

**SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA  
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL  
UNIDAD UPN 098, CIUDAD DE MÉXICO, ORIENTE**

**“GESTIÓN DOCENTE DE ENSEÑANZA PARA EL LOGRO DE LOS  
APRENDIZAJES ESPERADOS EN EL AULA DE EDUCACIÓN  
PREESCOLAR”**

**PROYECTO DE INTERVENCIÓN PEDAGÓGICA**

**PARA OBTENER EL TÍTULO DE  
LICENCIADA EN EDUCACIÓN PREESCOLAR**

**PRESENTA:**

**ADRIANA ELIDET CORDERO DE LA CRUZ**

**DIRECTOR:**

**MAESTRO EDGAR RAFAEL GUADARRAMA FLORES**

**CIUDAD DE MÉXICO NOVIEMBRE DEL 2018**

**UNIDAD UPN 098**  
**Ciudad de México, Oriente**  
**098TIT/NOV/2018**

**DICTAMEN DE TRABAJO DE TITULACIÓN**

CDMX, 28 de noviembre de 2018.

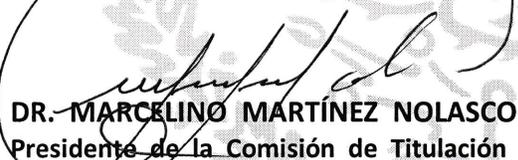
**C. ADRIANA ELIDET CORDERO DE LA CRUZ**  
**Presente**

En calidad de Presidente de la Comisión de Titulación de esta Unidad y como resultado del análisis realizado a su trabajo recepcional titulado: **“GESTIÓN DOCENTE DE ENSEÑANZA PARA EL LOGRO DE LOS APRENDIZAJES ESPERADOS EN EL AULA DE EDUCACIÓN PREESCOLAR”**.

Opción: **PROYECTO DE INTERVENCIÓN Plan LICENCIATURA EN EDUCACIÓN PREESCOLAR** manifiesto a usted que reúne los requisitos académicos establecidos al respecto por la Institución.

Por lo anterior, se dictamina favorablemente su trabajo, y se le autoriza proceder a la impresión del mismo, así como realizar los trámites correspondientes para presentar su examen profesional.

Atentamente  
**“EDUCAR PARA TRANSFORMAR”**



**DR. MARCELINO MARTÍNEZ NOLASCO**  
Presidente de la Comisión de Titulación



**S.E.P.**  
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL  
UNIDAD UPN 098  
CDMX ORIENTE  
DIRECCIÓN

<b>ÍNDICE</b>	<b>Página</b>
INTRODUCCIÓN	2
CAPÍTULO1. Contexto problematizador	5
1.1 Contexto nacional educativo	6
1.2 Contexto socio demográfico local	15
1.3 Contexto familiar	20
1.4 Contexto escolar	24
1.5 Contexto áulico	31
1.6 Contexto docente personal	32
CAPÍTULO 2. Marco teórico conceptual	38
2.1 La teoría de las inteligencias múltiples	38
2.2 Marco conceptual	55
CAPÍTULO 3. Diagnóstico	64
3.1 Diseño del diagnóstico	64
3.2 Resultados de diagnóstico	66
CAPÍTULO 4. Intervención pedagógica	74
4.1 Diseño de intervención	74
4.2 Recursos utilizados	76
4.3 Descripción de etapas de implementación	77
4.4 Análisis de resultados	86
CONCLUSIONES	92
REFERENCIAS	94

# INTRODUCCIÓN

El aprendizaje en los niños es un universo variable que se encuentra en constante movimiento y cambia tenazmente en la adquisición del mismo. La constante demanda de los niños y niñas en educación preescolar por retroalimentar sus dudas requiere nuevos programas, enseñanzas, técnicas, estrategias, contextos e innovadores métodos de enseñanza; es por ello que en esta investigación los agentes profesionales dedicados a la educación son los principales actores que deben reformarse para brindar solución a las demandas de los niños y niñas de esta generación y de las venideras.

La estrategia utilizada en la intervención pedagógica que aquí se presenta se articuló principalmente en un Taller de “estrategias de enseñanza para el logro de los aprendizajes esperados en educación preescolar”.

El objetivo general y los particulares son los siguientes:

**Objetivo general:** Mejorar la práctica docente, mediante el fortalecimiento de habilidades estratégicas de gestión y enseñanza que contribuyan al logro de los resultados de los aprendizajes de los alumnos de preescolar del estudio de caso.

Los objetivos particulares derivados del objetivo general son los siguientes.

**Particular 1:** Analizar la práctica docente

**Particular 2:** Identificar las competencias y habilidades docentes necesarias para mejorar la práctica docente

**Particular 3:** Identificar el perfil y los estilos de aprendizaje de los alumnos

**Particular 4:** Desarrollar e implementar una intervención didáctica pertinente en el plantel

Con relación al objetivo particular 1, es necesario realizar la auto-evaluación y la observación de la práctica docente; que el profesional de la educación comprenda que su actuar docente influye determinantemente en el aprendizaje de los niños y niñas, que cada aprendizaje es la consecuencia del actuar docente.

Durante la formación académica docente se desarrollan competencias, habilidades, destrezas y reflexiones formativas que sensibilizan el actuar docente permitiendo lograr una revolución ideológica de conceptos e hipótesis culturales que concebimos durante la trayectoria de vida.

Este proceso es lo que permite la autorreflexión de la práctica docente, consintiendo la auto crítica de una manera auténtica y positiva expandiendo la visión de la formación docente e ir en búsqueda de la mejora educativa; esta sencilla palabra de la autorreflexión docente es la llave para el cambio educativo; cuando el docente desarrolla esta competencia estabiliza su actuar docente y se convierte en un agente creativo y analítico que va en búsqueda de un panorama estratégico para el beneficio del desarrollo del conocimiento en el niño, nivela su postura frente a grupo, crea ambientes de aprendizaje atractivos y diseña estrategias integrales y competentes en beneficio de sus alumnos.

Existen factores en el desarrollo de los niños y niñas que influyen en el desempeño escolar, tales como la relación personal y el compromiso ético que los docentes tienen con los niños y la creación de estrategias que fortalezcan y formen un vínculo de entendimiento, confianza, compañerismo y organización. Estos son factores que se desea implementar en este trabajo; expresados en cuatro capítulos desarrollados en el orden de la importancia para esta investigación.

Cuando la práctica docente no se basa eficientemente en las necesidades comunitarias, las directrices de planes y programas de estudio, el contexto escolar, el contexto áulico y los perfiles socio cultural y pedagógico de los alumnos, se disminuye la eficacia de los esfuerzos de enseñanza y aprendizaje, como se planteó como tipo de supuesto al inicio de la investigación educativa realizada en el Jardín de Niños “Monte Albán”.

En el primer capítulo se describe la problemática que se presenta en el Jardín de Niños Monte Albán, explicando las posibles causas, así como el impacto que tiene en la población infantil.

En el segundo capítulo se describe el marco teórico, donde se desglosa la teoría de las inteligencias múltiples de Howard Gardner. Se describe el tipo de inteligencias múltiples y cada una de sus características, enfocando en las inteligencias personales: interpersonal y la intrapersonal, las que se relacionan con el objeto de observación. También se abarcan las competencias para enseñar de Philippe Perrenoud, las cuales el docente debe de desarrollar para lograr explotar sus habilidades y reflejarlas en las aulas con su metodología y diseño de estrategias, como un agente profesional de la enseñanza.

En el tercer capítulo se presenta el diagnóstico aplicado al colectivo escolar, específicamente a los docentes titulares, directivo y alumnos de la institución, con el fin de analizar y recolectar información para la aplicación de una posible solución; todo correspondiente a los ciclos escolares 2016 – 2017 y 2017 – 2018.

En el cuarto y último capítulo se explica el desarrollo de la intervención pedagógica, en la cual se describen las etapas de intervención, incluyendo un Taller de actualización profesional con el propósito de desarrollar en el docente competencias y habilidades que le permitan implementar clases con técnicas y dinámicas adecuadas en base a los requerimientos y demandas de sus alumnos; para que por este medio de mejora de la práctica docente se fomentara una mejora en los aprendizajes logrados en los alumnos.

Por último, se presentan las conclusiones obtenidas a lo largo del seguimiento de esta investigación en las que claramente se obtiene un resultado de alto impacto para esta comunidad y donde se puede afirmar que el aprendizaje depende del actuar docente, o mejor dicho, de la profesionalización docente.

Esta afirmación se ha obtenido tras adquirir resultados favorables conforme al Taller que en gran parte sensibilizó a los docentes del plantel.

## Capítulo 1. Contexto problematizador

En la sociedad, todo individuo está sujeto y vive constantes cambios tecnológicos, sociales, políticos, económicos y culturales que exigen la transformación de la vida. Al mismo tiempo, las transformaciones tienen impacto en las condiciones y estilo de vida.

En México, el efecto de las carencias económicas, la violencia sistematizada a causa del crimen organizado, la mínima movilidad social que da la educación, los salarios reducidos para la mayoría de los egresados del sistema educativo nacional y otros factores de riesgo, han tenido como consecuencia en la infancia y juventud de los mexicanos rezago escolar, ausentismo, acoso escolar, descuido doméstico y drogadicción, entre otras consecuencias.

Es necesario identificar y, en medida de lo posible, medir los impactos sociales y educativos a los que se están expuestos los infantes y adolescentes, debido a que son los más vulnerables en resentir estos cambios. En esta tarea los padres de familia son la primera instancia, pero los docentes son la segunda instancia educativa con la que tienen contacto social y, con los resultados de logros educativos y sociales de las pruebas estandarizadas nacionales, como ENLACE, EXCALCE, PLANEA y PISA parece que no están lo suficientemente preparados para acompañar a los estudiantes en estos cambios debido a que incluso ellos, como adultos formadores, también se encuentran en la etapa de adaptación a la evaluación educativa.

El aspecto de la formación docente del personal del plantel se explica con mayor detalle en el apartado 1.4 Contexto escolar.

Haciendo una comparación, para que una estructura se mantenga de pie es necesario construir buenos cimientos desde el principio del proyecto, así, si hay algún sismo se caerán las paredes, el yeso, el revocado, pero los cimientos seguirán firmes y fuertes. Eso es lo que pasa con la educación, se tiene que cimentar desde el primer contacto con agentes educadores y llevar una continuidad para que el alumno esté preparado para cualquier problema profesional y de vida; esa es la

tarea de la educación inicial, preescolar, primaria y secundaria y también la tarea de toda comunidad educativa para hacer de los alumnos ciudadanos fuertes y competentes ante cualquier problema cotidiano.

Existen diferentes tipos de modos de vida, cada uno con sus costumbres y tradiciones que lo identifican y lo distinguen. La colonia en la que se encuentra el Jardín de Niños “Monte Albán”, se ubica en una zona de comercio y recolección de basura; los niños en edad escolar se pueden ver jugando en las calles o entre los escombros de basura, regularmente sin la supervisión de un adulto.

Este tipo de contexto influye en el desarrollo cognitivo y social por los estímulos recibidos y percibidos en su entorno, como lo comenta Serrano (2016, p. 68), “La educación y el entorno vivido en la infancia favorecen o dificultan el desarrollo de un pensamiento creativo”.

Por ejemplo, en el grupo de segundo de preescolar la maestra estaba hablando de los medios de transporte, en su gran mayoría de los alumnos hablaban de los medios de transporte que conocen, el carro, las motos, las bicicletas y patinetas, barco y avión; pero uno de ellos mencionó que también existen los globos aerostáticos, porque él se había subido a uno. Entones los compañeros comenzaron a decir ¡eso no existe!

Lo más sorprendente es que lo afirmaban diciéndole ¡verdad que no maestra, eso no existe! Por su parte la docente no tuvo el tacto para explicarles, ya que respondió ¡si existen y ya se callan! Esta problemática se desarrolla en el subcapítulo 1.1, mientras que en el subcapítulo 1.2 se construye el problema a solucionar, explicando en qué consiste y cómo se presenta en la escuela que se está estudiando.

## **1.1 Contexto nacional educativo**

El nivel preescolar es parte de la educación básica, junto con la primaria y la secundaria. Para contextualizar la problemática en el aula, es necesario aceptar que

esta área es parte de una escuela, que esa institución escolar es parte de una comunidad, misma que forma parte de una entidad federativa, que esa entidad es parte de México y que México es parte de la comunidad internacional.

Una mejor comprensión de la problemática áulica requiere contextualizarla, al menos en su aspecto educativo, y éste como parte del sistema de educación básica. Por esta razón, se exponen y analizan algunos datos representativos sobre la educación básica en México, incluida la educación preescolar, objeto de análisis en esta investigación.

En México, toda la educación básica es obligatoria desde el ciclo escolar 2008-2009, época en que quedó establecido este carácter desde el primer grado de preescolar, ya que con anterioridad la mayoría de los alumnos eran inscritos solamente en el tercer grado. Por su parte, la educación primaria lo fue en 1934 y la educación secundaria en 1993.

En México hay dos tipos de planteles con base en el proveedor del servicio educativo: público y particular. El INEE (2017, p. 12) presenta la cobertura por escuelas públicas en comparación de las particulares.

“La educación pública predomina en los niveles obligatorios: 83.6% de las escuelas preescolares correspondió a este tipo de sostenimiento y su matrícula representó 85.7% del total correspondiente; 90.9% de las escuelas primarias públicas atendió a 91% del total de alumnos de este nivel, y 86.9% de las escuelas secundarias públicas concentró a 91.3% de los alumnos”.

La escuela que ocupa la presente investigación es particular, por lo que se ubica en el 16.4% a nivel nacional, realmente una minoría en comparación con el 83.6% de públicas.

## Tipos de servicios educativos

Como lo explica el INEE (2017), en cuanto al tipo de servicio educativo por características de población atendida, el Sistema Educativo Nacional cuenta con distintos servicios de educación básica que consideran la diversidad cultural y lingüística de la niñez, así como el tamaño de la matrícula. La educación preescolar y primaria se brinda en escuelas comunitarias, indígenas y generales. Este último servicio es el más común en las localidades urbanas y rurales grandes, y capta la mayor matrícula. A este tipo de servicio pertenece el plantel analizado en esta investigación.

**Tabla 1. Tipos de servicios educativos en educación básica**

Tipo educativo	Nivel educativo	Tipo de servicio o modelo pedagógico	Edad ideal o típica	Duración en años
Educación básica	Preescolar	CENDI	3 a 5	3
		General		
		Indígena		
		Comunitario		
	Primaria	General	6 a 11	6
		Indígena		
		Comunitario		
	Secundaria	General	12 a 14	3
		Técnica		
		Telesecundaria		
Comunitaria				
Para trabajadores				

Fuente: INEE, 2017, p 33

Por su parte, las escuelas indígenas se ubican mayoritariamente en localidades rurales, de menos de 2500 habitantes, en las que se encuentra una presencia considerable de población indígena.

Finalmente, las comunitarias están en pequeñas localidades rurales y dispersas. Este tipo de escuelas también atiende a niños de familias jornaleras migrantes y está a cargo del Consejo Nacional de Fomento Educativo (CONAFE). Los tipos de servicio o modelo de servicio de todo el sistema de educación básica se pueden observar en la Tabla 1, en la cual se marcan los años de ingreso a los grados correspondientes de cada nivel, por lo cual en el caso de preescolar está marcado de 3 a 5 años, considerando los 5 años como edad para estar inscrito en tercer grado de preescolar y 6 años para inscribirse en primaria.

### **Escuelas en marginación**

En lo referente a las condiciones de pobreza, el INEE (2017, p. 13) reporta:

“Respecto a la distribución de la matrícula según las condiciones de marginación de las localidades donde se ubican las escuelas, más de 11 millones de niños y jóvenes se inscribieron en escuelas situadas en localidades de alta y muy alta marginación. En preescolar y primaria la población matriculada en este tipo de localidades representó poco más de 40%.”

Estos datos se refieren a la inscripción al ciclo 2015 – 2016 y muestran que 4.4 millones de niños de los que se inscribieron en planteles preescolares y de primaria se encuentran en condiciones de alta y muy alta marginación. El impacto que tiene la condición de marginación en los niños de educación preescolar es determinante en su desempeño educativo inmediato y de desarrollo integral.

Pérez, Abiega, Pamplona, y Zarco (2005, p. 117) exponen que esta es una situación generalizada en países no desarrollados a nivel global:

“Diversos estudios han destacado las características socioculturales que asume la situación de marginalidad al interior de las familias y comunidades, al ponerse en práctica distintos mecanismos y estrategias de vida cuya finalidad es la supervivencia.

De este modo, la situación de marginalización no sólo alude a un conjunto de aspectos que inciden en la vida de un grupo social determinado, sino que también hace referencia a los mecanismos de respuestas y al modo de construcción o configuración de la realidad que los sujetos tienen a partir de su particular inserción en la sociedad”.

No solamente la población de las escuelas públicas pueden presentar estas condiciones, también en las poblaciones marginales hay escuelas particulares, por lo que los docentes deben considerar las condiciones de marginalidad o de desarrollo humano para hacer su práctica docente coherente con las condiciones contextuales económico culturales de sus alumnos.

Los mismos autores (2015) explican que los efectos negativos de la marginación se presentan desde la gestación misma. El niño recibe y sufre el déficit alimentario de su madre y la mala atención a la salud que esta ha tenido durante toda su vida y durante el periodo de gestación. Estas condiciones inciden directamente en su proceso de desarrollo biológico y psíquico. Como por ejemplo si desde la gestación la misma madre alude a la marginación él bebe adopta la postura de sentirse biológicamente y psíquicamente así lo que lo hace vulnerable desde el nacimiento.

Después del nacimiento se harán sentir factores del entorno social, como el lenguaje, las relaciones de socialización, la familiar y otros elementos del ambiente social inmediato. Este problema adquiere su propio ritmo y contenido. Para cuando el niño llega a la edad preescolar, el niño de los sectores marginados no cuenta con todas las oportunidades para alcanzar lo que se le pide de manera formal de

educación preescolar, es decir, las capacidades y habilidades previas necesarias para la escuela en con base en el perfil de ingreso.

El déficit de cobertura del preescolar se ubica, principalmente, en este tipo de comunidades. “En 1981, sólo se atendió al 25% de la demanda en estos sectores sociales a través del sistema federal, estatal, particular y del programa de educación preescolar del DIF”. (Pérez et al, 2005, p. 118)

Estas cifras muestran la problemática que se viven comunidades de diferentes estados y que sin embargo actualmente en la ciudad de México no es necesario vivir en un estado de la tierra para ver la viva realidad que se vive en algunas colonias de Iztapalapa como es la colonia de Renovación lugar en donde se encuentra la problemática que se describe en el Capítulo 1.

### **Mejoramiento del servicio educativo**

Ante esta situación, el Estado Mexicano ha trabajado en el marco normativo, la inversión en infraestructura, el desarrollo de planes y programas incluyentes y la preparación de recursos humanos. En cuanto al marco normativo, el Instituto Nacional para la Evaluación Educativa. (2017, p. 9) explica que:

“La Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos (CPEUM) fundamenta en su artículo 3º el Derecho Humano a una Educación Obligatoria de Calidad (DHEOC) para todos los niños y jóvenes. En específico, la educación preescolar, la primaria y la secundaria, que componen la educación básica (EB) y la educación media superior (EMS) , son obligatorias, aunque esta última en un horizonte gradual que culminará en el ciclo escolar 2021-2022. Para asegurar este derecho, la CPEUM impone a los mexicanos la obligación de hacer que sus hijos o pupilos asistan a las escuelas públicas o privadas, para obtener la EB y la EMS”. (CPEUM, art. 31, 2016, 27 de enero).

Este es un avance, la obligatoriedad de que los padres o tutores inscriban a los alumnos al preescolar es un comienzo. Sin embargo, una vez inscritos en la escuela surge otro requerimiento, que la educación sea de calidad, en términos de lo que el INEE interpreta como tal y se encuentra determinada por variables de cumplimiento de los planes y programas, sin que este sea el tema central de esta investigación. A este respecto, la RIEB se basó en la Ley General de Educación.

“Asimismo, en 2013 el Estado mexicano se obligó a garantizar “la calidad en la educación obligatoria de manera que los materiales y métodos educativos, la organización escolar, la infraestructura educativa y la idoneidad de los docentes y los directivos garanticen el máximo logro de aprendizaje de los educandos” (CPEUM, art. 3º, 2016, 27 de enero, en INEE, 2017, p. 9).

Este cambio se desprende de la Ley General de Educación, que en su Art. 2 dicta: “Todo individuo tiene derecho a recibir educación de calidad en condiciones de equidad, por lo tanto, todos los habitantes del país tienen las mismas oportunidades de acceso, tránsito y permanencia en el sistema educativo nacional, con sólo satisfacer los requisitos que establezcan las disposiciones generales aplicables”.

### **Estructura y dimensiones del sistema educativo**

En la educación básica, del año 2012 al 2017, el nivel de primaria experimentó una disminución en el número de alumnos (4.3%) y de escuelas (1.3%). Por su parte, en preescolar se incrementó la matrícula (3.7%) a pesar de la disminución del número de escuelas (-1.9%). Por último, en la educación secundaria aumentó en 11.4% la matrícula y en 8.3% el número de escuelas. (INEE, 2017, p.13)

Con base en estudios del INEE (2017), la proyección es que la población en edad escolar no aumente en las próximas décadas debido a la tasa de crecimiento, por lo que la demanda se reducirá año tras año. Según las proyecciones de población actualmente cada generación escolar es de aproximadamente 2.2 millones de niños, número aproximado a nivel nacional de nuevos ingresos y, en el supuesto de que no existiera rezago o abandono, debería transitar en cada grado escolar.

