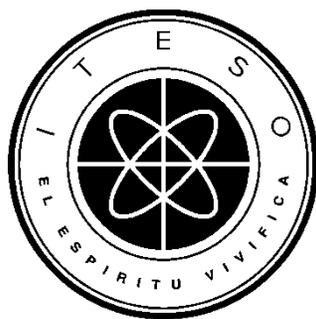


INSTITUTO TECNOLÓGICO Y DE ESTUDIOS SUPERIORES DE OCCIDENTE

RECONOCIMIENTO DE VALIDEZ OFICIAL DE ESTUDIOS DE NIVEL SUPERIOR SEGÚN
ACUERDO SECRETARIAL 15018 PUBLICADO EN EL DIARIO OFICIAL DE LA FEDERACIÓN EL
29 DE NOVIEMBRE DE 1976.

DEPARTAMENTO DE EDUCACIÓN Y VALORES MAESTRÍA EN EDUCACIÓN Y PROCESOS COGNOSCITIVOS



TRABAJO DE TESIS

La asesoría docente en la formación de educadoras; una recuperación de la práctica.

QUE PARA OBTENER EL GRADO DE:

MAESTRÍA EN EDUCACIÓN Y PROCESOS COGNOSCITIVOS

PRESENTA:

Bárbara Cristina Caamaño Cano

ASESORA:

Dra. Ana Isabel González Ramella

Guadalajara, Jalisco, octubre de 2011

ÍNDICE GENERAL

	Página
INTRODUCCIÓN	
CAPÍTULO I. TRANSFORMACIÓN DE LA PRÁCTICA DOCENTE: SUS REFERENTES TEÓRICOS	1
1.1 Visión crítica dialéctica de la realidad	1
1.2 Aspectos metodológicos	4
1.3 Metodología utilizada	6
CAPÍTULO II. CONTEXTO	13
2.1 Las escuelas normales en nuestro País	13
2.2 La Escuela Normal para Educadoras de Guadalajara	28
2.3 Práctica educativa	37
CAPITULO III. DESCRIPCIÓN Y ANÁLISIS DE MI PRÁCTICA DOCENTE	46
3. 1 Trabajo docente: espacio curricular para la asesoría de las alumnas en su práctica profesional	48
3.1.1 Categoría: Asesorar a las alumnas en el proceso de observación a la Educadora y en su práctica docente	52
3.1.2 Categoría: Comunicación con tutoras	63
3.2 Categorización de la práctica docente desde la materia de Seminario de análisis del trabajo docente	65
3.2.1 Rutinas que caracterizan mi práctica educativa en el Seminario de análisis del trabajo docente	68
3.2.2 Estrategias didácticas recurrentes en mi práctica educativa	73
CAPÍTULO IV. PROBLEMATIZACIÓN	80
4.1 Cuestionamientos sobre el ejercicio docente	80

4.2 Los aspectos susceptibles de mejora	83
4.3 El problema que interesa resolver	84
CAPÍTULO V. FUNDAMENTACIÓN DE LA PROPUESTA	86
5.1 Reflexión de la práctica docente	87
5.2 Metacognición	90
5.3 Competencias y formación docente.	92
5.4 Evaluación de competencias	95
5.5 El portafolio: un recurso de evaluación	98
CAPÍTULO VI. DISEÑO DE INTERVENCIÓN	100
6.1 Fases de la intervención	101
6.1.1 Primera fase: Definición de objetivos	102
6.1.2 Segunda fase: Planeación de las acciones	102
6.2 Estrategias y recursos para evaluar a las alumnas	105
6.3 ¿Cómo evaluar la propuesta de intervención?	109
CONCLUSIONES	113
BIBLIOGRAFÍA	117
ANEXOS	123
INDICE DE FIGURAS	156
INDICE DE TABLAS	157

INTRODUCCIÓN

La actualización del magisterio es considerada como un punto estratégico en el desarrollo de las reformas educativas que confluyen en el escenario pedagógico latinoamericano desde hace más o menos una década. En este contexto, diversos organismos gubernamentales, como el Instituto Nacional de Evaluación Educativa (INEE) y la Universidad Pedagógica, han hecho propia y prioritaria la investigación dirigida al análisis y a la prospectiva de la formación permanente de docentes, como estrategia que favorece el desarrollo educativo regional y local.

En nuestro país, las políticas educativas de los últimos sexenios han diseñado diferentes programas de actualización docente, con el interés de fortalecer las competencias didácticas de quienes tienen la responsabilidad de educar a nuestros niños.

Si se considera a la educación como un elemento clave en las transformaciones culturales y sociales, se puede asumir con toda propiedad que la formación permanente de docentes es una estrategia que promueve tales cambios con mayor efectividad.

La mejora de la educación bien podría iniciarse desde una transformación de sus actores, sobre todo del propio docente, quien está inmerso en una escuela cuya dinámica se orienta al desarrollo de aprendizajes, así como la creación de una conciencia social que facilite la convivencia de los unos con los otros.

No se discute la importancia de la formación permanente del profesor, se tiene la plena conciencia de su necesidad, la cuestión es saber si los programas diseñados actualmente en este sentido, realmente están logrando su cometido.

Existen diversos intereses entre los docentes respecto a la formación, desde el deseo de una mejora en su práctica docente hasta la certificación para lograr una

mejora salarial. Si el interés de los profesores se desfasa del objetivo de los programas de formación, el impacto sobre el quehacer educativo es nulo. La toma de conciencia con respecto a la actualización permanente del profesor, es de vital importancia si realmente se desea optimizar la calidad de la educación.

La mejor manera de prepararse y actualizarse es reflexionando sobre el hacer cotidiano, analizando la tarea docente, lo que ocurre al interior del aula, los aprendizajes de los alumnos, sus comportamientos, sus percepciones y preocupaciones. Sólo así se puede percibir lo que hace falta, las debilidades o inconsistencias de la preparación magisterial. El tomar conciencia de que somos seres incompletos y capaces de aprender, nos permite irnos construyendo como docentes, en una tarea que no termina, que nos lleva a buscar los referentes necesarios para mejorarnos como maestros y como personas. De ahí el interés por formalizar este trabajo, que tiene como propósito fundamental realizar un ejercicio de recuperación de la tarea docente; analizarla, problematizarla y plantear una mejora o transformación.

Aparentemente, una acción de esta naturaleza es una tarea sencilla, pero en realidad no lo es, requiere de voluntad y perseverancia. Además, involucra los aspectos sensibles de nuestra subjetividad. No es fácil aceptar las inconsistencias del hacer docente; también se requiere fortaleza para admitir que no todo lo que hacemos es lo óptimo y por lo tanto, es susceptible de mejora.

El documento que presento está dividido en 6 capítulos, cada uno de los cuales tiene su importancia y relación con el conjunto. El primero se construyó pensando en las ideas y referentes teóricos que justifican esta tarea de recuperación y análisis de la práctica docente.

En el segundo capítulo presento el contexto en el cual desempeño mis funciones como profesora. El trabajo en la Escuela Normal para Educadoras de Guadalajara me permitió indagar sobre estas instituciones formadoras de

docentes en nuestro país y profundizar un poco más sobre los programas y proyectos que se desarrollan en ellas.

En el tercer capítulo describo el trabajo que realizo en la Normal con las alumnas de 4º grado. La elaboración de este capítulo realmente fue gratificante al permitirme conocer de manera detallada mi práctica docente. Recuperar *el hacer de todos los días* mediante los registros, luego analizarlos y caracterizar mi tarea me llevó varias horas, días y noches. Cada avance, cada hallazgo, representó para mí un verdadero aprendizaje.

El cuarto capítulo fue consecuencia del tercero, ya que una vez descrita y caracterizada mi práctica docente, el siguiente paso fue problematizarla. Esta es una etapa dolorosa, porque permite identificar las ausencias y debilidades de nuestro trabajo diario, sin dejar de ver los aciertos y buscar la manera de potencializarlos. La toma de consciencia de nuestro quehacer tiene que ir dirigida hacia la práctica transformadora, lo que garantiza un crecimiento personal y profesional.

En el quinto capítulo se desarrollan los referentes teóricos que posibilitaron la construcción de la propuesta de intervención. El sexto capítulo presenta el diseño de la propuesta de intervención. Los restantes apartados de este trabajo son los que en todo documento de esta naturaleza se presentan: conclusiones, bibliografía y anexos.

A continuación se desarrollan de manera pormenorizada los capítulos mencionados que permiten dar cuenta del proceso de recuperación de la práctica de mi quehacer como docente en la Escuela Normal para Educadoras de Guadalajara.

CAPÍTULO I. TRANSFORMACIÓN DE LA PRÁCTICA DOCENTE: SUS REFERENTES TEÓRICOS.

