajo con la finalidad de trabajarlas pero bajo un enfoque diferente, por competencias donde el alumno sea el centro de aprendizaje y como docentes, tengan la oportunidad de saber cómo intervenir para propiciar espacios de aprendizaje real.

El análisis de características de diferentes modalidades permitió que las docentes con más antigüedad en el servicio, expresaran la forma de cómo lo trabajaban y de esta manera permitir que se comparara con el enfoque actual de la educación preescolar, favoreciendo también en ellas el reconocimiento y reflexión sobre lo que han venido haciendo y, qué de ello les ayuda a reconceptualizar su práctica con respecto al cambio de paradigma que se pretende lograr.

Ahora bien, reconocieron que es posible retomar las diferentes modalidades de trabajo pero que sin embargo, es importante que se conozcan las características de cada uno para poder enfocarlo a las demandas actuales del Programa de Estudios 2011.

Sesión 4

20 de mayo de 2013

Propósito: Diseñar situaciones de aprendizaje para el campo formativo PENSAMIENTO MATEMÁTICO con la finalidad de centrarlas en el desarrollo de competencias, con apoyo de la identificación de los indicadores de desempeño de cada competencia.

El día de hoy, se comenzó con el análisis del primer campo por diseñar, este fue Pensamiento Matemático, se partió de sus conocimientos previos para identificar si relacionan los rasgos de análisis que se identificarían (Enfoque, intervención docente, orientaciones y proceso de desarrollo del niño) con la finalidad de que en el momento de dar lectura a la información del campo, se pudieran identificar con un color diferente cada aspecto.

Se identificó que les costó mucho trabajo distinguir entre orientación o información del campo, porque aunque solo se dio la indicación para registrar el primero, ellas conforme leían se dieron cuenta de que coincide mucho dicha información para los dos aspectos.

Una dificultad más que identifiqué, fue lo complicado que les resultó rescatar el enfoque, porque sabían que se basa en la resolución de problemas pero esperaban encontrarlo de manera textual y cuando se intervino para que se percibiera que el enfoque como guía del diseño y de la práctica del docente, se encontraba durante la explicación de la información del campo porque no solo se trabaja con un aspecto, resultó un poco más fácil identificarlo en la información. (Ver anexo 2)

Las docentes optaron por diseñar una situación didáctica con las competencias que no han trabajado aún o que no se abordaron de manera adecuada.

Al comenzar el diseño de la situación didáctica, se identificó con agrado que las docentes participaron activamente, mi participación fue enfocar algunas ideas o precisarlas en cuestión de redacción, hubo ocasiones donde fue necesario intervenir para centrar las actividades hacia la competencia o aprendizajes esperado; realizaban analogías con situaciones que ya han experimentado, argumentando o contrastando sus ideas.

Considero que la confianza que se les brindó resultó de mucho apoyo, el trato respetuoso hacia sus diferentes ideas y buscando siempre no perder de vista el enfoque del campo, la competencia trabajada y los aprendizajes esperados, fue lo que permitió que se lograra un diseño de manera conjunta donde cada una de sus aportaciones era tomada en cuenta.

Al finalizar la situación didáctica, fue necesario que se identificaran los indicadores de desempeño con la finalidad de que sirviera como referente de observación para el proceso de evaluación a través de los registros de manifestaciones de logro de los alumnos (Ver anexo 3)

Cuando terminamos de diseñar, surgieron algunas dudas por parte de las docentes al cuestiona sobre “ ¿por qué se describía mucho la actividad? ¿se supone que con la reforma del 2004 disminuía el trabajo en la planeación?, yo solo pongo actividades generales, si una situación didáctica pero no describo todo lo que voy hacer porque si no, volveríamos a lo que antes hacíamos, aparte del plan mensual, un plan diario” (sic) (Nota no. 68: 20 de mayo de 2013).

Estas aportaciones de la docente, más el hecho de pensar que no podrían aplicar otra situación o abordar otro campo mientras aplicaban esta, permitieron que surgieran otras ideas, como el hecho de argumentar que en su mayoría de ocasiones cuando inician el trabajo con una competencia no la dejan por lo regular hasta que la consideran terminada en cuanto a lo que planearon.

Lo anterior se prestó para hacer más énfasis en la importancia de identificar los indicadores de desempeño, a partir de las actividades por realizar, mediante la descripción de la situación, lo más claro posible para identificar si se estará logrando o no propiciar situaciones de aprendizaje que guíen a desarrollo de competencias.

En esta sesión se logró que las docentes diseñaran en conjunto una situación didáctica, identificando los niveles de logro de la competencia, con la finalidad de guiarse de manera más clara para el levantamiento de registros de evaluación. El comentario de una de las docentes “ bueno es que yo siento que es más trabajo describir todo, pero bueno yo si lo hago y con mucho gusto así como no lo planteas pero a mí si se me hace mucho trabajo, aunque si nos ayudaría para registrar más adecuadamente las observaciones de los niños, eso sí” (sic) (Nota no. 68: 20 de mayo de 2013), sirve al proyecto de Acción Docente para poder replantear las sesiones de manera que, se pueda propiciar en las docentes una reflexión sobre la importancia de identificar los indicadores de desempeño que van teniendo los alumnos como parte del proceso de evaluación.

Sesión 5

22 de mayo de 2013

Propósito: Análisis de Información de campos Formativos, con la finalidad de orientar el diseño del taller al logro de competencias en los alumnos.

Se dio inicio a la sesión dando a conocer el propósito de la actividad que se realizó, esto con la finalidad de identificar lo que las docentes consideran como importante de la información del campo, como apoyo al diseño de su planeación.

Cabe mencionar que sus comentarios versaron sobre el hecho de no tomar en cuenta en muchas ocasiones esta información en el momento en que diseñan su planeación, entre las aportaciones que realizaron sobre los rasgos a identificar en la información, consideran que “el enfoque nos sirve para guiar las actividades de la planeación además de que nos orienta sobre lo que busca el trabajo del campo” (sic) (Nota no. 69, 22 de mayo de 2013) en este rasgo se identificó que como es un segundo ejercicio, pues ya lo habían realizado con el campo de Pensamiento Matemático ellas ya se sintieron con más seguridad al identificarlo incluso mencionaron que el enfoque de Lenguaje y comunicación es “comunicativo y funcional” esto les sirvió para identificarlo en el texto con más facilidad.

Al igual que en el análisis del campo anterior, durante la lectura y la identificación de los rasgos, se daban comentarios como “fijense lo importante que es identificar esto, porque tan solo las orientaciones y la información del campo nos da ideas para diseñar las actividades... y con la intervención nos recuerda lo que podemos hacer con los alumnos y lo que no debemos hacer” (sic) (Nota no. 69, 22 de mayo de 2013), estos comentarios

fueron acompañados de experiencias que han vivido las docentes como “ hay ocasiones que por estar esperando que nos entreguen las cosas como nosotros lo pensamos, a veces no nos damos cuenta de que el niño si está aprendiendo, no como lo pensamos nosotras pero el niño si aprende y esto también es parte de nuestra intervención porque nosotras propiciamos que ese aprendizaje se dé por que ellos sienten confianza para expresarse”. (sic) (Nota no. 69, 22 de mayo de 2013)

Lo anterior da cuenta de que las docentes reconocen que,

“es necesario un ambiente estable, que estimule la búsqueda de soluciones a las situaciones educativas planteadas, y a su vez, facilite la toma de decisiones de los niños, requiere de orientaciones adecuadas para su comportamiento. Además la consistencia en el trato, las actitudes de las maestras en la emisión de juicios sobre el trabajo de los niños y las interacciones grupales, así como criterios para orientar y modular las orientaciones de los alumnos, entre otros” (LOPÉZ, 2010: 159).

Se presentaron confusiones entre el enfoque y la información de campo, como “el lenguaje es una actividad comunicativa, cognitiva y reflexiva para integrarse y acceder al conocimiento de otras culturas, interactuar en sociedad y aprender; se usa para establecer relaciones interpersonales, expresar sensaciones, emociones, sentimientos y deseos...” (PROGRAMA DE ESTUDIOS. GUÍA PARA LA EDUCADORA, 2011: 41)

Sin embargo esto me sirvió para intervenir recordándoles que la información del campo no viene clasificada para tal o cual rasgo, si no que dicha información puede contener dos o más rasgos por las características de los mismos, además que depende también de los referentes que cada uno tenga para poder interpretarla, ello dio paso a que las docentes

compartieran más con respecto al concepto que tenían de cada rasgo y aunque ya se había identificado con el campo de Pensamiento Matemático.

Retomaron ideas como “en la información el proceso de desarrollo se ubica a los niños en sus características” y yo complementé indicando que además nos da un panorama sobre lo que nos toca desarrollar en los niños correspondiente al nivel preescolar, partiendo de dichos procesos para orientar nuestra labor docente y evitar realizar prácticas que no corresponden al nivel.

En general puede decirse que el hecho de que se optara por leer hasta donde se ubicara un punto y posteriormente identificar el rasgo que contenía, permitió pormenorizar lo que se pretendía identificar, las docentes se mostraban interesadas por comprender lo que estaban leyendo porque incluso, volvían a leer el párrafo o la idea con tal de entender la y poder ubicarla.

Todas estuvieron muy interesadas en la actividad porque se apoyaban unas con otras para sacar adelante sus ideas, mi intervención poco a poco resultó mínima al final de la sesión, ya que ellas explicaban y fundamentaban su punto de vista, en ocasiones preguntando lo que no comprendían, para formular su idea.

Considero que el propósito de la sesión se logró debido a que si se analizaron los rasgos de los dos campos formativos planeados, resolviendo algunas dudas con respecto al enfoque del campo de Desarrollo Físico y Salud pues identificó que efectivamente el campo proporcionan información para los dos aspectos (coordinación, fuerza y equilibrio y Promoción de la Salud) por lo tanto el enfoque está en función de dichos aspectos.

Nos se presentaron dificultades, sin embargo en ocasiones la información llegó a resultar confusa también para mí, por lo que hubo necesidad de integrar sus ideas con las mías y reflexionar sobre las mismas, esto les dio confianza para expresarse sin temor a equivocarse.

Sesión 6

23 de mayo de 2013

Propósito: Diseñar una situación de aprendizaje a través de la modalidad de taller con la finalidad de centrarlo en el desarrollo de competencias, con apoyo de la identificación de los indicadores de desempeño.

Una vez analizada la información de los campos Lenguaje y comunicación y desarrollo Físico y Salud, las docentes manifiestan tener ya una idea de lo que les gustaría diseñar, se enfocaron a identificar la competencias que podrían trabajarse de manera que se pudiera articular entre los dos campos.

Los criterios en los que se basaron para seleccionar las competencias fue identificar las que no habían trabajado pues las tiene marcadas en su programa, así mismo los aprendizajes esperados porque comentan que hay aprendizajes en los que necesitan trabajar algunos previos para poder lograrlos.

Un criterio más que consideraron fue la inquietud de trabajar un taller de cocina con los alumnos, por lo tanto llegaron a un acuerdo con respecto a lo que querían trabajar pero también con las competencias que aún no abordaban.

Las competencias elegidas y los aprendizajes esperados fueron: .

CAMPO: Lenguaje y Comunicación. Aspecto: Lenguaje Escrito

COMPETENCIA: Utiliza textos diversos en actividades guiadas o por iniciativa propia, e identifica para que sirven.

APREDIZAJES ESPERADOS:

-Explora diversidad de textos informativos, literarios y descriptivos y conversa sobre el tipo de información que contienen partiendo de lo que se ve y supone.

-Solicita o selecciona textos de acuerdo con sus intereses y los propósitos lector, los usa en actividades guiadas y por iniciativa propia.

COMPETENCIA: Expresa gráficamente las ideas que quiere comunicar y las verbaliza para construir un texto escrito con ayuda de alguien.

APRENDIZAJES ESPERADOS:

-Utiliza marcas gráficas o letra con diversas intenciones de escritura y explica que dice su texto.

-Realiza correcciones al texto que dictó a la maestra para corroborar si se entiende lo que quiere comunicar, identifica palabras que se repiten y da sugerencias para mejorar el texto.

Campo: Desarrollo Físico y Salud. Aspecto: Promoción de la Salud.

COMPETENCIA: Practica medidas básicas preventivas y de seguridad para preservar su salud, así como para evitar accidentes y riesgos en la escuela y fuera de ella.

APRENDIZAJES ESPERADOS:

Aplica las medidas de higiene que están a su alcance en relación con el consumo de alimentos.

* Atiende reglas de seguridad y evita ponerse en peligro o poner en riesgo a los otros al jugar o realizar algunas actividades en la escuela.

- Identifica, entre los productos que existen en su entorno, aquellos que puede consumir como parte de una alimentación correcta.

De manera general puede decirse que la organización de trabajo por taller resultó muy interesante desde que las docentes se entusiasmaron por trabajar de una manera diferente, dos de ellas mostraban incertidumbre porque casi nunca han trabajado bajo esta modalidad, las otras dos docentes mientras comentaban el diseño del mismo comentaban el espacio que ellas le dedicaban en el aula para trabajarlo “es parecido a las unidades temáticas que trabajamos por que hay diferentes espacios con diferentes actividades cada uno, según la organización que tuvieras”, esto llamó la atención y se inició una plática donde la docente da ejemplo de cómo tenía organizada su aula: “dependiendo lo que trabajarás, porque si estabas viendo la alimentación como ahora, pues se preparaban también los alimentos y se hacían recetarios”. (sic) (Nota no. 69, 23 de mayo de 2013)

Lo anterior fue lo que clarifico más lo que querían trabajar; se identificó que mientras daban a conocer alguna idea para el taller, se remitían a las competencias y aprendizajes para ver si los favorecía, esto permitió no se perdieran de vista por lo que de una vez, se subrayó lo que se pretendía favorecer con un color que resaltara y permitiera incluso formular la idea.

El taller quedó diseñado con el apoyo de las cuatro docentes, (ver anexo 4) donde en un primer momento recuperarían además de los saberes previos de los alumnos, el conocimiento de algunas recetas, las compartirían y elegirían de entre las mencionadas las que formaran parte de una alimentación balanceada y saludable para prepararla, para esto se organizaron para que durante tres días prepararan sopa, guisado, postre y agua, intercaladas de manera que durante los tres días, los alumnos de toda la escuela pudieran identificar una comida saludable que compartirán, esto en el caso de la escuela tridocente porque la unitaria si trabajará receta por día.