Esa demanda educativa se presenta diferenciada en el país, ya que cada entidad federativa tiene distintas características. Por ejemplo, en México se suman alrededor de 300 mil niños cada año, mientras que en Jalisco y Veracruz son más de 145 mil niños; en el otro extremo, en Baja California Sur y Colima las generaciones son de tan solo 12 mil niños.

Como se observa en la Tabla 1, las edades mínimas para ingresar a la educación preescolar y primaria son 3 y 6 años, cumplidos al 31 de diciembre del año de inicio del ciclo escolar, como lo marca la Ley General de Educación en su art. 65. De igual manera se establecen las edades en que idealmente deben asistir los niños y jóvenes, ya que la edad en que se cursa un nivel educativo si es una variable que determina, parcialmente, los resultados de logro de aprendizajes reflejados en las pruebas estandarizadas a nivel nacional de los últimos años, en las que contar con más edad de la ideal aleja a los alumnos de los niveles de logro de aquellos que si están en la edad ideal.

En lo que respecta a la educación preescolar, se ingresa a los 3 años de edad y hay una permanencia y duración de tres grados escolares, 3 a 5 años. Cabe señalar que la idoneidad en las edades en las que típicamente se debe cursar cada nivel educativo no condiciona el acceso a la educación. En primaria, incluso hay leyes de carácter secundario que reconocen que las edades para cursar la primaria de manera regular son entre los 6 y 14 años, ya que la educación para adultos se orienta a los jóvenes con más de 15 años que no han cursado o concluido la educación básica. (INEE, 2017)

Hay una tendencia a aumentar el porcentaje de niños escolarizados en su nivel por edad, de los alumnos inscritos en el sistema educativo nacional, la mayor parte corresponde a la educación básica. Con respecto al Sistema Educativo Nacional:

“El Sistema Educativo Nacional en su parte escolarizada matriculó a 36 392 832 alumnos al inicio del ciclo escolar 2015-2016. La mayor proporción de la matrícula corresponde a la educación básica con 71.2% (25.9 millones), sigue la educación media superior con 13.7% (cinco millones) y en menor proporción la educación superior con 10% (3.6 millones). El servicio de capacitación para el trabajo atiende a 5.1%, que equivale a 1.8 millones de alumnos”. (INEE, 2017, p.38)

En educación preescolar, en el 2018 se ha aumentado la cobertura, pero hay metas por lograr, como lo reconoce la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos, (2017, p.1) “en México se incrementó la matrícula de educación preescolar entre los niños de 4 años a 89% en el 2015, similar al promedio de la OCDE de 87%, aunque las tasas de matrícula para los niños de 2 y 3 años siguen estando rezagadas con respecto a la mayoría de los países de la OCDE”. Esto significa una práctica en las familias mexicanas de inscribir a los niños en preescolar, pero solamente en tercer grado, no desde el primero. Esta práctica afecta el desarrollo de las bases educativas, ya que cuando los niños ingresan hasta tercer grado, generalmente no cuentan con las habilidades que los niños que cursaron primer y segundo grado y comienzan su trayectoria escolar en desventaja desde el primer día de clases, lo cual puede ser estresante y marca al alumno en su autoestima, pues puede llegar a pensar que es menos listo que sus compañeros.

## 1.2 Contexto socio demográfico local

### Ubicación territorial

El Jardín de Niños Monte Albán se encuentra ubicado en Av. 4 Manzana 8, lote 8 en la colonia Renovación, en la Delegación Iztapalapa, la cual se ubica en la zona oriente de la Ciudad de México, como se ilustra en la Figura 1.

Dentro de la Delegación, la colonia Renovación se ubica en una las áreas semiurbanas o urbanas con bajo desarrollo urbano, como se observa en la Figura 2, caracterizada por pobreza, altos índices delincuenciales y escasos de servicios básicos, como el agua, lo que hace un clima con factores de riesgo para la infancia.

**Figura 1. Ubicación de la Delegación Iztapalapa en la CDMX**



Fuente: adaptado de UAM, 2018, [https://www.uam.mx/u\\_izt\\_map.html](https://www.uam.mx/u_izt_map.html)

**Figura 2. Ubicación de la colonia Renovación**



Fuente: Herald.com.mx, 2018, <http://www.heraldo.com.mx/distrito-federal/iztapalapa/09209/renovacion/>

## Población y contexto socio cultural

Jadue, Galindo y Navarro (2005, p. 44) exponen el impacto de la pobreza en la educación.

“La pobreza en la niñez es el predictor más consistente de problemas en el desarrollo y en el rendimiento escolar, debido a las condiciones de vida ligadas a la falta de recursos; es uno de los factores de riesgo que más influye en la vulnerabilidad de las personas. Los efectos acumulados de la pobreza aumentan la vulnerabilidad física y psicosocial del niño que crece y se desarrolla en un ambiente deprivado”.

En el año 2015, el INEGI contabilizó una población en la CDMX de 8 918 653 habitantes. Con esta población, la entidad ocupa el segundo lugar, La Alcaldía Iztapalapa ocupa el primer lugar como la más poblada de la CDMX, como se puede observar en la Tabla 2, con 1, 827 868 habitantes.

**Tabla 2. Distribución poblacional en la CDMX**

Clave del municipio o delegación	Delegación	Habitantes (año 2015)
002	Azcapotzalco	400 161
003	Coyoacán	608 479
004	Cuajimalpa de Morelos	199 224
005	Gustavo A. Madero	1 164 477
006	Iztacalco	390 348
007	Iztapalapa	1 827 868
008	La Magdalena Contreras	243 886
009	Milpa Alta	137 927
010	Álvaro Obregón	749 982
011	Tláhuac	361 593
012	Tlalpan	677 104
013	Xochimilco	415 933
014	Benito Juárez	417 416
015	Cuauhtémoc	532 553
016	Miguel Hidalgo	364 439
017	Venustiano Carranza	427 263

Fuente: INEGI, 2015

Dentro de Iztapalapa se ubica la colonia Renovación, como una colonia muy pequeña, y se considera una zona marginal. Aproximadamente el 70% de los habitantes, vive de la “pepena”, es decir, su medio de trabajo es la separación de basura y el reciclado. Sobre las calles y banquetas se puede ver montones de diversos desechos tanto orgánicos, inorgánicos e industriales, desde alimentos en mal estado hasta monitores de computadoras o muebles de oficina, que están siendo seleccionados para su comercialización posterior.

También se pueden observar casas que tienen a la vista letreros que indican el precio de materiales reciclados, como pet, cobre, aluminio, fierro, y otros. No hay parques recreativos o áreas verdes, solo se puede observar una zona para realizar ejercicio al aire libre pero es muy árida, así que se encuentra desolada.

Dentro del contexto sociocultural podemos observar que los niños están acostumbrados a todo lo que hay en su colonia, es decir, ellos ven con naturalidad la basura, la limpieza del cobre, el desmantelamiento de computadoras o cualquier aparato para comercializar sus partes. Parte de las prácticas comunitarias son las

fiestas cada fin de semana con fuertes consumos de alcohol y conflictos entre bandas.

La alimentación común es el consumo de productos baratos y de tipo de merma, lo que es muy contradictorio ya que teniendo buenos ingresos por el reciclado de basura el 70% de los padres no le dan gran interés a una alimentación de calidad, es muy común ver a niños que llevan algún jugo o bebida ya caducada a la escuela, o también es muy común que los niños lleven su coca cola de tamaño mediano y sus frituras para el desayuno, a pesar de que aproximadamente el 90% de los padres cuenta con los recursos económicos para cubrir las necesidades básicas de alimentación, con base en la observación y los datos de las encuestas propias de la escuela.

Otro problema es el ausentismo; los niños asisten muy poco a la escuela, y no por falta de colegiaturas, en lo particular no le dan prioridad al estudio o a que los niños se formen ya que su idea de trascender y tener solvencia económica no es la idea de una carrera universitaria, por el contrario tienen la visión de que sus hijos se harán cargo del negocio del reciclado, para lo cual no necesitan terminar estudios de tipo superior o incluso de media superior.

Otra causa del ausentismo es que los horarios de sus labores de venta se interponen con los horarios escolares. Los padres venden en los mercados rodantes y están destinados en diferentes zonas, según el día de la semana. Por ejemplo, martes Las Torres, miércoles El Salado, jueves Las Torres nuevamente y viernes y lunes Santa Cruz. Por esto, es común que los hijos de comerciantes no asistan al colegio alguno de estos días. Por la convivencia de los alumnos en estos lugares y condiciones, algunos de ellos hablan con groserías como si no estuvieran en la escuela, sin importarles lo que se les explica en cuanto a al ambiente de respeto y buena convivencia.

Cuando comenzaron a habitar la colonia con casas de cemento las calles quedaron bonitas y limpias, la calle 5 era la calle principal y era una colonia nueva. Sin embargo, trabajar de la basura es un negocio fructífero, así que los habitantes

comenzaron a comprar el contenido de los camiones de basura, los cuales llegan y tiran los desechos en plena calle, así que la colonia se encuentra permanentemente es un estado de poca higiene.

Asimismo, hay gente que se dedica a la merma, vende productos que se encuentran en los desechos del supermercado y los vende en un precio muy bajo, también venden latas y frascos sin etiqueta a muy bajo precio. La gente ve común comprar sus productos en estos puestos ambulantes, sin importar la fecha de caducidad o el estado del producto. Lamentablemente, la población estudiantil de la escuela de esta investigación es parte de los consumidores.

La calle principal es conocida popularmente como “Garibaldito”. Desde que se entra a la colonia se observa una iglesia de religión católica, la Parroquia Santa María Guadalupe y también se puede ver una campana grande. Se cuenta que cuando hay un problema en la colonia de bandas o con policías suenan la campana y los habitantes salen en masa con palos o lo que tengan a la mano para arreglar el conflicto.

En las esquinas de las calles principales en distintas casas se ven altares a la santa muerte primordialmente, los días lunes es muy común ver todavía carpas, debido que permanecen después de las fiestas del fin de semana.

Un panorama común son los carteles que dicen “evita soltar tiros al aire”, ya que la posesión y uso de armas de fuego es una costumbre arraigada. Toda la calle principal tiene negocios, lo que llama la atención es que están muy bien surtidos y en grandes cantidades, reflejo de la capacidad de consumo derivada de la actividad de reciclamiento de basura.

Para llegar al Jardín de Niños Monte Albán hay que caminar cuatro o cinco cuadras desde la entrada principal de la colonia. Sólo hay una ruta de transporte público que entra a la colonia, los taxis, que son pocos y que son carros particulares, cobran una cuota a dependiendo del destino, ya que no tienen taxímetro y la mayoría son

colectivos. Los taxis regulados casi no entran a la colonia por la inseguridad, así que es más viable llegar caminando del Anillo Periférico Oriente y el Eje 5.

En la mañana se observa mucha gente andando a pie, principalmente madres de familia que van a dejar a sus pequeños a sus diversas escuelas. En la colonia sólo hay un Jardín de Niños público, el cual con trabajos se pudo consolidar ya que también existían una primaria y una secundaria, pero los mismos habitantes de la colonia lo expropiaron para convertir las aulas en viviendas.

Lo mismo ocurrió con el espacio destinado a un mercado, es por ello que en las calles se puede ver un tianguis tres veces por semana o en su defecto asisten al mercado de la siguiente colonia, que es Chinampac de Juárez, como antes se mencionó sólo hay un Jardín de Niños, el cual se encuentra a las orillas de la colonia, los lugares para dicho jardín de niños están muy saturados, por lo cual existen 3 jardines particulares dentro de la colonia y una primaria particular, para atender la demanda que atenderían las escuelas públicas.

### **1.3 Contexto familiar**

La familia es la primera referencia de educación para las personas. La familia es la unidad básica que hace posible la reproducción biológica y cultural de los individuos en la estructura social. La relación de la familia con la sociedad se da en términos de reproducción e inserción al modelo de producción.

“Por estructura familiar entendemos el grado de complejidad que asume la combinación de dos dimensiones fundamentales: el número de generaciones que existe al interior del grupo familiar y el tipo de relación que tienen los miembros de un grupo entre sí”. (Pérez et al, 2005, p.132)

Los mismos autores identifican algunas variables determinantes de la estructura familiar que inciden el desarrollo de la misma.

Por lo general, en las familias con modelo nuclear, aquellas integradas por los padres y los hijos, los padres trabajan asalariadamente y la mayoría de las madres trabajan en el hogar. Mientras que en las familias extendidas, aquellas que incluyen

abuelos, tíos u otros miembros de la familia paterna o materna, la mayoría de las madres tienen alguna actividad remunerada, además del trabajo en el hogar.

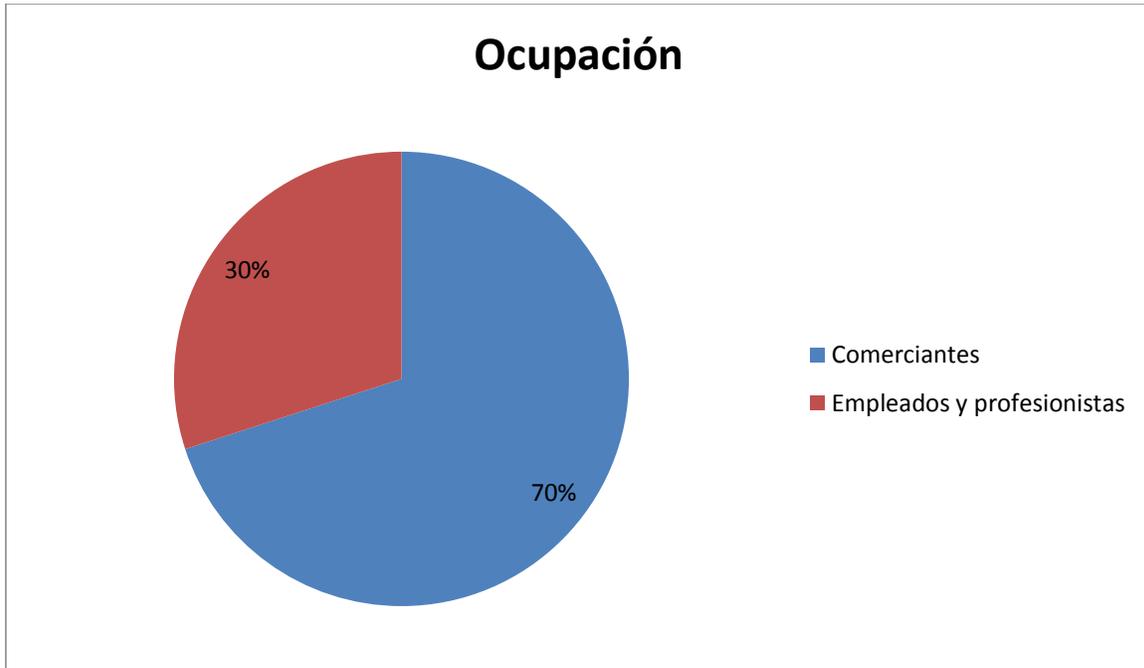
Otra variable es la edad en que los padres tuvieron a su primer hijo. A más temprana edad que las madres tienen a su primer hijo, menores las condiciones de desarrollo para estas, tanto académica como laboralmente, ya que por lo general las madres que tienen a su primer hijo antes de los 23 años de edad, dejan los estudios, lo que limita su inserción al mercado laboral y su propia trayectoria académica.

La escolaridad de los padres también es una determinante. En los hogares en que los padres tienen mayor grado de escolaridad, sobre todo la madre, se observa un mayor grado de escolaridad de los hijos; mientras que cuando los padres tienen un grado de escolaridad menor, sobre todo la madre, los hijos logran un grado de escolaridad menor, como lo muestran los censos de población y vivienda del INEGI.

En el caso particular del colegio Monte Albán, su base de datos SIIEPRE proporciona datos específicos sobre la ocupación, edad y escolaridad de los padres, así como personas con las que convive el alumno y actividades familiares, además de especificar si tienen acceso a las tecnologías de la información y la comunicación, datos relevantes para recabar el contexto familiar de esta comunidad educativa.

En el registro e información de datos familiares se encuentran registrados 29 alumnos en matrícula. El 70 % de los padres de familia se dedican al comercio y el otro 30 % son empleados y profesionistas, como se observa en la Figura 3. Lo que significa que la minoría de los padres tiene una estabilidad de ingreso.

**Figura 3. Ocupación de los padres de familia**

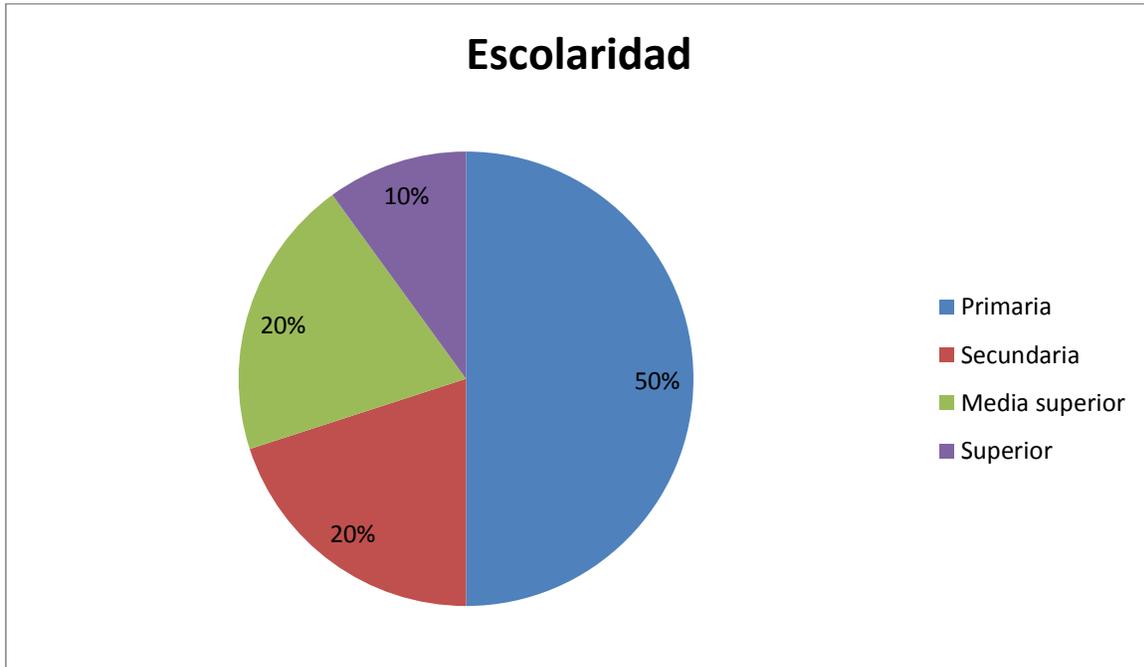


Fuente: elaboración propia, datos de SIIEPRE, 2017

La edad varía entre los 17 y 45 años, y académicamente el 50 % de los padres de familia terminaron la primaria, 20% terminaron la secundaria, el 20 % concluyeron la preparatoria y un 10% concluyó la universidad, como se observa en la Figura 4.

Esto se puede interpretar como que la tendencia de escolaridad de los alumnos sería que la minoría alcanzará el nivel superior, por lo que la escuela debe tomar un papel más activo para fundamentar las habilidades iniciales para aumentar las posibilidades de avance escolar de los niños.

**Figura 4. Escolaridad de los padres**



Fuente: elaboración propia, datos de SIIEMPRE, 2017

En el área de actividades recreativas, el 80% de los padres registraron que no salen los fines de semana, y el otro 20% mencionaron salir a parques, plazas y al cine.

En cuanto al cuidado de los hijos, registraron que al 50% lo cuida directamente alguno de los padres saliendo del trabajo y el otro 50% se encuentra en casa resguardado por los abuelos o algún otro familiar o conocido como nanas. En ambos casos, las actividades durante la mayor parte del tiempo son ver el televisor y jugar con la tableta, el celular o la computadora. Estas condiciones producen que los menores se encuentren pasivos en casa y que realicen sus tareas sin supervisión ideal de los padres, además de que no desarrollan habilidades de psicomotricidad relacionada al deporte y activación física.

En este contexto, se puede observar que la familia de los alumnos del Jardín de Niños Monte Albán en su gran mayoría son jóvenes, con un nivel académico bajo y jornadas laborales de entre las 8 y 12 horas, lo que limita el tiempo de convivencia

doméstica con sus hijos. También hay algunos padres de familia que son profesionistas, pero aun así sus jornadas laborales son largas, por lo que el cuidado de los hijos pasa a ser responsabilidad de los abuelos y las actividades de recreación o tiempo libre pasan a ser las tecnologías de la información y la comunicación, como medio distractor para los niños.

#### **1.4 Contexto escolar**

Con base en el registro de evaluaciones de los últimos años, en la población infantil del Jardín de Niños Monte Albán se presenta el bajo logro de aprendizajes, que incluso cada vez es más bajo. Esta problemática se ha mantenido continuamente ciclo escolar tras ciclo escolar desde hace más de una década y, en lo personal, como docente no entendía ¿cómo es que nadie de la comunidad educativa se había percatado de ello?

Consideré que tal vez eran los padres de familia quienes influían en el desarrollo su aprendizaje, ya fuera por sus costumbres o por su entorno social, ya que el lugar en donde se encuentra ubicada la escuela anteriormente era una zona de basureros y con el tiempo se fue readaptando para formar la colonia renovación. .

La generalidad de cumplimiento académico de la escuela se caracteriza por no involucrarse en las actividades escolares, como la entrega de tareas. La puntualidad no es ningún problema, los alumnos incluso llegan antes de que se abra la puerta; pero el egreso es otro problema ya que llegan por los niños hasta dos horas después, excusándose que tienen mucho trabajo, que se les pasó el tiempo, que salieron e infinidad de razones para justificar sus retardos. A la escuela esto no le afecta, por que por cada retardo se les cobra una cuota.