En este apartado pretendo sustentar, desde el plano teórico-metodológico, el por qué y cómo se realizó la recuperación de mi práctica docente con miras a la transformación de la misma. Si la realidad está en un continuo cambio, los profesores necesitamos dinamizar nuestros esquemas de acción, evitar que se repitan en cada ciclo escolar y se conviertan en rutinas enquistadas. Es importante revisar eso que hacemos todos los días, lo que logramos o lo que nos falta para obtener mejores resultados. Un docente profesional requiere transformar constantemente su quehacer, *“es pensando críticamente la práctica de hoy o la de ayer como se puede mejorar la de mañana”* (Freire, 2004: 40). Para lograr una mejor calidad educativa se requiere que nuestro espacio docente se convierta en objeto de estudio.

La perspectiva teórica que guiará este acercamiento a la recuperación de la práctica integral, tanto aspectos de la teoría crítica, como de la investigación-acción. Para acercarse formalmente a este objeto de estudio, hay que apoyarse en la metodología que proponen estos referentes.

1.1 Visión crítica-dialéctica de la realidad

La idea de transformar la práctica tiene sus orígenes en una visión dialéctica de la realidad. Ya lo decía Heráclito, el filósofo de la antigüedad griega: *“todas las cosas se mueven y nada está quieto y comparando las cosas existentes con la corriente de un río... no te podrías sumergir dos veces en el mismo río”* (Kira, y otros, 1983: 254). El cauce de un río continuamente se transforma, así la realidad, sea física o social, constantemente cambia; en algunos casos, ese cambio es lento, en otros, es violento y en algunos más, imperceptible.

Carlos Marx, autor de *El Capital*, en sus primeros escritos hace el mismo señalamiento: *“los filósofos no han hecho más que interpretar de diversos modos el mundo, pero de lo que se trata es de transformarlo”* (Marx, 1845: 1). Esta visión filosófica alude a la transformación de la realidad como una finalidad. Lo que implica un sujeto proactivo, que observa, reflexiona y transforma su realidad.

Henry Giroux, por su parte, cuestiona tanto a la educación tradicionalista, como a las teorías educativas de corte estructuralista o reproduccionista, porque, -desde su perspectiva-, las posiciones anteriores no ofrecen las bases adecuadas para desarrollar una teoría pedagógica radical; es decir, problematizadora crítica y emancipadora. Seguidor de la escuela de Frankfurt, toma como base los supuestos teóricos de ésta, para elaborar sus fundamentos de la teoría y la práctica educativa. Un concepto básico de su discurso es el de racionalidad, entendida como un conjunto específico de supuestos y prácticas sociales que median las relaciones entre un individuo o grupo, con la sociedad amplia, y agrega: *“subyacente a cualquier modo de racionalidad se encuentra un conjunto de intereses que definen y califican cómo los individuos se reflejan en el mundo”* (Giroux, 1992: 29). La actuación de las personas es determinada, en cierta forma, por la racionalidad que impera en la sociedad en la que cada individuo se desenvuelve.

El quehacer docente está enmarcado en una cierta racionalidad, lo que implica formas institucionalizadas de hacer, pensar y sentir. Significa que, la escuela, una de tantas instituciones que existen en la sociedad, mantiene interrelaciones con la racionalidad amplia del sistema en el cual está inmersa. Es así como podemos entender, por ejemplo, por qué las formas autoritarias de nuestro sistema político repercuten en las decisiones escolares excesivamente directivas. Es decir, los supuestos y las prácticas sociales que orientan el sistema social amplio, redundan en la institución escolar y, por supuesto, en las acciones realizadas en ella. Esas realidades forman parte del contexto en el que nos movemos los profesores.

La realidad no puede ser vista sólo desde la visión positivista, la cual la identifica como neutral, medible, comprobable a través de instrumentos cuantitativos, es necesario comprender que los fenómenos sociales son complejos, subjetivos y pueden ser transformados. Este enfoque corresponde a la visión crítica y emancipatoria de la realidad y ha gestado lo que conocemos como Pedagogía Crítica, la cual trata de analizar el fenómeno educativo, más allá de la visión psicologista, y tiene como objetivo fundamental, el desarrollo de la actitud crítica.

Kemmis y Mc Taggart consideran que para transitar de una actitud educativa tradicionalista hacia una práctica pedagógica problematizadora, es indispensable utilizar la investigación-acción y conocer de manera crítica las prácticas pedagógicas.

La vinculación de los términos “acción” e “investigación” pone de relieve el rasgo esencial del enfoque: el sometimiento a la prueba de la práctica de las ideas como medio de mejorar y de lograr un aumento del conocimiento acerca de los planes de estudio, la enseñanza y el aprendizaje. El resultado es una mejora de aquello que ocurre en la clase y la escuela, y una articulación y justificación mejores de la argumentación educacional aplicada a aquello que sucede. La investigación–acción proporciona un medio para trabajar que vincula la teoría y la práctica en un todo único: ideas en acción. (Kemmis y McTaggart, 1988: 10).

Lo anterior supone que la mejor manera de optimizar la enseñanza, es mediante la investigación-acción, al poner a prueba lo que desarrollamos, así como las ideas que fundamentan el hacer docente. Es una forma diferente de penetrar en la realidad, de develar sus misterios, de trascender el encubrimiento de un orden social que aparece como inamovible, necesario y “natural”, de construir categorías y arquitecturas teóricas que permitan dejar de considerar el mundo, las relaciones sociales y sus consecuencias como algo ajeno a la condición humana y divorciado de ella.

La visión transformadora de la realidad, la práctica pedagógica problematizadora y la racionalidad en que se inscriben los fenómenos educativos, son algunas de las ideas que me han proporcionado las herramientas teóricas para comprender y analizar mi quehacer educativo, con una visión crítica-dialéctica. Para lograrlo fue necesario recuperar, es decir, registrar las experiencias vividas, categorizarlas y después analizarlas. Sólo mediante este ejercicio de recuperación pude entender mis debilidades y fortalezas, y, a partir de ese autoconocimiento, prever y trabajar en la superación de mis inconsistencias.

1.2 Aspectos metodológicos

Para realizar la recuperación de mi práctica educativa me basé en las pautas metodológicas de la investigación-acción, cuyas características proporcionan una manera de conocer y comprender los escenarios educativos. J. Elliot (2000) considera que este tipo de investigación *“analiza las acciones humanas y las situaciones sociales experimentadas por los profesores, como: a) inaceptables en algunos aspectos (problemáticas); susceptibles de cambio (contingentes); que requieren una respuesta práctica.”* (p: 26). Según este autor, se trata de profundizar en la comprensión de una situación problemática determinada para dar la respuesta más adecuada; la teoría en estos términos debe servir para lograr una comprensión más profunda del problema. Al explicar lo que ocurre se utiliza la narrativa, y es a través de esas descripciones contextualizadas como se descifra lo que sucede. *“Los hechos se interpretan como acciones y transacciones, en vez de como procesos naturales sujetos a las leyes de la ciencia natural [...] lo que ocurre se hace tangible al relacionarlo con los significados subjetivos que los participantes les adscriben.”* (Elliot, 2000: 25). Es decir, las situaciones registradas se interpretan desde las creencias, intenciones, principios y valores de los docentes que realizan la recuperación de su práctica.

Para Bazdresch (2000), la indagación de la práctica educativa debe ser integral, es decir, *“en vez de observar sus partes, se observa el modo en el que se*

asocian en un todo articulado” (p: 50). Ese proceso de indagación reflexiva, tiene tres grandes momentos, a saber:

- El primer momento es **la descripción**, más allá de anécdotas, el cual tiene la intención de identificar lo que sucede, así como lo que no acontece, en nuestra tarea cotidiana.
- El segundo momento lo constituye **la reflexión sobre lo sucedido** en la práctica docente, por qué y cómo pasa; la articulación de esos sucesos reconocidos, su pertinencia en nuestra tarea cotidiana, la racionalidad que está detrás de las acciones realizadas; es la sistematización de lo recuperado para entender la metodología utilizada por el docente.
- En el tercer momento, a partir de lo recuperado y sistematizado, se puede repensar lo que se hace, descubrir lo que no produce sentido educativo y entonces, **diseñar un plan** para cambiar la estrategia metodológica.

Morrison (1996), plantea dos modelos para la reflexión: el primero, que denomina *reflexión sobre la acción y reflexión en la acción*; y el segundo, al cual llama *reflexión, desarrollo y capacitación*. En el primer modelo, retoma básicamente los planteamientos de Schön (1995), pero además los cuestiona cuando dice: *“tanto la reflexión sobre la acción como la reflexión en la acción han sido criticados por su descuido del contexto político o dimensión de la práctica”* (p: 2). Entonces, propone un segundo modelo conformado por 4 etapas:

- 1.- Descripción e interpretación de la situación existente.
- 2.- Búsqueda de las razones que han generado la situación existente.
- 3.- Generación de un programa para alterar la situación existente.
- 4.- Evaluación.