El cierre de la sesión estuvo marcado por la reflexión sobre la importancia de respetar las ideas de las compañeras aportando sugerencias para el diseño, pero también las dificultades a las que se enfrentaron en este diseño, dando a conocer que “si se trabaja en conjunto es más fácil, ya que lo que no se le ocurre a una se le ocurre a la otra” (sic) (Nota no. 69, 23 de mayo de 2013), entre estas dificultades fueron las ideas diferentes que cada una tiene, pero observaron como beneficio, que “es más rico cuando se comparten las ideas porque podemos corregirla”, además de dar cuenta de que así no se pierden desde el diseño identificando verbos niveles de logro., además de retomar la información del campo que se analizó relacionando lo que aportaba el taller al trabajo al enfoque por ejemplo porque

comentaron “si nos damos cuenta, durante todo el taller se obliga a los alumnos a comunicarse y de manera efectiva por que necesitan entenderse entre ellos para sacar adelante el producto”. (sic) (Nota no. 69, 23 de mayo de 2013)

Considero que el propósito de la sesión si se cumplió debido a que se culminó el diseño del taller, además de tener cuidado de no perder de vista lo que se pretendía favorecer de la competencia y los aprendizajes esperados, apoyándonos del subrayado de los verbos o niveles de logro.

Sesión 7

24 DE MAYO DE 2013

Propósito: Diseñar una situación de aprendizaje a través de la modalidad de taller con la finalidad de centrarlo en el desarrollo de competencias, con apoyo de la identificación de los indicadores de desempeño.

En esta sesión solo nos dedicamos a relacionar cada una de las actividades con lo ya subrayado que corresponde al nivel de logro de la competencia, cabe mencionar que en este ejercicio las docentes se dieron cuenta de que hay actividades con las que el aprendizaje puede observarse y desarrollarse de manera muy puntual, sin embargo la intervención consistió en hacer hincapié en recordar que la competencia o los aprendizajes no se desarrollan con una actividad si no que es necesario enriquecer la planeación con

actividades que impliquen que el niño un reto y pongan en juego diversas habilidades y capacidades.

Se observó que sí se les dificulta identificar los niveles de logro de las competencias o aprendizajes y más relacionarlos con las actividades, sin embargo esto permitió que ellas reflexionaran sobre el valor que tiene desde el diseño de la planeación, porque “nos orienta directamente lo que vamos a observar y no perdemos, incluso podemos pegarlo en una pared e ir anotando al final del día sus evaluaciones o por lo menos las manifestaciones de los niños para posteriormente sistematizar la información como proceso de evaluación” (sic) (Nota no. 70, 23 de mayo de 2013)

Por lo tanto, se identifica que se logra apreciar los beneficios de la distinción de estos elementos, que es una base para que las docentes tengan presentes los avances en cuanto al nivel de desempeño de los alumnos.

El cumplimiento del objetivo de la sesión, se logró pues no solo se registraron estas evidencias de desempeño, sino que las docentes ya lo relacionan con el levantamiento de registros como parte del proceso de evaluación de los alumnos, aunque aún se les dificulte identificarlos desde el diseño de su planeación.

Sesión 8 y 9

Fecha: 28 y 29 de mayo de 2013

Propósito: Análisis de Información de campos Formativos, con la finalidad de orientar el diseño del Proyecto al logro de competencias en los alumnos.

Para el día de hoy ya las docentes había elegido la modalidad de trabajo, comentaron que les agradaría diseñar un proyecto para poder relacionar lo que dice el programa con lo que ellas ya conocen y con la información que se analizó.

He de decir que a pesar de que se tenía la información ya, sobre las diferentes modalidades de trabajo, el proyecto es de las que en lo personal nunca había trabajado, sin embargo se retomaron sus ideas para dar solución a mi problemática, la cual consistió en recordar que el diseño era responsabilidad del equipo de trabajo, por lo tanto como espacio de aprendizaje era importante su participación para lograrlo.

Una vez aclarada la situación entre risas y comentarios con gracia, a manera de empatía con ellas, para que se sintieran cómodas y en confianza, se reconoció que la experiencia que tienen las docente por el hecho de haber trabajado con el enfoque de diferentes programas y sus años de servicio, nos serviría para asociarlos con la Reforma de Educación Básica:

“- Betzy : ahora si como ellas son las más viejas (refiriéndose a Alondra y Miriam)... en años de servicio.

- Alondra: (respondió) también (risas de las integrantes del equipo de trabajo)

- Betzy: pues nos van a enseñar a planear por proyectos (risas), porque yo recuerdo que en la Normal si nos enseñaron pero como yo entre justo cuando entro el Programa 2004, la maestras me acuerdo que ni ellas sabían cómo enfocar lo que pedía el nuevo programa y ni esperanza en las prácticas porque ellas también estaban igual, nos decía que apenas estaban comprendiendo lo que se pretendía...

- Miriam: bueno si, yo tan solo me acuerdo que me gustaba mucho trabajar por proyecto porque sentía como que si respetaba lo que los niños podían aprender, y sus saberes previos como que se les daba más importancia. (a la par, Betzy y Valentina platicaban que ellas no tuvieron la oportunidad)

- Intervengo dirigiéndome a todas, indicando la importancia de apoyarnos con los conocimientos que cada una tiene y aprovechar esa diferencia de antigüedad en servicio para que la experiencia pueda relacionarse y enfocarse a los aspectos del nuevo programa (2011) y fue así como se observó la disposición de las docentes para continuar con el trabajo, diciendo:

- Alondra: si vamos a apurarlo porque queremos integrar los tres campos que faltan ahora en un proyecto” (sic) (Nota no 70 : 28 de mayo de 2013)

Así es como se inicia la lectura comentada párrafo por párrafo y en los más largos, cada punto y seguido, utilizando colores diferentes para identificar los rasgos de análisis para la información de los campos: Exploración y Conocimiento del Mundo, Desarrollo personal y Social y Expresión y Apreciación Artística. Cabe mencionar que para concluir con el análisis fueron necesarias dos sesiones, donde ellas acordaron que fuera en seguida, al siguiente día para que no perdieran la secuencia de su análisis.

Ya en este tercer ejercicio, las docentes mostraron más concentración y se les facilitó el análisis de rasgos trabajados, entre ellas coincidían en ocasiones sobre a identificación de la información conforme iban leyendo directamente sin esperar a que se les preguntara ¿qué encontramos en este párrafo?, y las ocasiones en que la información les resultaba confusa,

se promovió la reflexión y recordar lo que se pide en cada rasgo, ayudó para enfocar sus respuestas.

Sin embargo es importante resaltar que, para poder intervenir es necesario que, el ejercicio ya lo hayamos realizado de manera muy puntual para poder centrar sus idea de lo contrario se presta para que las puedan perder el interés y al confianza en la asesoría y en la asesora, pues debeos tener presente que “exige poner en juego de manera permanente capacidades cognitivas, entre otras para coordinar grupos con gente analítica, y el hecho de hacerlo, ratifica que efectivamente el proceso de reforma nos va permitiendo crecer y construir nuevos retos” (JARA; 2009:5)

Al finalizar las sesiones las docentes lograron identificar la información de los campos a trabajar para el proyecto.

Sesión 10 y 11

05 y 06 de junio de 2013

Propósito: Diseñar una situación de aprendizaje a través de la modalidad de Proyecto con la finalidad de centrarlo en el desarrollo de competencias, con apoyo de la identificación de los indicadores de desempeño.

Para esta sesión, las docentes ya había comenzado a identificar las competencias que se iban a trabajar y los aprendizajes esperados se eligieron en conjunto, una vez que ellas dieron a conocer que pretendían relacionarlo con un árbol genealógico, sin embargo, al

profundizar sobre lo que se esperaba lograr en los alumnos e dieron cuenta de que dicho árbol genealógico solo era un complemento de lo que se buscaba que era el trabajo con la familia, quedando las siguientes competencias y aprendizajes por campo formativo:

EXPLORACIÓN Y CONOCIMIENTO DEL MUNDO.

ASPECTO: CULTURA Y VIDA SOCIAL

-Competencia: Establece relaciones entre el presente y pasado de su familia y comunidad mediante objetos, situaciones cotidianas y prácticas culturales.

-Aprendizajes Esperados:

Indaga acerca de su historia personal y familiar.

-Representa mediante el juego, la dramatización o el dibujo, diferentes hechos de su historia personal, familiar y comunitaria.

-Identifica y explica los cambios en las formas de vida de sus padres y abuelos partiendo de utensilios domésticos u otros objetos de uso cotidiano, herramientas de trabajo, medios de transporte y de comunicación y del conocimiento de costumbres en cuanto a juegos, vestimenta, festividades y alimentación.

DESARROLLO PERSONAL Y SOCIAL

ASPECTO: identidad personal

Competencia: reconoce sus cualidades y capacidades y desarrollo su sensibilidad hacia las cualidades y necesidades de otros.

Aprendizajes esperados:

Enfrenta desafíos y solo o en colaboración, busca estrategias para superarlos, en situaciones como elaborar un carro con un juego de construcción: seleccionar piezas, organizarlas y ensamblarlas.

EXPRESIÓN Y APRECIACIÓN ARTÍSTICA

ASPECTO: Expresión y apreciación teatral

Competencia: Expresa mediante el lenguaje oral, gestual y corporal, situaciones reales o imaginarias en representaciones teatrales sencillas.

Aprendizajes Esperados:

*Participa en juegos simbólicos improvisando a partir de un tema, utilizando su cuerpo y objetos de apoyo como recursos escénicos.

*Inventa historias personajes y lugares imaginarios para representarlos en juegos que construye y comparte en grupo.

*Participa en el diseño y la preparación de la puesta en escena de obras creadas por el grupo.

Durante el diseño del proyecto se iban recordando sus características por ejemplo: partir del interés de los niño, para esto ellas propusieron que sería bueno que no se esperara a que los niños dieran muestra del interés en la familia, sino que podría inducirse su interés mediante

ilustraciones o relatos acerca de la familia, reconociendo que a pesar de tener un bosquejo general de las actividades, estas podrían variar de acuerdo a las respuestas de los alumnos.

Las ideas de las docentes se fueron aportando poco a poco indicando que utilizarían también un friso para que los niños supieran lo que se va a realizar, así como los materiales a utilizar e ir reconstruyendo el proyecto de acuerdo a las necesidades de cada grupo.

Se habló también de la importancia de las reuniones de evaluación, lo que llaman asambleas, donde ellas puede darse cuenta de los avances que van teniendo y no solo ellas sino que el grupo en sí, pues son ellos quienes dirigirán las actividades. Esto resultó de gran importancia para ellas y para mí porque se fueron indicando las características con ejemplos en el proyecto, por ello se ocuparon dos sesiones pero que fueron muy provechosas.

El proyecto se guió hacia el reconocimiento de 5 aspectos más sobresalientes: la música, la familia, vestimenta, comercio y juegos y por cada uno se bosquejaron situaciones que podrían guiar a las docentes en el favorecimiento de competencias en sus alumnos.

En estas sesiones no se tuvo ninguna complicación a pesar de que era la primera vez que yo diseñaba un proyecto, el apoyo de las docentes en relacionar lo que proponían con las características de la modalidad permitió que mi participación solo enfocara cuestiones de redacción o aportar en las actividades de cada elemento ya elegido, esto nos dio más seguridad tanto a las docentes que no habían trabajado bajo esta modalidad pues reconocemos que “la planificación escrita ofrece al docente visualizar y reflexionar sobre la puesta con cierta distancia y organizar con anticipación algunas variables... sin embargo

existen tantas formas de confeccionar esta representación gráfica como maestros, lo importante es tener claro aquello que se quiere hacer” (BANCHIMOL, 2004: 69)

Se logró terminar el diseño del Proyecto y se acordó la fecha para identificar las evidencias de desempeño, debido a que las docentes ya preparan documentación final, decidieron que fuera al siguiente día por dos razones: para no perder la idea del proyecto y para poder terminar ya que después su agenda estaba ocupada con actividades que tenían que ver con lo administrativo.

Sesión 12

07 de junio de 2013

Propósito: Diseñar una situación de aprendizaje a través de la modalidad de Proyecto con la finalidad de centrarlo en el desarrollo de competencias, con apoyo de la identificación de los niveles de logro.

Como bien lo marca el propósito, se identificaron los niveles de logro de las competencias con relación a las actividades que se habían planeado, cabe mencionar que dos de las docentes recibieron llamada de supervisión para que se presentaran a recibir información sobre la entrega de cartillas y una docente de retiro porque tenía consulta médica, esto no se tenía previsto, sin embargo, fue necesario trabajar solo con una docente, debido a que si se posponía la orientación, sería difícil recuperarla porque ya tenemos programadas otras actividades, ellas en cuestión administrativa, pues dos son directoras y yo por cuestiones de atención a otros jardines.

Las docentes se comprometieron a regresar a la orientación, pero se comenzó con la docente que quiso esperarse y terminar la actividad, (ver anexo 5) y fue así como juntas identificamos las evidencias de desempeño, aunque si se notó la ausencia de las compañeras por que casi no se generó discusión, por lo que se dificultó más, pues ella aceptaba en su mayoría lo que yo proponía y fueron pocas las ocasiones en que estuvo en desacuerdo.

Luego entonces, el propósito no se logró en esta ocasión por la ausencia de las compañeras y la poca participación de la docente.

Sesión 13:

12 de Junio de 2013

Propósito: Formular registros de evaluación de los alumnos con base en las observaciones que las docentes realizaron de las evidencias de desempeño que se manifestaron.

El día de hoy en la sesión se dedicaron a compartir lo que están planteando en los diarios de trabajo y en los registros de evaluación, se tomó como herramienta su planeación, su diario de trabajo y las observaciones que has estado levantando porque ya están trabajando con los talleres.

Se identifica que se ha avanzado aunque no en todas, sobre los elementos que registran en su diario pues en algunos registros ya se identifica la autoevaluación, cosa que en meses anteriores no lo hacían, cabe mencionar que el levantamiento de registros del diario y de las evaluaciones ha sido un trabajo a nivel zona a través de talleres de evaluación, sin embargo

es necesario dar seguimiento y más aún si desde el diseño de sus situaciones de aprendizaje se consideraron las evidencias de desempeño como base para su observación.

Uno de los registros analizados en los que se identifica al autoevaluación es el siguiente:

“Este día evaluamos las actividades realizadas en el taller nombrando lo realizado, compartiendo lo aprendido y dieron respuestas diversas, *en todo momento dijeron que les agradaron las actividades que se hicieran más,* así mismo **puedo decir que los niños adquirieron aprendizajes significativos por que no olvidan la situaciones vividas en el taller, pero será necesario que como docente lleve cabo las actividades como se planean**” (Nota no. 72: 12 de junio de 2013) (ver anexo 6)

En este relato se observan con letra cursiva las manifestaciones de los niños, y con letra negrita la autoevaluación de la docente sin embargo no da cuenta del por qué no realizó las actividades como se tenían planteadas y no es que se tengan que llevar a cabo como tal pero si indicarlo quizá como problemática, como limitación u obstáculo que le permite tener conciencia de ello en experiencias siguientes; esta fue la observación que se realizó para la educadora y fue apoyada por el resto de las docentes y por ella misma al reconocer que lo que no se escribe se olvida, y como “ella lo menciona, yo si se por qué, pero no di cuenta de ello en el registro, eso me hace falta, todavía me falla” (sic) (Nota no. 72: 12 de junio de 2013), sin embargo se observa un gran avance en comparación con los registros que realizaban antes de la intervención donde principalmente describían la jornada de trabajo o sin una relación con las competencias trabajadas. (ver anexo 6)

Ente los registros de manifestaciones para el expediente de los alumnos como parte del proceso de evaluación que se levantaron a partir de la siguiente observación fue:

“Fernanda dice: quita tu mano de mi tabla porque estoy usando mi cuchillo y quita la mano de su compañero”, al guiar la reflexión de la docentes se dieron cuenta de que esto solo es la manifestación y aunque da cuenta de un nivel de desempeño, no se está haciendo la relación con el aprendizaje esperado o parte de la competencia que se pretende favorecer.