Al recabar el informe escolar de los avances grupales y compararlos con las de los demás grupos, el único que presentaba avances era el de mi grupo; primero y tercero, por el contrario, tenían reportes sobre que los niños no aprendían y que se les olvidaba con facilidad los temas vistos.

El Jardín de Niños Monte Albán es el que se encuentra mejor ubicado, ya que está en el centro de la colonia, sin embargo durante el ciclo escolar 2016-2017 hubo un descenso de población. En años anteriores, la matrícula era de 100% de su capacidad, según la matrícula autorizada por la SEP, pero en el ciclo mencionado se contó con un 80% de su capacidad solamente. Las causas del descenso no se analizaron formalmente en su momento, pero surgió la preocupación en directivos y docentes por mejorar el servicio para atraer nuevamente una mayor matrícula.

Al analizar el contexto de la problemática, y viendo el problema desde otro enfoque, consideré que los responsables no eran sólo los padres del todo ni el contexto si no también teníamos que ver las titulares, es decir, el cuerpo docente.

### **Perfiles docentes**

Es fácil hablar y criticar acerca de las carencias que las demás personas de la comunidad educativa tienen, pero aceptar que te critiquen o te digan tus defectos, diferencias y errores es muy difícil. Sin embargo, es necesario, si se considera el punto de concluir el ciclo escolar con la problemática del bajo rendimiento de los niños conforme a los aprendizajes esperados.

Inicié una observación exploratoria de factores en el aprendizaje de los niños y percibí que se podía mejorar la práctica docente, ya que desde las planeaciones, hasta las actividades en clase podían mejorar al considerar las características del contexto y de los alumnos. Entonces, comuniqué a la directora que lo que presentaban los grupos era falta de aprendizaje y que si se consideraba como una problemática se podría comprobar en base a una serie de recopilación de información y así buscar alternativas de solución.

Ella accedió muy amablemente, siempre y cuando no afectara las horas laborales dándome acceso a documentos, oficios, planes y programas; inclusive al sistema integral de información escolar para preescolar (SIIEPRE) de la escuela y comencé haciendo un análisis de la formación académica docente.

El plantel está conformado por siete docentes, de las cuales 6 son las que se encuentran registradas en plantilla de personal y son con las que trabajé la investigación. De esta población docente, solo una cubría el perfil docente para impartir educación en preescolar, por lo que considero conveniente mencionar el acuerdo 357 por que se establece los requisitos y procedimientos relacionados con la autorización para impartir la educación preescolar, en el cual se establece:

“IMPARTIR EDUCACIÓN PREESCOLAR Artículo 16.- Para impartir educación preescolar en el Distrito Federal, se requiere título profesional de Profesor en Educación Preescolar o de Licenciado en Educación Preescolar, expedido por instituciones educativas públicas o particulares con incorporación de estudios al sistema educativo nacional”. (SEP, 2005)

Esto resulta incongruente en este plantel, pero una explicación es que la incorporación fue otorgada en el 2004, en la que los parámetros que se tomaron en cuenta para obtener la autorización eran anteriores, ya que este acuerdo se dio a conocer por el diario oficial de la federación en junio del 2005.

En cuanto al perfil del personal se tiene lo siguiente.

Titular de preescolar 1: la titular de este grado tiene 24 años, es su segundo ciclo escolar trabajando con niños, no realiza planificaciones y no conoce el plan de estudios, es técnica en enfermería y comenzó a estudiar pedagogía a nivel universitario. El grupo y grado que imparte no está registrado ante las autoridades.

Titular de preescolar 2: la titular de este grado tiene 26 años, este es su primer ciclo escolar en esta institución, tiene dos años de experiencia como titular de primero de preescolar en otras escuelas, sabe realizar planificaciones de acuerdo al programa de estudios 2011 y es licenciada en pedagogía. Esta titular no está registrada en plantilla de personal.

Titular de preescolar 3: la titular de este grado tiene 28 años es su segundo año trabajando en esta institución, tiene un año como titular multigrado, recientemente

titulada en la licenciatura en educación preescolar de la UPN. Esta titular se encuentra registrada en plantilla de personal.

Administrativo: tiene diez años de trabajo en la institución y se encuentra por terminar la licenciatura en educación preescolar, en años anteriores estuvo como titular de preescolar uno y dos, titular registrada en plantilla de personal como administrativo.

Maestra registrada en plantilla de personal: tiene doce años trabajando en el plantel y tiene la secundaria terminada y un certificado en asistente educativo, esta maestra cuenta con una clave que se le dio durante la incorporación y la cual le permite trabajar el tiempo que lo desee como titular de grupo.

Directivo: tiene veinticinco años de experiencia laboral en la rama educativa de ellos quince años trabajando en la institución, de los cuales fue titular de primero, segundo y tercer grado de preescolar durante los primeros 5 años de apertura. Los diez años restantes ha estado laborando como directora técnica de la institución y dueña de la misma.

Con la técnica de análisis documental (Véase Tabla 3) se organiza la información extraída del SIIEPRE, que muestra el contenido de registro de personal directivo, docente y nivel académico.

Tomando este aporte como referencia, continúe con mi investigación. Comencé el ciclo 2017 – 2018 pidiendo permiso para poder ver cómo trabajaban cada una de las docentes en el aula, en el caso de la titular de 1o y la de 3o comprendí que su concepción de la educación era muy tradicional, pese a que se les había dado los programas de educación y las novedades que se nos informan en las Juntas de Consejo Técnico Escolar.

**Tabla 3 Registro de personal directivo y docente 2017-2018**

Personal 2017-2018		Jardín de Niños Monte Albán			
Nombre	Fecha de ingreso al plantel	Escolaridad máxima de estudios	Especialidad	Idioma	Función o materia: (director técnico, docente)
Rosa Evangelina	Agosto del 2004.	Bachillerato	Técnica en Asistente Educativo	Ninguno	Directora Técnica
Diana Nayelli	Agosto del 2017	Lic. En Educación Preescolar	Educación preescolar	Ninguno	Docente de preescolar 3
Lucia Magali	Agosto del 2004	Secundaria	Carrera corta de asistente educativo	Ninguno	Docente de preescolar 2 (registrada)
Adriana Elidet	Agosto del 2006	Bachillerato técnico. Licenciatura en curso	Trabajo social	Ninguno	Administrativo
Lucero	Agosto del 2017	Bachillerato técnico	Enfermería	Ninguno	Docente de preescolar 1
Brianda Guadalupe	Agosto de 2017	Licenciatura en pedagogía	Pedagogía	Ninguno	Docente de preescolar 2

Fuente: elaboración propia, 2017

La maestra de inglés no trabajaba con ningún programa, solamente se le pide una planeación del vocabulario, y la directora definitivamente no tiene el suficiente conocimiento de las actualizaciones, reformas, programas o novedades impuestas en el marco de la educación. Los oficios, programas, planes y/o evidencias que le solicitaban al plantel las hacía la que suscribe, inclusive compañía a la directora a juntas directivas de Consejo Técnico Escolar para que explicara nuevamente y se los transmitiera a mis compañeras.

Al iniciar el ciclo escolar 2017-2018 ingresó una nueva docente con Licenciatura en Educación Preescolar egresada de la UPN; otra tenía la Licenciatura en la Pedagogía y otra maestra por remplazar contaba con una carrera técnica en enfermería, dando por hecho que podríamos abatir el rezago educativo.

Pero la problemática persistió. La asistente técnica en enfermería debutó como titular de preescolar 1 (el cual se dio de baja administrativa y legalmente, pero no institucionalmente) la licenciada en educación preescolar ingresó como titular de preescolar 3 y a mí ya no me dieron grupo, debido a que no me encontraba registrada por no contar con el título de Licenciatura y supervisión había cambiado de administración, por lo que pase a ser parte del personal administrativo, sin embargo continué con la investigación externamente, pero contrataron a una licenciada en pedagogía para cubrir el grupo de 2do de preescolar.

A principios del periodo iniciamos otra vez con la misma problemática de aprendizaje. La docentes licenciadas se quejaban de que los niños no sabían nada (es importante destacar que he logrado entender que debemos adaptarnos a nuestro grupo y que tenemos que buscar estrategias para poder explotar lo mejor de ellos) y que era muy difícil controlarlos.

En principio pensé que tal vez la razón era porque aún se encontraban en el ciclo de adaptación o curva de aprendizaje, pero mientras pasaban los meses la situación se tensaba cada vez más. Estando desde un punto externo y observando la problemática desde otro enfoque, consideré que debía continuar con esta investigación y poderle dar una posible solución por el bienestar de los niños y niñas.

El perfil docente, la experiencia y la capacitación es un factor determinante para el aprendizaje de los alumnos porque la enseñanza es la otra parte del proceso.

### **Matrícula escolar**

En el ciclo 2017 - 2018, el colegio contó con un total de 38 alumnos, de los cuales 17 eran niños y 21 niñas. El primer grado contó con 9 alumnos, compuesto por 7 niñas y 2 niños. En segundo grado hubo 17 alumnos, compuesto por 9 niñas y 8 niños y en tercer grado hubo 12 alumnos, compuesto por 7 niños y 5 niñas. Sólo se laboró el turno matutino, que comprende un horario de 9:00 am a 2:00 pm.

No se reportó en lista alumnos de alguna etnia, pero si hubieron dos alumnos con capacidades especiales, Carlitos de 4 años, diagnosticado por el Centro Nacional de Autismo con trastorno del espectro autista, quien cursó el primer grado y Daniel, de 6 años, con síndrome de Asperger, este alumno no cuenta con un diagnostico certificado o formal, sólo es una suposición de los tutores quien dicen es tratado en el DIF, y cursó el segundo año de preescolar.

### **Infraestructura**

En cuanto a infraestructura, se observan aulas adaptadas en 3 salones en la planta baja los cuales se ocupan para 2° y 3° de preescolar con área de 6 X 4 m<sup>2</sup>. Cada salón tiene 5 mesas con 4 asientos cada una, un pizarrón blanco, escritorio y estante. El otro salón es utilizado para ludoteca y juegos. También hay una oficina para la dirección y 4 baños (2 para niñas y 2 para niños).

En el primer piso hay un salón para inglés, uno para maternal y preescolar 1, una cocina y una pequeña bodega para material en la parte superior.

El patio es de 120 metros cuadrados, en donde se realizan actividades físicas y ceremonia así como los momentos recreativos.

Los salones cuentan con estantes pequeños accesibles para los alumnos con materiales básicos como crayolas, lápices, pinturas, pinceles, plastilinas, tijeras, hojas de colores y pegamento, entre otros. En cuanto a material lúdico de construcción y estimulación no se cuenta con lo suficiente, ya que al repartir las piezas entre los alumnos les corresponde de muy pocas y sólo pueden armar combinaciones muy simples y sencillas. Las mesas son de madera rectangulares de aproximadamente un 100 cm por 50 cm, con sillas de plástico con patas de metal.

## 1.5 Contexto áulico

El grupo de 1° de preescolar no se encontró registrado en el sistema integral de información escolar para preescolar (SIIEPRE), sin embargo si se promocionó en la comunidad, su plantilla estaba integrado por 9 alumnos, de ellos 7 son niños y 2 niñas entre los 3 y 4 años de edad.

De acuerdo a la Evaluación Diagnóstica Inicial, su comunicación era buena, 7 de ellos hablaban fluidamente y a los otros 2 se les dificultaba, y al coordinar movimientos mostraban descontrol y falta coordinación motriz fina.

En este grupo los niños eran inquietos; cinco de ellos expresan capacidades sobresalientes ya que asimilan lo que se les presenta como ejemplo rápidamente y seguían indicaciones acertadamente, pero lo realizaban en desorden, entre ellos uno era líder y es el que daba las ideas de realizar acciones indebidas dentro del marco de convivencia y su coordinación motora fina era buena. Los otros dos alumnos eran pasivos, se la pasaban sentados en su lugar, seguían indicaciones sin embargo su coordinación motora fina se dificultaba; en cuanto a las dos niñas se integraban con los cinco niños y se comportan de igual forma que ellos.

El grupo de 2° de preescolar se conformó con 17 alumnos, 8 niños y 9 niñas entre 4 y 5 años de edad. Once de los alumnos que integraron este grupo cursaron primero de preescolar en esta escuela. En cuanto a la Evaluación Diagnóstica Inicial, el 80% de los alumnos no recordaban conceptos, situaciones de aprendizaje, textos o números vistos en el ciclo anterior.

En este grado los niños eran distraídos y desordenados, se les dificulta seguir normas para la convivencia, sin embargo obedecían cuando se les daba una indicación.

En el caso de las niñas, eran distraídas e inquietas; a 5 de ellas se les dificultaba la lectoescritura, sus trazos eran gruesos y en ocasiones no seguían indicaciones, razón por la que se dedicaban a jugar con lo que encentraban. Las otras 4 se

mostraban atentas, no obstante perdían el interés rápidamente y se integraban a los juegos distractores, mientras la docente exponía su clase.

El grupo de 3° de preescolar estaba integrado por 12 alumnos, 7 niños y 5 niñas entre 5 y 6 años de edad, de los cuales 5 niños y 3 niñas cursaron preescolar dos el ciclo anterior en esta escuela. De acuerdo con la Evaluación Diagnóstica Inicial, el 85% de los alumnos estaba por debajo de los conocimientos requeridos de la normalidad mínima, el otro 15% se encontraba dentro de los parámetros establecidos (evaluación basada en situaciones de aprendizaje de segundo de preescolar).

La comunicación entre sus iguales era fluida, mencionaban sus conformidades e inconformidades oralmente, no identificaban letras ni contenidos textuales, escuchaban lecturas y participaban formulando hipótesis. No identificaban los números ni mostraban relación con su valor. En su mayoría, los alumnos no identificaban temas vistos en preescolar 2.

Los niños eran en general más inquietos que las niñas, no respetaban el marco para la sana convivencia y en todo momento estaban parados, arriba de las sillas y mesas y algunos incluso fuera del salón. Las niñas también se integraban al desorden y la docente trataba de controlarlos gritando, amenazándolos con llevarlos a la dirección, en ocasiones la docente gritaba continuamente.

La problemática se mostraba como una práctica docente que no lograba incorporar a los alumnos en las estrategias y actividades de aprendizaje, por lo que el problema de investigación se presentó como la forma de mejorar las prácticas docentes integralmente mediante una gestión institucional orientada a la mejora de los procesos educativos.

## **1.6 Contexto docente personal**

Me desempeñé en el Jardín de Niños Monte Albán, institución educativa particular, como maestra de apoyo y administrativo durante 9 años. Ingresé a esta institución

como trabajadora social y auxiliar en el área de administración escolar, ya que no hacía más de dos años que se le había otorgado la incorporación de escuelas particulares a la institución y por lo tanto había infinidad de papeleos, registros, implementación programas y requisitos documentales que la misma directora no sabía cómo hacer y era de lo que yo me encargaba.

Al cabo de dos meses de mi estancia en esta escuela, se me asignó grupo, cabe señalar que yo no tenía ningún conocimiento teórico ni práctico de la enseñanza-aprendizaje con niños y niñas y mucho menos de esa edad. Comencé a encargarme de la administración escolar y la titularidad del grupo de primero, ya que la maestra que era la encargada de este grupo se retiró por cuestiones familiares, pero aun así oficialmente era ella la titular, debido a que cuando se les dio la incorporación también se les dio una clave llamada LP para poder trabajar en base a su experiencia.

En mi caso, como no tenía ni la menor idea de cómo ser titular comencé a “enseñar” por mis propios medios lo que entendía del entonces programa de educación preescolar 2004 y con base en lo que mis compañeras titulares me compartían e imitaba su estilo docente, creyendo que esto era suficiente para poder enseñar a los niños los conceptos y temas que la institución le promete a la comunidad de padres de familia: leer, escribir, sumar, restar seriaciones, numeraciones, del 1 al 100, figuras, segunda lengua; todo como parte de una oferta de servicios atractiva en el mercado de servicios educativos de la zona.

Los primeros 5 años fui titular de primero de preescolar, la población variaba entre los 7 y 12 niños, aun que eran pocos los alumnos, desde el primer año se me dificultó enseñarles todos los conceptos curriculares que conforman el primer grado, ya que no tenía una técnica o estrategia de cómo se debía dar clases y mucho menos como iniciarlos en la lecto-escritura.

Durante el paso de los ciclos se me fue haciendo una cotidianidad mi forma de enseñar, a pesar de que en las reuniones finales de cada cierre de ciclo escolar las maestras de 2° y 3° se quejaban que los alumnos no pasaban suficientemente

preparados en conocimientos, ya que temas antes vistos en primero o en segundo no los tenían definidos y eso atrasaba a las maestras del siguiente grado.

En lo personal, no daba importancia de los comentarios, ya que en realidad no tenía la certeza de que en realidad pasaba lo que mis compañeras afirmaban y ni en el Consejo Técnico de la escuela ni en entrevistas con la Directora se me cuestionaba la práctica docente.

Para finalizar el ciclo escolar 2011 - 2012, se nos informó por medio de supervisión escolar en las juntas de Consejo Técnico que el programa de educación preescolar cambiaría y se incorporaría el nuevo programa de educación preescolar 2011 (no teníamos conocimiento de las reformas o políticas educativas) para tomarlo en cuenta en el nuevo ciclo escolar que se avecinaba y al mismo tiempo me informaron que pasaría a segundo grado de preescolar.

Pensando que sería más fácil, tropiezo con cuatro inconvenientes que dificultaban mi práctica docente:

- 1) Mi primer año como titular de 2° de preescolar sin saber si quiera si lo había hecho bien en preescolar uno, ya que los contenidos son diferentes.
- 2) Iniciaría con el Plan 2011, del cual no tenía ni la menor idea de cómo trabajarlo.
- 3) Se rumoraba que la nueva reforma educativa se implementaría tanto para escuelas particulares como para escuelas de gobierno y con ello se exigiría un nuevo perfil docente ( el que ninguna de las maestras cubría)
- 4) La carga de trabajo administrativa acrecentaría; confieso que se me dificultó mucho iniciar con un nuevo grado escolar, el incremento de alumnos, el aumento de conceptos, poner al corriente a por lo menos 10 alumnos de nuevo ingreso y, además, lidiar con las demandas de los padres de familia.

A mediados del ciclo escolar 2012-2013 me percaté de que al hacer evaluaciones personalizadas a los alumnos no obtenía resultados favorables de los avances en aprendizajes. Los conceptos antes vistos no los recordaban, su maduración no estaba lo suficientemente adecuada para realizar trazos de vocales, letras

consonantes y algunos otros conceptos y haciendo el análisis de cada uno de los campos formativos, en ninguno lograban tener algún avance sobresaliente, lo único que podía pensar es que yo era la única responsable de que los alumnos con menor desempeño presentaran estos retrocesos ya que yo había estado con ellos el ciclo pasado y sin embargo no recordaban nada de lo que según yo les había enseñado.

Esta situación se la comuniqué de inmediato a la Directora del plantel, ya que estábamos a pocos meses de culminar el periodo escolar y me preocupaban las barreras de aprendizaje que mi grupo presentaba, la respuesta de ella fue nula. Me dijo que tendría que ver cómo le hacía para que los alumnos al finalizar, salieran destacadamente y con los aprendizajes ofrecidos a los padres de familia, ¿que si lo logre?; definitivamente no.

Exteriorizo que me esforcé y les preguntaba a las maestras que ya habían tenido este grado cuáles habían sido sus estrategias utilizadas para que los alumnos aprendieran, pese a ello no obtuve lo que esperaba. La carga de trabajo era cada vez más acentuada por dos motivos: las barreras de aprendizaje que se presentaban en mi salón y la infinidad de oficios administrativos que tenía que entregar para el cierre de ciclo escolar y que era bastante ya que por el hecho de ser administrativo me encargaba de diseñar plan de lectura, plan de ecología, plan de vida saludable, plan de protección civil, documentación de los niños y cualquier oficio que requiriera supervisión, zona o sector. Sentía cómo mi tiempo se consumía, mi presión laboral era cada vez más pesada y mi frustración, sin duda alguna, era exhaustiva.

El ciclo escolar terminó y puedo decir que los padres de familia se fueron tranquilos con lo que sus hijos adquirieron, no sé cómo ni por qué, pero obtuve críticas favorables con base en mi desempeño como titular. Me encontraba confusa de lo que había sucedido pero no le di más importancia de la necesaria, llegué a pensar que me preocupaba por nada, a final de cuentas los padres de familia darían su voto a favor.

Comenzado el ciclo escolar siguiente, pensé que todo sería más fácil ya que tenía la certeza que yo era la responsable de la falta de aprendizaje de los niños del ciclo

pasado, que no les había enseñado lo suficientemente bien, pero como ahora era otra compañera que llevaba años como titular y ya había pasado por todos los grados, di por hecho que todo saldría mejor.

Lamentablemente no tuvo que pasar medio año para darme cuenta que los niños que venían de a haber cursado primero de preescolar se encontraban en condiciones semejantes que algunos de los niños de nuevo ingreso que no habían cursado el grado anterior. Lo que significaba que tampoco la maestra de primer grado mejoró los resultados de aprendizaje. Nuevamente se presentó el reto de mejorar mi práctica docente, ya que no contaba con el apoyo de la directora y no podía seguir preguntado a las maestras su método, ya que definitivamente no era algo funcional.

¿Mi solución?, comencé a buscar alternativas en Internet. Todas las dudas que tenía las buscaban en Internet y encontraba algunas lecturas que hablaban del desarrollo del aprendizaje, de teorías de la cognición, Piaget, Vygotsky, y de los paradigmas pedagógicos, entre otros. En varias ocasiones no entendía bien lo que querían dar a entender, me frustraba no saber quiénes eran esas personas tan interesantes que se dieron a la tarea de investigar y estudiar el desarrollo del aprendizaje y que finalmente me ayudaron personalmente a percatarme que definitivamente las maestras que estábamos frente a grupo no teníamos el conocimiento adecuado para poder trabajar con los niños y darme cuenta que tenía una concepción errónea de lo que es la educación y que definitivamente lo que hacíamos en esta institución educativa no tenía nada que ver con la enseñanza.