En los planteamientos anteriores de Bazdresch (2000) y Morrison (1996) se pueden observar ciertas similitudes. En los dos casos, el primer paso para

reflexionar sobre la práctica, lo constituye la descripción de la misma. En el segundo paso, se trata de explicar lo que sucede, articulando de manera integral los sucesos encontrados. El tercer paso es el momento de generar un programa de transformación de la situación existente. El cuarto paso sólo se presenta en Morrison, se trata de valorar los resultados obtenidos con la aplicación del plan de transformación diseñado.

Para la elaboración de este trabajo retomo los puntos de coincidencia de los autores mencionados: partir de una descripción de la práctica, buscar las razones por las cuales se presentan esos hechos y/o explicar sobre los sucesos que se describieron, plantear una manera diferente de hacer las cosas y evaluar su eficacia.

1.3 Metodología utilizada

Los autores aludidos en párrafos anteriores nos muestran un camino a seguir para la indagación de la práctica docente. A partir de ellos, y de mi propia experiencia, diseñé el plan que a continuación presento (ver figura 1) con los siguientes pasos: elaboración del contexto, recuperación de la práctica, análisis y reflexión de la misma y diseño de un plan de mejora.

Figura 1. Esquema metodológico



Elaboración del contexto. Ubicar el lugar en el que realizamos nuestra tarea docente nos ayuda a comprenderla en su totalidad y complejidad. De ahí la importancia de elaborar el contexto. El trabajo del profesor no depende solamente de él, intervienen una serie de factores de carácter institucional, económico-social, cultural. Cada uno de estos factores está presente en su cotidianidad. Algunas de

las actividades que el maestro lleva a cabo se ven afectadas directamente por el entorno que le rodea y las circunstancias que se presentan, por ello, la necesidad de conocer el contexto en el que se realiza la labor docente. En cada centro escolar, las condiciones del contexto son diferentes y sus relaciones e influencia afectarán de manera particular la tarea del profesor.

La elaboración del contexto requirió realizar una indagación documental sobre las normales, tanto de corte histórico como estadístico, y, de manera particular, información sobre la institución en la que desarrollé este trabajo.

Recuperación de la práctica. Para describir la práctica, es necesaria la observación de la misma y su recuperación a través del registro: *“se trata de ir más allá de la enunciación más o menos compleja de los deseos y utopías acerca de lo que hacemos y cómo lo hacemos para acceder a una descripción mucho más precisa y profunda de la práctica, en la que se identifiquen los sucesos pero también, y sobre todo, lo que no sucede pero queremos que suceda...”* (Bazdrech, 2000: 52).

En ese afán de recuperar la práctica, las descripciones de personas, sucesos y diálogos, tanto como las acciones, emociones e intuiciones, son imprescindibles. La secuencia y duración de los diálogos y acontecimientos debe registrarse con la mayor precisión posible (Bogdan y Taylor, 1984). No es una tarea fácil describir el desempeño docente, requiere de un entrenamiento permanente para captar más y mejor los acontecimientos del aula.

Para realizar la observación de la práctica, utilicé diversas herramientas: los registros que elaboré, (tanto de las sesiones de *Seminario de análisis del trabajo docente*, como de las visitas a las escuelas en las que realizaron su práctica intensiva las alumnas que asesoré), las relatorías elaboradas por alumnas, las transcripciones de videograbaciones y audiograbaciones sobre las sesiones de Seminario.

La elaboración de los registros o diarios de trabajo al visitar los jardines de niños, resultó ser una tarea sencilla, la mayor dificultad se presentó al registrar las sesiones de *Seminario de análisis de la práctica docente*, ya que esa actividad se realizaba al terminar las clases, lo cual me exigía tiempo extra para recordar lo sucedido en el aula y tratar de describir y narrar lo mejor posible. Sin embargo, esos momentos de redacción también me invitaban a la reflexión, *“los diarios se convierten en recursos de reflexión sobre la propia práctica profesional y, por tanto, en arma de desarrollo y mejora de uno mismo y de la práctica profesional que ejerce”* (Zabalza, 2008: 11). Narrar en los registros sucesos que interrogan nuestro conocimiento, se convierte en una valiosa herramienta que puede estimular la formación continua del docente al tratar de contestar las interrogantes que su ejercicio le presenta.

La información recabada en los registros se completó con las relatorías elaboradas por las alumnas en las sesiones de seminario (ver anexo 1), material que sirvió además para triangular los datos sobre las experiencias vividas.

Fue muy importante observarme y escucharme a través de los videos y de las audiograbaciones de clase. No es lo mismo registrar lo que se hizo utilizando sólo la evocación de los hechos; el observarse en acción e interacción con las alumnas a través de los recursos tecnológicos permite tener una apreciación más objetiva de lo sucedido al contrastar nuestra percepción subjetiva con lo que se presenta en un video o lo que se escucha en la audiograbación. (Ver anexo 2).

Análisis y reflexión de la práctica. Esta etapa constituye un momento crucial en la investigación, ¿qué hacer con toda la información que se ha obtenido? Existen diversas propuestas para llevar a cabo este ejercicio de análisis, las cuales son coincidentes en términos generales; para los efectos de este trabajo se utilizaron los planteamientos de Peter Woods (1989) y Miguel Martínez (1994).

El análisis e interpretación de los hechos no ocurre de manera aislada, constantemente se pasa de una operación mental a la otra. Al estar revisando lo que se ha escrito en el papel, es difícil dejar de hacer interpretaciones o aseveraciones. Se trata de un ir y venir sobre lo narrado y nuestras propias concepciones. Sin embargo, conviene aclarar cada una de esas operaciones mentales.

Los autores mencionados proponen como primer paso, realizar una o varias lecturas generales a los registros elaborados antes de hacer subrayados o cualquier tipo de acotaciones; la idea es revivir las experiencias narradas por el profesor. Una vez que se han leído los registros o vuelto a escuchar y observar grabaciones y/o registros, conviene releer con la intención de focalizar situaciones relevantes o eventos que generan preguntas. (Martínez, 1994). Una manera de facilitar esta tarea es realizando los registros ampliados, lo que Peter Woods (1998) llama el análisis especulativo dividiendo la hoja del cuaderno en dos partes, en una se escribe el texto del registro y en la otra los comentarios, interrogantes o nombres que se les pueden dar a los eventos subrayados; es decir, posibles categorías.

A las operaciones anteriores le sigue la categorización o clasificación de eventos, es decir, el agrupamiento de los elementos afines. *“Categorizar es agrupar datos que comportan significados similares. Es conceptuar con un término o expresión que sea claro e inequívoco, el contenido de cada unidad temática con el fin de clasificar, contrastar interpretar y teorizar.”* (Galeano, 2004: 38). La información contenida en los registros generalmente es muy amplia, de ahí la necesidad de reducirla utilizando la categorización. Es posible que algunas de las categorías construidas integren diversas ideas, entonces se debe considerar la posibilidad de dividirla en subcategorías y de esa manera facilitar su posterior análisis.

El trabajo realizado en torno al análisis de la información se llevó a cabo por medio de los registros ampliados, la categorización de eventos que se repiten o que resultaron preocupantes y la utilización de referentes teóricos para tratar de explicar los sucesos encontrados. Después de dar la primera lectura a todos los registros, la siguiente fue para subrayar con diferentes colores eventos importantes y hacer acotaciones al margen, es decir, armar los registros ampliados.

De igual forma, ese análisis se realizó con las transcripciones y relatorías. Una vez realizada la segmentación de los materiales mediante subrayados y acotaciones al margen, se procedió a la categorización, es decir, a la clasificación de los eventos similares o que podían incluirse en una misma categoría (ver anexos 3 y 4).

Una vez categorizada la información, se trató de formular preguntas o comentarios sobre los eventos agrupados en cada categoría. Con todo el material, producto de la categorización, se elaboró la descripción y caracterización de mi práctica; mediante la problematización se focalizaron las cuestiones susceptibles de innovación o transformación. Con esos ingredientes se diseñó el plan de mejora.

Diseño de un plan de mejora. Una vez identificados los procesos o las acciones dignas de transformación se procedió a organizar un plan de mejora de la práctica docente, con los siguientes constitutivos:

- Fundamentación.
- Objetivos
- Planeación de las acciones
- Estrategias y recursos
- Evaluación del plan de mejora

Este conjunto de referentes teóricos y metodológicos se convirtieron en la guía requerida para recuperar mi práctica docente; cada paso se llevó a cabo con sumo cuidado, sostenido siempre en el fundamento teórico, en el lineamiento metodológico esbozado.