Después de guiar sus aportaciones, el registro queda “Fernanda atiende reglas de seguridad y evita poner en riesgo a sus compañeros al decirle a Alfredo “quita tu mano de mi tabla porque estoy usando mi cuchillo”, retirándole la mano para no cortarlo”. Basado en el aprendizaje esperado de: * Atiende reglas de seguridad y evita ponerse en peligro o poner en riesgo a los otros al jugar o realizar algunas actividades en la escuela.

Como estos ejemplos e trabajaron el día de hoy y a las docentes les clarificó algunas dudas sobre la redacción de los registros, sin embargo si se puntualiza el hecho de que la redacción variará de acuerdo a los docentes pero lo que si tiene que estar presente es esa manifestación de logro de niño a través de las evidencias de distintos tipos (gráficas, de acción o verbalizadas).

Las docentes en esta sesión identificaron y confirmaron la importancia del trabajo colegiado y del acompañamiento donde se produzcan ejemplos de trabajo no solo remitirla a determinadas páginas de determinados documentos.

En la sesión de hoy no se tuvo ninguna dificultad, se contó con la presencia y participación de las cuatro docentes, además de tener productos elaborados por ellas como resultado de su atención y participación para el logro del propósito.

Sesión 14

19 de junio de 2013

Propósito: Evaluar la puesta en práctica de las situaciones de aprendizaje diseñadas (situación didáctica, taller y proyecto), con la finalidad de identificar logros y dificultades enfrentadas, mediante la recuperación de la opinión de las docentes.

Para la sesión del día de hoy, fue necesario tener presente la planeación de las situaciones de aprendizaje que se diseñaron en la aplicación del proyecto, cabe mencionar que cuando se les dio a conocer el propósito de la sesión, agradó a las docentes, pues se dieron la oportunidad de hacer un recuento de como fue el proceso, mismo que comentaron les había dejado en claro muchas de las dudas que al inicio tuvieron.

Se comentó en un primer momento los logros alcanzados, al respecto comentaron que en primer lugar el hecho de trabajar en conjunto el diseño de la planeación les dio confianza porque las dudas que tenían, en su momento se plantearon y la respuesta se buscó entre todas, se sintieron en confianza y apoyadas unas de otras.

Un logro más que plantearon fue el hecho de compartir sus experiencias en las que las docentes con mayores años de antigüedad, identificaron que los planteamientos y la

práctica tienen un espacio donde se articulan, que es desde el diseño de planeación didáctica, pues la reconocen como una guía necesaria e indispensable en su práctica docente.

Al respecto, dieron a conocer que si les resulta complicado la descripción de las actividades en las situaciones de aprendizaje, pero que a su vez es un apoyo para cuando tienen que sacar los indicadores de desempeño, lo cual les sirve para el proceso de evaluación de sus alumnos, se llega a la reflexión que la planeación es flexible y que ellas deciden en determinado momento lo que les apoya y lo adaptan a su práctica.

Un logro más fue que tuvieron la oportunidad de evidenciar un avance en la cuestión de planeación, evaluación y registros en el diario de trabajo, comentando que ahora es tarea de ellas continuar con ese avance a través de la reflexión continua de su práctica y sobre todo mantener la disposición de cambiar y mejorarla.

Les agradó que la asesoría fuera de manera más personalizada y donde pudieran atenderse sus dudas sin remitirlas únicamente a leer determinados temas o dejar pregunta sin respuesta referente al diseño. Les resultó benéfico que como asesora se tuviera la disposición de apoyarlas en su proceso didáctico, indicando que en las visitas que se realizaron a su jornada de trabajo, la sintieron como de apoyo pues a final se dedicó un tiempo para reflexionar también sobre su intervención durante su práctica y el apoyo para el levantamiento de los registros de evaluación de los alumnos que se observó manifestaron aprendizaje.

Se comentó la importancia de dar confianza en el momento de observar su práctica en la mañana de trabajo, pues en las visitas ellas comentaron “las veces que fuiste a observarme, a visitarme pues, no me sentí como vigilada, como incomoda, como que con más confianza porque es diferente a cuando viene luego la supervisora y al final se facilitaron los registros” a lo que otra maestra comenta, “yo creo que a lo mejor es igual porque teníamos claro que es lo que estábamos trabajando, yo por ejemplo pegue mis indicadores a un lado del pizarrón y así cada actividad que realizaba me fijaba en el indicador que iba a observar para no perderme” (sic) (Nota no. 73: 19 de junio de 2013).

Los comentarios anteriores dan margen para realizar un análisis en cuanto al favorecimiento en primer lugar de un clima de confianza y respeto con las docentes con la finalidad de cumplir con el propósito que nos demanda la función de la asesoría, el segundo comentario es donde la docente llega a la reflexión de la importancia de la planeación didáctica como una herramienta que le permite guiar su práctica; finalmente el hecho de que ellas busquen sus estrategias para la solución de sus problemas o como apoyo a la misma, da cuenta de esa autonomía profesional donde a partir del acompañamiento, se pretende que las docentes puedan tomar decisiones que les beneficien en su práctica, en su intervención y sobre todo que tengan las competencias para poder implementarlas, adecuarlas y su momento cambiarlas.

Como parte de este proceso, se pudieron identificar algunas dificultades durante la puesta en práctica, ellas comentaban que les habría gustado que se llevase a cabo con tiempo suficiente para que surgiera más dudas y esto les permitiera generar nuevos conocimientos, la premura con que aplicaron las situaciones de aprendizaje, no permitió

que las docentes que tiene el cargo de directoras que son dos vivieran el proceso como las que no tienen el cargo.

Se vieron apresuradas en la puesta en práctica por que el tiempo no fue suficiente, al respecto una de ellas comenta “no me dio tiempo de disfrutar las situaciones, a mí me gustó mucho como quedaron diseñadas pero había días en que tenía que cortar ms actividades porque eran los días en que nos mandaron llamar a Servicios regionales o de AGE”, su compañera afirmó que “y es que también a fin de curso toda la documentación se junta y firmas de padres de aquí, de allá y luego las salidas que como dices nos avisan de repente” (sic) (Nota no. 73: 19 de junio de 2013),

Una dificultad más, tuvo que ver desde el diseño de las situaciones bajo las modalidades de taller y proyecto porque no se está familiarizado con ello, práctica y teóricamente; lo cual no me permitió profundizar y buscar estrategias de manera que no se generan desconciertos desde el diseño y la aplicación.

Sin embargo, haciendo mención a los alumnos, las docentes comentaron que les había gustado el taller de cocina, pidiéndoles que volvieran a hacer la actividad; también la situación didáctica a través de sus comentarios o preguntas ¿cuándo vamos a jugar otra vez con los animalitos del cuento? O el proyecto de la familia cuando preguntaban ¿vamos a volver a ir a las casas de los compañeros para saber cómo viven? ¿Nunca había ido a la casa de Rafa, cuándo volvemos a ir?, comentarios que les permitieron a las docentes identificar la necesidad de involucrar a los alumnos partiendo de sus intereses y gustos para el diseño de sus situaciones con intención educativa.

Debido a que se realizó una planeación conjunta y considerando que son dos centros de trabajo y con diferentes grados, se identificó que fue necesario adecuar las actividades a su grupo, en el caso de primer grado, la docente guió un poco más las actividades, con el tercer grado que ya cursaron un segundo, las actividades de las secuencias se quedaron cortas a las competencia de los alumnos, por lo que la docente se vio en la necesidad de imprimir más reto en las actividades propuestas, por su parte la escuela unitaria y el grupo de segundo grado solo hicieron adecuaciones a los tiempos estimados pues en el proyecto se llevaron más tiempo del previsto y en el taller faltó tiempo. Situaciones que pudieron resolver las docentes.

Se comentó el impacto que se tuvo entre los padres de familia al dar a conocer que ellos identificaron una buena coordinación entre las docentes para poder llevar a cabo las actividades, comentando que los niños recordaban muy seguido lo que vivieron en la escuela, así mismo aportaban sugerencias al detectar las situaciones en las que era necesario mejorar, para tomar en cuenta desde la planeación.

Sesión 15

03 de septiembre de 2013.

Propósito: Considerar la opinión de las docentes acerca de la puesta en práctica del Proyecto de Acción Docente, con la finalidad de mejorar futuras intervenciones.

Esta sesión estaba programada para el día 03 de julio sin embargo se llevó a cabo el día 4 de septiembre, debido a que en la fecha programada las docentes tuvieron varios compromisos con la parte administrativa de la función directiva que desempeñan, y

tomando en cuenta que la planeación también de la evaluación es flexible, es que se planteó la posibilidad de posponerla con la finalidad de que pudieran asistir todas las participantes.

Por lo tanto, el día de hoy constituyó la última sesión programada del proyecto, se llevó a cabo con la participación de las cuatros docentes con los materiales requeridos, planeación, diario de trabajo, algunos expedientes además algunas copias de **cartillas** de evaluación, ¿Por qué copias de cartillas?, porque durante este lapso de tiempo de aplicación y suspensión de la sesión, la asesoría no se limitó al trabajo del proyecto, sino que en el camino fue necesario orientarlas para el llenado de sus cartillas, los registros representaron un reto más que debía ser atendido, debido a que las docente presentaron dicha necesidad, ocupando otros espacios fue como se estableció una dinámica de trabajo donde se integraron dos compañeras más de la zona.

Este acompañamiento no se dio en esta sesión, sino casi a final del curso, sin embargo es un referente para el trabajo de la sesión. Tuvo como propósito apoyarlas para emitir un juicio válido y fundamentado dentro de lo que cabe en los registros de evaluación que realizaron a sus alumnos durante la fase de la aplicación del proyecto; pues constituían su referente inmediato de evaluación sistematizada, por ello, fue que se solicitó apoyarnos de la información que brinda el campo formativo (la cual se revisó en las primeras sesiones de la aplicación), la planeación para identificar las competencias y aprendizajes esperados así como los registros en los expedientes para poder realizar una triangulación de la información y dar cuenta de los avances del niño, cabe mencionar que se basaron en la información contenida desde su diagnóstico.

Se inició la sesión con el análisis del texto de Sergio Tobón “Aspectos Básicos de la formación basada en Competencias”, con la finalidad de que las docentes pudieran darle sentido e importancia para rescatar los indicadores de desempeño, como parte de los componentes centrales de toda competencia, desde la planeación mismos que serían el referente para el levantamiento de manifestaciones como parte del proceso de evaluación de los alumnos.

Ya en el desarrollo de la sesión se hizo un recuento del apoyo brindado a las docentes, recuperando sus opiniones sobre el proceso de acompañamiento que habían vivido, al cual indicaron que se sintieron primeramente en confianza por la disposición, paciencia y compromiso que se mostró ante ellas “lo que me gustó fue que además de que partiste de lo que ya sabíamos, construimos ejemplos de cómo hacer esos registros en los expedientes” (sic) (Nota no. 78: 3 de septiembre de 2013), aquí se muestra como en el proceso de asesoría existe una necesidad en las docentes de relacionar la teoría con la práctica, en ejemplos reales que surjan de la reflexión y trabajo del colectivo. Que no le quita nada a la asesoría trabajar ejemplos guiados en los que se obligue a la docente a reflexionar sobre su propia práctica.

Hablando del impacto que tuvo el proyecto en la práctica de las docentes, se identifica que la planeación cumple ahora un papel fundamental en su labor educativa, pues se percatan de la utilidad más que el cumplimiento administrativo, la reflexión cayó en que es necesario ir mejorando en nuestras practica en el aula y que estas mejoras surgen a partir de que el proceso de planeación didáctica siempre está y debe estar presente, pues sin

planeación no hay aprendizaje, no hay enseñanza, además de que va acompañado de innovación, de retos, de utilidad para la evaluación.

Ahora bien, entre los avances que identifican las docentes e su práctica tiene que ver con el acercamiento en dos de ellas con modalidades de trabajo diferentes a la situación didáctica, manifiestan que tal vez no fue el tiempo suficiente para abordarlo y practicarlo, de manera que se proponen como reto seguir trabajando el taller y el proyecto para fortalecer sus competencias de trabajo con estas modalidades.

Puede decirse que se clarificaron algunas lagunas en el levantamiento de registros de manifestación que dieran cuenta de la evaluación de los alumnos, pero una evaluación en la que se toma en cuenta el proceso de aprendizaje del niño, identificando que tienen formas y ritmos de aprendizaje diversos, lo mismo que sucede con ellas “cuando diseñamos juntas la actividad se me facilitó más, aunque diseñar la situación y sacar los indicadores de desempeño, me enredaba porque hay algunos que se van a repetir en las actividades pero... pienso que es porque si el niño no logra cierto aprendizaje al inicio de la situación, tiene hasta el cierre para poder lograrlo, por eso un mismo indicador se repite”, “a mí eso si me quedo claro pero ahora en lo que tengo que trabajar es en sacar los indicadores más fácilmente, bueno tardándome menos, - habilitándote en la medida en que se analice lo que pide el aprendizaje esperado y la competencia así como las actividades que se proponen en la situación de aprendizaje- interviene la ATP” .(sic) (Nota no. 78: 3 de septiembre de 2013)

Entre las recomendaciones que se realizan a la ATP en caso de volver a poner en práctica e proyecto, la que principalmente se consideró fue el factor tiempo, ya que se

aplicaron con muy poco tiempo a pesar de que desde la planeación se consideró, sin embargo y como se sabe, dicha planeación es flexible, por lo tanto era necesario prever más tiempo.

Se dio la sugerencia de buscar estrategias de manera que se pueda pasar con todas en la jornada de trabajo para tener un referente más amplio sobre su práctica específicamente en la aplicación del proyecto; sin embargo cuando se compartieron los materiales de trabajo y resultados (diarios y registros) se procuró propiciar la reflexión conjunta y poner atención a esas experiencias que comentaban, aunque el comentario tiene razón, por el hecho de que ese acompañamiento también se da en el aula.

5.3 Evaluación General de Objetivos

Dando un panorama de lo que se tenía antes de aplicar el proyecto, puedo decir que el cumplimiento con las planeaciones mensuales no existía en las 4 docentes, presentaban planeación atrasada, lo mismo que el diario de trabajo y por lo mismo, en casi todas las evaluaciones de los alumnos.