Durante el transcurso del ciclo, ingresó una nueva maestra que se especializaba en dar la segunda lengua (Inglés) pero que tenía una licenciatura trunca en educación especial. En diferentes ocasiones me acerqué a intercambiar pláticas de la problemática escolar y claramente coincidíamos en que había anomalías de todo tipo en esta institución, pero necesitábamos el trabajo y renunciar no era opción.

Entonces me adapté a esta situación e implementaba algunas técnicas de como encaminar a los niños a la lecto-escritura, afortunadamente me fue muy bien ya que

al final del ciclo, pese a la carga de trabajo, obtuve avances favorables en cuanto a los aprendizajes esperados.

Para el siguiente curso escolar (2014-2015) ya me sentía con la confianza de seguir trabajando y de poder continuar con el grupo, alcanzando los estándares curriculares, incluso la población había aumentado, tenía aproximadamente 24 niños y mis expectativas daban para más, pero las maestras comenzaron a quejarse nuevamente de que los niños no aprendían, que no se les grababa nada y que se les olvidaba lo que ellas enseñaban, en diferentes ocasiones intenté explicar que la forma de enseñar no era la adecuada pero hicieron caso omiso a mi opinión.

Casi de inmediato se me informó que para continuar trabajando tendría que por lo menos tomar un curso de asistente educativo o no podría continuar trabajando ya que la incorporación de escuelas particulares pedía que todo el personal que estuviera en contacto con los niños, debiera tener algún diploma, certificado o título de formación en educación. Esto me motivó a continuar con mis estudios y entré a la UPN Unidad 98, en donde, desde un inicio, clarifiqué muchas cuestiones confusas con respecto a la educación y el aprendizaje.

En el ciclo escolar 2016-2017 se me informó que ya no podría continuar frente a grupo y se me asignó a administrativo de dirección y el ciclo escolar 2017-2018 fue mi segundo año como administrativo.

## **Capítulo 2. Marco teórico conceptual**

La teoría principal en la que se basa esta investigación es la teoría de las inteligencias múltiples, que se presenta en la obra Estructuras de la Mente, libro basado en la contribución de la disciplina de la psicología del desarrollo, de Howard Gardner, dedicado a ampliar las nociones que se tienen sobre la inteligencia incluyendo resultados de pruebas escritas y descubrimientos acerca del cerebro y de la sensibilidad hacia la diversidad cultural.

Esta teoría explica las diferentes concepciones de las inteligencias, sustentando que la inteligencia es la simple capacidad de resolución de problemas o la creación de productos en ambientes culturales. La propuesta establece ocho tipos de inteligencia a través de su método único y las clasifica en inteligencia lingüística, inteligencia musical, inteligencia lógico matemática, inteligencia espacial, inteligencia kinestésica, inteligencia personal, inteligencia Intrapersonal e inteligencia naturista y se describe características para ser identificadas.

### **2.1 La Teoría de las Inteligencias Múltiples**

Al ser docente en preescolar se debe tomar en cuenta a cada alumno en lo particular y al grupo en lo integral. En lo particular, cada alumno puede tener su propio estilo de aprendizaje y contar con habilidades desarrolladas y potenciales en distinta medida o grado que sus compañeros. Para lograr los aprendizajes esperados en los planes y programas, el docente debe ampliar su marco referencial teórico para tender a las necesidades y potencial diferenciado de sus alumnos, por ello consideré las aportaciones de Gardner como una base para mi investigación.

Gardner menciona que el principal motivo de su estudio es ampliar la percepción que tienen las personas con relación a la inteligencia, ya que generalmente las personas tienen suposiciones de este significado pensando que es una capacidad general y única en menor o mayor medida que el ser humano tiene y que se mide por medio de instrumentos como pruebas escritas estandarizadas.

Gardner alude dos ejemplos, en los cuales pide al lector que piense “en los cazadores, pescadores, labriegos, chamanes, líderes religiosos, psiquiatras, jefes militares, líderes sociales, atletas, artistas, músicos, poetas, padres de familia y científicos” y que después se dé a la tarea de considerar la existencia de diversidad de combinaciones de aptitudes y capacidades lógicas y lingüísticas que permite considerar otra postura de la cognición humana y restablecer el concepto de la inteligencia. (Gardner.1993, p. 4)

Dentro del ámbito educativo existen diferencias en los perfiles de la inteligencia, Gardner propone que al hablar de una escuela centrada en el individuo se debe evaluar desde el perfil de inteligencia de niños y niñas, amoldar el programa educativo y el modo en que los niños sobresalientes afronten oportunidades educativas fuera de la escuela de tal forma que se consienta medir los valores, sin relacionarlos con lenguaje y lógica esto le permite darle lugar a la distribución de inteligencias, ámbitos y campos; todos los ámbitos demandan destrezas en un conjunto de inteligencias y toda inteligencia se aplica en diversidad de ámbitos culturales.

Existen épocas en la historia educativa, como el conductismo, donde se afirmaba que la inteligencia era una cuestión de herencia familiar y que existía la posibilidad de capacitar para su obtención de la misma, sin embargo a lo largo de los años y de los descubrimientos e investigaciones educativas estas creencias han sido desechadas por la existencia variada de inteligencias independientes entre sí con las que nace un individuo mismas que lo diferencian de todos los seres humanos y que aunque tienen un nombre patente para llamarlas son únicas en cada persona cada una con ventajas y limitaciones. (Gardner, 1993)

La inteligencia es una palabra fácil de pronunciar, pero con cierto grado de dificultad para explicar. Gardner (1993) sustenta que esta palabra no alcanza a satisfacer la variedad de habilidades y destrezas que presenta un individuo durante su desarrollo; del mismo modo menciona que no todos desarrollan la inteligencia del mismo modo, es por ello que menciona tres aspectos que hacen distinción de cualquier tipo de estilo.

Primero, los ocho tipos de inteligencias por medio de su método que consiste en síntesis de pruebas científicas con relación al desarrollo, el colapso, organización cerebral, la evolución y otros conceptos. Segundo, las inteligencias establecidas se vinculan específicamente con el contenido es decir la descripción estilística es más que el contenido. Tercero, las inteligencias atraviesan por otro tipo de categorías analíticas.

Gardner afirma que el someter a los niños a pruebas calificadoras del cociente intelectual para la determinación del conocimiento causa un impacto que influye en el futuro del alumno, dándole una etiqueta con sus profesores y la obtención de algunos privilegios o desventajas. Sin embargo, el darle el valor al número no es inapropiado, ya que una calificación de pruebas de inteligencia predice la capacidad personal del manejo de cuestiones escolares, pero no son útiles para predecir éxito en la vida.

“La inteligencia debe probarse con algo más que breves respuestas... respuestas que predican el éxito académico... y de mejores maneras de evaluar la capacidad individual, esta semblanza está destinada a repetirse universalmente durante el futuro previsible los métodos actuales que se utilizan para evaluar la inteligencia no son lo suficientemente completos para valorar a un individuo, no consiste en la tecnología de las pruebas para evaluar, sino en la forma cotidiana que concebimos el intelecto”. (Gardner 1993, p, 20)

### **Crítica a la concepción clásica de la inteligencia**

Gardner (1993) ha hecho un laborioso análisis del significado de la inteligencia mencionando que desde hace más de dos milenios se ha ido en la búsqueda de la estructura del conocimiento, racionalidad e inteligencia, dando diferentes concepciones de su adquisición y aunque dos mil años puede parecer mucho tiempo, la concepción no tiene gran diferencia con el actual concepto la condición humana o bien las capacidades que figuran en el conocimiento. Platón, Sócrates,

Aristóteles y Descartes son bien reconocidos por ser filósofos capaces de emplear sus poderes mentales y enmarcar con ello toda una civilización y quienes también tenían un firme pensamiento de que la mente estaba en el cerebro. (Gardner, 1993)

La teoría de las inteligencias múltiples retoma, en parte, algunas de las aportaciones de Piaget, en cuanto a que éste centra su interés y estudio en el desarrollo cognitivo de los niños y en esta obra también es bien mencionado y destacado por su aportación donde afirma que no importa la exactitud de la respuesta infantil, sino las líneas de razonamiento que invoca el niño con base en la suposición que formula y el razonamiento. Es decir, el niño asimila y relaciona de la forma que percibe. (Gardner, 1993)

No existe la intención del proceso, sólo la intención de acertar a la respuesta correcta, el estudio de coeficiente intelectual se sustenta en pruebas predictivas en búsqueda de la medición del intelecto humano basado en conductas, el lenguaje, como se expresa, en conocimientos de hechos del mundo, preguntas generales sin importar el contexto de cada individuo entre otras.

En la práctica educativa en preescolar, en el desenvolvimiento de la docente ante sus alumnos, exponiendo ejemplos cotidianos a los que ella está acostumbrada para que los resuelvan, no se percata que tiene un alumno que no coincide con ese contexto, por lo que reprueba y en automático la docente lo relaciona con la falta de inteligencia. Otra situación es que las tareas están alejadas de su entorno cotidiano, apoyado del lenguaje y las habilidades que utiliza para la definición de palabras, sin valorar la asimilación y resolución de problemas, denominado como conocimiento cristalizado más que fluido. (Gardner 1993)

Gardner menciona que cuando un individuo pierde la totalidad de sus lóbulos frontales se convierte en una persona distinta con diversas incapacidades, pero aun en esta condición puede mostrar cociente intelectual de un nivel muy alto (Gardner (1993,).

Como lo expresó en su momento Lev Vygotsky, retomado por Gardner.

“Las pruebas de inteligencia no dan una indicación acerca de la zona de desarrollo potencial (o próximo) de un individuo” en base a estas críticas Jean Piaget desarrollo su famosa teoría del desarrollo cognitivo que aunque con algunas diferencias conceptuales por parte de otros teóricos debido a la evolución global tecnológica que impacta en las nuevas generaciones y por lo tanto desarrollan prematuramente habilidades que no coinciden con los estadios de Piaget; por ejemplo el niño de siglo XXI nace con todo tipo de tecnología a su alrededor, (a mayor estimulación mayor reacción) y si tomamos de referencia las etapas de desarrollo según el enfoque piagetano el niño en la etapa sensorio motora 0-2 años supera los estándares propuestos por el autor y refleja características de la etapa pre-operacional (2-7años) e incluso los niños pre-operacionales que según Piaget se ubican entre 2 y 7 años, utilizan definitivamente un pensamiento lógico en situaciones complejas prueba de ello son operaciones matemáticas en preescolar”. (Gardner, 1993, p, 30).

Por este tipo de escenarios escolares el crédito para Piaget es irrevocable ya que se puede decir que su estudio está sustentado en estudios hechos en el siglo pasado y pese a la evolución y trascendencia de los años los niños aun presentan hechos relevantes en el proceso del desarrollo humano como lo propone Piaget y finalmente cada quien le da su propio enfoque desde el punto de vista de cada tiempo y contexto.

Gardner menciona que parte central de su estudio se relaciona con las capacidades simbólicas humanas influenciado por Ernst Cassirer, Susanne Langer y Alfred North Whitehead, quienes consideran que las habilidades humanas se emplean por medio de “vehículos simbólicos en la expresión y comunicación de significados” lo que permite distinguir de otros organismos; esta perspectiva simbólica le ha

permitido a Gardner y a sus colegas emplear métodos y planes globales del diseño de Piaget y centrarlos en una diversidad completa de sistemas simbólicos que perciban los musicales, corporales, espaciales y personales. Gardner (1993, pp. 34 y 35).

Gardner cuestiona la posibilidad que exista una sola opción general para definir el término de inteligencia, exponiendo su estudio de la estructura de la mente y presenta su teoría sobre las inteligencias múltiples argumentando que “las inteligencias deben ser consideradas como entidades de un determinado nivel de generalidad, más amplios que los mecanismos de computación sumamente específicos... aunque más estrechos que las capacidades más generales...Cada uno tiene su propios sistemas y reglas” (Gardner,1993, p.65).

Los seres humanos nacen con casi la totalidad de inteligencias, se combinan y se utilizan convenientemente en diferentes grados personales, y se desarrollan particularmente por el producto de la dotación biológica, el contexto y la cultura en la que se desarrollan durante el crecimiento. (Gardner 1993)

### **Concepto de inteligencia**

Gardner sustenta la inteligencia en sus propios estudios de la cognición, mencionando las diferentes facultades o competencias de las cuales cada una tiene su historia de desarrollo, la neurobiología señala constantemente la presencia de áreas en el cerebro correspondientes a la cognición implicando organización neuronal y modos de procesamiento de información. Al respecto, Arias (2013, p. 25) explica que “la inteligencia humana es entonces una propiedad del binomio pensamiento-lenguaje que favorece la adaptación del individuo, tanto en el mundo físico como en la esfera de las relaciones sociales”.

En cuanto a la ciencia, se menciona que no da respuesta correcta y definitiva ya que durante la comprobación de ella hay progresos y retrocesos por lo que no existe

una lista aceptada en forma universal de las inteligencias humanas que avale los investigadores solo existe la aproximación. Existe un prerrequisito que Gardner menciona para la teoría de las inteligencias múltiples el cual consiste en abarcar una “gama razonable completa de las clases de habilidades que valoran las culturas humanas”. (Gardner 1993, p, 62)

Según Gardner, cuando existe un daño cerebral hay probabilidad de que actúen otras facultades humanas que yacen en la medula de la inteligencia humana, a este daño le sigue la revelación de un perfil disparejo de habilidades y deficiencias, existen individuos prodigios en los que se observa habilidades humanas despeñadas contra los desempeños humanos mediocres permitiendo observar la inteligencia humana en aislamiento relativo. (Gardner 1993).

Finalmente, antes de pasar a la descripción de cada una de las inteligencias que Gardner desarrolló, se cuestiona la tentación humana universal de la palabra inteligencia, la cual es utilizada tan frecuentemente que se ha “llegado a creer que existe, como entidad tangible, genuina y mensurable más que como una forma conveniente de nombrar algunos fenómenos que pueden existir (pero que bien pueden no existir)”, como lo consideraron con el primer test de inteligencia Alfred Binet y Théodore Simon. Además de que considera que englobar o querer medir la inteligencia es absurdo ya que las habilidades, conocimientos o capacidades son expresadas de diferente forma, ocupa mecanismos específicos para cada una de estas inteligencias que operan de acuerdo con sus propios procedimientos y tiene sus propias bases biológicas estas mismas se describen a continuación. (Gardner, 1993, p, 66)

## **Tipos de inteligencias**

**Inteligencia Lingüística.** Para poder explicar la inteligencia lingüística Gardner se apoya en el británico poeta Eliot, Quien ofrece una crítica general del poema, ya

que argumenta que las faces por las que pasa un poeta para poder crear poesía ve en acción con especial claridad las operaciones medulares del lenguaje.

“El poeta debe ser sensible en grado superlativo a los matices de los, significados de una palabra; en efecto, en vez de eliminar connotaciones debe intentar conservar el mayor número posible de los significados buscados. Por eso amnios fue la opción más deseable de las que Graves tomó en cuenta. Más aún, no se pueden considerar aislados los significados de las palabras”.  
(Gardner 1993, p, 70)

Es decir no es escribir por escribir, hay un proceso de maquinación mental, detallada y meticulosamente estructurada para que las palabras no pierdan el sentido y al leer no choquen con los estimulados por la ocurrencia de una segunda palabra en otro verso. Cada palabra tiene su contexto en el enunciado o frase.

Gardner pretende transmitir el sabor de estas diferentes facetas del lenguaje. Primero lenguaje porque es la instancia más preeminente de la inteligencia humana y con una vasta investigación concluye mencionando, el lenguaje a menudo se trasmite por medio del gesto y la escritura y aún sigue siendo producto del tracto vocal y un verso para el oído, esta comprensión suele tener fallas en la representación en el cerebro humano si se minimiza la relación entre el lenguaje humano y el tracto auditivo oral.

“Al propio tiempo, el estudioso del lenguaje que se centre sólo en este arreglo anatómico puede no reconocer la flexibilidad sorprendente del lenguaje, la diversidad de maneras en que los humanos — hábiles o con impedimentos— han explotado su herencia lingüística con propósitos comunicativos y expresivos”. (Gardner 1993, p, 90)

En medio de diferentes investigaciones su teoría de la inteligencia lingüística sostiene la capacidad apoyada en habilidades auditivas y orales de cualquier persona para desarrollar esta inteligencia, cada persona a su manera la desarrolla según la necesidad de cada ser humano.

Es decir se define como la capacidad de emplear eficazmente las palabras, manipulando la estructura del lenguaje, la fonética, semántica y sus dimensiones que con ella conllevan, y podemos hallarla en niños que redactan, lean, rimen, enfoquen su atención a trabalenguas y que con facilidad aprendan otros idiomas.

**Inteligencia Musical.** El talento musical es de las primeras habilidades en surgir, así lo refiere Gardner, quien también hace mención de la diversidad de escenarios en las que se desarrolla esta habilidad y en las que sugiere que el contexto y la cultura en que se desarrollan es un factor con gran influencia para cualquier inteligencia, sin descartar el talento heredado o el medular. Los elementos centrales de la música son conocidos como tono que le da el lugar a la melodía, el ritmo que son sonidos emitidos en determinadas frecuencias auditivas y el timbre que son las cualidades y/o características de un tono que destacan y forman parte de esta inteligencia. (Gardner 1993)

Como lo desarrolla en su investigación, Gardner le da lugar a la música como competencia intelectual por separado sugiriendo que la destreza musical se alcanza con la exploración y explotación del canal auditivo oral, ejemplificando la manera en la que los niños relacionan la música con el movimiento corporal naturalmente prestándose juguetonamente con otros modos de inteligencia y simbolización.

“Durante algún tiempo se podían discernir dos enfoques radicalmente distintos a la investigación psicológica de la música. La escuela más sobresaliente ha tomado lo que podría llamarse enfoque de abajo arriba” examinando las maneras en que los individuos procesan las piezas de composición de la música: tonos aislados, patrones rítmicos elementales

y otras unidades que permiten la presentación fácil a los sujetos experimentales y privados de la información contextual que se encuentra en las ejecuciones de las obras musicales”. (Gardner, 2013 p.93)

Se pide a los sujetos que indiquen el tono más alto de los dos, si dos patrones rítmicos son iguales, si dos tonos fueron interpretados con el mismo instrumento; la precisión con que se pueden realizar estos estudios los hace atractivos a los investigadores experimentales. Sin embargo, a menudo los músicos han puesto en tela de juicio la pertinencia de los hallazgos obtenidos con semejantes patrones artificiales para las entidades musicales mayores que encuentran de manera típica los seres humanos. (Gardner 1993)

Es decir, cada una de estas inteligencias tiene características e interpretaciones de otras, pero no son una génesis en general, disciernen en la manera en que se desarrollan y la forma en la que cada una se manifiesta dependiendo de cómo procesa la información cada persona la podemos canalizar en niños que manifiestan atracción por los sonidos naturales y la pasión por las melodías y sin duda alguna sienten la música corporalmente a modo de llevar el ritmo con ello.

**Inteligencia Lógico Matemática.** Esta inteligencia no tiene orígenes auditivo oral, sus orígenes se yacen en el procesamiento analítico del pensamiento al confrontar con el mundo los objetos; el infante al encontrarse en esta situación ordena y reordena y evalúa logrando su conocimiento inicial en el campo lógico matemático. La investigación de Gardner se basa en la ideología de Piaget, todo el conocimiento y en especial el entendimiento lógico matemático que constituyó su principal centro de atención, se deriva en primera instancia de las acciones propias sobre el mundo.

Según esto, el estudio del pensamiento debiera (y, en efecto, debe) comenzar en la guardería infantil; en donde se puede ver a los bebés en la etapa de la exploración interactuando con objetos y de su comportamiento y al dejarlos de ver pierden ese interés en la conciencia del bebé, solo después de los dieciocho meses asimilan

que aun que lo pierdan de vista el objeto tiene un lugar en tiempo y espacio conocido como la permanencia de objetos lo cual es un logro para los infantes, refiriéndose a ellos aunque no los vea ni manipule físicamente. (Gardner 1993)

“En las recientes décadas ha habido tanta ciencia como en toda la historia humana anterior. Más aún, la proliferación de nuevos campos y de campos híbridos, así como la explosión de nueva tecnología, la computadora por demás prominente, dificultan incluso imaginar la esfera de acción de la empresa científica en el futuro o las cuestiones a las que se puede aplicar el talento lógico y matemático”. (Gardner 1993, p. 136)

La capacidad de manejar números, patrones lógicos así como relaciones, funciones y abstracciones matemáticas las encontramos peculiarmente en las aulas escolares, con los propios alumnos, y es cuestión de observar a los facilitadores de resolución de planteamientos de problemas, haciendo cálculos numéricos y estadísticas espontáneamente pero con entusiasmo; en la actualidad se puede encontrar con personas de talento matemático quienes se observan fascinados con la arquitectura y que no es de obligatoriedad que esto les guste, es posible ser escritor, escultor, músico sin mostrar ningún interés por el orden o sistema constituido por el razonamiento lógico matemático en situaciones vivenciales.(Gardner 1993)

**Inteligencia Espacial.** Esta inteligencia se basa en la capacidad que cada persona tiene para percibir algo y darle un espacio visualmente, transformando y modificando según la demanda propia, cada individuo lo descifra perceptivamente.