CAPÍTULO II. CONTEXTO

El desempeño del docente se inserta en situaciones relacionadas con: las condiciones de la vida institucional, el currículo y las características del grupo en el que se realiza su labor, por citar algunas. Este capítulo pretende dar cuenta de esa madeja de elementos interrelacionados que conforman el contexto en el cual se analizó el trabajo áulico. La Escuela Normal para Educadoras de Guadalajara es el ámbito en el que se desarrolló este trabajo recepcional, por ello es imprescindible retomar algunas de las características que presentan las escuelas normales en México y particularmente en el estado de Jalisco.

2.1. Las escuelas normales en nuestro País

Las instituciones formadoras de docentes tienen como cometido, desde sus orígenes y hasta el presente, la formación de los profesores de educación básica. Es decir, el currículo de las escuelas normales, aunque está sujeto a cambios en cuanto a sus contenidos o metodologías, siempre contempla la misma finalidad: la formación de capacidades para la enseñanza y el aprendizaje. Esto las hace diferentes a las universidades, las cuales tienden a la especialización del conocimiento, pero también a la diversificación de las carreras. Las universidades forman a sus estudiantes para desempeñarse en diferentes ramas del saber, en distintas profesiones: la medicina, la abogacía, las ingenierías, entre otras. En cambio, las escuelas normales forman individuos para dedicarse solamente a la docencia en los diferentes niveles de educación básica.

El Estado tiene la facultad de determinar los planes y programas de formación docente para toda la República, circunstancia que le imprime una característica peculiar a la formación normalista. Los objetivos y contenidos temáticos se distinguen por su homogeneidad, de tal manera que todas las escuelas normales

del país desarrollan sus procesos formativos a partir de un único plan de estudios.¹

Desde que la educación normal, por acuerdo presidencial, se ubicó en el nivel superior (1984), su perfil es aún inespecífico; pretende responder a las características de una institución con ese rango. En los documentos elaborados por la Secretaría de Educación Pública se asume que las normales no han logrado el estatus de educación superior, similar a las universidades.

En los hechos persiste una indefinición relacionada con el tipo de institución superior que se supone debe ser. Esta situación se explica, en parte, por lo siguiente: 1) en su origen los estudios normalistas no eran de nivel superior; así, su estructura de funcionamiento y sus prácticas educativas estaban –y continúan– fuertemente arraigadas a un esquema de organización semejante al de la educación básica o al de educación media superior; 2) la decisión de instaurar el modelo de organización universitaria en las normales, no consideró la naturaleza y función específica de éstas; y 3) la encomienda de formar profesionales para educación básica y la estrecha vinculación con dicho nivel, genera una confusión del rango que tienen las instituciones normalistas. (SEP, 2003: 31).

El primer punto de los mencionados en la cita, tiene que ver con el proceso histórico de la institución; el segundo se relaciona con la manera en que la educación normal adquiere el estatus de nivel superior sin considerar su estrecha relación con la educación básica; el tercer aspecto se refiere al peso que tiene la educación básica en su desenvolvimiento. Lo anterior significa que, tanto su

¹La ley general de educación señala lo siguiente: **Artículo 48.-** La Secretaría determinará los planes y programas de estudio, aplicables y obligatorios en toda la República Mexicana, de la educación preescolar, la primaria, la secundaria, la educación normal y demás para la formación de maestros de educación básica, de conformidad a los principios y criterios establecidos en los artículos 7 y 8 de esta Ley. Nueva Ley Publicada en el Diario Oficial de la Federación el 13 de julio de 1993.

historia como la transición al estatus de estudios superiores y su espíritu de educación básica, le han dado peculiaridades que confirman su propia identidad.

En los años post-revolucionarios (1920-1950), las escuelas normales y de manera especial las rurales, se constituyeron en las instituciones forjadoras de los promotores sociales que transformarían el paisaje rural de nuestro país. La presencia de espacios educativos en zonas del campo marginales dotó de prestigio al sistema educativo.

Sesenta años más tarde, el reto es formar profesores competitivos desde los parámetros internacionales de la calidad; las limitaciones presupuestales de nuestro sistema educativo han sido uno de los obstáculos para obtener ese logro, lo que ha ganado al sistema numerosas críticas por la supuesta deficiente formación de los futuros profesores.

Varias son las razones por las cuales el reconocimiento ganado en otro tiempo ha decaído. Estudiosos de la materia le atribuyen al Estado la situación actual que se vive en estos centros formadores, por la falta del presupuesto necesario para modernizar su infraestructura y planta docente y por la permisividad de las decisiones sindicales.

Antecedentes históricos

La compañía Lancasteriana, que llega a nuestro país en 1823, se encargó de formar a los primeros docentes con su método de enseñanza mutua. Esta estrategia consistía en preparar a los alumnos más adelantados, llamados “monitores”, para que enseñaran a sus compañeros. La primera Escuela Lancasteriana fue fundada en la Cd. de México. En el centro del país tuvo mayor influencia este sistema de enseñanza; en el norte y en el sur casi pasó desapercibido (Solana, 1981).

Más tarde, tanto en la época de la Reforma como en el Porfiriato, se hicieron esfuerzos por integrar el sistema educativo y la formación de docentes, aunque el interés del Estado se concentró básicamente en las ciudades. Fue la Ciudad de Orizaba la cuna del Normalismo, ahí se formó la primera escuela, que además de funcionar como primaria, desarrollaba cursos para maestros los sábados. La Escuela Modelo de Orizaba fue fundada en el año 1883, en el mes de febrero. En mayo de ese mismo año, por disposición de la Comisión de Instrucción Pública de Veracruz, se suspendieron las clases los sábados para que los profesores y sus ayudantes asistieran a la escuela a aprender el método de la enseñanza objetiva. (Meneses, 1998).

En un afán de modernizar la educación, el Presidente Porfirio Díaz decreta el cese del funcionamiento de las escuelas lancasterianas en 1887 y en ese mismo año se inaugura la Escuela Normal de México (más tarde Escuela Nacional de Maestros), con una visión distinta en cuanto a la metodología de la enseñanza.

El Plan para la formación de profesores de instrucción primaria elemental incluía asignaturas como: teoría general de la educación, metodología, organización e higiene escolar, intercaladas con materias de cultura general. Cada escuela normal contaba con una primaria anexa en donde los estudiantes realizaban sus prácticas profesionales.

Las escuelas normales rurales que aún funcionan son la herencia de la política social revolucionaria. La idea de llevar el desarrollo al campo obligó a los gobiernos emanados de la Revolución Mexicana a dotar de educación escolarizada a las comunidades rurales, para lo cual se desarrollaron varios proyectos: las escuelas normales regionales, las misiones culturales y las escuelas centrales agrícolas. Las primeras tuvieron como objetivo capacitar a los maestros que se requerían para atender las escuelas rurales, creadas a lo largo y ancho del país.

En las escuelas normales regionales, que más tarde se llamarían normales rurales, la preparación era de dos años. En esa capacitación se incluían, tanto aspectos académicos como actividades prácticas de agricultura y oficios, porque se trataba de que los maestros rurales contribuyeran al desarrollo de la comunidad en la que prestaban sus servicios.

De igual manera que las misiones culturales, las normales rurales programaban actividades hacia las comunidades: alfabetización de adultos, actividades culturales, asesoría en el trabajo del campo, entre otras. Pero a diferencia de las primeras, las escuelas normales rurales atendían además a los niños en las aulas. Estas escuelas desde sus inicios trabajaron con poco presupuesto pero con mucha solidaridad y cooperación de estudiantes y vecinos de la comunidad. *“Eran internados mixtos, de máximo 50 alumnos quienes contribuyeron a construir los planteles, a abrir sus talleres de oficios o a trabajar sus pequeñas parcelas, ante la inexperiencia de sus profesores, muchos de ellos provenientes de la ciudad”*. (Civera, 2004: 6). La cita anterior nos habla del interés y la euforia que se despertaba en la población campesina con la creación de estas instituciones.

Las normales rurales buscaban capacitar en un corto tiempo a sus estudiantes para que se incorporaran a trabajar en las escuelas primarias del campo. Se dice corto tiempo, porque a diferencia de los maestros urbanos, a los normalistas rurales no se les exigía la educación primaria concluida como antecedente, requisito que sí era obligatorio en las normales urbanas; además, su formación profesional duraba un año menos que la de los normalistas urbanos.