Comentaban que el hecho de ser las escuelas acompañadas será más trabajo sin embargo aceptaron por la necesidad de trabajar algo diferente, de acuerdo a sus necesidades. En sus registros de diario difícilmente se apreciaba una autoevaluación en el mejor de los casos, porque se identificó que no lo realizaban diariamente, sino que dejaban juntar fechas y cabe mencionar que se realizaron visitas de mañanas completas de trabajo, fuera del horario del proyecto, lo cual me permitió ver tanto sus avances como sus dificultades e incluso fue

necesario dar asesorías individuales con respecto a las problemáticas específicas, por ejemplo el registro de las manifestaciones de los alumnos, los aspectos a considerar para el registro de su diario con la finalidad de no describir su mañana de trabajo y fuera una herramienta útil para ellas.

Existían comentarios por parte de algunas de sus compañeras con respecto a que las docentes tal vez no se comprometerían con el proyecto “elige un jardín que si quiera el acompañamiento”, debido a que ya se habían tenido experiencias anteriores donde no existía un compromiso e incluso una actitud de negación hacia ser el jardín acompañado en general en la zona. En el caso de una docente que es directora de jardín unitario y que ya había sido acompañada, mencionaba que las asesorías no cumplían con sus expectativas, es decir, no le apoyaba en su práctica.

Durante la aplicación de la alternativa, puedo decir que fueron más aspectos positivos al obtener mejoras desde la planeación hasta la intervención de las docentes; que aspectos negativos como la falta de tiempo para llevar a cabo la estrategia de trabajo, pues en las últimas sesiones se juntó con la carga administrativa que tenían las docentes lo cual ocasionó que no se trabajaran las situaciones de aprendizaje como se había planeado, faltó también tiempo para el seguimiento aunque si se alcanzó a dar asesorías individuales no se puntualizaron algunas cuestiones sobre el levantamiento de los registros de evaluación para todos los alumnos y para todas las docentes.

A pesar de ello puedo decir que desde el inicio hubo empatía con las docentes lo cual favoreció el trato, la participación y la motivación recíproca, es de reconocerse que en la

mayoría de las ocasiones las docentes dieron más de su tiempo con tal de no perder detalle de lo que se planeaba, cómo se hacía y de participar en el diseño, pues decían que no querían perder la idea, por ello buscamos espacios donde ni ellas ni yo tuviéramos presiones de tiempo, sin embargo en ocasiones no se pudo y fue necesario salir horas más tarde de lo planeado.

Considerando el objetivo que se tenía, puede decirse que si se contribuyó en gran medida a apoyar la solución del problema planteado pues el hecho de compartir experiencias con docentes de distinta antigüedad en el servicio, permitió entablar una relación de colaboración que de alguna manera subsanó la dificultad de no saber cómo trabajar otras modalidades diferentes a las situaciones didácticas, estableciendo así una relación entre la teoría y la práctica que beneficia no solo a las docentes, sino que contribuye a mi formación, ya que el hecho de encerrarse en una misma modalidad de trabajo no permite explorar otras fuentes de organización del trabajo que por lo regular surgen de los intereses de los alumnos, luego entonces, se tiene la posibilidad de intervenir de manera efectiva para el logro de competencias en los alumnos, finalidad del programa de estudios 2011.

Así, se logró el diseño de la planeación a través de diferentes modalidades de trabajo y conocer sus características, así también acompañarlas en el proceso de evaluación de los alumnos. Pero más aún, se logró que las docentes se dieran cuenta de que la información del campo formativo, les da la posibilidad de planear situaciones de aprendizaje más centradas en el desarrollo de competencias, conforme se analizaba la información, era agradable ver como descubrían su utilidad, al grado que decían “ ahora ya sé ... cada que vaya a planear voy a revisar de nuevo esta información para darme ideas de cómo y de qué planear”

“ahora si le encuentro sentido a la información que nos da del campo, porque antes si se leía pero como que no era relevante para nuestra práctica... y luego nada más nos mandaban a revisar tal o cual página y así no nos servía” (sic) (Nota no. 63, 8 de mayo de 2013), así se identifica un avance en los retos que demanda el programa por competencias, en su momento 2004 y ahora 2011, en los que Eva Moreno reconoce la necesidad de transitar de planear para un tema a una planeación que favorezca el desarrollo de competencias en los alumnos.

Este proyecto tuvo impacto en otras escuelas y docentes al grado de preguntar ¿por qué no se les incluyó?, hubo una ocasión que se integró una compañera de otro jardín, cuando se realizaron los ejemplos de registros diciendo que había clarificado más sus ideas. Se identifica que las docentes se sienten con más seguridad en los consejos técnicos de zona, participan más de lo que saben, dan ejemplos y apoyan a otras compañeras.

Los ajustes que se han tenido que realizar están en función del tiempo y de las fechas de las sesiones porque en sí fueron ellas quienes las establecieron, yo sólo ajuste mis horarios y tiempos de asesoría a otros jardines. Pero puedo decir que el mayor ajuste se hizo cuando trabajamos con las características de las modalidades de trabajo, ellas eligieron trabajar con modalidades que implicaban más tiempo que el de una situación didáctica, pero esto en lugar de entorpecer el trabajo, lo enriqueció, pues nos permitió establecer un trabajo colaborativo, en el que se conjuntó la experiencia de las docentes con la teoría que se propuso.

En cuanto a mi desempeño puedo decir que fue bueno, pero hizo falta más conocimiento sobre las características de las diferentes modalidades de trabajo, en sí la falta de experiencia sobre ellas me limitó hasta cierto punto para poder dar más ideas, sin embargo esa era una de las problemáticas iniciales de mi práctica. Y también el hecho de aplicarla a casi finales del curso, están saturadas de documentación, tomando en cuenta que dos de ellas son directoras encargadas.

El principal elemento de innovación trabajado, fue la estrategia de acompañamiento de manera directa y con producciones, dejar de lado la idea de que el asesor supervisa, sino pasar a construir una idea de asesor acompañante del proceso didáctico, no para enjuiciar si lo que hacen está bien o no, más bien para compartir las dificultades de las docentes y buscar juntas una solución, dejar atrás el hecho de remitirlas a páginas de documentos que bien se sabe no revisarán, si no se está con ellas y lo revisamos juntas y lo analizamos juntas y lo comprendemos juntas.

Sentir empatía hacia las problemáticas que las docentes viven en su aula, es la principal línea de acción de un Asesor Técnico Pedagógico, partiendo de necesidades reales a las que se les puede tratar desde en aula y con la educadora, para que se sienta acompañada no supervisada o enjuiciada.

Y precisamente se atendió una de las características principales del proceso de enseñanza y aprendizaje necesarias para una práctica docente adecuada que tiene que ver con el hecho de formarnos en competencias docentes que nos permitan utilizar el currículum como una herramienta para generar competencias en los alumnos.

Darme cuenta de que el trabajo colaborativo fue la base para compartir experiencias que no solo enriquecían la puesta en práctica del proyecto, sino que les dio a las docentes y a mí la oportunidad de utilizar estrategias metodológicas diversas desde el diseño de la planeación y en el trabajo del aula.

Se mostró además que el Asesor Técnico Pedagógico puede ser un apoyo a la práctica de las docentes, siempre y cuando les sirva y se visualice el acompañamiento como un deseo de cambio, en el que las sugerencias se valoran para integrar o aplicar en su aula, con la finalidad de ver reflejado en los alumnos el logro de dicho esfuerzo, el desarrollo de sus competencias.

Cabe mencionar que esto no es un proyecto acabado, sino que da la pauta para dar seguimiento a estas acciones emprendidas que si bien se tuvieron algunos contratiempos y limitaciones, se tuvo la oportunidad de sacar adelante y con más necesidades planteadas por las docentes y más necesidad como asesora de investigar y seguir acompañándolas en su proceso didáctico.

Algo importante que no me gustaría pasar de lado es el hecho de que las docentes hayan tenido iniciativa para adecuar las situaciones de aprendizaje a las características de su grupo al comentar que no las aplicaron tal cual por los diferentes grados que atienden, por ejemplo la docente de primer grado en la situación didáctica donde se trabaja con el cuento, después de leerlo como se tenía planeado, ella lo proyectó en video cuando fue necesario retomar la actividad para representar la secuencia del cuento. Todo esto, sin necesidad de

que se les indicara, sino que surgió por iniciativa, contribuyendo así a la autonomía del docente como profesional de la educación.

Al darle la atención desde el diseño a los seis campos formativos, de igual importancia, permitió que reforzaran la necesidad de que en las aulas los alumnos se desarrollen como seres integrales, lo cual tiene que ver con los rasgos del perfil de egreso porque si bien es cierto existen campos transversales como desarrollo personal y social, la importancia de abordarlos con situaciones de aprendizaje específicas contribuye al desarrollo de competencias en los alumnos.

5.4 Evaluación de la Operatividad del Proyecto

Continuando con el proceso de evaluación se identifica que mediante una mirada objetiva y con base a las evidencias es importante reconocer los principales alcances que tuvo el proyecto, así como sus limitaciones con la finalidad de identificar posibilidades de mejora.

En relación a los objetivos planteados se puede decir que los alcances logrados con el proyecto tienen que ver principalmente con la contribución al logro de competencias en las docentes que participaron, mismas que se ven reflejadas en sus prácticas actuales.

Comenzando por el valor equitativo del trabajo con los seis campos formativos que conforman el primer periodo de educación básica (lenguaje y comunicación, pensamiento matemático, exploración y conocimiento del mundo, desarrollo personal y social, desarrollo

físico y salud y expresión y apreciación artística), visto como la necesidad de formar al alumno como ser integral.

En el caso del cumplimiento de la planeación en el aula, se ha identificado que a éstas fechas, ya un ciclo escolar después, las docentes tienen una planeación en tiempo y forma, buscando en todo momento la relación existente y coherencia entre su situación de aprendizaje - principalmente situación didáctica a excepción de una docente que ha seguido trabajando algunas de las modalidades de trabajo – y los aprendizajes esperados y competencias, pero la limitación es que una vez concluida la aplicación y evaluación del proyecto, se han tenido pocas oportunidades de acompañamiento para continuar con el proceso.

Aunado a lo anterior, aparece la identificación de los indicadores de desempeño, siendo un elemento importante en el diseño de la planeación didáctica como referente de observación, además de que permite al docente centrar su atención en el logro de competencias y aprendizajes esperados y no en la actividad que corre el riesgo de desviar el objetivo central de su intervención. La limitación que se presenta es que hace falta habilitarse en este proceso para integrarlo de manera consciente a la planeación didáctica.

En su diario de trabajo se identificó en la mayoría de los registros una autoevaluación y algunas manifestaciones generales del grupo y no sólo una descripción de la mañana de trabajo., sin embargo se tiene la limitante de la constancia, de no dejar pasar días para registrar lo acontecido.

En donde se identificó mucho avance y grandes logros es en la identificación del proceso de registro y los elementos que integran dichos registros de manifestaciones con relación al aprendizaje esperado y competencias, sin embargo esto se limita no en todas las participantes porque falta constancia en el registro de evaluación en los expedientes de los alumnos.

Al respecto, las docentes reportan en la evaluación de su Plan Anual de Trabajo como logros y avances en el ciclo escolar el hecho de integrar diversas modalidades de trabajo, mejorando las formas de enseñanza, mostrando un compromiso y disposición al acompañamiento del asesor técnico pedagógico y supervisora, mencionan que aprendieron a realizar registros de manifestaciones de los niños de acuerdo a los aprendizajes esperados, además de identificar y redactar los indicadores de desempeño en las situaciones de aprendizaje.

Mencionan como una necesidad el hecho de agendar de manera conjunta entre supervisora, asesor técnico pedagógico y directoras las actividades para no entorpecer ni una función ni otra, se plantean como reto además seguir transformando sus prácticas de acuerdo a los requerimientos de las nuevas reformas. (ver anexo 7)

Ahora bien, transitar de una asesoría a un acompañamiento implica la confianza en las docentes sobre su proceso de aprendizaje, generar la motivación intrínseca a partir del reconocimiento de sus logros y sobre todo se logró establecer un buen clima de confianza básico para llegar al aprendizaje, como parte esencial del desarrollo de competencias docentes.

CONCLUSION

Con base en el trabajo e investigación realizado y por los momentos que anteceden esta conclusión, me atrevo a decir que en la práctica docente conforme se avanza en la mirada objetiva hacia la cotidianidad, mas surgen dudas e inquietudes que son objeto de investigación.

Haciendo un recuento de las circunstancias que dieron origen a la identificación del problema y posteriormente al diseño de la alternativa de trabajo, se reconoce y confirma la necesidad como estudiantes de la Licenciatura en Educación Plan 1994, aprehender a mirar, buscar y reflexionar en la práctica y sobre la práctica docente porque es ahí donde ocurren los procesos de transformación metodológica en un primer momento para aterrizarlos en la práctica con los alumnos.

Por ello es importante tener presente que una vez que se identifica el problema, si surge de la práctica, esta no cambia aun si se cambia de grupo, función o lugar de trabajo porque surge de la práctica del docente y para reconocer, mejorar y transformar al docente.

Basado en lo anterior da cuenta de que en las prácticas educativas, la interpretación puede hacerse en diversos momentos y referirse a diferentes cosas, por ello es importante que desde la figura educativa en que nos encontremos no nos dejemos llevar por la cotidianidad que forma parte de nuestro actuar diario.

Es importante que reconozcamos que en nuestra práctica docente existen necesidades que de alguna manera influyen en los resultados que esperamos tener con los alumnos, siendo ellos el centro del proceso de enseñanza y aprendizaje, pero nosotros, somos

quienes diseñamos esas situaciones que propician el desarrollo de competencias en ellos y cada vez más en nosotros.

De ahí la importancia de contar con competencias docentes que nos den herramientas para desempeñarnos frente a grupo, mismas que permiten la reflexión de nuestro actuar diario y más aún, relacionarlas con el currículum formal que nos guía y sobre todo nos orienta para el diseño de situaciones de aprendizaje que respondan a las necesidades de aprendizaje de los alumnos, pero también en la necesidad de enseñanza que como docentes tenemos.

El reconocimiento de nuestra práctica resulta difícil, pero es importante dar a conocer las relaciones que se establecen en la institución en general para poder comprender la forma de actuar dentro de un espacio educativo, llámese aula, zona escolar o grupo de trabajo.

En la asesoría técnico pedagógica al igual que en aula es importante entender que existen distintos ritmos de aprendizaje, pero no basta con saberlo, sino que se tome en cuenta como referente de planeación para obtener realmente resultados positivos en la transformación que se busque, identificar al docente y al alumno como un ser humano integral que responde en condiciones específicas de aprendizaje.