Gardner menciona que a través de años de estudios de la inteligencia ha sido artículo de fe el que la habilidad para resolver estos problemas con eficiencia es especial, aparte de la habilidad lógica o lingüística. El psicometrista precursor L.L. Thurston consideraba que la habilidad espacial era uno de sus siete factores primordiales del intelecto. La mayoría de los estudiosos de la prueba de inteligencia

desde Thurston ha reforzado su conclusión de que existe algo peculiar acerca de la habilidad espacial. El propio Thurston dividía la habilidad espacial en tres componentes: la habilidad para reconocer la identidad de un objeto cuando se ve desde ángulos distintos; la habilidad de imaginar el movimiento o desplazamiento interno entre las partes de una configuración, y la habilidad para pensar en las relaciones espaciales en que la orientación corporal del observador es parte esencial del problema.

Truman Kelley, por otro lado, “distinguía entre la habilidad para sentir y retener formas geométricas, y la capacidad para manipular mentalmente las relaciones espaciales. Una autoridad más, A. A. H. El-Koussy, distinguía entre la aptitud espacial y tridimensional, en la que cada una tenía aspectos estáticos y dinámicos. Y ha habido otras tipologías”. (Gardner 2013 p.142)

Simplificadamente, esta inteligencia es la habilidad de estimar la imagen visual y espacial, dar un lugar a las ideas, concienciar el color, las figuras, el color, la forma, el espacio y sus interrelaciones. Se encuentra en niños que muestran mayor interés en gráficos y esquemas y que entiende con facilidad los croquis y planos y pueden dar certeza de ello.

**Inteligencia Corporal – Kinestésica.** Gardner menciona que para caracterizar esta inteligencia es necesario tener la habilidad para emplear el cuerpo en formas muy diferenciadas y hábiles, la capacidad para trabajar hábilmente con objetos, tanto con los que comprenden los movimientos motores finos de los dedos y manos como los que explotan los movimientos motores gruesos del cuerpo, emplear el cuerpo para fines funcionales y expresivos va de la mano de la habilidad para la manipulación de objetos.

En su gran mayoría y en mis 10 años de experiencia laboral, esta inteligencia se encuentra con frecuencia en nuestras aulas escolares, y que mejor ejemplo que las planificaciones que diseñamos para el logro de movimientos motores finos, la

habilidad para emplear las manos y dedos de uno, para realizar movimientos delicados que comprenden el control preciso (pinza), y podemos identificar a alumnos que se les facilita esta habilidad.

“Esta parte, en el apartado del papel del cerebro en el movimiento corporal, menciona como se observa científicamente “minimizando su importancia, se ha considerado la actividad motora como una función cortical menos alta que las funciones que sirven al pensamiento puro”, sin embargo, como ha señalado perspicazmente Roger Sperry, el decano de los neuropsicólogos norteamericanos, uno debe pensar que la actividad mental es un medio para ejecutar acciones, en vez de que la actividad motora sea una forma subsidiaria diseñada para satisfacer las demandas de los centros superiores”. (Gardner 1993. p.168)

El estudio e investigación que Gardner proyecta en esta inteligencia es determinar la capacidad para utilizar todo el cuerpo (ideas, sentimientos, coordinación, equilibrio, fuerza, flexibilidad, velocidad, facilidad de manipulación con las manos, entre otras) en las aulas escolares se aprecia en aquellos alumnos que recalcan en actividades deportivas, danza, expresión corporal y en esos niños que al observarlos es fácil percatar que no ponen atención al pizarrón, se la pasan distraídos pero al escuchar alguna melodía de inmediato su habilidad la reflejan al tener algún instrumento.

**Inteligencias Personales.** Por una parte, se encuentra la inteligencia interpersonal que al escuchar la palabra se viene a nuestras mente aspectos internos de una persona lo que nos hace ser humanos (sentimientos, emociones, discriminaciones) la conducta propia. Sin embargo el desarrollo del conocimiento interpersonal se caracteriza más por simbolizar y descubrir conjuntos complejos relacionados con los sentimientos, es ser capaz de distinguir el sentimiento de placer de una de dolor. La inteligencia interpersonal mira hacia afuera, hacia la conducta, sentimientos y motivaciones de los demás.

En pocas palabras, es la capacidad de poder percibir los estados emocionales y signos interpersonales de otras personas y practicarlo de forma efectiva, en las aulas escolares se distingue por que gozan del trabajo en grupos y equipos, son convincentes al negociar con sus iguales e incluso con los de mayor edad. (Gardner 1993)

Por su parte, la inteligencia intrapersonal es el segundo punto de estudio de inteligencia personal, es la interior. Esta habilidad de poder emitir un juicio a uno mismo, auto introspección, autoimagen, autodisciplina, comprensión y amor propio y si la buscamos en el aula la observamos con niños reflexivos, de razonamiento acertado y suelen ser consejeros incluso líderes de sus pares.

**Inteligencia Naturista.** Esta inteligencia la interpreta Gardner como el ser capaz de distinguir, clasificar y utilizar elementos del medio ambiente, objetos, animales o plantas ya sea urbano, suburbano o rural, caracterizado por ser observador, experimentar, reflexionar, y cuestionar sobre el entorno. En las aulas es visible por el amor que manifiesta hacia los animales, el cuidado hacia el medio ambiente y las plantas. A los niños les gusta saber más sobre el mundo natural.

### **Las inteligencias interpersonal e intrapersonal y su relación con el logro de resultados de los aprendizajes esperados en educación preescolar**

La inteligencia no es algo general y único que agrupe habilidades, destrezas o capacidades explícitas con determinado grado de generalidad, si no como lo menciona Howard Gardner, son un conjunto de inteligencias múltiples, distintas e independientes, todas son igual de importantes la una de la otra, varían en el desarrollo según el contexto de cada individuo, son dinámicas, cualquier persona puede desarrollar multiplicidad de inteligencias, y se pueden apoyar entre si ya que el uso de una inteligencia puede servir para desarrollar otra inteligencia, una inteligencia pura se considera raramente, cada inteligencia maniobra de acuerdo a

sus propios procedimientos, principios y propias bases biológicas y entre los más importante es saber que todas y cada una de estas inteligencias proporcionan recursos alternos sin importar la edad o circunstancia; corporal-cinestésica, verbal-lingüística, visual-espacial, musical, naturalista, intrapersonal e interpersonal.

Entre las inteligencias que propone Gardner, se plantean las inteligencias personales, las cuales como él mismo determina las divide en dos especies de inteligencias de la naturaleza humana, la interpersonal, que se puede relacionar con la interacción de los alumnos y la intrapersonal, que concierne con el auto conocimiento del docente. En esta investigación se consideran estas inteligencias debido a que tienen mayor influencia con las áreas de oportunidad dentro de la institución.

La inteligencia interpersonal es aquella habilidad para notar y establecer distinciones entre otros individuos particularmente entre sus estados de ánimo, temperamentos, motivaciones e interacciones, al concernir estas características con las que mis alumnos manifiestan. Por lo general, los alumnos al ingresar por primera vez a un lugar aislado de su círculo familiar, experimentan frustración y sentimiento de abandono; sin embargo, también manifiestan esa capacidad de asimilación y adaptación, parcialmente inmediata, al disfrutar tener amigos y relacionarse con sus iguales. Con el transcurso del tiempo, se va facilitando hablar con las personas e integrarse a una comunidad en la que algunos organizan, otros dirigen, otros median y todos negocian entre ellos y muestran una gran empatía.

Gardner describe a la inteligencia intrapersonal como aquella que permite descubrir, simbolizar, conjuntos complejos y altamente diferenciados de sentimientos y la pura esencia del análisis introspectivo de la persona misma, que permite desarrollar el meta conocimiento, concienciación y discriminación de la emociones, sentido transpersonal de uno mismo y su espiritualidad, objetivo y motivaciones. Prácticamente es el estudio detenido, analítico y meticuloso del propio sentimiento.

Esta inteligencia intrapersonal se sitúa en los docentes debido a la metodología y estrategias utilizadas dentro del aula escolar, aunque Gardner menciona posibles profesiones con las que esta inteligencia podría desarrollarse con mayor éxito, se considera de igual conveniencia para que un docente la complemente y la explote en su ámbito laboral el hecho está en la manera en la que se proyecta (Positiva o negativa).

Ser adultos, tener una profesión y practicarla no exenta a nadie de la falta de inteligencias, no es que no se tenga la capacidad para desarrollarlas simplemente no todos las desarrollan en su totalidad y cada uno lo hace de diferente manera, forma y tiempo. Erróneamente se cree que el tener un título universitario le hace más inteligente, habilidoso, reflexivo, decisivo o analítico. Se supone que quien no lo tiene no es inteligente. Por ejemplo, al maestro se le ha dado un lugar en la cultura como el que todo lo sabe, que es como una eminencia superdotada sin derecho a equivocarse y con la firme obligación de educar y cuidar a los niños a los que atiende.

Sin embargo, cuando la docente se encuentra hablando o explicando algún tema los alumnos se agrupan y hablan de sus intereses, gustos y emociones, sin prestarle atención a la docente. En ese instante la docente titular de grupo pierde el control y empieza a elevar la voz, para atraer su atención, al no conseguir lo deseado la docente empieza a condicionar ¡si no se callan y ponen atención no les daré una carita feliz!

Los alumnos actúan según su instinto expresado en el juego y la docente termina por dar la clase por vista y aparte les dice a los niños que los acusara con su mamá, que no les leerá un cuento y que no les dará un dulce que les prometió.

Al cuestionar a la docente de lo que opina con respecto a lo sucedido menciona que ella está haciendo adecuadamente su labor pero simplemente los alumnos no

quieren aprender, no ponen atención, se la pasan platicando, entre ellos mismos o se distraen. La docente habla de lo que ella cree que está pasando, se califica a ella misma como la que hace las cosas adecuadas y los que están mal son los alumnos. Esto muestra poca aplicación de la inteligencia intrapersonal.

Al comparar lo citado por Gardner se encuentra que la inteligencia intrapersonal se distingue por capacidad de construir una percepción precisa respecto de sí mismo y de organizar y dirigir su propia vida, autodisciplina, auto comprensión y autoestima. No se duda de su inteligencia social y que sin duda alguna hablamos de la intrapersonal, puramente la decodifica a su manera, su visión podría tener opacidad en su forma de ver las cosas. Las inteligencias personales se pueden trabajar y desarrollar articuladamente, siempre y cuando no se pierda de vista el objetivo.

La falta de inteligencia interpersonal no le permite a la docente desarrollar empatía con sus alumnos; solamente ve lo de su interior, como se siente y busca culpables y se autocalifica como excelente en su trabajo. Esta venda no le permite ver que podría ser que ella sea la causa de la falta de aprendizaje de sus alumnos.

Por su parte, cuando la docente se incorpora como parte de la interacción de los alumnos y toma un liderazgo democrático productivo, puede orientar esa interacción grupal hacia el aprendizaje. Esta es una forma de aplicar la inteligencia interpersonal.

Se puede resumir que el conocimiento sobre las inteligencias múltiples y las tendencias de los alumnos a algunas de ellas permiten al docente diseñar su enseñanza con actividades que aprovechen y estimulen las distintas inteligencias en sus alumnos de manera individualizada y grupal.

## 2.2 Marco conceptual

La educación preescolar es un pilar fundamental de la educación básica del Sistema Educativo Nacional. A partir de la declaración de la obligatoriedad de este nivel, que se publicó en el Diario Oficial de la Federación el 12 de noviembre de 2002, las competencias para la profesión docente y la enseñanza son esenciales para poder cumplir el rol de agente de enseñanza en cualquier nivel educativo. Philippe Perrenoud en su libro de Diez Competencias para Enseñar, hace un exhaustivo proyecto para el docente profesional, invitándolo a reflexionar, trabajar en equipo, a la autonomía el profesionalismo y poner énfasis en las situaciones de aprendizaje para lograr un cambio y conformar un nuevo escenario educativo de calidad.

Los retos educativos se han incrementado con la globalización industrial, la falta de empleo y los bajos salarios no ayudan a la solidez familiar, lo que ha provocado que cada vez sean más las madres de familia que se suman al ámbito laboral dejando la responsabilidad del cuidado de los hijos a familiares o cuidadores. En su mayoría los abuelos son quienes asumen esta responsabilidad y la dividen con medios de entretenimiento como son el televisor, tabletas, juegos de video, y celulares. Esta sobre exposición a los materiales digitales provoca en los niños perspectivas necesidades y demandas completamente nuevas que influyen como un reto educativo

Por ejemplo, la docente llega a su aula escolar y pide a sus alumnos de preescolar que tomen asiento, guarden silencio y pongan atención, comienza narrando el cuento de los tres cerditos y el lobo feroz, los niños se emocionan y empiezan a interrumpirla, se paran y comienzan a hablar y la docente pierde la atención de los alumnos; esto pasa debido a que en su gran mayoría de los niños y niñas, ya se saben el cuento, (ya no lo imaginan) ya lo escucharon, lo vieron y no causa interés la forma en la que la docente lo está presentando.

La forma tradicional, cotidiana y ordinaria del método de enseñanza del docente no está cumpliendo con el objetivo de la educación escolar y mucho menos con las expectativas de los alumnos; este tipo de experiencias y áreas de oportunidad exhortan al docente a la reflexión, el compromiso, la objeción, el perfil de enseñanza, introspección y la evolución de su misma práctica del docente, hacia el desarrollo de nuevas competencias docentes.

### **Competencias docentes**

También los docentes tienen unas inteligencias más desarrolladas que otras. Además, tienen sus propios estilos de enseñanza. Pero deben estar conscientes de esta situación y desarrollar todos los estilos de enseñanza que sean necesarios para que su enseñanza sea compatible con los estilos de aprendizaje de sus alumnos y sus propias tendencias en inteligencias.

Las competencias docentes forman parte de las aptitudes, habilidades y destrezas de los agentes profesionales de la educación; cada profesionista a lo largo de su vida desarrolla competencias útiles y estratégicas para implementarlas en actividades benéficas para su vida diaria; en el caso de la docencia las competencias son una gama de habilidades y conocimientos indispensables para resolver situaciones en su quehacer profesional dándole sentido durante la práctica profesional.

Perrenoud (2011) propone diez dominios de competencias consideradas prioritarias en formación continua del docente:

- 1.- conocer y animar situaciones de aprendizaje
- 2.- gestionar la progresión de los aprendizajes
- 3.- elaborar y hacer evolucionar dispositivos de diferenciación
- 4.- implicar a los alumnos en su aprendizaje y en su trabajo
- 5.- trabajar en equipo

- 6.- participar en la gestión de la escuela
- 7.- informar e implicar a los padres
- 8.- utilizar las nuevas tecnologías
- 9.- afrontar los deberes y problemas éticos de la profesión
- 10.- organizar la propia formación continua

Organizar y animar situaciones de aprendizaje es el primer dominio que Perrenoud propone, la palabra organizar abarca una mutua responsabilidad entre el profesional y la institución educativa, la perspectiva de ambos están centrados en un mismo bien común el aprendizaje e integridad del niño y la niña para ello es necesario que el docente se a sincere consigo mismo y reflexione sobre su práctica docente y su actuar docente, que se visualice y observe los logros obtenidos según su organización, preguntarse continuamente durante la organización de cada actividad si es la forma viable de hacerlo; para ello tiene que establecer y animar las situaciones de aprendizaje para el alumno, dedicar tiempo energía y disponer de las competencias profesionales.

Se requiere fusionar las necesidades de sus alumnos con diversión para darles un atractivo a los contenidos y que nazca del alumno el interés por el contenido y utilizar los errores y obstáculos como un punto de partida en cada lección impartida; la construcción de la planificación es parte fundamental del actuar docente asimismo esta herramienta de trabajo es nada más que la esencia escrita de cada docente que describe con detalle su metodología y la estrategia a utilizar para el logro de los aprendizajes es decir su creación - acción y es igual de importante que la ejecución.

### **Situación problemática**

El control de una situación problemática en el aula no siempre es tan sencillo o complicado como parece a lo largo de los años, el actuar docente se ha ido

modificando de acuerdo a las leyes, programas, reformas y lineamientos que se crean sustentados a las necesidades de los niños y niñas escolares no obstante es necesario analizar el contexto donde se desarrolla la situación problema escolar ya que como en sus propias palabras lo describe Perrenoud “los alumnos no abordan las situaciones con los mismos medios y no se abordan con los mismos obstáculos”, (Perrenoud, 2011,p 30).

Al gestionar la progresión de los aprendizajes se obtiene un avance significativo, ya que rompe con el paradigma tradicional, de costumbre y conductual y le da apertura a la introducción de ciclos de aprendizajes plurianuales cuando el docente gestiona, su planeación por ejemplo, optimiza el tiempo proponiendo áreas de oportunidad derivadas de las evaluaciones de sus alumnos y las propias que favorezcan los aprendizajes previstos es decir llevar a los alumnos más lejos del lugar donde se encuentran y que el docente se concentre en ubicar las características de una situación problema como menciona Astolfi (1997, pp. 144 y 145, en Perrenoud, 2011, pp. 30 y 31)

1. Una situación problema se organiza en torno a la superación de un obstáculo por parte de la clase, obstáculo previamente bien identificado.
2. El estudio se organiza en torno a una situación de carácter concreto, que permita de un modo efectivo al alumno formular hipótesis y conjeturas. No se trata pues de un estudio depurado, ni de un ejemplo ad hoc, con carácter ilustrativo, como los que se encuentran en las situaciones clásicas de enseñanza (incluso en trabajos prácticos).
3. Los alumnos perciben la situación que se les propone como un verdadero enigma que resolver, en el cual están en condiciones de emplearse a fondo. Es la condición para que funcione la transmisión: el problema, aunque inicialmente propuesto por el maestro, se convierte entonces en «su asunto».
4. Los alumnos no disponen, al principio, de los medios de la solución buscada, debido a la existencia del obstáculo que deben superar para lograrlo. Es la necesidad de resolverlo lo que conduce al alumno a elaborar o apropiarse colectivamente de los instrumentos intelectuales que serán necesarios para la construcción de una solución.
5. La situación debe ofrecer una resistencia suficiente,

que lleve al alumno a emplear a fondo sus conocimientos anteriores disponibles, así como sus representaciones, de modo que ésta conduzca a cuestionarlas de nuevo y a elaborar ideas nuevas. 6. Por eso, la solución no debe percibirse sin embargo como fuera del alcance para los alumnos, al no ser la situación problema una situación con carácter problemático. La actividad debe trabajar en una zona próxima, propicia a la aceptación del desafío intelectual y a la interiorización de las «reglas del juego». 7. La anticipación de los resultados y su expresión colectiva preceden a la búsqueda efectiva de la solución, el «riesgo» asumido por cada uno que forma parte del «juego». 8. El trabajo de la situación problema funciona también sobre el modo del debate científico en el interior de la clase, y estimula los conflictos sociocognitivos potenciales. 9. La validación de la solución y su sanción no la aporta el profesor de una forma externa, sino que resulta del modo de estructuración de la situación por sí misma. 10. Reexaminar de forma colectiva la progresión llevada a cabo es la ocasión para un repaso reflexivo, con carácter metacognitivo; esto ayuda a los alumnos a concienciarse de las estrategias que han puesto en práctica de manera heurística, y a estabilizarlos en procedimientos disponibles para nuevas situaciones problema.

Elaborar y hacer evolucionar dispositivos de diferenciación se refiere al progreso que se le da al alumno al considerarlo como un actor social en el problema, no basta con movilizarlo y que concientice la problemática, es necesario incitarlo a utilizar su zona de desarrollo próximo; cuando el docente crea una situación de aprendizaje tiene que tomar en cuenta a cada una de las necesidades de sus alumnos y considerarlas todas en las actividades y situaciones de aprendizaje fusionarlas para poder lograr el aprendizaje esperado en un ambiente integrado.

Implicar a los alumnos en sus aprendizajes y su trabajo es una forma de motivar el deseo de aprendizaje y esto se puede lograr con el compromiso de la escuela, debe de considerar sus programas educativos y ampliarlos anexando un compromiso en donde por escrito describa todo lo que permite a los alumnos darle sentido y ganas de apropiarse del conocimiento y modificar los programas tanto como sea posible para los alumnos que no tienen deseo de asistir a la escuela ya que estos están

creados para los que desean hacerlo, es por ello que el actual programa de educación preescolar y educación básica son completamente flexibles y abiertos para que el docente diseñe un plan de conocimiento completamente personalizado.

El trabajo en equipo es uno más de los dominios de competencias que propone Perrenoud, este postulado implica el desarrollo de un objetivo en común para el bienestar de lo más importante en esta profesión que son los niños y niñas en edad preescolar, trabajar en grupo se convierte en una necesidad, relacionada con la evolución del oficio más que una opción personal.

Es lamentable que hoy en día se viva en una sociedad individualista que abarca a la mayor parte de los individuos y entre gran parte de ellos se encuentran los profesionales de la educación reflejado en su práctica docente y sin duda en el aprendizaje de sus alumnos; siendo una necesidad romper con este estereotipo de vida para la mejora personal y social tanto del individuo profesional como de las personas que lo rodean. El trabajo colaborativo entre docentes es un valor profesional que si se logra desarrollar hace del docente un individuo competente ya que le da eficacia, reflexión, cooperación, aculturización, ser negociante, y las herramientas necesarias para detectar, analizar y combatir las resistencias, obstáculos, dificultades e inconvenientes de cualquier tipo. (Perrenoud 2011)

La gestión escolar es compromiso de todos, aunque se cree que esta parte es tarea de la autoridad, es indispensable que se despejen estos pensamientos, el no estar de acuerdo con la forma de organización, actuación y compromiso de estos órganos no nos garantiza un ambiente de trabajo con éxito. La gestión educativa y los docentes son un equipo funcional que trabajan con el objetivo de brindar educación de calidad y para el logro de ellos es necesario el trabajo en equipo continuo, aunque en ocasiones parezca difícil hablar de observaciones críticas y errores a alguna autoridad el enfrentarlo y darle la importancia forma un ser profesional. Por eso la necesidad de un Taller para el personal docente en la intervención en esta investigación.