La primera escuela normal rural fue creada en 1922 en Tiripetío Michoacán y poco a poco se fueron multiplicando; para 1928 ya existían diez distribuidas en los siguientes estados de la República (Civera, 2006),:

Tabla 1. Distribución de las normales rurales por estados y población

No.	Estado	Población
1	Baja California Sur	La Paz
2	Guerrero	Tixtla
3	Hidalgo	Actopan
4	Michoacán	Erongarícuaro
5	Morelos	Oaxtepec
6	Oaxaca	San Antonio de la Cal
7	Puebla	Izúcar de Matamoros
8	Querétaro	San Juan del Río
9	San Luís Potosí	Río verde
10	Tlaxcala	Acoyucan

Su fortalecimiento más significativo fue durante el sexenio del General Lázaro Cárdenas del Río. Durante este período, el proyecto de las normales rurales se consolida. El número de estos centros educativos llegaría hasta 33 en total (Arnaut, 1996); lo que constituye un crecimiento importante si se compara con las cuatro que existían en 1927; representa el mayor número en la historia de las normales rurales. Por los buenos resultados de estas escuelas, en la legislación de 1927 se estableció que todas las normales rurales tendrían internado y los alumnos contarían con becas.

Desafortunadamente, las políticas educativas neoliberales, lejos de darles el apoyo que requerían, paulatinamente las han desaparecido o transformado en otro tipo de escuelas (por ejemplo escuelas secundarias).

Actualmente quedan 16 normales rurales las cuales constituyen las instituciones de educación superior del campo, así como de las comunidades indígenas. Los estudiantes vienen de familias campesinas pobres, y tienen el compromiso de quedarse ahí y educar al pueblo. El gobierno quiere cerrarlas argumentando que no hay suficiente trabajo para tantos maestros rurales.

En el año 2000 se creó, en San Cristóbal de las Casas, de manera particularmente sorprendente, la Escuela Normal Indígena Bicultural, que, como su nombre lo dice, tiene intenciones educativas dirigidas a la población de esa región. De manera paralela, en ese mismo año se crearon dos escuelas: La Normal Bilingüe de Oaxaca (ENBIO) y la Normal Indígena de Michoacán; ésta última concretizó su legalización en agosto del 2003. (Baronnet, 2008).

Los antecedentes de las escuelas normales permiten dar cuenta de la forma en que se fueron desarrollando en nuestro país dos instituciones paralelas, las escuelas normales rurales y las urbanas, cada una de ellas con características diferentes. Las normales urbanas, que fueron las primeras en fundarse, tenían como principal objetivo formar docentes para desempeñarse en las escuelas primarias de las ciudades. Por el contrario, las escuelas normales rurales hicieron su aparición como un legado de la gesta revolucionaria de 1910 y su objetivo principal fue formar a los profesores que alfabetizarían a la clase campesina. En los albores de este siglo, como una forma de reivindicar a los sectores indígenas de nuestro país, nacen las normales indígenas, cuyo cometido es formar a los maestros que atenderán estas comunidades.

Escuelas normales federales y estatales en México

En nuestro país existen 457 instituciones formadoras de docentes, según estadísticas oficiales (SEP, SEByN-DGN, 2004-2005), incluyendo las escuelas normales, tanto públicas como particulares, y los centros de actualización del magisterio². Las instituciones públicas constituyen el mayor número, 273, a diferencia de las particulares, que son 184. Traducidas las anteriores cantidades en porcentajes, nos aportan los siguientes datos: el 57% son públicas y el 43% son privadas. Se podría pensar que la formación de docentes está distribuida entre la iniciativa privada y el sector público casi de manera equitativa (mitad y mitad), pero no es así. De acuerdo con las mismas estadísticas la población de estudiantes atendida por las escuelas públicas durante el ciclo escolar 2002-2003 fue de cien mil 978 estudiantes; de éstos, 6 mil fueron absorbidos por instituciones federales y 94,945 por estatales y federalizadas³, en tanto que las instituciones privadas sólo atendieron a 65,895 estudiantes.

En las instituciones formadoras de docentes -públicas- se desarrollan diferentes planes de estudio para la formación de maestros de educación básica: preescolar, primaria, secundaria, telesecundaria, educación física y educación especial. En la tabla No. 2, se muestran los datos de las licenciaturas impartidas en esos centros educativos (SEP, SEByN- DGN, 2004-2005).

Tabla 2. Instituciones de formación docente y programas desarrollados

No. de instituciones que desarrollan el programa	Programas desarrollados: Licenciaturas en Educación
103	Preescolar

² No se incluye a la Universidad Pedagógica Nacional porque si bien es una institución formadora de docentes, sus programas son diferentes a los de las escuelas normales.

³ Escuelas transferidas de la Federación a los Estados de la República.

135	Primaria
110	Secundaria
36	Educación Física
45	Educación Especial

Las escuelas normales públicas, por el tipo de sostenimiento que tienen, se dividen en: federales, federalizadas y estatales. Las primeras son aquéllas cuyo mantenimiento se hace con recursos de la federación; las segundas son las instituciones cuya manutención era federal, pero a partir del Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica (ANMEB) en 1992, fueron transferidas administrativa y financieramente a los estados de la República. Las Escuelas Normales Estatales se sostienen con los recursos propios de cada entidad federativa.

Reformas, programas y proyectos

Las políticas de la SEP del sexenio 1994-2000 derivaron en reformas a la educación normal, en el aspecto curricular y, de manera más amplia en torno a la gestión y evaluación de los centros escolares.

El Programa de Desarrollo Educativo 1995-2000 planteó la necesidad de desarrollar de manera prioritaria una acción intensa para consolidar las escuelas normales y mejorar su funcionamiento. De este plan educativo sexenal se derivó el Programa para la Transformación y el Fortalecimiento Académico de las Escuelas Normales (PTFAEN), en el que se incluyeron cuatro líneas de desarrollo, a saber:

- Transformación curricular.
- Actualización y perfeccionamiento profesional del personal docente de las escuelas normales.

- Elaboración de normas y orientaciones para la gestión institucional y la regulación del trabajo académico.
- Mejoramiento de la planta física y del equipamiento de escuelas normales.

Más tarde, con la intención de actualizar el PTFAEN mediante el Programa para el Mejoramiento Institucional de las Escuelas Normales PROMIN, en el año 2002, se observó la necesidad de ampliar esas cuatro líneas, a seis:

- Transformación curricular.
- Formación y actualización de maestros y directivos.
- Mejoramiento de la gestión institucional.
- Regulación del trabajo académico.
- Evaluación interna y externa.
- Regulación de los servicios que se ofrecen en educación normal.

El interés por desarrollar los aspectos anteriores mediante el PROMIN, se basa en la idea de realizar una reforma integral en las escuelas normales, más allá de la transformación curricular. El objetivo general del Programa plantea la idea de un cambio global al señalar lo siguiente:

Contribuir a elevar la calidad de la formación inicial de los futuros docentes, mediante acciones que incidan en la renovación de la gestión institucional de las escuelas normales, particularmente en su organización y funcionamiento, que permitan transformar las prácticas de enseñanza y alcanzar niveles altos de aprendizaje de los alumnos normalistas docentes. (PROMIN, 2002).

El PROMIN obligó a las escuelas normales a elaborar lo que se llamó el Plan de Desarrollo Institucional (PDI), planeación a mediano y largo plazo, y el Plan Anual de Trabajo (PAT), planeación para un año lectivo.

A un año de iniciada la puesta en marcha del PROMIN, se realizó la evaluación externa (SEP, 2003) con la intención de conocer los avances en la aplicación del

programa y su impacto en las escuelas normales. Esa evaluación contempló los siguientes aspectos: a) elaboración de los PDI y PAT conforme a los criterios establecidos por el PROMIN, b) realización de obras de infraestructura conforme a lo autorizado, c) avances de la participación de las comunidades normalistas, d) seguimiento y evaluación por parte de las escuelas. En los resultados publicados se presenta una clasificación de las escuelas normales en función de los aspectos antes mencionados:

Tipo 1.- Gestión orgánica con capacidad de transformación.

Tipo 2.- Gestión institucional con capacidad de desarrollarse orgánicamente.

Tipo 3.- Gestión de proyectos escolares bajo la conducción de las autoridades educativas.

En el Estado de Jalisco, 6 escuelas normales participaron en este ejercicio evaluatorio, 5 de las cuales se ubicaron en el tipo 3; solamente una de las 6 se ubicó en el tipo uno. Las características del tipo en el cual se concentran la mayoría de las escuelas normales jaliscienses evaluadas permiten observar que no se han dado cambios trascendentes; se siguen desarrollando prácticas directivas autoritarias, conservando la tradición. También se observa que estas escuelas tuvieron una gran dificultad para planear sus PDI y sus PAT. Los mayores logros se reconocen en el terreno del mejoramiento de su infraestructura. Un aspecto relevante es la mínima participación de la comunidad en la elaboración de los planes solicitados por la SEP. (Ver anexo 5)

Entre las recomendaciones aludidas por los investigadores, después de realizada la evaluación, se propone diseñar un plan estatal que sea el eslabón intermedio entre el ámbito federal (PTFAEN, PROMIN) y el institucional (escuela normal).