Se logró identificar que existe una congruencia entre el perfil profesional que tienen las docentes con la comprensión que pueden hacer del plan y programa de estudio 2011 como eje rector curricular de la práctica, por lo tanto es importante tomar en cuenta los referentes culturales que tiene para comprender la conceptualización de lo que pide una competencia o un aprendizaje esperado y por ende el diseño de la situación de aprendizaje.

Cuando se comprende esto, me doy cuenta que no me puedo presentar al aula sin una planeación que implica todo un trabajo de diseño, adaptación, correspondencia, utilidad y sobre todo centrado en los aprendizajes y características de los alumnos.

De ahí la importancia de reconocer a la planeación didáctica en su más amplio sentido de la palabra como la guía del actuar docente, con los elementos necesarios para que dicha planeación sea eficiente y eficaz pero sobre todo que sirva al docente para trabajar, para no perderse y realmente favorecer verdaderos aprendizajes y por ende construir un sistema de evaluación que permita dar cuenta de los avances del niño.

En este sentido, cobra importancia el papel que juega el Asesor Técnico Pedagógico, como agente acompañante de proceso didáctico del docente pues es quien de alguna manera está más ligado a sus problemáticas, puede decirse que es cómplice de la realidad que vive el docente.

Al cambiar de función en la práctica educativa y pasar de docente a asesor técnico, implicó un reto muy grande pues se tenía la perspectiva de la función de un asesor, sin embargo no se tuvieron referentes inmediatos que marcaran la pauta de actuación a diferencia de la docencia.

La innovación del proyecto se enfocó hacia el trabajo de asesoría como un recurso del docente en quien apoyarse para solventar problemáticas en el aula en cuanto al proceso de enseñanza y aprendizaje, cabe mencionar que si bien, lograron identificarse algunos avances en el proyecto con referencia a la planeación, a la evaluación, etc., lo principal es

que contribuyó al logro de competencias docentes, mismas que se traducirán en la autonomía que dicte al asesor el momento de retirarse porque ha cumplido con su misión.

En el trabajo con el colectivo que se aplicó el proyecto, se pasó de una planeación ineficaz para los propósitos de las docentes con relación a los propósitos del nivel Preescolar, a una planeación centrada en el proceso de aprendizaje de los alumnos, con la seguridad para el docente de lo que pretende lograr a través de la búsqueda de indicadores de desempeño que le sirvieran como referente de observación para llevar a cabo un proceso de evaluación formativo, para emitir juicios válidos y con fundamento.

Pudieron haber existido fallas durante el diseño, durante la aplicación de la alternativa pero lo importante es dejar claro que la relación docente – asesor técnico pedagógico, establece un vínculo de reciprocidad en el que la labor de uno facilita u obstaculiza el trabajo del otro.

Se logró un impacto en ambas figuras, con las docentes se propició el desarrollo de competencias, pero en mi función de asesor técnico pedagógico se ganó bastante en la experiencia de acompañar, no solo asesorar, sino buscar un trabajo conjunto donde se visualizaron las posibilidades de desarrollo tanto del docente como del asesor en coordinación.

CONSIDERACIONES FINALES

Como parte del objetivo propuesto para el proyecto de acción docente, se tiene la necesidad de observar cambios en las prácticas que se traduzcan en el desarrollo de competencias en los alumnos, esto a través de herramientas que le permitan al docente desenvolverse con seguridad en su intervención.

¿Cómo lograr lo anterior? Pues bien, la formación docente influye en la práctica, también es de reconocerse que existe la figura del asesor Técnico Pedagógico que brinda ese apoyo al docente con la finalidad de lograr un cambio, una transformación en la práctica de manera que resulte efectiva, como núcleo de la mejora en distintos aspectos del proceso de enseñanza y aprendizaje.

Pero ¿qué papel debe jugar el asesor técnico pedagógico en este reto? precisamente, como parte del intercambio entre pares y en el afán de un trabajo colaborativo, se entiende que la labor del asesor es de acompañamiento en el más alto sentido de la palabra, partiendo de las necesidades del mismo docente, en conjunto un trabajo donde el docente puede aprender a partir de la práctica en la medida en que en que ésta constituye el punto de partida y el soporte de su reflexión (reflexión sobre la acción) ya sea de su propia práctica o la de los compañeros.

También el docente aprende a través de la práctica, frente a la realidad que se le resiste; se posiciona como actor, como alguien que puede manejar las características de la situación, experimentar nuevas conductas y descubrir las soluciones mejor adaptadas a la situación.

Finalmente el docente aprende para la práctica, ya que si bien el punto de partida del aprendizaje se encuentra en la acción, el punto de llegada también, en la medida en que el docente valora esencialmente los aprendizajes que tiene influencia directa sobre su vida profesional.

Entre las principales consideraciones que como Asesores debemos tener es que con base en las necesidades del docente es que podemos generar cambios de conducta que no solo den cuenta en el trabajo con los alumnos, sino entre pares donde la principal condición es querer hacerlo, reconocer que existe una deficiencia.

La formación de la Licenciatura en Educación Plan 1994, cimentó bases de formación donde se logró el propósito como alumna, reconocer, reflexionar sobre mi práctica, para identificar esas situaciones que requieren una intervención, y así llegar a la profesionalización docente que implica una amplia lista de competencias docentes que seguirán desarrollándose mientras se esté consciente de que existen cambios constantemente, que dichos cambios nos obligan a identificar el papel que estamos jugando como agentes educativos competentes.

Finalmente puedo decir que la figura del asesor técnico pedagógico, trae consigo fantasmas que busca dejar atrás y que de alguna manera mediante el reconocimiento de que en la labor educativa, los implicados tenemos determinadas metas que deben cumplir, objetivos que perseguir, en la medida de que se cumpla con el papel que cada uno tiene, considerando al docente como un ser humano integral, nos daremos cuenta de que hace falta

más que una asesoría, hace falta un acompañamiento, cara a cara, docente- asesor, frente a las problemáticas detectadas.

Es así como este proyecto de Acción Docente, queda abierto a nuevas intervenciones en las que los profesionales que se involucren logren captar la esencia del mismo, integrándose en un trabajo conjunto, en un trabajo colegiado en que las figuras de asesor técnico pedagógico no sea visto como un obstáculo en la práctica del docente, sino como una oportunidad, un recurso de mejora, de crecimiento profesional y al docente como un profesional capaz de mirar su propia práctica.

Dejando atrás la figura del asesor como un simple actor en la educación que dice cómo hacer las cosas pero no orienta, nos facilita, no acompaña en ese proceso, para mirarlo como un profesional que conoce las deficiencias que como docentes somos capaces de reconocer, para brindar con su experiencia alternativas de solución.

METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN

Considerando que el análisis de la práctica docente permite identificar actos o situaciones que dan a conocer las limitaciones que se tiene como docente, es importante resaltar que este análisis tiene que estar apoyado de información recabada por distintos instrumentos que posibiliten la recuperación de información.

El conocimiento del enfoque que guió este proceso de investigación, facilitó el camino que había que recorrer para identificar el problema que permite el logro óptimo de la práctica en las diferentes figuras educativas; la investigación que se realizó es de corte cualitativo basada en un enfoque etnográfico, debido a que presenta condiciones particularmente favorables para contribuir a resolver la distancia entre el investigador y el maestro, entre la investigación educativa y la práctica docente, entre la teoría y la práctica.

La información recopilada y analizada surge de instrumentos como la observación participante, el diario de trabajo con un registro lo más completo y fidedigno posible de manera que resultara útil para interpretar los ámbitos donde se desarrolló la práctica docente hasta la función como asesor técnico pedagógico; también las entrevistas al personal docente, asesores técnico pedagógicos, supervisoras y jefa de sector, pues “los maestros cuentan con una notable experiencia como observadores participantes y como entrevistadores sobre esta base” (WOODS, 1987: 21).

Estas entrevistas fueron, abiertas e informales en una atmósfera de confianza, con la finalidad de que pudieran manifestarse tal como son, sin la presión de un papel predeterminado; para su análisis fue necesario hacer uso de la revisión de algunos

documentos que mostraran información relevante con respecto a la práctica docente deseable y sobre la figura del asesor, para relacionar sus comentarios con el deber ser y poder identificar las características que marcaban la diferencia.

Aunado a esto y de acuerdo con Flanders (1994), la observación es un factor muy importante a tomar en cuenta en el análisis de la interacción entre el docente y el alumno, entre el docente y el asesor técnico pedagógico, al contemplar las pautas de conducta que se han de estudiar, observar y analizar, si es posible recordando fielmente los acontecimientos, por lo regular en un principio “se anda a tientas en la oscuridad durante un periodo, pero pronto los ojos se acostumbran a la oscuridad, las sombras adquieren forma y poco a poco ganan en distinción” (ibídem: 37), es justo en ese momento que se logró identificar la situación real de la práctica.

Una vez trabajado el diagnóstico pedagógico, donde ya se visualizaban los posibles problemas, se procedió al análisis de la información recabada de diversas fuentes con la finalidad de establecer relaciones entre las situaciones planteadas, problemas, posibilidades de cambio, etc. Todo, con tal de rescatar una serie de cuestionamientos que guiarían la investigación en los cuales se concentraron las diferentes relaciones de las figuras educativas, docente, supervisor y asesor técnico pedagógico y como eje central la relación de los anteriores con el alumno.

Una vez identificadas las principales interrogantes se llevó a cabo un análisis donde resultaron enunciados que permitieron concretar los posibles ejes de investigación. Para

después realizar la elección tomando como criterio el hecho de que pueda ser el eje conductor para la solución de otros problemas.

De acuerdo con Peter Woods “la teoría puede ayudarnos a comprender nuestra preocupación particular... hasta un cierto punto” (ibídem: 172), por ello, como parte de la investigación fue necesario informarse teóricamente conforme se llevó a cabo el proceso, de manera que pudiera guiar la investigación, así mismo estos referentes teóricos sustentaron el diseño de la alternativa (la cual es la parte más creativa del trabajo cualitativo), puesto que fue necesario revisarlos para poder diseñarla y en la aplicación ofrecer apoyo requerido.

Durante el seguimiento y evaluación, fue necesario recabar información que permitiera tomar decisiones para continuar o reorientar las acciones, para esto, los instrumentos que permitieron realizar la tarea fueron los registros de cada sesión, los informes, algunos cuestionarios pero principalmente la observación participantes.

Todo lo anterior con la finalidad de dar cuenta de los alcances y limitaciones que el proyecto tuvo, considerando que no es algo acabado sino que es la pauta para nuevas consideraciones de actuación.

BIBLIOGRAFÍA

AGNÉS, Heller. “*El contacto cotidiano*”. En: Antología de Análisis de la Práctica docente Propia. Licenciatura en Educación plan 1994. Ed. SEP –HGO/UPN-HGO p. 100.

ANDER, Egg Ezequiel (2002).”*Pautas y actuación para elaborar un diagnóstico Comunitario*”, en: Antología Básica de Diagnóstico Socioeducativo. Licenciatura en Educación plan 1994. Ed. SEP –HGO/UPN-HGO. p 154.

ANDERSON, citado por SCHUNK.(1997). “*Modelo de la Memoria de dos almacenes*”, en: Teorías del Aprendizaje. ed. PEARSON EDUCACIÓN. México, D.F. p. 512.

ARIAS Marcos Daniel. “*El proyecto pedagógico de Acción Docente*”. En: Antología de Hacia la Innovación. Licenciatura en Educación plan 1994. Ed. SEP –HGO/UPN-HGO. p. 82.

ASTORGA, Alfredo (1994) “*El Diagnóstico en el Trabajo Popular*”. En: Antología de: Contexto y Valoración de la Práctica Docente. Licenciatura en Educación plan 1994. Ed. SEP –HGO/UPN-HGO. p. 96.

AUSUBEL, citado por SCHUNK.(1997). “*El aprendizaje significativo por percepción de Ausubel*”, en: Teorías del Aprendizaje. ed. PEARSON EDUCACIÓN. México, D.F. p. 512.

- BERGER**, Peter y Thomas Luckamnn. “*Los fundamentos del Conocimiento en la vida cotidiana*” en: Antología de Análisis de la práctica docente propia. Licenciatura en Educación plan 1994. Ed. SEP-HGO/UPN-HGO. p. 100.
- BOLÍVAR**, Botía Antonio, (2004). “*Reconceptualización de la Colaboración*”, en: Asesoramiento al Centro Educativo. Ed. SEP/OCTAEDRO. México, D.F. p. 358.
- CARR**, Wilfred y Stephen kemmis, “*El saber de los maestros*”: En: Carr, Wilfred y Stephen kemmis, teoría crítica de la enseñanza. La Investigación-Acción en la formación del profesorado. Barcelona, Martínez Roca, 1988. pp. 179.
- CASANOVA**, María Antonieta, (2012). “*EVALUACIÓN: Concepto, Tipología y Objetivos*”, en: Antología de Evaluación. Curso de Fortalecimiento para Docentes en Servicio. p. 156.
- C. Wright Mills**. “*Sobre la Razón y la libertad*”; en: Mills, C. Wright. La imaginación sociológica. México, fondo de cultura económica, 1981, p. 188.
- DOMINGO**, Segovia Jesús, (2004) “*La Fusión del Rol de Asesor*”. En: Asesoramiento al Centro educativo. Ed. OCTAEDRO, 1era. ED. México, D.F. p. 358.
- DONALD**, A. Schön, (1992). “*El problema al revés*” y “*La enseñanza del arte a través de la reflexión en la acción*”; en: La Formación de los profesionales reflexivos. Madrid. M.E.C./Paidos, p. 343.
- ESTÉVES**, Ety Haydeé, (2002) “: *Enseñar a Aprender*”. Ed. Paidos. México D.F, 1era. Reimpresión. P. 225.

- ELLIOT, John, (1994).** “*La Sabiduría Docente*”. En: Antología de: El Maestro y su Práctica Docente. Licenciatura en Educación. Plan 1994. Ed. SEP-HGO/UPN-HGO. p. 92.
- ELLIOT, John, (1994).** “*El cambio educativo desde la Investigación – Acción*”. En: Antología de Investigación de la Práctica Docente Propia. Licenciatura en Educación. Plan 1994. Ed. SEP-HGO/UPN-HGO. P. 85.
- FERNÁNDEZ, Huerta J. (2012).** ”*Estrategía*”. en: Antología de: Estrategias Didácticas para el Desarrollo Personal y Social en Preescolar. Ed. SEP/Dirección de Formación Continua. P. 113.
- FIERRO, Cecilia, Bertha Fortoul y Lesvia Rosas.** “*Fundamentos del programa*”. En: Antología de Dimensiones de la Práctica Docente. Licenciatura en Educación plan 1994”. Ed. SEP –HGO/UPN-HGO. P. 125.
- FIERRO, Cecilia, Bertha Fortoul y Lesvia Rosas, (1999).** “*Transformando Nuestra Práctica Docente. Una Propuesta Basada en la Investigación –Acción*”. 1era. Ed., 1er. Reimpresión, México. Paidós,. P. 245.
- FLANDERS. N. A.** “*El análisis de la interacción didáctica*”. En: Antología de: Análisis de la práctica docente propia. Licenciatura en Educación. Plan 1994. Ed. SEP-HGO/UPN-HGO. pp.- 109.
- FRADE, Laura, (2012).** “*Proceso de Evaluación por Competencias*”, en: Antología de Evaluación. Curso de Fortalecimiento para docentes en Servicio. p. 156.