Informar e implicar a los padres de familia a la educación escolar de sus hijos es parte fundamental del desarrollo de los niños y niñas. En épocas pasadas la familia era el único agente socializador encargado del fomento de valores, tradiciones y normas, mientras que la escuela se encargaba de la función asistencial e instructiva es decir dotar de conocimientos al niño: Actualmente se tiene que rogar a los padres para involucrarse en el desarrollo escolar de sus hijos ya que ahora los padres delegan la totalidad de la formación educativa a los maestros, por diferentes razones, como la idea difundida por algunos medios de comunicación de que el docente era la causa del rezago educativo y era necesario evaluarlo y enlazar esa evaluación con su ingreso, permanencia o promoción en el Sistema Educativo Nacional.

Se deben tener planes de emergencia o estrategias para involucrarlos en esta etapa tan importante de sus hijos, mantener conexión entre padres y escuela y hacerlos participes en una dinámica padres-escuela-trabajo en conjunto. Es necesario que el docente se dé un tiempo para conocer y analizar a los padres de familia de cada uno de sus alumnos, saber cómo, cuándo y en dónde informar e implicarlos en actividades escolares para tener éxito en los aprendizajes de los niños y niñas.

Utilizar las nuevas tecnologías de información y de la comunicación en el ámbito escolar es la manera más adecuada de enfrentar esta era saliendo triunfantes. La cuestión es saber utilizarlas, aprovecharlas y canalizarlas de una forma positiva en el aprendizaje de los niños y la niñas, particularmente en el área de educación preescolar resulta una herramienta multidisciplinaria debido a la atracción que tiene sobre los niños y niñas, el docente debe diseñar estrategias explotando las tecnologías de la información y de la comunicación basadas en propósitos y objetivos generales en cuanto al desarrollo de competencias.

Al hablar de afrontar los deberes y los dilemas éticos de la profesión es hablar crudamente de la práctica docente con toda la extensión de la palabra, esta

competencia habla del compromiso social y la ética profesional, como bien menciona Perrenoud, la sociedad está en crisis; debido a la modificación continua de valores se presentan con mayor frecuencia violencia, agresiones, provocaciones, corrupción entre otras, que viven en su contexto del diario los niños y niñas del futuro y que está en las manos del docente hacer un cambio empezando por su aula y su actuar frente a ellos, no puede decir a los niños ¡no lo hagas! Si frente a ellos la docente rompe las reglas o normas para ello es de vital importancia tener comunicación constante y afectiva con sus alumnos y negociar cuando sea necesario. (Perrenoud, 2011)

Y por último, organizar la propia formación continua, en otras palabras se refiere a no quedarse estático con lo que sabe el docente debe retro inspeccionar su actuar docente y valorarse auténticamente para poder reflexionar y analizar su propia práctica, como antes se ha mencionado las demandas de los niños y niñas van en una pendiente cuesta arriba, el docente no puede esperar a que bajen porque puede que no lo hagan, que les guste estar arriba y quieran continuar subiendo eso mismo pasa con la formación docente no puede permitir quedarse en un nivel inferior de los alumnos y dejar perder la oportunidad de aprovechar el interés de aprendizaje de los niños.

“La profesionalización del oficio de docente exige colaboraciones entre los poderes organizadores de la escuela, los centros de formación independientes y las asociaciones profesionales de profesores” al desarrollar la firme capacidad de aceptar cuando necesita actualizarse y formarse con firme a la demanda institucional se observa claramente el avance personal y profesional del docente. (Perrenoud, 2011, p, 137)

### **Profesionalización docente**

Para intervenir pedagógicamente y corregir la enseñanza del propio docente, se necesita, además de la auto - reflexión sistematizada, una profesionalización o

actualización docente. Se trata de investigar a ambos; a los docentes para mejorar la práctica docente y a los alumnos para identificar sus estilos de aprendizajes y necesidades.

El termino profesión, profesionalismo, profesionalización en el ámbito educativo es sinónimo de enseñanza y más directamente del docente. “El campo semántico es amplio (profesión, profesional, profesionalización, profesionalismo, profesionalidad, etc.),... y dependiendo de su utilización de quien los maneje, con que finalidad, desde que perspectiva intelectual, con qué intereses- sus significados varían enormemente”. (Montero, 1996, p. 63)

Sobre la forma en que se lleva a cabo la profesionalización, Pérez, (2014, p.115) expone que:

“La formación del profesorado se instaura como una de las vías institucionales para asegurar la calidad de los aprendizajes en correspondencia con las demandas de la sociedad del conocimiento. En este empeño, autoridades educativas y diversos agentes plantean la necesidad de dotar de nuevos contenidos a la profesionalización docente como la piedra de toque de la eficacia escolar”.

## **CAPÍTULO 3. Diagnóstico.**

El objetivo del diagnóstico fue identificar el estado del problema descrito en el capítulo 1, mediante la aplicación de instrumentos de investigación, y ubicar las causas de los bajos logros educativos para implementar una intervención pedagógica y ofrecer a los niños y niñas una educación integral en donde desarrollen sus capacidades, habilidades y potencialidades de aprendizaje.

### **3.1 Diseño del diagnóstico**

Se aplicó una serie de instrumentos (Véase la Tabla 4) a los docentes que laboran en el Jardín de Niños Monte Albán y a los alumnos con la finalidad de saber cómo es el estilo de aprendizaje de cada alumno y cuál es el estilo de enseñanza de los docentes, la estructuración de su planeaciones y si se desarrollan como lo plasman, análisis de desempeño docente, y una autocrítica de propia práctica docente. Se analizó a ambos por considera la necesidad de que la enseñanza y el aprendizaje sean compatibles.

Con base en el Test VAK, los estilos de aprendizaje son visual, auditivo y kinestésico. También existe el TEST VARK, que incluye el estilo de lectura (Reading) y que puede ser privilegiado por los docentes que enseñan leyendo a sus alumnos.

Se organizó con base en un cronograma dividido en etapas, fechas, instrumentos de indagación y el propósito, a las personas a quienes se les aplicara el instrumento y las técnicas de interpretación del investigador. Se inició con un análisis de la formación académica del personal educativo del plantel, con información extraída del Sistema Integral de Información Escolar para Preescolar (SIIEPRE).

Después, se aplicó el test VAK (Visual, Auditivo Kinestésico) para identificar los estilos de aprendizaje de los alumnos y averiguar si son compatibles con los estilos de enseñanza de los docentes. Para analizar la gestión de los aprendizajes, se

analizaron las planeaciones docentes, con el objetivo de reconocer fortalezas e identificar áreas de oportunidad. En cuanto al proceso de enseñanza, se analizaron algunas variables representativas que se explican a detalle en los comentarios sobre las Figuras. Finalmente, se practicó la auto observación asistida por video.

**Tabla 4. Desarrollo de la investigación diagnóstica**

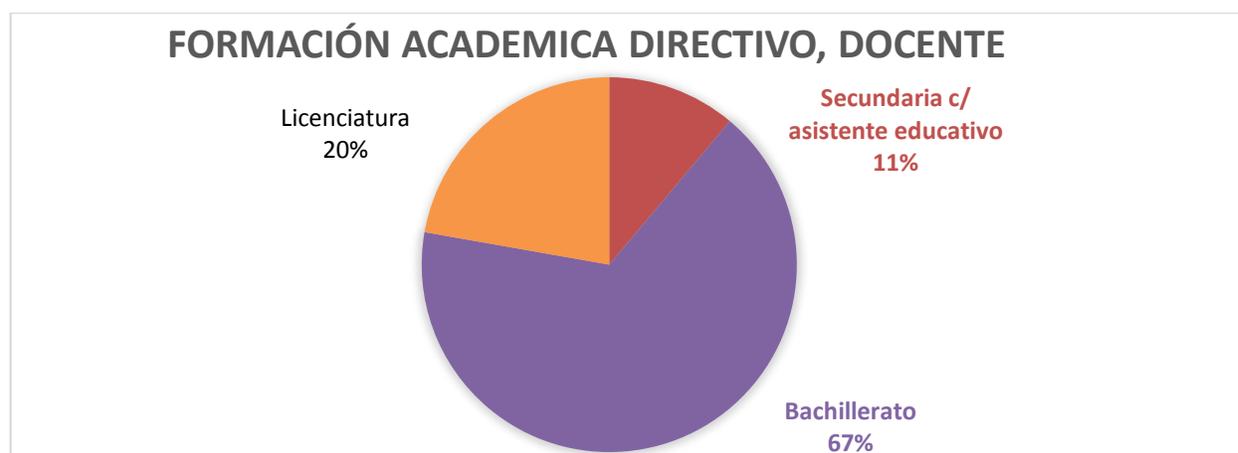
Etapa	Instrumento de indagación y propósito	Personas a quienes se aplicó el instrumento	Técnica de análisis de los datos obtenidos
1	Test VAK Propósito: identificar los estilos y preferencia de los aprendizajes de cada uno de los niños, en donde vienen tres hojas con dibujos, según su selección te indica si el aprendizaje es visual, auditivo o kinestésico	-13 alumnos de 2° de preescolar y -16 alumnos de 3° de preescolar	Cualitativa técnica de codificación inductiva para identificar cuál es el estilo de aprendizaje del niño
2	Lista de cotejo de la revisión de una Planificación de clase en preescolar. Propósito: observar que las planificaciones contengan los rubros requeridos por el PEP 2011, y que estén en articulación entre si los campos formativos, aprendizajes esperados y situación y secuencia de aprendizaje.	-3 docentes titulares (Incluyéndome) - Maestra de segunda lengua inglés	Técnica de codificación tipo FODA para identificar Fortalezas y Áreas de oportunidad
3	Lista de cotejo para observación Propósito, analizar el desempeño docente.	3 titulares (Incluyéndome) - Maestra de segunda lengua ingles	Documental empleada para registrar y analizar relación entre variables cualitativas.
4	Test VARK Propósito: identificar el estilo de enseñanza docente	3 titulares (Incluyéndome) - Maestra de segunda lengua ingles	Cualitativa técnica de codificación inductiva para identificar cuál es el estilo de enseñanza del docente
5	Instrumento para el análisis de videos de Clase (Lorena. 2007, p.479) Propósito: retroinspeccionar la práctica docente en las videograbaciones áulicas.	1 docente Titular de preescolar 3 (autoanálisis)	Técnica análisis descriptivo

Fuente: elaboración propia, adaptado de Collado, 2013

### 3.2 Resultados del diagnóstico

Se inició haciendo un análisis documental de la formación académica del personal educativo con información extraída del Sistema Integral de Información Escolar para Preescolar (SIIEPRE) (véase la Figura 4), en el que destacó que, de acuerdo con la tabla de registro, solamente la titular de 3° es licenciada en educación preescolar y tiene los conocimientos teóricos y prácticos de la formación educativa. La titular de 2° de preescolar cuenta con una licenciatura en pedagogía, pero no reconoce tener conocimientos teóricos de su profesión, mientras que dos de las docentes tienen bachillerato con carrera técnica. Cabe señalar que la Directora tiene más de 24 años de experiencia y una docente tiene la secundaria terminada pero más de 10 años de experiencia, sin duda conoce a más de cuatro generaciones de niños y niñas y además de contar con una clave que le permite trabajar.

**Figura 4. Estándar de formación académica personal educativo**



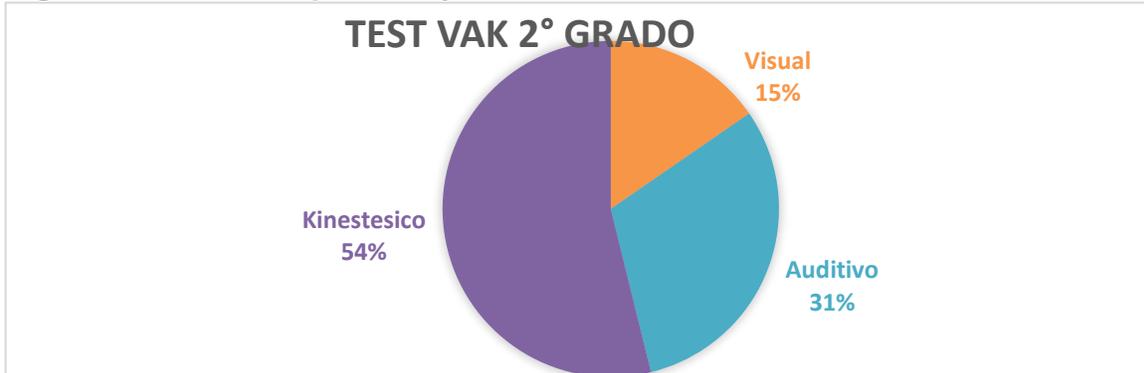
Fuente: elaboración propia

De las 6 docentes que forman el personal que labora en Jardín de Niños Monte Albán la figura de formación muestra que el 67% cuentan con bachillerato, el 20% cuenta con licenciatura y el otro 11 % tiene secundaria con asistente educativo.

En cuanto al estilo de aprendizaje de los alumnos, de acuerdo al test VAK (Visual, Auditivo Kinestésico) (véanse las Figura 5 y 6), aplicado a segundo y tercero de preescolar, los alumnos tienen los tres estilos de aprendizaje, aunque el estilo kinestésico predomina, por lo que las actividades de aprendizaje deben ser más dinámicas.

En el grupo de segundo se marca el aprendizaje kinestésico con mayor número de niños con este estilo después el auditivo y por último el visual, en tercero de preescolar el estilo de aprendizaje kinestésico es el más demandante, le continúa auditivo y mínimamente visual.

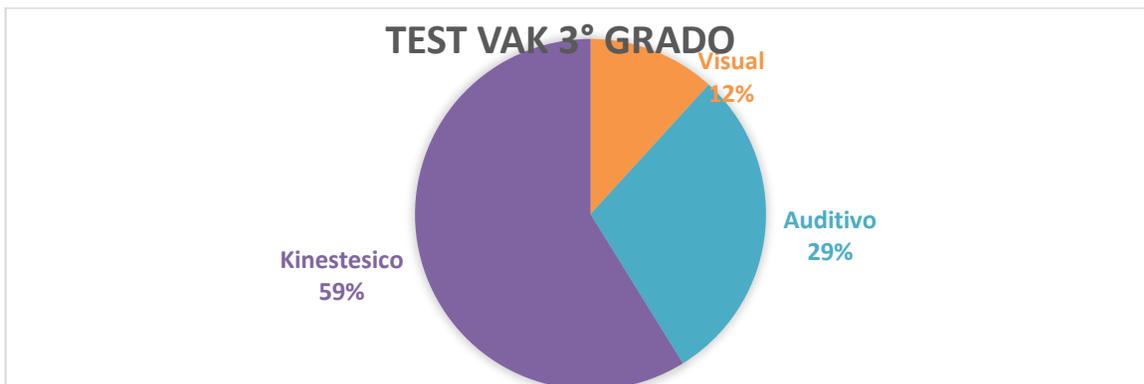
**Figura 5. Estilo de Aprendizaje VAK**



Fuente: elaboración propia

Análisis: de los 17 alumnos a quienes se les aplicó este test equivalentes al 100%, el 15% fue visual, el 31% fue auditivo y el 54% fue kinestésico.

**Figura 6. Estilo de Aprendizaje VAK**



Fuente: elaboración propia

De los 12 alumnos de 3º de preescolar a quienes se les aplicó este test equivalentes al 100%, el 12% es visual, el 29% son auditivos y el 59% son kinestésicos, lo que nuevamente demanda actividades de aprendizaje más dinámicas.

En cuanto al diagnóstico de competencias docentes, se analizaron dos planeaciones (Véase la Tabla 4) de las titulares 2º y 3º de preescolar, (ya que

solamente estas presentan planificación institucional, que es la integral de todo el año como parte de la planeación estratégica de toda la institución) para la observación de su diseño, articulación y desarrollo de acuerdo al programa de educación preescolar, utilizando la técnica de codificación, se aplicó una lista de cotejo con base en los parámetros requeridos (incorporados como fortalezas en la tabla) por el programa de educación preescolar y se realizó una tabla de fortalezas y áreas de oportunidad obteniendo como resultado el análisis de las planificaciones, de acuerdo a las normativas del PEP 2011.

**Tabla 4. Fortalezas y áreas de oportunidad en planificación escolar.**

Nombre del docente	Grado	Fortalezas	Áreas de Oportunidad
Diana Nayelli	3°	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Están presentes los parámetros de la planificación.</li> <li>-Estructura la planificación de acorde a la situación de aprendizaje.</li> <li>-Propone estrategias de aprendizaje</li> <li>-Se demuestra clara, según el objetivo planteado.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Desarrollar ambientes de aprendizaje</li> <li>- Los recursos deben estar acorde a la situación planteada.</li> <li>- Se debe aumentar la utilización del juego</li> </ul>
Brianda Guadalupe	2°	<ul style="list-style-type: none"> <li>Están presentes los parámetros de la planificación.</li> <li>-Estructura la planificación de acorde a la situación de aprendizaje.</li> <li>-Considera ambientes de aprendizaje.</li> <li>-Utiliza juegos como estrategia de aprendizaje.</li> <li>- Se incluye estimulación</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Se requiere reactivar los aprendizajes previos</li> <li>- Se requiere retroalimentación para asegurar el aprendizaje significativo</li> </ul>

Fuente: elaboración propia

La docente de 3° de preescolar presenta una planificación bien estructurada en base a los parámetros que el programa de educación preescolar sugiere y se observa en su planificación las siguientes fortalezas, estructura la planificación de acorde a la situación de aprendizaje, propone estrategias de aprendizaje y se demuestra clara según el objetivo planteado por otro lado se observan que en sus áreas de oportunidad le falta incrementar ambientes de aprendizaje, los recursos son escasos a la cantidad de actividad que propone y no utiliza el juego en sus actividades.

La docente de 2º, de acuerdo con la Tabla de fortalezas, estructura la planificación de acorde a la situación de aprendizaje, ambientes de aprendizaje, utiliza juegos como estrategia de aprendizaje y en sus áreas de oportunidad se observa que no toma en cuenta los aprendizajes previos y su cierre no contiene actividades que le permitan retroalimentar la situación de aprendizaje ni los aprendizajes esperados; como se derivó de la observación de su clase y el análisis de sus planeaciones.

La ficha de observación del desempeño docente se aplicó a todo el personal docente (Véase la Figura: 7). Se observa que se aplica la ficha de observación de desempeño docente a las 3 docentes frente a grupo, y se observa que al desarrollar la secuencia didáctica de la planificación no se aplican las estrategias como se mencionan en el plan. 2 de las 3 docentes frente a grupo planean y la articulan con la secuencia didáctica, ya que una de las docentes no planifica y no se puede evaluar, y al relacionar los recursos planteados con las actividades 1 de las docentes si lo cumple, otra lo menciona pero no registró todo el material utilizado en las actividades y 1 no se observa.

Con relación a las actividades que las docentes diseñan para el logro de los aprendizajes, se observa que dos de las docentes lo plantean y lo desarrollan en clase mientras que 1 docente no lo hace. En cuanto a la interacción con los alumnos, 2 de las docentes si interactúan en todo momento con los alumnos y 1 de las docentes no lo hace, ya que se la pasa en el escritorio y desde ahí les explica todo. Y por último se observa que el cierre de la sesión con los objetivos requeridos dos de las docentes si lo cumplen y 1 docente no lo cumple.

Como se observa en la Figura 7, de las 3 docentes a quienes se les aplicó esta ficha de observación equivalente al 100%, al estar dando su clase se registró que 67% de las docentes articula su clase con el desarrollo de las situaciones de aprendizaje y que en el 33 % de las docentes no se observa la articulación.

**Figura 7. Articulación de la clase.**



Fuente: elaboración propia con base en el análisis de las planeaciones

**Figura 8. Uso de recursos**



Fuente: elaboración propia con base en observación en clase

Como se observa en la Figura 8, sobre el uso de recursos, de las 3 docente a las a quienes se les aplicó esta ficha de observación equivalente al 100%, al estar dando su clase se registró que en 33% no se observa la relación de los recursos con los insumos que mencionan en la planeación y que el 33 % se observa sólo en

una actividad los recursos corresponden a la actividad y el otro 33% se observa con frecuencia en sus actividades.

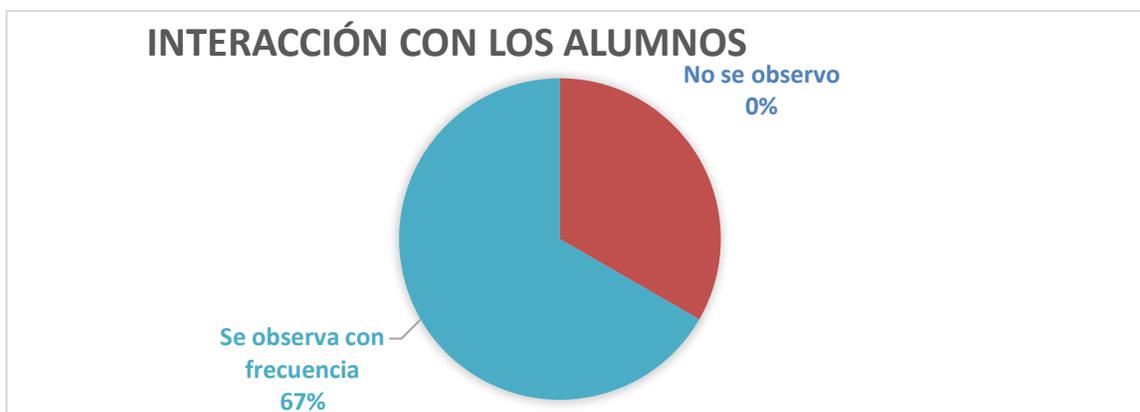
**Figura 9. Actividades acordes a los aprendizajes**



Fuente: elaboración propia con base en fichas de observación

Como se observa en la Figura 9, en cuanto al desempeño docente, de las 3 docentes a las a quienes se les aplicó esta ficha de observación de desempeño docente equivalente al 100%, al estar dando su clase se registró que en 33% de las docentes no se observa que relacione las actividades utilizadas con el aprendizaje planteado en la planificación, y el 67 % de las docentes se observa que lo hace con frecuencia.