Tal vez respondiendo a esta idea, posteriormente se diseñaron dos planes de fortalecimiento estatal, el PEFEN (Programa Estatal de Fortalecimiento de las Escuelas Normales) y el PROGEN (Programa de Fortalecimiento de la Gestión

Estatatal), de los cuales se deriva el PROFEN (Programa de Fortalecimiento de la Escuela Normal).

Actualmente, derivado del Programa Sectorial 2007-2012, se ha empezado a conocer el Modelo Integral para la Formación Profesional y el Desarrollo de Competencias del Maestro de Educación Básica, cuyo objetivo general menciona lo siguiente:

Que los egresados de las Escuelas Normales demuestren activamente una formación estratégica en el campo educativo, caracterizada por la innovación, la calidad y la pertinencia social, a fin de que puedan desarrollarse personal y profesionalmente, con el consecuente impacto en la formación de los alumnos de educación básica, en un entorno global en el que las prácticas de construcción y uso de conocimiento son claves en el desarrollo de individuos y sociedades. (SEP, 2009: 5).

Este modelo de formación profesional explicita de manera más amplia las competencias que se pretenden lograr en los estudiantes; resalta, entre todas, aquélla que permite al educando reflexionar sobre su práctica docente.

Como se observa, después de hacer este repaso de programas y planes, se podría aseverar que la política educativa se ha preocupado por el mejoramiento de la educación normal; y como derivación de sus programas, en cierta forma, se han mejorado sus instalaciones, se han aumentado los volúmenes de las bibliotecas, en algunos casos se han equipado las escuelas con recursos tecnológicos (computadoras, cañones, entre otros). En el ámbito de la gestión y dirección, se ha tratado de capacitar a los directivos con cursos y diplomados sobre gestión, administración y liderazgo académico. Sin embargo, las evaluaciones efectuadas en las instituciones normalistas nos advierten sobre inconsistencias en relación con las metas propuestas (DGESPE, 2009). (Ver tabla 3)

Tabla 3. Promedios de aciertos en el examen CENEVAL en el estado de Jalisco

Licenciatura en educación preescolar 2009. Sexto semestre

No.	Nombre de la escuela	Promedio
1	Escuela Normal para Educadoras de Guadalajara	59.13
2	Escuela Normal Rural "Miguel Hidalgo" de Atequiza	55.75
3	Centro Regional de Educación Normal de Cd. Guzmán	61.12
4	Escuela Normal Experimental de Colotlán	52.50
5	Escuela Normal Experimental de "San Antonio Matute"	61.22
6	Escuela Normal para Educadoras de Unión de Tula	54.02

Todavía hay muchas cosas por lograr, sobre todo en relación con la participación de la comunidad normalista, tanto en la elaboración de proyectos como en la implementación de los mismos. Con los cambios realizados hasta ahora, se esperaría una mejora en los resultados evaluatorios de las estudiantes normalistas, sin embargo, la realidad nos muestra otra cara.

Datos relevantes sobre las escuelas normales urbanas públicas en Jalisco

En nuestro estado, actualmente existen 11 escuelas normales públicas, todas se encuentran enclavadas en áreas urbanas, pero por su origen y por el lugar en el que se desempeñan sus egresados, algunas de ellas son consideradas rurales, tales como: la Escuela Normal Rural Miguel Hidalgo (en Atequiza), el Centro Regional de Educación Normal de Cd. Guzmán, la Escuela Normal Experimental de San Antonio Matute, y la Escuela Experimental de Colotlán. Las que se pueden inscribir en el rango de urbanas son: Benemérita y Centenaria Escuela Normal de Jalisco, Escuela Normal para Educadoras de Guadalajara, Escuela Normal Superior de Jalisco, Escuela Normal para Educadoras de Arandas, Escuela Normal para Educadoras de Unión de Tula, Escuela Normal Superior de Especialidades y la Escuela Superior de Educación Física.

Las normales con mayor demanda son: la Escuela Normal para Educadoras de Guadalajara, la Benemérita y Centenaria Escuela Normal de Jalisco y la Escuela Normal Superior de Jalisco. En el caso de esta última, se debe principalmente a las especialidades que oferta en la Licenciatura en Educación Secundaria. Las dos primeras instituciones tienen un gran número de aspirantes, principalmente por ser las únicas escuelas oficiales que están ubicadas en el área metropolitana de Guadalajara. (Ver tabla 4).

Tabla 4. Escuelas Normales del Estado y Programas que ofrecen

No.	NOMBRE DE LA INSTITUCIÓN	Licenciaturas y especialidades que ofrecen				
		Preescolar	Primaria	Secundaria	E. Física	Especialidades
1	Escuela Normal para Educadoras de Unión de Tula	*				
2	Centro Regional de Educ. Normal de Cd. Guzmán	*	*			
3	Escuela Normal Experimental de	*	*			

	Colotlán					
4	Escuela Normal Rural Miguel Hgo. Atequiza	*	*			
5	Escuela Normal Superior de Especialidades			*		*Audición y lenguaje, *Deficiencia mental *Trastornos neuronales.
6	Escuela Normal Superior de Jalisco					Biología, Física, Historia, Inglés, Formación C y E, Matemáticas y Química.
7	Escuela Normal de Educadoras de Arandas	*				
8	Escuela Normal de Educadoras de Guadalajara	*				
9	Benemérita y Centenaria Escuela Normal de Jalisco		*			Telesecundarias
10	Escuela Normal Experimental de Sn. Antonio Matute	*				
11	Escuela Superior de Educación Física				*	

La tabla anterior nos muestra cuáles son las 7 escuelas que ofrecen la Licenciatura en Educación Preescolar, las 4 que ofertan la Licenciatura en Educación Primaria y la única que ofrece estudios para desempeñarse como profesor de secundaria; de igual manera en el caso de educación física, especial y telesecundarias.

Retos que enfrentan las escuelas normales

Las escuelas normales, tal como funcionan, no están cumpliendo con su cometido; los exámenes de ingreso para laborar en el Sistema Educativo aportan datos que ponen en entredicho la calidad educativa de los egresados de estos centros educativos. El gran reto es formar a los docentes con el perfil que se requiere para enfrentar las exigencias de la docencia en el nivel básico. Pasar un examen no lo es todo, las características de los diferentes medios en los que se puede ejercer la docencia ponen a prueba, en cada momento, al recién egresado,

al que ya tiene algunos años en esa labor y a quien toda su vida se ha dedicado a la profesión docente. Por lo mismo, el gran reto es formar profesionales de la educación capaces de continuar con su propia formación, con habilidades para reflexionar sobre su hacer docente y encontrar las formas de innovar constantemente su docencia.

Por otra parte, dada la diversificación de la demanda educativa (niños con necesidades educativas especiales, niños de la calle, educación inicial, entre otras), la oferta de las Escuelas Normales también se debe diversificar; la formación de Licenciados en Educación Primaria o Preescolar, ya está bastante saturada, ¿por qué no pensar en otras opciones?

Para enfrentar los retos anteriores es necesario: a) un mayor equipamiento de recursos tecnológicos, b) una constante actualización de su planta docente, c) intercomunicación e intercambios académicos entre las diferentes instituciones formadoras de docentes, d) fortalecer las áreas de investigación y difusión, f) desarrollar una cultura de la evaluación y transparencia de resultados.

2.1. La Escuela Normal para Educadoras de Guadalajara

Esta institución formadora de docentes de educación preescolar tiene una corta vida. Una vez que se separó de la Benemérita y Centenaria Escuela Normal de Jalisco (entonces Escuela Normal de Jalisco), en el año 1979⁴, se constituyó como escuela autónoma, aunque sin edificio propio; albergado en la Escuela Normal Superior de Jalisco. Su fundadora fue la maestra Estela Hernández Rosete, quien fungió como directora durante los primeros años de vida institucional. Ella inició, en compañía de un numeroso grupo de maestros sin salario, la noble tarea de

⁴ Según Convenio de Coordinación en materia de Educación Preescolar (del 17 de agosto de 1979), suscrito entre la Secretaría de Educación Pública y el Gobierno del Estado, con el propósito de atender la demanda creciente de este servicio y en el mismo se convino en fundar las Escuelas Normales para profesores de Educación Preescolar: una en la ciudad de Arandas y otra en la de Unión de Tula; separar de la Escuela Normal de Jalisco la carrera de Educadoras y fundar la Normal de Educadoras de Guadalajara.