- FREIRE**, Paulo. “*Acción cultural y concienciación*”, en: Freire Paulo, La naturaleza política de la educación. Cultura, poder y liberación. Barcelona, M.E.C./Paidós, 1990, p. 249.
- FULLAN**, Michael y Andy Hargreaves, (1996). “*Educadores Totales*”, en: La Escuela que Queremos. Los objetivos por los que vale la pena luchar. Ed. SEP, Biblioteca de la Actualización, México, D.F., p. 342.
- GUTIÉRREZ**, Soria, L. (2012). “*Estrategia Didáctica*”. en: Antología de: Estrategias Didácticas para el Desarrollo Personal y Social en Preescolar. Ed. SEP/Dirección de Formación Continua. P. 113.
- GUTIÉRREZ** y Alvarado (2012). “*La Ruta Crítica en la mejora de la Práctica Educativa*”. en: Antología de: Estrategias Didácticas para el Desarrollo Personal y Social en Preescolar. Ed. SEP/Dirección de Formación Continua. P. 113.
- HARGREAVES**, Andy; Lorna Earl y Ryan Jim, (2001) “*Aprendizaje Cooperativo*”. En: Una Educación para el Cambio. Ed. Octaedro. México, D.F. p. 315
- IZQUIERDO**, Conrad. (1996). “*Evaluación de las Habilidades Comunicativas del Grupo*”, en: La Reunión de Profesores. Ed. Paidós. Buenos Aires. p. 114.
- JARA** ,Henández María Oroselia. “*Testimonios de Maestras sobre sus experiencias en el proceso de reforma de la Educación Preescolar*”. En: La implementación de la reforma curricular en la educación preescolar: desafíos para la función de asesoría. SEP/SECRETARÍA DE FORMACIÓN CONTÍNUA. P. 101.

KAIL, citado por SCHUNK.(1997). “*Metacognición y Aprendizaje*”, en: Teorías del Aprendizaje. ed. PEARSON EDUCACIÓN. México, D.F. p. 112.

KNOWLES, Malcom S. (2009) “*Pedagogía Diferencial de Adultos*”, en: Documento de Apoyo a la Asesoría Técnico Pedagógica. Ed. SEP/Departamento de Educación Preescolar. Hidalgo. p. 77.

LÓPEZ García, Alma Yadhira, Luis Horacio Pedroza Zúñiga, María Guadalupe Pérez Martínez y Guadalupe Ruíz Cuéllar (2010). “*Principios Pedagógicos relacionados con la Intervención*”. En: la Educación Preescolar en México. Condiciones para la enseñanza y el aprendizaje. Ed. Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación. México, D.F., 1era. Edición. p. 349.

MARTÍNEZ, Martín Miquel, (2000). “*Sobre las Competencias Profesionales*”, en: El Contrato Moral del Profesorado. Ed. SEP/Descleé De Brouwer. México, D.F., p. 134.

MONCLÚS, Antonio, (2009). “*Aspectos de la Enseñanza con Adultos*”, en: Documento de Apoyo a la Asesoría Técnico Pedagógica. ed. SEP – HGO./ Departamento de Educación Preescolar. P. 77.

MORENO, Sánchez Eva. “*¿Por qué y para qué un nuevo programa de educación preescolar?*”. En: Revista Cero en Conducta. Por la Reforma Educativa Ed. p. 145.

MORENO, Sánchez Eva. (2006). “*Orientaciones Básicas para el desempeño de la Función de Asesoría*”. En: La implementación de la Reforma Curricular en la Educación Preescolar: orientaciones para fortalecer el proceso en las entidades federativas. ed. SEP/Programa de Renovación Curricular y Pedagógica de la Educación Preescolar. México, D.F. p. 87.

NEMIROVSKY, Miriam, (1999). “*Secuencias Didácticas*”, en: Sobre la Enseñanza del lenguaje escrito... y temas aledaños. Ed. Paidós. México, D.F., p. 124.

NIETO, Cano José Miguel, (2004). “*Modelos de Asesoramiento a organizaciones Educativas*”, en: Asesoramiento al Centro Educativo. Ed. SEP/OCTAEDRO. México, D.F., p. 339.

PANIZZA, Mabel. “*Situaciones Didácticas*”, en: Conceptos Básicos sobre la teoría de Situaciones Didácticas. Ed. GRENOBLE. p. 10.

PAQUAY. Léopold, Margarite Altet, Évelyne Charlier y Philippe Perrenoud (coords.) (2005) “*Cómo formar Maestros Profesionales: tres grupos de preguntas*”, en: La Formación Profesional del Maestro. Estrategias y Competencias. Ed. Fondo de Cultura Económica, México, D.F. p. 400

PÉREZ, Delgado Gloria. (1994). “*Elaboración del Diagnóstico*”, en: En: Antología de: Contexto y valoración de la práctica docente. Licenciatura en Educación , Plan 1994. Ed. SEP-HGO/UPN-HGO. p. 96.

PROGRAMA DE EDUCACIÓN PREESCOLAR (2004). Ed. Secretaria de educación Pública. P. 142.

PROGRAMA DE ESTUDIOS. GUÍA PARA LA EDUCADORA. (2011) Ed. Secretaria de educación Pública. P. 242.

PROYECTO ESPECIAL DE DESARROLLO RURAL INTEGRADO. “*Aspectos que configuran la realidad social*”. En: Antología de: Contexto y valoración de la práctica docente. Licenciatura en Educación. Plan 1994. Ed. SEP-HGO/UPN-HGO. p. 96.

RAMÍREZ, Raymundo Rodolfo. (2004). “*La Función de la Asesoría en el Proceso de Reforma de la Educación Preescolar*”. En: Desafíos para la función de asesoría. Ed. SEP/DGE. p. 101.

ROCKWELL y Espeleta, (1994). “*Implicaciones educativas del Trabajo Cotidiano del Profesor*”, en: Antología de Análisis de la Práctica Docente Propia. Licenciatura en Educación. Plan 1994. Ed. SEP-HGO/UPN-HGO. p. 100.

RODRÍGUEZ, Romero Ma. Mar, (1996). “*Aproximación al Asesoramiento*”, en: El Asesoramiento en Educación. Ed. ALJIBE; Granada. p. 349.

ROGERS, Carl. R. “*La relación interpersonal e la facilitación del aprendizaje*”.en: Antología de: Análisis de la práctica docente propia. Licenciatura en Educación plan 1994. Ed. SEP-HGO/UPN-HGO. p.- 100.

SAINZ, Fernando, (1993). “*Valor Pedagógico del Método de Proyectos*”, en: Antología de Apoyo a la Práctica Docente del Nivel Preescolar. Ed. SEP/DIRECCIÓN GENERAL DE EDUCACIÓN PREESCOLAR. P. 74.

SCHMELKES, Sylvia (2004). “*La formación de Valores en la Educación Básica*”, en: Antología de Competencias Didácticas. Curso de fortalecimiento para docentes en Servicio. p. 201.

SCHUNK, Dale H. (1997). “*Definición de Aprendizaje*”, en: Teorías del Aprendizaje. ed. PEARSON EDUCACIÓN. México, D.F. p. 512.

SCHUNK, Dale H. (1997). “*Primeras Teorías Cognoscitivas*”, en: Teorías del Aprendizaje. ed. PEARSON EDUCACIÓN. México, D.F. p. 512.

SEEFELDT, Carol y Bárbara Wasik, (2005). “*Planeación de un currículum integrado*”, en: Preescolar: los Pequeños van a la Escuela. Ed. SEP/PEARSON. México, D.F., p. 311.

SLEMENSON, Aldo (1999). “*Maestros de Jardín, Maestros de Primaria*”. En: Organizar y Conducir al Escuela. Reflexiones de cinco directores y un asesor. Ed. PAIDO, Buenos Aires 1era. Reimpresión. p.178.

SLEMENSON, Aldo (1999). “*Los Maestros pasan de grado*”. En: Organizar y Conducir al Escuela. Reflexiones de cinco directores y un asesor. Ed. PAIDO, Buenos Aires 1era. Reimpresión. p. 178.

- TORRES, Rosa María** (1998). “*¿Qué es Aprender?*”. En: Qué y Cómo aprender. Biblioteca para la Actualización del Maestro, ed. SEP. México, D.F. p. 190.
- TOSCAZO, José Martín**, (1993). “*Un recurso para cambiar la Práctica: el Diario del Profesor*”. Mecanograma. Sevilla. Instituto de Ciencias de la Educación, Universidad de Sevilla, Proyecto IRES, p. 137.
- WHEELER**, (1994). “*La Evaluación*”, en: Antología de Aplicación de la Alternativa. Licenciatura en Educación. Plan 1994. Ed. SEP-HGO/UPN-HGO. p. 223.
- WOODS, Peter** (1987). “*La utilidad de la Etnografía para los Maestros*”. En: La Escuela por Dentro. La Etnografía en la Investigación Educativa. Ed. PAIDÒS Ibérica, Barcelona. p. 220.
- WOODS, Peter** (1987). “*La Medición del Problema y la Ordenación de los Recursos*”. En: La Escuela por Dentro. La Etnografía en la Investigación Educativa. Ed. PAIDÒS Ibérica, Barcelona. p. 220.
- WOODS, Peter** (1987). “*Desarrollo de la Teoría Existente*”. En: La Escuela por Dentro. La Etnografía en la Investigación Educativa. Ed. PAIDÒS Ibérica, Barcelona. p. 220.
- ZEMELMAN, Hugo**. 1994. “*El estudio del Presente y el Diagnóstico*”. En: Antología de Análisis Curricular. Licenciatura en Educación. Plan 1994. Ed. SEP-HGO/UPN-HGO. P. 145.

Ley General de Educación: Artículo 2º y Artículo 3º.

PROGRAMA SECTORIAL DE EDUCACIÓN 2007-2012.

Circular 165, expedida por Servicios Coordinados de Educación Pública en el Estado de Hidalgo, a través de la Dirección de Educación Elemental Dpto. de Educación Preescolar. (8 de abril de 1991).

REFERENCIAS DIGITALES

http://es.wikipedia.org/wiki/Estado_de_Hidalgo. (Consultada en marzo de 2012)

http://es.wikipedia.org/wiki/Estado_de_Hidalgo/acaxochitlan; (consultada el día 19 de diciembre del 2012)

<http://acaxochitlan.gob.mx/Portal/images/TRANSPARENCIA/PMD.pdf>.(consultada el día 12 de enero de 2013)

http://www.diploformacion.cfie.ipn.mx/ModuloV/act/t1_lec_1. (Consultada en marzo del 2013)

HERNANDEZ, Ramírez, Blanca Azucena. “El Juego como Potenciador de la Autonomía del Preescolar”. En: <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001419/141908s.pdf>. (consultada el día 02 de junio de 2014)

ANEXO 1

PROFRA. ORALIA PEDRAZA MARTÍNEZ
 ASESOR TÉCNICO PEDAGÓGICO DE ZONA 36 ACAXOCHITLÁN

Valentina

PRODUCTO 1 PRÁCTICAS TRADICIONALES EN EL AULA		
DE MI PRÁCTICA DOCENTE. ¿QUÉ PRÁCTICAS CONSIDERO QUE SON TRADICIONALES?	CAMBIOS EN LAS PRÁCTICAS EDUCATIVAS	PRÁCTICAS EDUCATIVAS QUE CONSIDERO QUE FAVORECEN COMPETENCIAS EN LOS ALUMNOS.
<ul style="list-style-type: none"> - La manera de conducir al grupo en algunas ocasiones. - Algunas de las actividades planeadas. - Cuando termino dando las respuestas a algunas actividades. - Cuando guío a los niños a dar los resultados que yo estoy esperando. - En alguna ocasión pasar lista. - Cuando busco el orden por completo en el grupo. 	<ul style="list-style-type: none"> - Actividades propiciando aprendizajes futuros - Dejar que los niños descubran. - No uso de libros de apoyo, ni uso de trazos de grafías y ejercicios mecánicos - Partir de sus aprendizajes previos. - Práctica intencionada. - Centrada en el aprendizaje cognitivo - Trabajo basado en competencias. 	<ul style="list-style-type: none"> • El partir de sus aprendizajes previos. • Centramos en el aprendizaje cognitivo • Trabajo colaborativo • Variar las modalidades de trabajo. • No perder la competencia.

• Lo gráfico
 • Tiempos muertos

PROFRA. ORALIA PEDRAZA MARTÍNEZ
 ASESOR TÉCNICO PEDAGÓGICO DE ZONA 36 ACAXOCHITLÁN

Claudia Miriam Cue Mte.