**Figura 10. Interacción con los alumnos**



Fuente: elaboración propia con base en observación en clase

En la Figura 10 se puede apreciar que de las 3 docentes a las a quienes se les aplico esta ficha de observación de desempeño docente equivalente al 100%, al estar dando su clase se registró que 67% de las docentes interactúa con sus alumnos durante la clase y que el otro 33% no se observa la interacción durante toda la sesión.

**Figura 11. Cierre de sesión**



Fuente: elaboración propia con base en observación en clase

En la figura 11 se aprecia que de las 3 docente a las a quienes se les aplicó esta ficha de observación de desempeño docente equivalente al 100%, al estar dando su clase se registró que 67% de las docentes en el cierre de la sesión cumple con el objetivo requerido dentro de los aprendizajes esperados y el 33% no se observa.

En lo que respecta a los estilos de enseñanza de las docente, de acuerdo al test de modelo VARK (visual, auditivo, lectura/escritura, Kinestésico) las docentes son kinestésico, lectura /escritura y visuales, permitiendo identificar las áreas de oportunidad y las fortalezas que tenemos en el estilo de enseñanza aprendizaje.

En estilos docentes, la maestra de preescolar 1 tiende a enseñar de manera visual, la maestra de preescolar 2 tiende a usar la lectura y la escritura y la maestra de preescolar 3 usa más los recursos kinestésicos, como se interpreta de las instrucciones de los test.

Por último, el instrumento lo apliqué en mí (véase la Tabla 5 diseñada con base en los requerimientos de desenvolvimiento docente en el Plan 2011)) fue la observación sistematizada por medio de una grabación de mi práctica, en el cual se observa que la educadora implementa la enseñanza aprendizaje en base a sus auto saberes previos, da por hecho que el alumno entendió, utiliza material didáctico sin embargo no es el adecuado, les da una percepción errónea de la utilización de objetos científicos, limita sus hipótesis, interactúa con ellos y los trata con respeto.

**Tabla 5. Observación de mi práctica docente**

<b>Conocimiento y memoria</b>	<b>Comprensión</b>	<b>Aplicación</b>	<b>Análisis</b>	<b>Síntesis</b>	<b>Evaluación</b>
Se observa que la educadora reafirma con sus alumnos lo que les está explicando al preguntarles contestan lo que ella les dice, mas no obteniendo algún conocimiento la mayoría es memorístico.	La comprensión de los alumnos no es de un 100% ya que se observa que no todos los alumnos tienen la noción de lo que es una bacteria (ni la educadora) la confunden con bichitos e insectos a la hora que la educadora los corrige y les explica les formula preguntas y contestan como la educadora cree que es correcto. Los confunde al explicarles que con una lupa puede ver bacterias, ellos lo comprenden pero en realidad no es así ya que para eso se utiliza el microscopio.	Se les da un acetato con la imagen de una bacteria al pintarlo con pintura digital y se observa que les gusta pintar al terminar se limpian afirmando que al limpiarse están eliminando las bacterias  La educadora formula preguntas y los alumnos explican según lo entendieron haciendo hincapié que las bacterias están en el suelo y todo lo que es sucio.	La educadora expone un tema del que no está familiarizada y no esta investigado por ella, explica según sus conocimientos previos, formula preguntas obteniendo respuestas en base a su exposición las cuales no están bien estructuradas.  Les explica a los niños que las bacterias se pueden ver con una lupa, lo cual no es correcto ya que con una lupa no se pueden ver los microorganismos unicelulares sino con un microscopio así que confunde su percepción de conceptos.  Da por hecho que los alumnos entendieron de lo que habla y continua, da por terminada la clase sin obtener retroalimentación de hipótesis.	La educadora expone su tema según su entendimiento y sus conocimientos previos, explica y reafirma con los niños si le entendieron haciéndoles preguntas en el momento, sin embargo las repuestas de los alumnos son cerradas se podría decir que ya son memorísticas.	Hipótesis del tema expuesto según lo que cada uno entendió.

Fuente: elaboración propia con base en el análisis de video.

## **CAPÍTULO 4. Intervención educativa**

### **Objetivo de la intervención**

Llevar a cabo las recomendaciones y estrategias basadas en toda la investigación, para la formación de los docentes del Jardín de Niños Monte Albán, mejorando su práctica docente con actividades lúdicas para los alumnos, con el fin de mejorar los resultados de la medición de los logros de los aprendizajes.

Se pretendió que los saberes se interioricen y puedan avanzar en sus siguientes grados, sin retroceder en los nuevos saberes, otro punto a lograr fue que las docentes se vivieran la actualización conociendo diferentes métodos de enseñanza aprendizaje y se pretendió que formen parte de Talleres fuera del horario de clases, para mejorar su práctica educativa, identificar los planes y programas actuales con los que se trabaja y desarrollarlos por medio de exposiciones que concienticen la responsabilidad y el compromiso con los niños y niñas, así como el logro de una retro inspección en la práctica docente para poder obtener un avance significativo en los aprendizajes de los niños y niñas de este colegio.

### **4.1 Diseño de intervención**

El diseño de intervención se realizó con base en una programación de actividades, las cuales se aprecian en la Tabla 6. Como la investigación para la realización de la investigación se inició durante los cursos de metodología de la Licenciatura en Educación Preescolar de la UPN de los últimos cuatrimestres, la misma abarcó tanto el ciclo escolar 2016 – 2017, como el 2017 – 2018.

Cabe mencionar que se contó con la colaboración de todo el personal del plantel y las facilidades por parte de la Directora del mismo, ayuda sin la cual no se hubiera podido llevar a cabo la intervención, pues se trató, principalmente, de acciones de fortalecimiento de las competencias y habilidades de gestión educativa y de enseñanza por parte de los docentes del plantel.

**Tabla 6. Diseño de intervención**

Etapa	Fecha de realización	Instrumento o actividad de apoyo y propósito	Personas a quienes se le apoya	Mejoras logradas
1	2 de mayo 2017	Guía de observación de clase Propósito: establecer una categoría estándar para la metodología que las docentes utilizan cotidianamente en sus aulas escolares	Docentes frente a grupo	Estandarizar las pautas para guiar la enseñanza
2	2 de mayo 2017	Rubrica de planificaciones y desarrollo. Propósito: que se le dé un seguimiento al cumplimiento de la planificación en tiempo y forma.	Docentes	Contar con una guía para gestionar la práctica docente
3	5 a 15 de mayo 2017	Cuestionario de objetivos docentes Propósito: conocer su inclinación y compromiso que el docente tiene conforme a su labor desempeñada con los alumnos	Docentes y directivo	Propiciar la auto reflexión y motivación docente
4	Del 2 al 12 de junio 2017	Cuestionario de conocimientos teóricos docentes INNE Propósitos: evaluar los conocimientos teóricos, prácticos con lo que cuenta el personal docente	Docentes titulares de cada grupo directivo, administración	Actualizar el manejo de los contenidos
5	25 de agosto al 8 de septiembre 2017	Diagnostico grupal del nuevo ciclo escolar Propósito: conocer a cada uno de los niños y niñas de ingreso y nuevo ingreso.	Alumnos	Contar con el perfil de los alumnos para personalizar la enseñanza
6	Del 8 al 15 de septiembre	Aplicación del test VAK y VARK Propósito: identificar del estilo de aprendizaje de sus alumnos y el estilo de enseñanza aprendizaje de las docentes.	Alumnos y docentes 2° y 3° de preescolar	Contar con el perfil de los alumnos para personalizar la enseñanza

7	19 de septiembre a 8 de Diciembre	Taller de actualización Propósito: atender la actualización docente institucional	Docentes titulares	Fortalecer la formación docente permanente
8	8 de diciembre al 9 de enero 2018	Elaboración de la Planificación Propósito: que la docente diseñe su planificación y estrategias para el aprendizaje en base a las necesidades de sus alumnos.	Docentes y directivo	Contar con una dosificación organizada de temas, requerimiento, estrategias de enseñanza y evaluaciones
9	Del 2 al 9 de abril del 2018	Rubrica de evaluación a la práctica docente en el aula Propósito: observar y registrar los cambios y diseños en la práctica docente	Docentes titulares y directivo	Mejora permanente de la práctica docente

Fuente: elaboración propia

## 4.2 Recursos utilizados

Los recursos que se utilizaron para la intervención fueron mínimos, ya que se basó en acciones, más que en infraestructura. Dichos insumos fueron los que a continuación se enlistan.

- ❖ Cuestionario de objetivos docentes.
- ❖ Cuestionario de conocimientos teóricos
- ❖ Diagnostico grupal
- ❖ Test de VAK y VARK
- ❖ Hojas, plumones de pizarrón, plumas, colores
- ❖ Hojas bond
- ❖ Computadora.
- ❖ Programa de educación preescolar 2011
- ❖ Diario de la educadora
- ❖ Bitácora
- ❖ Manual ruta de mejora

- ❖ Planificaciones.
- ❖ Guía para la educadora de 2° y 3°
- ❖ Guía operativa para la organización y funcionamiento de los servicios de educación inicial y básica

### **4.3 Descripción de etapas de implementación**

#### **Estrategia institucional directiva**

A mediados del ciclo escolar 2016-2017 se les informó a las profesoras titulares del Jardín de Niños Monte Albán de la impartición del Taller de “estrategias de enseñanza para el logro de los aprendizajes esperados en educación preescolar”. Se explicó los motivos curriculares e institucionales de esta medida y que se les practicarían algunas entrevistas e instrumentos, las docentes reaccionaron favorablemente ya que la directora se comprometió a darles un estímulo económico durante las sesiones y su participación del Taller.

**Primera etapa.** Se reunió al personal docente y se les informó de la propuesta de un Taller de “estrategias de enseñanza para el logro de los aprendizajes esperados en educación preescolar”, se inició observando la metodología que utilizan cotidianamente en sus aulas escolares de enseñanza y se realizó un registro de todo lo observado con la finalidad de identificar comportamiento con respecto a actitudes, habilidades y destrezas en base a su práctica docente.

En la primera etapa al informar del Taller que se implementaría las docentes accedieron además de recibir un incentivo por participar el cual será entregado cada quincena.

Al aplicar el instrumento de observación, la titular de preescolar 1 durante el inicio de clase no se observó un clima que propiciara los aprendizajes, el dominio de contenido era poco, ya que al plantearle preguntas a la docente las evadía y sólo contestaba las que conocía. No había planificación anticipada debido a que preescolar 1 no está registrada y no se exige plan de trabajo. Durante el desarrollo

del tema, la docente hacía referencia a temas relacionados al tema de la clase antes vistos y el grupo se muestreaba poco interesado en lo que la docente estaba exponiendo.

En el desarrollo de la clase, las actividades que trabajaban si tenían relación con el tema, los recursos eran carentes y poco adecuados para el tema visto, las consignas eran claras, la relación entre la actividad y el tiempo no fue adecuada debido a que los alumnos no estaban interesados por lo que se distraían con facilidad. Al trabajar, algunos alumnos lo hacían organizadamente y algunos otros no, no se observó que se le diera la oportunidad para que los alumnos expresaran sus hipótesis o ideas y se observaba una buena relación con sus alumnos. No se había logrado el ambiente de aprendizaje óptimo.

Durante el cierre de clase la docente realizó actividades para concluir el tema, no se observó un seguimiento de valoración del desempeño de los alumnos ni algún instrumento de evaluación formativa y el clima de clase y ambiente de aprendizaje no se observó positivo.

Observaciones: la docente no estaba familiarizada con conceptos o métodos educativos, debido a que es nutrióloga, pero tenía el interés de trabajar con sus alumnos debido a que investiga en Internet o pregunta de qué forma puede ver algún tema, como trabajarlos o estructurarlos; aunque el grupo no estaba registrado, era necesario hacer una planificación que le permitiera a la docente un registro de los temas, actividades, competencias y aprendizajes vistos y llevar una continuidad con todo lo que se trabajara durante el ciclo escolar y articularlo con los grupos de 2° y 3°, para que tengan una continuidad académica.

La titular de preescolar 2, durante el inicio de clase se observó que el clima era de respeto y orden, en el que se podían propiciar los aprendizajes de los alumnos. Pero al exponer el tema se observaba carente de dominio de los contenidos, ya que ella misma comentó mientras la cuestionaban sus alumnos que no lo sabía. Sí se contaba con planeación anticipada del tema a desarrollar, pero no realizó sondeos de conocimientos previos y el tema lo desarrolló de manera corrida. Si tuvo lugar la referencia a temas antes vistos y la mayoría del grupo se mostró interesado en el

tema, sin embargo 6 de los alumnos estaban distraídos, sin alterar el orden, y aun que la docente se percató de esta situación, continuó exponiendo su tema.

Durante el desarrollo de la clase las actividades estaban poco relacionadas con el logro de los aprendizajes, el tratamiento del tema resulto ordenado pero con poco entendimiento por parte de sus alumnos, los recursos utilizados fueron buenos y adecuados a las necesidades del tema, las consignas fueron claras y facilitadoras de las tareas solicitadas. En cuanto a la relación entre las actividades y el tiempo, éste no fue adecuado debido, a que le sobro mucho tiempo e improviso actividades que no se encontraban en la planificación y que no tenían nada que ver con el tema antes visto.

Los alumnos trabajaron ordenadamente, no se observó variedad de recursos puesto que mencionó que no los entregó la dirección a tiempo. Cuando el docente cuestionó a sus alumnos, no daba suficiente tiempo para que el alumno lo analizara, pero aun así mantiene una buena relación con sus alumnos.

En el cierre, la docente implementó una actividad para concluir el tema expuesto en la que participaron todos; no se observó ningún tipo de evaluación y el clima y ambiente de aprendizaje no fue modificado, simplemente fue en el salón con imágenes y narraciones de parte de la docente.

Observaciones: los alumnos de este grupo eran tranquilos, se observó que la docente trabajó con normas de convivencia y en pocas ocasiones se les observaba distraídos. La docente no conocía bien el tema, pero se esforzó por contestar las preguntas de sus alumnos.

La titular de preescolar 3: durante el inicio de su clase se observó con poca disposición para ser observada. Se encontraba sentada en su escritorio y desde ahí daba las indicaciones de todo tipo a sus alumnos, no se observó un clima que propiciara aprendizaje (confianza, respeto, orden) no se observó dominio del tema ya que al exponerlo mencionó lo que conoce en base a sus conocimientos previos. En cuanto a planificación, no se encontró registrada en la carpeta de planificaciones, mencionó que no la había impreso, pero que ella sabe lo que tiene que hacer.

Al iniciar el tema no se detuvo a indagar sobre los conocimientos previos (que son lo que el alumno debe tener como base para la construcción del nuevo conocimiento); no hacía referencia a temas antes vistos y el grupo no mostró interés en participar, finalmente lo hacían. Durante el desarrollo de la clase, las actividades que se trabajaron tenían relación con los aprendizajes esperados que están en el programa, no estaban en la planificación. Los recursos utilizados no fueron atractivos para la actividad, considero que pudo haber utilizado recursos con más significado que solo hojas y crayones, ya que su tema se prestaba para actividades con diversos materiales.

Al dar las consignas, éstas no eran claras, solamente les ordenaba y les explicaba como si se tratara de un adulto, repitiendo una actividad conocida cotidiana. El tiempo para las actividades fue muy largo para lo poco que debían hacer y el grupo comenzó a aprovechar ese tiempo para jugar y actuar con desorden. En esta cuestión, la docente perdió el control y el grupo comenzó a gritar; ella se paró de su lugar y trató de ordenarlos, hablando con cada uno de cara a cara, con la voz muy alta. Al retomar el control, la docente continuó saltándose al cierre de clase, sin actividad de cierre, mencionando que por desordenados se acabó la clase y trabajaron con planas. No hubo seguimiento de la actividad, no hubo evaluación y continuó con planas y dictados.

Observaciones: el clima que propició la docente con su actitud fue de poca tolerancia. La falta de planificación no le permitió medir su tiempo ni trabajar de una forma integral con sus alumnos, los temas que se plantearon en la planificación deben ser estudiados o investigados con anticipación para saber cómo explicar las dudas de los alumnos. No formuló preguntas que le permitieran a ella saber qué es lo que sabían del tema los niños y de dónde podía partir para facilitar su aprendizaje.

Los intereses de los niños fue nulo, pero el mismo ambiente que propició la docente, ya que los obligó a participar ya que constantemente les decía que hablaría con los padres de cada uno y que les diría lo mal que se portan y que si no aprendían era porque no ponían atención. Considero que la docente perdió con facilidad la paciencia para con los niños, lo que no le permitió tomarse el tiempo para realizar

adecuadamente cada actividad. Se perdió el interés de lograr aprendizajes significativos por lo que no se retomó el tema ni lo pospuso, solamente lo dio por visto y continuó con otras actividades o temas. Finalmente, el amenazarlos con trabajar con planas es como un castigo que se les impone, lo cual desde mi punto de vista está muy mal, ya que se asocia la escritura con un castigo.

También se llevó a cabo una estrategia metodológica institucional directiva que consistió en un observador de clase que identificara el estilo docente de cada titular de grupo, con sus fortalezas y áreas de oportunidad y se registraron para poder trabajar en ambos rubros; también se gestionó la planificación docente y se comparó si se estaba trabajando con las áreas de oportunidad y fortalezas con las que cuenta cada grupo, se observaron los elementos y el contenido de las planificaciones para verificar que incluyeran los contenidos curriculares.

**Segunda etapa.** Se ejecutó una rúbrica sobre las planificaciones que diseñan las titulares y se registró conforme a la entrega y desarrollo, es decir, se cotejó que contara con los elementos que integran una planificación y después se observó que lo que estaba redactado en su planificación lo estuviera efectuando en el aula escolar.

**Tercera etapa.** Durante el inicio de ciclo escolar 2017-2018, las docentes cambiaron recibieron a los nuevos alumnos, pero continuaron con el mismo grado a su cargo y con estos mismos datos se continuó la intervención. En la tercera etapa se les practicó un cuestionario de preguntas abiertas sobre sus objetivos durante el ciclo escolar y compromisos con sus alumnos.

Se les aplicó el cuestionario a todas. La docente de preescolar primero contestó en la gran mayoría de cuestiones ser mejor maestra de lo que era, la de segundo contestó que su objetivo era que los niños aprendieran lo más que se pudiera y que pondría todo de su parte para lograrlo y finalmente la maestra de tercero respondió a la mayoría de las cuestiones que su objetivo era que los niños se comportaran y aprendieran y que lo lograría a final de ciclo escolar.

El objetivo que la docente se forma desde el inicio del ciclo escolar para con su grupo es un compromiso consigo mismo y con su profesión, por esta razón se aplicó un cuestionario de objetivos profesionales y grupales en donde las docentes expresaran de manera explícita cuales son los objetivos a corto, mediano y largo plazo.

### **Estrategia de actualización docente**

Inició con la aplicación de una prueba de conocimiento de carácter educativo que permitiera delimitar los conocimientos educativos de los titulares frente a grupo y poder tener un punto de partida para el desarrollo de temas del Taller que fortalecieran la actualización de las titulares.

**Cuarta etapa.** Se aplicó un cuestionario de conocimientos teóricos y prácticos de conocimiento y competencias didácticas que favorecen el aprendizaje de los alumnos de la Coordinación Nacional de Servicio Profesional Docente estructurado por 8 preguntas con opción múltiple, que permitió delimitar sus conocimientos teóricos y prácticos y de ahí partir, estructurando contenidos importantes para el Taller, así como propuestas en algún tema que fuera de su interés, en el cual definitivamente ninguna de las tres maestras tuvo más de cuatro aciertos.

De manera constructivista, de esta prueba las maestras propusieron tres temas de su interés para anexar al Taller de “estrategias de enseñanza para el logro de los aprendizajes esperados en educación preescolar”. La de primero propuso que durante el Taller le interesaba que se hablara de los perfiles docentes, la de segundo propuso que se hablara de los pilares de la educación y la de tercero dijo que le interesaba hablar de la planeación y con estas proposiciones se estructuraron los contenidos del Taller, para asistir una vez a la semana después de clases. El contenido temático del Taller fue el siguiente.

- ❖ Diagnostico
- ❖ Estilo docente y perfil docente

- ❖ Pilares de la educación
- ❖ Programa de educación preescolar 2011
- ❖ Elementos de la planificación
- ❖ Manual operativo para el diseño de situaciones didácticas por competencia
- ❖ Manual operativo de seguridad
- ❖ Ambientes de aprendizaje.

**Quinta etapa.** Cada docente realizó el diagnóstico grupal de su grupo detectando las fortalezas y áreas de oportunidad de sus alumnos, Al llegar la fecha de análisis se observó que en la mayoría de los niños y niñas de 2° y 3° tenían coincidencia en áreas de oportunidad, como es el rezago, ausentismo y normas para la convivencia. Por ello se llegó al acuerdo de implementar una estrategia llamada “Juegos fuera de este mundo para preescolar” aplicada en 1°, 2° y 3° de preescolar que consiste en proyectos articulados del mismo tema donde se detecta mayor rezago educativo completamente lúdicos y musicales, se incluyeron temas matemáticos, lenguaje escrito y oral, ecológicos y artísticos.

También se implementó la estrategia Interiorización con el aprendizaje de mi grupo, que consiste en conocer la situación familiar y personal y de aprendizaje de cada alumno, lo que permitió a las docentes sensibilizarse y trabajar individualmente con cada uno de los alumnos.