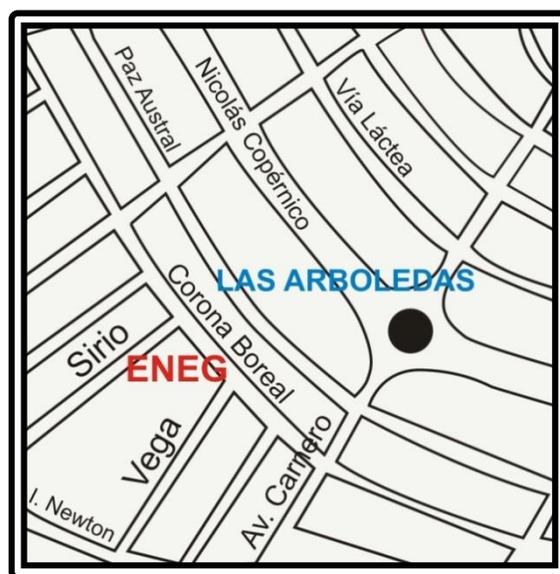
formar educadoras. Este empeño de directiva y docentes pronto generó sus frutos: en el año de 1980 egresaron de la Escuela Normal para Educadoras de Guadalajara 80 nuevas profesoras de preescolar, así lo menciona una nota periodística: *“Los miembros de la Generación 1976-1980 ‘Profr. Ramón García Ruiz’, un total de 80, recibieron sus reconocimientos oficiales de manos de su propio padrino”*. (El Occidental, 28 de junio de 1980, p: 11).

Es hasta octubre de 1982, cuando la Escuela Normal para Educadoras de Guadalajara inaugura su propio edificio en el lugar en que actualmente desarrolla sus actividades.

Ubicación

La Escuela Normal para Educadoras de Guadalajara (ENEG) se encuentra situada en el Municipio de Zapopan, en la Colonia Arboledas, Calle Sirios No. 555, esquina con la Calle Corona Boreal. El edificio colinda con 2 instituciones educativas: la Secundaria No. 45 y el Jardín de Niños “Irma Arias”.

Figura 2. Ubicación de la Escuela Normal para Educadoras de Guadalajara



Las calles aledañas a la escuela generalmente son tranquilas, sin mucho ruido o tráfico, solamente a la hora de ingreso al plantel se observa mayor afluencia vehicular. Un poco más distantes de la escuela están las avenidas Nicolás Copérnico, Mariano Otero y Patria; todas ellas son vías rápidas muy transitadas. La zona se caracteriza por viviendas que se pueden ubicar en el nivel socioeconómico medio alto.

Infraestructura

El edificio está conformado por dos estructuras de tres niveles cada una. En la primera se ubican las áreas de dirección y secretaría, la biblioteca, el baño de varones, el área de intendencia, dos salas de usos múltiples, un salón de cómputo, 6 cubículos para 4º grado, el área de gabinete psicopedagógico y el área de investigación.

La segunda estructura, con tres niveles, alberga las aulas de 1º a 6º grados, la sala de maestros, la prefectura, una bodega, el área de docencia, la oficina de la delegación sindical, el comedor, los baños de mujeres y el espacio de actualización docente, dependiente de la SEJ. Esta área es prestada para desarrollar los servicios de PRONAP (Programa Nacional de Actualización Permanente).

Las 6 aulas que miden 8.3 m x 8.0 m, 64 m²; a partir de 2008 se equiparon con cañón (proyector). Todas ellas tienen pintarrón y pantalla para proyecciones, así como ventiladores de techo; algunas también están equipadas con televisor.

Además de esos dos edificios, que son los más voluminosos, y separado de ellos, la escuela tiene un salón exclusivo para la oficina de control escolar. El auditorio de usos múltiples es la última construcción realizada en el año 2007. Esas sólidas estructuras de concreto, ladrillos y cristales, se observan inmersas en

un conjunto de jardines y pasillos, coronadas por un amplio patio central y delimitadas por un barandal blanco.

Figura 3. Escuela Normal para Educadoras de Guadalajara



La institución tiene una sala de cómputo, como se mencionó líneas arriba, con 15 equipos que recientemente se recibieron⁵. Si dividimos el número de computadoras entre el alumnado, el resultado arroja un promedio de 39.5 alumnas por computadora. Esta sala posee cableado de red y servicio de internet.

Desafortunadamente no se tiene asignada una persona como responsable del área de computación, por lo que generalmente está cerrada. Solamente se utiliza cuando algún profesor se hace responsable, o cuando se programa algún curso o actividad que requiere el apoyo del equipo. Para el servicio de los profesores no existe equipo de cómputo exclusivo disponible.

Personal docente

La escuela posee una planta académica de 51 profesores. De ese total, diez ostentan el grado de maestría, doce acreditan la maestría terminada pero sin haber obtenido el grado y dos más cursan el doctorado. El mayor número de

⁵En el ciclo escolar 2008-2009.

docentes tiene el grado de licenciatura (23) y existen 4 profesores con estudios de nivel técnico (Normal en el nivel preescolar).

En relación con sus horas de nombramiento, encontramos un abanico de cargas asignadas que oscila entre quienes poseen tiempo completo (48 horas de nombramiento), hasta quienes solamente se benefician con 2 horas o más, sin llegar a 15 (CIIES, 2009).

Tabla 5. Cargas horarias del personal docente

Tiempo asignado	Personal académico
Tiempo completo	5
Medio tiempo	4
Por horas	41
Otro tipo de nombramiento	1
Total	51

Alumnado

En relación con el alumnado, en el ciclo escolar 2009-2010 las cifras nos reportan una cantidad de 528 estudiantes de los cuales sólo uno es varón, distribuidos en los diversos semestres de la siguiente manera, (ver tabla 6).

Tabla 6. Alumnado de la ENEG

Grado escolar	Grupos	Alumnos por grupo	Total por grado escolar
Segundo semestre	A	33	101
	B	34	
	C	34	
Cuarto semestre	A	32	88
	B	32	
	C	24	
Sexto semestre	A	40	128
	B	41	
	C	47	
Octavo semestre	A	54	211
	B	53	
	C	50	
	D	54	
TOTAL			528

La Secretaría de Educación, a través de la convocatoria de ingreso, determina las bases y requisitos para la selección y admisión de los estudiantes. Los índices

de aprobación y deserción en la Escuela Normal nos indican el interés y compromiso de los alumnos por terminar su formación. En la tabla 7 se observan los datos relacionados con el ingreso, egreso, eficiencia terminal y eficiencia de titulación de 5 generaciones (CIIES, 2009: 1).

Tabla 7. Datos de las generaciones

(1) N° de Generación	(2) Año de Ingreso	(3) Año de Egreso	(4) Alumnos que Ingresaron	(5) Alumnos que Egresaron	(6) Eficiencia terminal (5) entre (4) %	(7) Titulados	(8) Eficiencia de titulación (7) entre (4) %
1.	2000	2004	137	118	86.13	106	77.37
2.	2001	2005	142	140	98.59	140	98.59
3.	2002	2006	116	100	86.20	97	83.62
4.	2003	2007	137	134	97.81	131	95.62
5.	2004	2008	144	130	90.27	126	87.50
TOTAL			676	622	92.01	600	88.75

En los datos de la tabla 7 se observan ciertas fluctuaciones en torno al incremento de alumnos en cada generación, así como la eficiencia terminal y de titulación logradas. La generación 2001-2005 fue la que obtuvo los porcentajes más altos.

En relación con el examen general de conocimientos aplicado por el Centro Nacional de Evaluación (CENEVAL), los datos de la tabla 8 muestran el nivel de logro en una prueba estandarizada.

Tabla 8. Resultados del examen CENEVAL 2007-2009

Fecha de aplicación	Número de sustentantes por aplicación	Sustentantes que obtuvieron TDS**	%	Sustentantes que obtuvieron TDSS**	%	Sustentantes con menos de 1000 puntos	%
2007	114	37	32 %	5	4 %		
2008	157	49	31 %	8	5 %		
2009	203	56	28 %	41	20 %		

* * TDS significa Testimonio de Desempeño Satisfactorio y TDSS significa Testimonio de Desempeño Sobresaliente.

La tabla anterior da testimonio de la mejora en el desempeño de las estudiantes, a través de la evaluación estandarizada; del 2007 al 2009 la tendencia fue a mejorar los porcentajes de las alumnas que obtuvieron TDSS, es decir testimonio de desempeño sobresaliente.