PRODUCTO 1		PRÁCTICAS TRADICIONALES EN EL AULA
DE MI PRÁCTICA DOCENTE. ¿QUÉ PRÁCTICAS CONSIDERO QUE SON TRADICIONALES?	CAMBIOS EN LAS PRÁCTICAS EDUCATIVAS	PRÁCTICAS EDUCATIVAS QUE CONSIDERO QUE FAVORECEN COMPETENCIAS EN LOS ALUMNOS.
<ul style="list-style-type: none"> → Pace de lista - conteo - → Saludo → Activación → Reproducción en libreta de lo aprendido → Reproducción de su nombre. → Dar las respuestas → Actividades Motrices → Tiempos muertos. 	<ul style="list-style-type: none"> - aprovechar al máximo el tiempo - Interés para dominar → - espacio específico de la jornada y organizada - → pequeños grupos ✓ → preguntas en el momento oportuno para hacer pensar ✓ → Intervención. → Aprendizaje horizontal - Tengan experiencias y sean autónomas - - Centrar en la competencia ✓ y no en un tema - partir de aprendizajes previos - 	<ul style="list-style-type: none"> - No perder las competencias - Disponibilidad a los espacios y organización - partir de aprendizajes previos → organización del grupo → modalidades de trabajo

PROFRA. ORALIA PEDRAZA MARTÍNEZ
 ASESOR TÉCNICO PEDAGÓGICO DE ZONA 36 ACAXOCHITLÁN

PRODUCTO 2 MODALIDAD	MODALIDADES DE TRABAJO CARACTERÍSTICAS	¿LA HE TRABAJADO?
TALLER	<ul style="list-style-type: none"> - Organizadas, flexible, hay una producción individual o en pequeños grupos. - contenidos diversos con un mismo propósito: - Observación - Evitar tiempos muertos. - Apoyarlos. - Adecuaciones necesarias - Partir del interés del niño. - Enseñar y aprender. - Igualdad de oportunidades. - Atender - Se promueven los 6 campos formativos - Variedad de recursos. 	SI
PROYECTO	<ul style="list-style-type: none"> - Parte de un tema. - Periodo de tiempo variable - Articulación de contenidos - En función de aprendizaje del niño - Todos los niños trabajan el mismo tema y la docente es la orientadora - seguimiento, realización y evaluación - Se apoya en áreas de trabajo Planificación, desarrollo y evaluación 	NO

PROFRA. ORALIA PEDRAZA MARTÍNEZ
ASESOR TÉCNICO PEDAGÓGICO DE ZONA 36 ACAXOCHITLÁN

Unidades	<ul style="list-style-type: none">- Temas como ejes transversales- Programa anterior a proyectos- Todas las actividades giran en un tema.	Si
Situación Didáctica	<ul style="list-style-type: none">- trabajo por competencias- inicio desarrollo cierre- se enfoca en una competencia- actividades relacionadas a los campos form.	Si

ANEXO 2

RESATE DE INFORMACIÓN DEL CAMPO (PROGRAMA DE ESTUDIOS 2011. GUÍA PARA LA EDUCADORA)

CAMPO FORMATIVO:		PENSAMIENTO MATEMÁTICO
ENFOQUE	INTERVENCIÓN DOCENTE	ORIENTACIONES PARA EL TRABAJO
<p>Propiciar el desarrollo del razonamiento matemático.</p> <p>La abstracción numérica y el razonamiento numérico son dos habilidades básicas que los pequeños pueden adquirir y son fundamentales en este campo formativo.</p> <p>*El trabajo en este campo se sustenta en la resolución de problemas</p>	<p>Las actividades mediante el juego y la resolución de problemas contribuyen al uso de los principios de conteo.</p> <p>La diversidad de situaciones que se proponga a los alumnos en la escuela propiciará la abstracción y el razonamiento numérico</p> <p>Los problemas que se trabajan deben dar oportunidad a la manipulación de objetos como apoyo para el razonamiento matemático,</p> <p>El material debe estar disponible , pero serán los niños y las niñas quienes decidan como van a usarlo para resolver problemas</p> <p>La docente debe cuidar que los datos numéricos de los problemas que se planeen deben referir a cantidades pequeñas de preferencia menores a 10 y que impliquen resultados cercanos a 20 para que se pongan en práctica los principios de conteo y que esta estrategia tenga sentido y sea útil.</p> <p>El proponer problemas de cantidades pequeñas los lleva a realizar diversas acciones separar. unir, agregar, comparar, distribuir, igualar y utilizar los números con sentido.</p> <p>Es importante que haya alternancia entre actividades de conteo y resolución de problemas con el fin de que descubran las distintas funciones, usos y significados de los números</p> <p>Para la resolución de problemas la docente debe considerar los tiempos</p>	<p>-Las niñas y los niños desarrollan nociones numéricas, espaciales y temporales que les permiten avanzar en la construcción de nociones matemáticas más complejas.</p> <p>El ambiente natural, cultural y social en que viven los provee de experiencias que, de manera espontánea, los llevan a realizar actividades de conteo, que son una herramienta básica del pensamiento matemático.</p> <p>Principios del conteo: a) Correspondencia uno a uno. Contar todos los objetos de una colección una y sólo una vez, estableciendo la correspondencia entre el objeto y el número que le corresponde en la secuencia numérica.</p> <p>b) Irrelevancia del orden. El orden en que se cuenten los elementos no influye para determinar cuántos objetos tiene la colección; por ejemplo, si se cuentan de derecha a izquierda o viceversa.</p> <p>c) Orden estable. Contar requiere repetir los nombres de los números en el mismo orden cada vez; es decir, el orden de la serie numérica siempre es el mismo: 1, 2, 3...</p> <p>d) Cardinalidad. Comprender que el último número nombrado es el que indica cuántos objetos tiene una colección.</p> <p>e) Abstracción. El número en una serie es independiente de cualquiera de las cualidades de los objetos que se están contando; es decir, que las reglas para contar una serie de objetos iguales son las mismas para contar una serie de objetos de distinta naturaleza: canicas y piedras; zapatos, calcetines y agujetas.</p> <p>Las actividades mediante el juego y la resolución de problemas contribuyen al uso de los principios del conteo (abstracción numérica) y de las técnicas para contar (inicio del razonamiento numérico).</p> <p>La diversidad de situaciones que se proponga a los alumnos en la escuela propiciará que sean cada vez más capaces.</p> <p>*reconocimiento de los usos de los números en la vida cotidiana.</p>

	<p>requeridos por los alumnos para reflexionar y decidir sus acciones comentarlas y buscar estrategias propias de solución.</p> <p>Actitud de apoyo, observe las actividades e intervenga cuando ellos lo requieran,</p> <p>La maestra debe evitar resolver el problema.</p> <p>Propiciar el trabajo en pequeños grupos según la intención educativa y las necesidades de los alumnos</p> <p>En relación al planteamiento de problema tienen que ser situaciones comprensibles para los niños, pero de las cuales en ese momento desconocen su solución.</p>	<p>*Las experiencias tempranas de exploración del entorno les permiten situarse mediante sus sentidos y movimientos.</p> <p>*El sentido de sucesión u ordenamiento se favorece cuando las niñas y los niños describen secuencias de eventos del primero al último y viceversa, a partir de acontecimientos reales o ficticios.</p> <p>*Las actividades como armar y desarmar rompecabezas u objetos siguiendo instrucciones de un folleto, reproducir un modelo que alguien elaboró, construir con bloques (poner llantas, volante y otras piezas a un carrito, construir objetos diversos con piezas) y formar figuras con el tangram.</p> <p>*En relación con las nociones de medida, cuando las niñas y los niños se ven involucrados en situaciones que implican, por ejemplo, explicar cómo se puede medir el tamaño de una ventana, ponen en práctica herramientas intelectuales que les permiten proponer unidades de medida (un lápiz, un cordón), realizar el acto de medir y explicar el resultado (marcando hasta dónde llega la unidad tantas veces como sea necesario para ver cuántas veces cabe la unidad en lo que se quiere medir y llegar a expresiones del tipo: “esto mide 8 lápices y un pedacito más”), lo cual implica establecer la relación entre la magnitud que se mide y el número que resulta de medir (cuántas veces se usó el lápiz o el cordón).</p> <p>*experiencias que propicien la manipulación y comparación de materiales de diversos tipos, formas y dimensiones, la representación y reproducción de cuerpos, objetos y figuras, y el reconocimiento de sus propiedades.</p> <p>*situaciones que den significado a las palabras “nuevas” que las niñas y los niños pueden aprender como parte del lenguaje matemático.</p> <p>*Proponerles que resuelvan problemas con cantidades pequeñas.</p>
--	--	---

ANEXO 3

<p>Campo formativo: PENSAMIENTO MATEMÁTICO</p>	<p>ASPECTO: Forma Espacio y Medida</p>
<p>COMPETENCIA: Identifica regularidades en una secuencia, a partir de criterios de repetición, crecimiento y ordenamiento.</p>	<p>APRENDIZAJES ESPERADOS: • Distingue la regularidad en patrones.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Anticipa lo que sigue en patrones e identifica elementos faltantes en ellos, ya sean de tipo cualitativo o cuantitativo. • Distingue, reproduce y continúa patrones en forma concreta y gráfica.
<p style="text-align: center;">SITUACIÓN DIDÁCTICA</p>	<p style="text-align: center;">INDICADOR DE DESEMPEÑO (LO QUE ESPERO QUE EL NIÑO APRENDA)</p>
<ul style="list-style-type: none"> • Cuestionar a los niños sobre ¿qué es una secuencia? qué quiere decir?, ¿en donde se observa una secuencia? ¿han hecho alguna? ¿con qué objetos o con qué materiales la han visto? ¿Con qué material haríamos una secuencia?, ¿les gustaría participar en una secuencia?. • Registrar sus ideas en bond. • Leer el cuento de la Sorpresa de Nandi, e ir identificando la secuencia de las frutas perdidas y qué animales sustrajeron las frutas. • Preguntar sobre el orden en que le fueron desapareciendo las frutas a Nandí. • Preguntar sobre el orden de los animales que sustrajeron las frutas a Nandí. • Por equipo, proporcionar una caja con tarjetas de los animales y las 	<p>Identifica la regularidad de una secuencia mediante la fruta perdida de inicio a fin y el animal que la sustrajo.</p> <p>Menciona el orden correcto en que fueron desapareciendo las frutas.</p> <p>Menciona el orden correcto sobre los animales que sustrajeron las frutas.</p> <p>Menciona el orden correcto en que fueron apareciendo los animales. Y que fruta sustrajeron.</p> <p>Distingue el patrón de las frutas</p>

<p>frutas del cuento y otros distractores (en mayor cantidad) para representar la secuencia del cuento.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Durante las actividades hacer mención o recordar la importancia del orden en una secuencia. • Proporcionar una secuencia gráfica donde puedan identificar la fruta o animal faltante. • Cuestionar y comparar sus ideas iniciales/ saberes previos, con lo que piensan ahora sobre las secuencias. • Por equipos, crear sus propias secuencias y graficarlas para compartir con sus compañeros, quienes las representarán con las tarjetas y gráficamente. (preparar su material) <p>Recursos: cuento “la sorpresa de Nandi”, imágenes enmicadas de los animales y frutas del cuento. Cartulinas, plumones, hojas, bond.</p> <p>Nota: el tiempo se queda consideración de las docentes.</p>	<p>desaparecidas y el animal que la sustrajo de manera concreta.</p> <p>Reproduce el patrón de las frutas desaparecidas y de los animales que las sustrajeron, de manera concreta.</p> <p>Anticipa la fruta y el animal que sigue en la secuencia del cuento.</p> <p>Identifica frutas o animales faltantes en la secuencia dada.</p> <p>Identifica regularidades en una secuencia a partir de la repetición de los animales y frutas y el ordenamiento de las mismas.</p> <p>Identifica la regularidad de una secuencia, a partir de la repetición y el ordenamiento.</p> <p>Distingue el objeto faltante.</p> <p>Reproduce la secuencia de objetos, de manera concreta.</p> <p>Grafica la secuencia de objetos.</p>
--	---

ANEXO 4

Situación de Aprendizaje:	“TALLER DE COCINA”
<p>ASPECTO: LENGUAJE ESCRITO</p> <p>COMPETENCIA: Utiliza textos diversos en actividades guiadas o por iniciativa propia, e identifica para que sirven.</p> <p>APREDIZAJES ESPERADOS:</p> <p>-Explora diversidad de textos informativos, literarios y descriptivos y conversa sobre el tipo de información que contienen partiendo de lo que se ve y supone.</p> <p>-Solicita o selecciona textos de acuerdo con sus intereses y los propósitos lector, los usa en actividades guiadas y por iniciativa propia.</p> <p>COMPETENCIA: Expresa gráficamente las ideas que quiere comunicar y las verbaliza para construir un texto escrito con ayuda de alguien.</p> <p>APRENDIZAJES ESPERADOS:</p> <p>-Utiliza marcas graficas o letra con diversas intenciones de escritura y explica que dice su texto.</p> <p>-Realiza correcciones al texto que dicto a la maestra para corroborar si se entiende lo que quiere comunicar, identifica palabras que se repiten y da sugerencias para mejorar el texto.</p>	<p>CAMPO: DESARROLLO FISICO Y SALUD</p> <p>ASPECTO: PROMOCIÓN DE LA SALUD</p> <p>COMPETENCIA: Practica medidas básicas preventivas y de seguridad para preservar su salud, así como para evitar accidentes y riesgos en la escuela y fuera de ella.</p> <p>APRENDIZAJES ESPERADOS:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Aplica las medidas de higiene que están a su alcance en relación con el consumo de alimentos. • * Atiende reglas de seguridad y evita ponerse en peligro o poner en riesgo a los otros al jugar o realizar algunas actividades en la escuela. • Identifica, entre los productos que existen en su entorno, aquellos que puede consumir como parte de una alimentación correcta.
SITUACIÓN DE APRENDIZAJE	INDICADORES DE DESEMPEÑO
<p>INICIO:</p> <p>Partir de lo aprendizajes previos de los niños.</p> <p>¿Qué es un taller?, ¿has estado en alguno?, ¿Qué creen que hay ahí?, ¿Qué se hace?, ¿Quiénes participan?, ¿Qué buscamos en un taller?, ¿producen algo en el taller?, ¿te gustaría hacer uno?, ¿de que sería el taller?, ¿cómo podríamos hacerlo?, etc. Guiar que se termina con alguna producción.</p> <p>DESARROLLO:</p> <p>Establecer roles y reglas ya que se seleccione o recaiga en el taller de cocina, puntualizar el trabajo colaborativo.</p>	

<ul style="list-style-type: none"> - Presentar y explorar diversos portadores de texto: revistas, recetarios, cuentos, enciclopedias, folletos, etc. e identificar la información que nos sirve para nuestro taller. (recetas) - Seleccionarlos los que nos sirven para el taller y tenerlos presentes. -Que los niños traigan de casa una receta y la comparta en el grupo, pegarlas en el aula. -Presentarles varias recetas por equipo e identificar los alimentos que forman parte de una dieta adecuada (maruchan) - guiar la reflexión hacia la diversidad de platillos que se pueden preparar. -De las recetas que trajeron clasificarlas según: plato fuerte, postre y sopas. - Que cada equipo seleccione un tipo de receta diferente y analice los elementos que la conforman: nombre, ingredientes, modo de preparación y presentación. - Por equipo diseñar una receta, presentarla al grupo. <p>Dictar receta la maestra, analizar cómo quedó y entre todos ver si es posible la realizarla.</p> <p>-cuestionar sobre lo que hacen en su casa antes de preparar los alimentos.</p> <p>-registrar sus aportaciones sobre higiene y uso correcto de utensilios para prevenir accidentes.</p> <p>-establecer acuerdos de cómo usar adecuadamente los utensilios y las medias de higiene que deben llevarse a cabo.</p> <p>-prever materiales para las recetas que se prepararán y establecer junto con los niños, los espacios de trabajo.</p> <p>-Preparación de alimentos.</p>	<p>Conversa sobre el tipo de información que contienen los diversos portadores de texto.</p> <p>Selecciona textos de acuerdo con su interés.</p> <p>Identifica para que le sirve una receta (texto)</p> <p>Identifica de entre los productos que existen en su entorno, aquellos que puede consumir como parte de una alimentación correcta.</p> <p>Selecciona textos de acuerdo a su interés y los usa en actividades guiadas.</p> <p>Expresa gráficamente las ideas que quiere comunicar.</p> <p>Verbaliza las ideas que quiere comunicar.</p> <p>Utiliza marcas gráficas o letras con diversas intenciones de escritura .</p> <p>Explica lo que dice su receta.</p> <p>Realiza correcciones a la receta que dictó a la maestra, para corroborar si se entiende lo que quiere comunicar.</p> <p>Da sugerencias para mejorar la receta.</p>
--	--