**Sexta etapa.** Se aplicó el test de VAK a los niños y niñas pertenecientes al grupo de preescolar 2° y 3° para detectar la forma de aprendizaje de su grupo escolar del ciclo escolar 2017-2018. Posteriormente se aplicó el test de VARK estilos de enseñanza aprendizaje, a las docentes de los grupos de preescolar 2° y 3° para detectar su estilo docente. Después de aplicar el test de VARK, las docentes identificaron la forma en la que enseñan a los niños y niñas de su grupo y buscaron hacer compatibilidad.

Después de aplicar el test de VAK identificaron la forma en la que aprenden los niños y niñas de su grupo, al hablar de los resultados las docentes mostraron asombro y comenzaron a mostrar interés sobre los tipos de aprendizaje formulando preguntas sobre este test ya que no lo conocían y comenzamos hablar de ese tema. Observé que su interés de las docentes estaba siendo más sincero que forzado, y también les proporcioné algunos archivos electrónicos que explican con detalle este test. La docente de tercero se sorprendió al observar la gran mayoría de su grupo manifestaba aprendizaje kinestésico, solamente dos auditivo y de la de segundo eran de kinestésico en su mayoría, auditivo y visuales muy pocos.

### **Estrategia Taller de enseñanza para el logro de aprendizajes esperados**

Consistió en la exposición de temas educativos y métodos de enseñanza considerando los estilos de aprendizaje de los alumnos que se puedan aplicar en base a sus necesidades, para ello cada docente expuso un tema para fortalecer las áreas de oportunidad detectadas en su aula y con la participación de todo el personal docente se diseñaran estrategias a utilizar para cada caso en particular.

**Séptima etapa.** En esta etapa se tenía programada la primera sesión del Taller “estrategias de enseñanza para el logro de los aprendizajes esperados en educación preescolar”, sin embargo se registró un sismo que afectó a gran parte de la Ciudad de México, debido a la intensidad de esta catástrofe se dificultó continuar con el Taller.

Para el 9 de octubre nos reincorporamos a clases normales y en este día se llevó a cabo el registro del primer tema de exposición “el diagnóstico”, estilos de aprendizajes y test por medio de una lluvia de ideas cada una explicó qué es el diagnóstico educativo, cuantos tipos de diagnósticos hay, para qué sirve y elementos que debe contener un diagnóstico. Después cada una realizó un diagnóstico grupal con todos los puntos tratados durante la sesión, después los VAK.

Con los resultados, iniciaron con la comparación de los diagnósticos anteriores y los actuales en los cuales ellas mismas hicieron auto críticas de las diferencias que observaron, y de las diferencias relevantes de sus otros diagnósticos.

Finalmente se realizó un foro de retroalimentación reflexiva que consistió en que cada participante comentara sus experiencias, ya que sus opiniones fueron comparaciones de su práctica docente. Continuamente cada semana se trabajó con exposiciones y mapas mentales sobre temas que fortalecieron la práctica de las docentes de Jardín de Niños Monte Albán,

**Octava etapa.** En esta etapa, las docentes diseñaron una planificación argumentada basada en las necesidades de los niños, para ello utilizaron diferentes instrumentos antes creados en las sesiones pasadas como fue el diagnóstico, diario de trabajo, la ruta de mejora y una bitácora con el registro de áreas de oportunidad; además de poner principal énfasis en la creación de estrategias lúdicas en las áreas de oportunidad detectadas en el diagnóstico grupal; posterior a ello diseñaron sus materiales didácticos para establecer ambientes de aprendizaje, los cuales al practicarlos con cada uno de los niños y niñas de su grupo se mostraban asombrados, atentos e interesados en lo que las docentes les habían mostrado.

**Novena etapa.** Esta última a etapa se logró con base en el esfuerzo de las docentes y del trabajo en equipo de este colegio, después de diferentes planificaciones y estrategias de enseñanza las docentes impartieron clases que permitieron ver avances académicos que impactaron en esta comunidad escolar.

Como la Tabla de intervención lo señala, se aplicó una rúbrica de evaluación a la práctica docente misma que se aplicó dentro del aula y fue durante sus situaciones de aprendizaje que se estaba trabajando sobre la planificación que las docentes diseñaron conforme al curso de “estrategias de enseñanza para el logro de los aprendizajes esperados en educación preescolar” con sus adecuaciones y diseño de estrategias para el aprendizaje.

Se observó a las docentes de 2° y 3° durante la impartición de sus clases con las adecuaciones detectadas durante el Taller y se registraron cambios y diseños de estrategias en la práctica docente favorables para el logro de los aprendizajes.

#### **4.4 Análisis de resultados**

Se hace la aclaración de que se consideró que la forma de establecer los resultados de la intervención fue el desempeño de la interacción docente alumnos en el aula, es decir, el proceso mismo de enseñanza aprendizaje.

**Primera etapa:** durante la aplicación del instrumento guía de observación de clase se obtuvo que durante el inicio de clase el 66.6% el clima es de respeto y orden en el que se pueden propiciar los aprendizajes de los alumnos, y el 33.3 %, no se observa un clima que propicie aprendizaje (confianza, respeto, orden). En cuanto a dominio del contenido el 100% de los alumnos no conoce el tema, se guían de sus conocimientos previos.

La planificación anticipada referente al tema el 33.3% tenía su planificación de acuerdo al tema, estrategias competencias y aprendizajes previos y el 66.6% no la tenía, trabajaron con improvisación, el 33.3% de las docentes formula preguntas a los alumnos para sondear el conocimiento que tiene el niño del tema y el otro 66.6% no toma en cuenta los conocimientos previos de sus alumnos, durante la sesión el 66.6% de las docentes a la hora de impartir su clase toman en cuenta temas antes visto que sirven como apoyo para el tema visto y el 33.3% de las docentes no mencionan temas antes vistos; la atención y el enteres del alumno lo logran 33.3% de las docentes, y el 66.6% no logra que el alumno se interese en el tema.

En el desarrollo de la clase las actividades utilizadas 33.3% están relacionadas con los aprendizajes esperados y el 66.6% están poco relacionadas; al dar las consignas el 66.6% son claras y facilitadoras para el alumno mientras que el 33.3% no fueron entendibles. El tiempo que se utilizó favorablemente para las actividades y desarrollo de la situación de aprendizaje fue de 66.6% de las docentes, el 33.3% restante no tenía organizado su tiempo; el 33.3% de las docentes les dan tiempo suficiente a sus alumnos para meditar, formular hipótesis o ideas de acuerdo al tema

y el 66.6% no les da tiempo continúan con su tema y por último el 66.6% se observa tienen una buena relación con sus alumnos mientras que el otro 33.3% no se observa una buena relación.

Durante el cierre de clase se observa que el 66.6% implementan una actividad de cierre y retroalimentación y el otro 33.3% no se observa actividad; el 100% de las docentes no utilizan ambiente de aprendizaje utilizan el aula normal para desarrollar el tema; y para la evaluación el 100% de las docentes no presentan ningún tipo de registro para evaluar la situación de aprendizaje ni a los alumnos.

**Segunda etapa:** en la revisión de la planificación se observa que el 66.6% de las docentes tienen su en su salón y el 33.3% no entrega planificación; los elementos de la planificación como son datos escolares, situación de aprendizaje, campo formativo, competencia, aspecto, aprendizaje esperado e insumos el 66.6% de las planificaciones lo contienen el 33.3% no entrega planificación; en la secuencia de aprendizaje se observa que el 33.3% tiene un inicio, un desarrollo y cierre, el 33.3% tiene inicio y cierre y el otro 33.3% no entregan planificación.

En el inicio el 33.3% plantea el tema a desarrollar y explica cómo se va a trabajar, otro 33.3% no lo plantea solo da inicio con actividades y el otro 33.3% no entrega planificación; en el desarrollo se observa que el 33.3% tiene continuidad con el tema y se implementan estrategias que tienen como objetivo el desarrollo de los aprendizajes esperados, el 33.3% no se observa que exista este apartado sin embargo si hay actividades que desarrollan los aprendizajes esperados y el otro 33.3% no entrega planificación; en el cierre se observa que el 66.6% concluyen con actividades de retroalimentación y el otro 33.3% no entrega calificación. En el 66.6% de las planificaciones no se observa algún método o instrumento de evaluación y el otro 33.3% no entrega planificación.

**Tercera etapa:** durante el análisis de resultado del cuestionario de objetivos docentes se obtuvo que el 100% de las docentes no planifican con objetivos docentes, el 66.6% perteneciente al grupo de preescolar 1 y 3 implementó en este ciclo escolar objetivos generales y el 33.3% perteneciente al grupo de 2do de preescolar trabaja con objetivos generales de estándares curriculares. Y por último

el 100% de las docentes pertenecientes al grupo de preescolar 1, 2 y 3 diseñaron objetivos articulados para inicio, medio y termino del ciclo escolar.

**Cuarta etapa:** en la estrategia de actualización docente se aplicó el examen simulacro de conocimiento y competencias didácticas que favorecen el aprendizaje de los alumnos de la Coordinación Nacional de Servicio Profesional Docente, en el cual se obtuvo solamente un 10% general de respuestas acertadas y el 90% restante están mal estructuradas y se obtuvieron temas sugeridos por las docentes de interés para ellas como propuestas para exponer en el Taller de “estrategias docentes de enseñanza para el logro de los aprendizajes esperados en el aula de educación preescolar” diagnóstico, estilo docente y perfil docente, pilares de la educación, programa de educación preescolar 2011, elementos de la planificación, manual operativo para el diseño de situaciones didácticas por competencia, manual operativo de seguridad, ambientes de aprendizaje.

**Quinta etapa:** en esta etapa se realizó un diagnóstico individual y se obtuvo la identificación de áreas de oportunidad la principal es “falta de aprendizaje” en 3° de preescolar en un 90% y de problemas de conducta en un 70%, falta de participación en un 85% y un 70% de ausentismo escolar, mientras que en 2° de preescolar se detectó un 85% de “falta de aprendizajes” y 30% en conducta y finalmente en preescolar 1° el 70% de los alumnos tienen “falta de aprendizaje” y un 40% de problemas de conducta. Las fortalezas detectadas en 3° de preescolar fueron 95% de autonomía, el 95% se expresan clara y fluidamente y 95% son participativos.

En el grupo 2° de preescolar la principal fortaleza es la asistencia con un 100%, la autonomía en un 85% y la participación familiar en un 95%. Y las fortalezas de 1° de preescolar obtenidas es en un 80% asistencia, un 50% autonomía, un 70% comunicación oral fluida y 80% de participación familiar.

**Etapa seis:** los resultados obtenidos del test VAK aplicados al grupo de 3° de preescolar arrojaron que el aprendizaje de los niños en un 85% es kinestésico y el 15% auditivo mientras que en 2° de preescolar el aprendizaje de los alumnos es de

un 70% kinestésico un 20% auditivo y un 10% visual. Esto fue comparado con la enseñanza del docente.

Mientras que los resultados que se obtuvieron de la aplicación del test de identificación de estilos enseñanza-aprendizaje en la docente de preescolar 3, y como resultado se consiguió definir que su estilo de enseñanza-aprendizaje es lectura-escritura y el estilo de enseñanza aprendizaje de la docente de 2° de preescolar dio como resultado que es auditiva. Lo que significó que se debía trabajar en la compatibilidad.

**Séptima etapa:** durante la primera sesión del Taller “estrategias de enseñanza para el logro de los aprendizajes esperados en educación preescolar” exposición de la docente de preescolar 1° expuso el tema de “diagnostico” los resultados de su exposición fueron favorables en un 85%; estudiaron con detenimiento los diagnósticos realizados con anterioridad y mejoraron sus diagnósticos en la evaluación intermedia.

En la segunda sesión la docente de preescolar 2° expuso el tema de estilos docente y perfil docente, los resultados que se obtuvieron de esta exposición fue la reflexión de la práctica docente.

Las docentes realizaron modificaciones personales después de este tema; la actitud de la docente de preescolar 3 reflejó una mejora de un 60% para con los niños mostraba mayor tolerancia y comprensión con sus alumnos y el aprovechamiento de los alumnos se reflejó en un 35% favorable en sus aprendizajes.

La docente de preescolar 2 mostró una mejora de un 70% con los alumnos mostraba tolerancia y empatía con sus alumnos observando una mejora educativa en un 40%.

La docente de preescolar 1 mostró una mejora del 40% con sus alumnos se muestra tolerante pero es demasiado enérgica con sus alumnos, los resultados en el desempeño de los alumnos fue de un 30%.

La tercera sesión la desarrollo la docente de preescolar 1 por medio de la exposición titulada “pilares de la educación” la cual reflejó un avance general en el actuar docente en un 70% la forma en la que se relacionaban con los niños era

visiblemente mejor, en el caso de la docente de 3° de preescolar su voz es más moderada y dejó de gritarle a los niños en un 80%.

La cuarta y quinta sesión la realicé personalmente exponiendo el programa de estudios 2011 el cual se realizó en 2 sesiones y se obtuvieron como resultados la aportación de ideas e hipótesis de las docentes de los grupos de 1°, 2° y 3°, además de que las docentes se encontraban trabajando por primera vez como un equipo de trabajo, incluso se mostraron positivas hacia la aportación de propuestas de mejoras educativas.

En la sexta sesión expusieron por equipos de dos docentes en este caso 1° y 3° de preescolar desarrollando el tema de planificación educativa, obteniendo diseños de planificaciones con las modificaciones y aportes que aprendieron de esta sesión, en el que se logró como resultado una mejora de planificación en un 90% integrando elementos que reflexivamente cada una considero que le faltaba a sus planificaciones.

En la séptima sesión las docentes de 2° y una servidora expusimos el “Manual Operativo para el Diseño de Situaciones Didácticas por Competencia” tema que impulsó a este equipo de trabajo a mejorar sus situaciones didácticas hasta en un 80% el esfuerzo se vio en las planificaciones ya que se observan con un desarrollo significativo que en comparación con las del ciclo pasado tienen una mejora del 100%, ya que 2 mejoraron y la otra se realizó.

La octava sesión la expuso la Directora del plantel el tema desarrollado fue “Manual Operativo de Seguridad” los resultados obtenidos en este tema fue la sensibilización de las docentes de la responsabilidad que tienen en sus manos, en el aspecto de manejo de celular en clase descendió en un 85% lo cual resulta favorable debido a que la autorreflexión les ha permitido a las docentes la mejora de su práctica educativa en un 90% y relaciones interpersonales con su equipo de trabajo.

Novena sesión se realizó con una lluvia de ideas y conceptos por parte de todo el equipo de trabajo integrado por preescolar 1, 2, 3, administrativo y directivo, el tema fue “ambientes de aprendizaje” el cual duró tres sesiones y se obtuvo como

resultado la mejora de la práctica educativa en un 95% general, ya que comprendieron la importancia del ambientar las situaciones de aprendizaje para la obtención de los aprendizajes esperados en los alumnos. La mejora se observó en el grupo de preescolar 1 fue de un 80% reflejada en los aprendizajes de los alumnos, por parte del grupo de 2° de preescolar se observó una mejora una mejora de aprendizajes esperados en un 90% y en el grupo de preescolar 3 se obtuvo una mejora de aprendizajes en los alumnos de un 80% y de un 90% en la práctica docente de la titular

**Octava etapa:** el diseño de planificaciones se han visto mejoradas en un 100% en comparación con las del ciclo pasado, las docente de preescolar 3 ha modificado considerablemente su redacción y su método de enseñanza basándolo en las necesidades de los alumnos que presentan los alumnos de ese grado.

En el grupo de 2° de preescolar se observa una mejora de un 100% en el diseño de planificaciones en comparación con el ciclo pasado, se observan modificación en su práctica docente y se obtuvo una mejora en los aprendizajes de los alumnos de un 90%.

En el grupo de preescolar uno se observa una mejora en la planificación, en primer lugar porque se elaboró adecuadamente el desarrollo de planificaciones en el grupo de 1° de preescolar, en segundo lugar porque se ha modificado la práctica docente y en tercer lugar porque se le dio la importancia a los alumnos en su aprendizaje, aunque no se encuentren registrados en plantilla de personal, pero sí existía el grupo.

**Novena etapa:** en esta novena etapa se aplicó una rúbrica de evaluación a la práctica docente, obteniendo como resultados un 95% de resultados favorables en la práctica docente de preescolar 1°, en el caso de preescolar 2 sus resultados arrojan un 95% de mejora en la práctica docente y por parte de preescolar 3 los resultados de su práctica docente fueron de 100% de mejora.

Por parte del alumnado los resultados obtenidos en la adquisición de aprendizajes esperados dieron como resultado un 90% favorable.

## CONCLUSIONES

Retomando los objetivos de esta investigación, como se presenta aquí, se puede afirmar que con la implementación de la intervención educativa se logró cumplir con el objetivo general: mejorar la práctica docente con el desarrollo de competencias y habilidades estratégicas de enseñanza, mediante la auto-reflexión sistematizada para mejorar los resultados de los aprendizajes del grupo de preescolar del estudio con una intervención pedagógica, ya que las actividades realizadas en las diferentes etapas consolidaron la formación docente hacia las necesidades y requerimientos específicos de los alumnos en el contexto áulico escolar, lo que se comprobó en las observaciones de las prácticas docentes.

Si bien el apoyo a la formación docente fue el Taller, principalmente, los temas del mismo fueron establecidos por el personal docente, como resultado de su propia reflexión en cuanto a sus necesidades.

En cuanto al objetivo particular número 1, auto analizar la práctica docente, se logró cabalmente, mediante las distintas actividades, pero específicamente con la aplicación de los test para identificar los estilos de enseñanza y mediante las observaciones de las clases. También cuando las docentes contribuyeron a formar los contenidos del Taller, se mostró que cada una de ellas había reflexionado sobre sus propias áreas de oportunidad.

Para el objetivo particular 2, identificar las competencias y habilidades docentes necesarias para mejorar la práctica docente, la observación de clase y la auto observación asistida por video, aunado a la retroalimentación sobre lo observado permitió tomar conciencia de las necesidades formativas que se deben atender de manera permanente.

Los diagnósticos sobre los perfiles de los alumnos y sus estilos personalizados de aprendizaje permitieron cumplir con el objetivo particular 3, desarrollar e implementar una intervención didáctica pertinente en cada grupo. Las docentes realmente adaptaron sus estilos de enseñanza a los estilos de aprendizaje,

cumplimiento con uno de los pilares pedagógicos de la RIEB, poner al alumno en el centro del proceso educativo.

De manera personal, el haber llevado a cabo la investigación para implementar la intervención me permitió conocerme más profundamente como docente y aplicar los conocimientos metodológicos y teóricos que aprendí en mi estancia como alumna de la Licenciatura en Educación Preescolar en la Unidad 98 de la UPN.

## Referencias

- Arias, W. (2013). Teoría de la Inteligencia: una aproximación neuropsicológica desde el punto de vista de Lev Vigotsky. En Cuadernos de Neuropsicología / Panamerican Journal of Neuropsychology, vol. 7, núm.1, pp. 22-37. Chile: Centro de Estudios Académicos en Neuropsicología
  
- Gardner, H. (2017). Estructuras de la mente: México. FCE
  
- H. Congreso de la Unión. (2018). Ley general de educación. México: DOF 19-01-2018.
  
- INEE. (2017). Panorama educativo de México. Indicadores del sistema educativo nacional educación básica y media superior. México: INEE
  
- Jadue, G; Galindo, A. y Navarro, L. Factores protectores y factores de riesgo para el desarrollo de la resiliencia encontrados en una comunidad educativa en riesgo social. En Estudios Pedagógicos, vol. XXXI, núm. 2, 2005, pp. 43-55. Chile: Universidad Austral de Chile
  
- Jardín de Niños Monte Albán. (2017). Diagnósticos de alumnos 1°, 2° y 3° grado de preescolar. México: Jardín de Niños Monte Albán
  
- Jardín de Niños Monte Albán. (2017). Evaluaciones de alumnos 1°, 2° y 3° grado de preescolar. México: Jardín de Niños Monte Albán
  
- Jardín de Niños Monte Albán. (2017). Planificaciones de alumnos de 2° y 3° grado de preescolar. México: Jardín de Niños Monte Albán

- Nemiña, E. García, R. Montero, M. (2009) revista del curriculum y formación del profesorado .VOL. 13, Nº 2 (2009) Universidad de Santiago de Compostela
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos. (2017). Panorama de la Educación: Indicadores de la OCDE. Nota México. México: OCDE
  
- Pérez, A. La profesionalización docente en el marco de la reforma educativa en México: sus implicaciones laborales. En El Cotidiano, núm. 184, marzo-abril, 2014, pp. 113-120. México: Universidad Autónoma Metropolitana Unidad Azcapotzalco Distrito Federal
  
- Pérez, J; Abiega, D; Pamplona, I. y Zarco, M. Alternativas de educación preescolar para zonas marginalizadas urbanas: El Proyecto Nezahualpilli Revista Latinoamericana de Estudios Educativos (México), vol. XXXV, núm. 3-4, 3er-4to trimestres, 2005, pp. 115-178. México: Centro de Estudios Educativos, A.C.
  
- Perrenoud, P. (2004). Diez nuevas competencias para enseñar: México. SEP
  
- Secretaría de Educación Pública. (2005). Acuerdo 357 por el que se establece los requisitos y procedimientos relacionados con la autorización para impartir educación preescolar. México: Diario Oficial de la Federación
  
- Secretaría de Educación Pública. (2011) Programa Educación Preescolar, México. SEP
  
- Secretaría de Educación Pública. (2012). Acuerdo número 592 por el que se establece la Articulación de la Educación Básica. México: Diario Oficial de la Federación
  
- Serrano-Martínez, C. Educación y Entorno en la Infancia. Ingredientes Clave en el Desarrollo del Pensamiento Creativo. En Revista Internacional de Sociología de la Educación, vol. 5, núm. 1, febrero, 2016, pp. 67-84. España: Hipatia Press