<p>-Presentar a la escuela su producción, comentando antes, los alimentos (nutrimentos) que utilizaron y por qué forman parte de una dieta adecuada.</p> <p>-Elaborar la receta para conformar el recetario.</p>	<p>Aplica medidas de higiene que están a su alcance en relación con el consumo de alimentos.</p> <p>Atiende reglas de seguridad al hacer uso de los utensilios de cocina.</p> <p>Evita ponerse en peligro al preparar alimentos.</p> <p>Evita poner en riesgo a sus compañeros al preparar alimentos.</p> <p>Expresa gráficamente las ideas que quiere comunicar.</p>
<p>Tiempo: se deja a consideración de las docentes.</p> <p>Recursos: recetas, portadores de textos (algunos que contengan recetas otros no), materiales, utensilios y alimentos para preparar las recetas.</p> <p>Organización: trabajo en equipo e individual.</p>	

(Cabe hacer mención que se sombrea la parte de la competencia y aprendizajes esperados que se abordará con la situación de aprendizaje bajo la modalidad de taller, teniendo presente que una competencia se desarrolla a lo largo de la formación de los alumnos)

ANEXO 5

PROYECTO: LA FAMILIA		
<p style="text-align: center;">EXPLORACIÓN Y CONOCIMIENTO DEL MUNDO.</p> <p style="text-align: center;">ASPECTO: CULTURA Y VIDA SOCIAL</p> <p style="text-align: center;">COMPETENCIA: ESTABLECE RELACIONES ENTRE EL PRESENTE Y PASADO DE SU FAMILIA Y COMUNIDAD MEDIANTE OBJETOS, SITUACIONES COTIDIANAS Y PRÁCTICAS CULTURALES.</p> <p style="text-align: center;">A. E. Indaga acerca de su historia personal y familiar.</p> <p style="text-align: center;">Representa mediante el juego, la dramatización o el dibujo, diferentes hechos de su historia personal, familiar y comunitaria.</p> <p style="text-align: center;">Identifica y explica los cambios en las formas de vida de sus padres y abuelos partiendo de utensilios domésticos u otros objetos de uso cotidiano, herramientas de trabajo, medios de transporte y de comunicación y del conocimiento de costumbres en cuanto a juegos, vestimenta, festividades y alimentación.</p>	<p style="text-align: center;">DESARROLLO PERSONAL Y SOCIAL</p> <p style="text-align: center;">ASPECTO: identidad personal</p> <p style="text-align: center;">Competencia: reconoce sus cualidades y capacidades y desarrollo su sensibilidad hacia las cualidades y necesidades de otros.</p> <p style="text-align: center;">A.E.</p> <p style="text-align: center;">Enfrenta desafíos y solo o en colaboración, busca estrategias para superarlos, en situaciones como elaborar un carro con un juego de construcción: seleccionar piezas, organizarlas y ensamblarlas.</p>	<p style="text-align: center;">EXPRESIÓN Y APRECIACIÓN ARTÍSTICA</p> <p style="text-align: center;">ASPECTO: Expresión y apreciación teatral</p> <p style="text-align: center;">Competencia: Expresa mediante el lenguaje oral, gestual y corporal, situaciones reales o imaginarias en representaciones teatrales sencillas.</p> <p style="text-align: center;">A. E. Participa en juegos simbólicos improvisando a partir de un tema, utilizando su cuerpo y objetos de apoyo como recursos escénicos.</p> <p style="text-align: center;">Inventa historias personajes y lugares imaginarios para representarlos en juegos que construye y comparte en grupo.</p> <p style="text-align: center;">Participa en el diseño y la preparación de la puesta en escena de obras creadas por el grupo.</p>
SITUACIÓN DE APRENDIZAJE		INDICADORES DE DESEMPEÑO
<p>Actividades de inicio.</p> <p>Motivarlos a través de imágenes acerca de la familia. Para inducir el tema.</p>		<p>Identifica los cambios en la forma de vida de sus abuelos o padres en relación con la</p>

<p>En asamblea conformar un friso para conocer que les gustaría saber sobre las familias.</p> <p>Utilizar otro friso para detallar con el apoyo de los alumnos, las actividades que se realizarán para conocer lo que quieren saber, previendo recursos humanos materiales y financieros.</p> <p>Investigar en diferentes fuentes (papás, abuelos, álbumes fotográficos, videos, libros, personas de la comunidad, internet)</p> <p>Compartir la información en grupo.</p> <p>Familiares (árbol genealógico):</p> <p>Como es su familia, quienes la integran, que otros familiares tienen (armar un árbol genealógico y explicarlo) compartirlo algunos entre padres e hijos.</p> <p>Comparación entre familias</p> <p>Visitar a algunas familias identificando semejanzas diferencias en su forma de vida diaria y que les platiquen de tiempos pasados.</p> <p>Representar mediante la utilización de materiales diversos la experiencia vivida.</p> <p>Vestimenta: pedir que traigan los accesorios o ropa mas antiguos que puedan conseguir, compartirlos.</p> <p>Presentar videos sobre como vestían antes</p> <p>Música: solicitar traer música diversa que escuchan en su hogar y que escuchaban sus abuelos y las que les gusta a ellos.</p>	<p>suya.</p> <p>Establece relaciones entre el presente y pasado de su familia.</p> <p>Identifica los cambios de vida de sus padres y abuelos partiendo de objetos de uso cotidiano, como accesorios y ropa, explicando en que se parecen los accesorios que usaban sus padres o abuelos a los que él usa.</p> <p>Establece relaciones entre el presente y pasado e su familia mediante el tipo de música que balaban antes, comparándola con la que bailan ahora.</p> <p>Identifica y explica los cambios en las formas de vida de sus padres y abuelos partiendo objetos de uso cotidiano.</p> <p>Identifica y explica los cambios en las formas de vida de sus padres y abuelos mediante el conocimiento de costumbres</p> <p>Identifica los cambios de vida de sus padres y abuelos al observar y bailar como lo hacían antes.</p> <p>Se expresa mediante el lenguaje corporal situaciones imaginarias.</p> <p>Participa en juego simbólico improvisando a partir del conocimiento que tiene del comercio, utilizando su cuerpo y objetos de apoyo como recursos escénicos.</p>
--	--

<p>Cuestionarlos sobre</p> <p>Cual les gusta más, cómo la bailarían?? Improvisando movimientos.</p> <p>Presentar videos de baile de diferente música de antes y comparar con la que ahora bailan.</p> <p>Bailar siguiendo algunos pasos que se muestren en el video.</p> <p>Comercio: compartir en su investigación como eran las monedas, la forma de compra –venta, los instrumentos de medición que utilizaban.</p> <p>Jugar a comprar como antes, prepara sus productos.</p> <p>Juegos: por equipos invitar a algunos abuelitos que les explique qué es lo que jugaban, y jugar con ellos de manera rotativa.</p> <p>Traer su juguete favorito y como lo juegan, hacer una comparación de los juegos de antes y ahora.</p> <p>Inventar una historia como si fuéramos antepasados a través del juego simbólico, repartir personajes y actividades.</p> <p>Preparar el escenario y de la obra.</p> <p>Presentar la historia a los padres de familia.</p>	<p>Identifica cambios de formas de vida de sus abuelos partiendo del conocimiento en cuanto a juegos.</p> <p>Identifica y explica los cambios de formas de vida de sus abuelos cuando comparan sus juguetes.</p> <p>Participa en el diseño de una obra.</p> <p>Inventa historias</p> <p>Inventa personajes</p> <p>Inventa lugares... a partir de lo investigado</p> <p>Enfrenta desafíos y solo o en colaboración, busca estrategias para superarlos durante la preparación de la obra. (Busca estrategias para elaborar la vestimenta de la obra.</p> <p>Busca estrategias para elaborar el escenario.</p> <p>Colabora con sus compañeros en la creación del escenario, vestuario y preparación de la obra.)</p> <p>-Participa en juego simbólico improvisando a partir de un tema (lo</p>
--	---

<p>Nota: se realizara la asamblea de cada día para registrar lo aprendido, lo que nos faltó, llegando a acuerdos para el siguiente día de trabajo registrándolos de manera gráfica y previendo recursos materiales.</p>	<p>investigado), utilizando su cuerpo y objetos de apoyo como recursos escénicos</p> <ul style="list-style-type: none">- Participa en el diseño y la preparación de la puesta en escena de obras creadas por el grupo. (vestuario, personajes, escenario) <p>Participa en la puesta en escena de la obra creada por el grupo.</p> <ul style="list-style-type: none">- Expresa mediante el lenguaje oral, gestual y corporal, situaciones reales o imaginarias en representaciones teatrales sencillas.
---	--

ANEXO 6

Registros de Diario de Trabajo y observaciones en expedientes de los alumnos antes de la intervención con el proyecto de Acción Docente	
REGISTROS DE DIARIO DE TRABAJO	REGISTRO DE MANIFESTACIONES DE DESEMPEÑO
<p>Se tuvo presencia de todos los niños, observaron más allá de los animales de la selva los cuestiono directamente y los inducí, a que participaran, sus respuestas en frases cortas, pero más precisas conservando las características de los seres vivos y de todo aquello que observaron en la lámina de la selva, trabajaron en parejas y entre sus diálogos preguntaban el porqué viven esos animales ahí, así mismo asociaron vivencias familiares.</p>	<p>Se identifica que le gusta trabajar con sus compañeros, colabora en las actividades, muestra respeto hacia sus compañeros, realiza un esfuerzo mayor para lograr lo que se propone, atiende sugerencias y muestra perseverancia en las acciones que lo requieren</p>
<p>Se observa una descripción de la jornada de trabajo, sin dar cuenta de los avances o situaciones relevantes con relación a la o las competencias trabajadas, no se observa una reflexión de la práctica aunque muestra las dificultades encontradas.</p>	<p>En este registro de observa sólo cortes de aprendizajes esperados tal cual, sin una reflexión y sobre todo no se observa una relación con la manifestación del niño que sustente dicho registro, como parte del proceso de evaluación.</p>

Registros después de la intervención con el Proyecto de Acción Docente.

REGISTROS DE DIARIO DE TRABAJO	REGISTRO DE MANIFESTACIONES DE DESEMPEÑO
<p>11 de junio de 2013</p> <p>Este día evaluamos las actividades realizadas en el taller nombrando lo realizado, compartiendo lo aprendido y dieron respuestas diversas, en todo momento dijeron que les agradaron las actividades que se hicieran más, así mismo puedo decir que los niños adquirieron aprendizajes significativos por que no olvidan la situaciones vividas en el taller,</p>	<p>Ivonne distingue, reproduce y continua patrones de manera concreta al reproducir el patrón que formó Daniel (mono, plátano, jirafa, piña, elefante, mango) (22 de mayo de 2013)</p>

<p>pero será necesario que como docente lleve cabo las actividades como se planean.</p>	
<p>28 de mayo de 2013</p> <p>Durante esta jornada se establecieron las reglas de trabajo en un taller, brindándome ellos sus ideas de los diversos talleres que conocen como el de la carpintería, mecánico, de bicicletas, motos, de pasteles de ropa, de cocina, etc. El interés se incrementó al registrar, todos lo hicieron de manera individual, he de decir que se me dificultó la manera de intervenir cuando mencionaron el tipo de talleres que conocían sin embargo para orientarlos hacia el trabajo que realizaríamos fue necesario propiciar que reconocerán que en un taller se produce algo y eso les dio una mejor comprensión de lo que haríamos.</p>	<p><u>Rafa atiende reglas de seguridad y evita ponerse en peligro</u>, al cortar las verduras para los tamales se observó que tomó con cuidado el cuchillo y cuando dejaba de ocuparlo, lo dejaba debajo de su tabla, indicando a sus compañeros de lado que hicieran lo mismo para no cortar a nadie” (29de mayo)</p>
<p>En estos registros ya se observa claramente la relación que las docentes hacen del desarrollo de la sesión con la competencia trabajada, así mismo integran la reflexión de su práctica e incluso proponen algunas medidas para mejorarla.</p>	<p>Maíte <u>aplica medidas de higiene en relación con el consumo de alimentos</u> al recordar a Fabiola que “debes de recogerte el cabello antes de picar el jamón porque se te puede caer y no lo vemos” (31 de mayo)</p>
	<p>En estos registros se muestran claramente la manifestación que da el niño en relación con el indicador de desempeño marcado desde la planeación, mismos que son un insumo para llevar a cabo el proceso de evaluación de los alumnos.</p>

ANEXO 7

Evaluación del Plan Anual de Trabajo del Jardín de Niños “Fuente del Conocimiento”

EL TRABAJO EN EL AULA Y LAS FORMAS DE ENSEÑANZA.

LOGROS Y AVANCES	DIFICULTADES	RETOS
<p>➤ INTEGRAR EN NUESTRAS PLANEACIONES LAS DIVERSAS MODALIDADES DE TRABAJO COMO TALLERES, PROYECTO, CONSIDERANDO EN ELLOS SUS CARACTERISTICAS Y MEJORANDO LAS FORMAS DE ENSEÑANZA, EN BASE AL COMPROMISO Y DISPOSICION DOCENTE EN TIEMPO Y FORMA, Y AL ACOMPAÑAMIENTO DEL ASESOR TECNICO Y SUPERVISORA EN UN APOYO CONSTANTE EN RELACION A LA MEJORA DE NUESTRAS PRACTICAS EDUCATIVAS.</p> <p>➤ APRENDIMOS A REALIZAR REGISTROS DE LAS MANIFESTACIONES DE LOS NIÑOS DE ACUERDO A LOS APRENDIZAJES ESPERADOS.</p> <p>➤ OTRO DE NUESTROS APRENDIZAJES DOCENTES DE NUESTRA FORMACION PERMANENTE FUE QUE A PARTIR DE ESAS ORIENTACIONES, CONOCIMOS, APRENDIMOS COMO REDACTAR LOS INDICADORES DE LOGRO EN CADA SITUACION DE APRENDIZAJE Y A PARTIR DE ELLO LOS INTEGRAMOS EN LA PLANEACION.</p>	<p>➤ LA DEMANDA DEL TIEMPO, AL REALIZAR TODAS LAS ACTIVIDADES QUE DEMANDA LA EVALUACION PERMANENTE DEL PROGRAMA DE PREESCOLAR.</p> <p>➤ EL AGNDAR LAS ACTIVIDADES DE MANERA CONJUNTA, LAS DOCENTES, ASESOR TECNICO Y DIRECTORA, DE ACUERDO A LOS REQUERIMIENTOS DE CADA PERSONA, POR QUE AVECES NO COINCIDIAMOS EN TIEMPOS.</p>	<p>➤ CONSIDERAR LOS LOGROS QUE SE LLEVARON ACABO EN EL PRESENTE CICLO ESCOLAR Y SEGUIR TRANSFORMANDO NUESTRAS PRACTICAS PEDAGOGICAS DE ACUERDO A LOS REQUERIMIENTOS DE LAS NUEVAS REFORMAS.</p>