Plan de estudios

A partir de 1999 se inició un nuevo plan de estudios cuyos rasgos del perfil de egreso están agrupados en cinco grandes campos: habilidades intelectuales específicas, dominio de los propósitos y contenidos básicos de la educación preescolar, competencias didácticas, identidad profesional y ética, y capacidad de percepción y respuesta a las condiciones de sus alumnos y del entorno de la escuela (SEP, 1999). (Ver anexo 6).

En este nuevo currículo se contempla un período de prácticas escolares de mayor tiempo (en relación con el anterior de 1984). El mapa curricular 1999 está integrado por tres áreas de actividades de formación (ver anexo 7), diferentes por su naturaleza, pero íntimamente vinculadas:

- a) Las actividades que se realizan en la escuela normal, que son las llamadas escolarizadas.
- b) Actividades de acercamiento a la práctica escolar. Se combina el trabajo directo en los jardines de niños, con la preparación de las visitas al jardín y el análisis de las experiencias obtenidas en la escuela normal. Se desarrolla en los primeros seis semestres de manera paralela a las actividades del inciso a).
- c) Práctica intensiva en condiciones reales de trabajo. Se lleva a cabo en los dos últimos semestres de su formación. Las estudiantes toman la responsabilidad de un grupo de educación preescolar con la asesoría permanente del maestro o maestra responsable de la normal y con el auxilio de la educadora en servicio, quien funge como tutora, guiando el trabajo de la alumna normalista. (SEP, 2002).

El mencionado Plan de estudios 1999 enfatiza sobre la práctica docente y la reflexión de la misma; desde el 3er. semestre las chicas empiezan a realizar su ejercicio docente por espacios cortos y aumentan la duración de los mismos en los sucesivos semestres.

El currículum anterior (1984) contenía varias materias de la línea metodológica, como investigación educativa y teoría de la educación. En cambio, en el actual plan de estudios (1999), **no se observa una sola materia sobre metodología de la investigación**; solamente en algunos cursos disciplinarios se presentan ciertas lecturas que hablan sobre los registros o sobre la reflexión de la práctica, a pesar de que en los rasgos del perfil de egreso están formuladas algunas competencias sobre investigación, incluidas en el campo de habilidades intelectuales específicas.

Tiene disposición y capacidades propicias para la investigación científica: curiosidad, capacidad de observación, método para plantear preguntas y para poner a prueba respuestas, y reflexión crítica. Aplica esas capacidades para mejorar los resultados de su labor educativa. (SEP, 1999:10).

Por tal motivo, el docente que atiende las materias del último ciclo debe llenar una serie de huecos para lograr que las alumnas desarrollen el proceso que se espera, a saber: recuperar su práctica docente, analizarla, focalizar una problemática, proponer una posible solución a la misma, aplicar su propuesta de solución y dar cuenta de sus resultados en un documento recepcional que presentan a fin de año. Las actividades mencionadas se organizan en dos materias: **Trabajo docente y Seminario de análisis del trabajo docente.**

2.3. Práctica educativa en la normal

El ámbito en el que me desempeño abarca el espacio físico, tanto de la Escuela Normal como de los jardines de niños a los cuales asisto para observar a las alumnas, aunque en éstos últimos sólo sea como visitante. En ambos lugares la tarea de asesoría y orientación se realiza de manera permanente. Las intenciones educativas que me planteo rebasan los contenidos programáticos que debo desarrollar con las alumnas según el plan de estudios; la formación integral es el objetivo principal de esta tarea.

Mi experiencia docente

Inicié la labor docente en escuelas de educación primaria rural en el Municipio de Tepatitlán de Morelos Jalisco, una vez que egresé de la Benemérita y Centenaria Escuela Normal de Jalisco. Por ello mi incorporación al trabajo magisterial estuvo rodeada de aprendizajes y sorpresas de todo tipo, trasladarme en caballo a la comunidad en la que prestaría mis servicios (Ramblás Grande),

aprender a trabajar en escuelas unitarias⁶, así como conocer y vivir en el medio rural.

Más tarde, tuve la oportunidad de trasladarme a la ciudad de México para terminar los estudios de Normal Superior, iniciados en cursos de verano. Estando en el D.F. trabajé un corto tiempo en una escuela primaria particular, posteriormente ingresé al sistema de telesecundarias, sin terminar los estudios de la Normal Superior. Una vez egresada de esta institución, me desempeñé en la Dirección General de Normales y Actualización del Magisterio (DGNAM). El trabajo en este centro de formación tenía como principal cometido la capacitación y actualización de docentes del nivel básico, aunque en ocasiones asistían a los cursos maestros de bachillerato y del nivel superior. El trabajo con los maestros siempre fue motivante por los retos que implicaba, atender a personas de mayor experiencia en el servicio docente y por supuesto más edad, implicaba preparar las sesiones lo mejor posible y demostrar dominio en los contenidos trabajados.

Después de iniciar en la DGNAM, ingresé a la Universidad Pedagógica Nacional (UPN). Esa experiencia fue inolvidable para mí desde el ingreso porque jamás había realizado un concurso de oposición. Inicié en la UPN cuando empezaba a desarrollarse ese proyecto educativo, y como todo lo nuevo, sembró en mí buenas expectativas sobre el trabajo académico. En esta institución seguí aprendiendo y enseñando; creo que la mejor manera de aprender es enseñando.

Por cuestiones familiares tuve que regresar a Guadalajara, lugar en el que continué trabajando en instituciones formadoras de docentes: Centro de Actualización del Magisterio (CAM) Guadalajara, UPN Unidad 141 y, finalmente en la Normal para Educadoras de Guadalajara; institución en la que laboro actualmente.

⁶ Las escuelas unitarias son las que tienen un solo docente responsable, quien atiende a los niños de una comunidad, generalmente de diferentes edades y por lo mismo de diversos grados de escolaridad.

La labor docente que desarrollo constituye una de las mayores realizaciones de mi vida, a pesar de las situaciones difíciles que en ocasiones se presentan; por las disposiciones oficiales o las dificultades de aprendizaje de los alumnos. En el año escolar 2009-2010 atendí alumnas de primer año con la materia *“Estrategias para el estudio y la comunicación”* y también asesoré a las alumnas de 4º grado. El trabajo de asesoría es bastante diversificado porque involucra tareas de observación de las alumnas en las escuelas de preescolar, así como orientación académica tanto en los jardines de niños como en las aulas de la Normal. La responsabilidad de asesoría abarca la tarea de orientar a la futura docente en la elaboración de su documento recepcional. Esta actividad es muy interesante pero requiere un perfil de docente-investigador para lograr que las alumnas, al elaborar su documento recepcional, adquieran las habilidades necesarias en la reflexión de su práctica docente y diseño de la propuesta de mejora.

Quiénes son las alumnas de 4º grado

El grupo de alumnas que atendí en el 4º grado durante el período 2009-2010, estuvo conformado por 6 estudiantes, cuyas edades oscilaban entre los 22 y 24 años, y que presentaban características propias de su edad: inquietas, enamoradas y un tanto distraídas. Todas ellas estudiaron la carrera de manera ininterrumpida en la Escuela Normal para Educadoras de Guadalajara. Sus niveles de aprovechamiento fueron heterogéneos; la última evaluación de CENEVAL (en el 2010) ubicó a 5 de ellas en el rango de satisfactorio y solamente a una en el nivel de insuficiente⁷.

Las alumnas siempre manifestaron disposición a las actividades que realizaban y compromiso con las tareas, tanto en la práctica docente como en las sesiones de seminario; afortunadamente se dedicaban únicamente a estudiar, es decir, no trabajaban. Todas ellas tuvieron alguna experiencia con maestros, en algunos

⁷ Son cuatro los niveles que contempla esa evaluación: insuficiente, suficiente, satisfactorio y sobresaliente.

casos dentro de su familia algún pariente era profesor, razón por la cual tuvieron la oportunidad de conocer más de cerca las características de la profesión docente.

Sin embargo, mostraban limitaciones para cuestionarse sobre las realidades que enfrentaban en su hacer cotidiano; la reflexión sobre su trabajo era bastante superficial, a pesar de haber vivido en diferentes semestres de la carrera experiencias de práctica docente. Esta situación resultó preocupante y por ello una razón suficiente para incidir en su formación reflexiva.

Los programas de las asignaturas

Las materias del último grado de la carrera son: ***Trabajo docente y Seminario de análisis del trabajo docente***. La recuperación de la práctica que presento en este trabajo, se centró en ellas y son espacios curriculares diseñados para que las estudiantes puedan hacerse cargo de un grupo de alumnos de educación preescolar durante un ciclo escolar, con la intención de que pongan en juego los aprendizajes logrados en las aulas de la Escuela Normal y que sean capaces de reflexionar sobre las experiencias laborales vividas.

En este ciclo de su formación se alternan períodos de práctica (en el jardín de niños), con sesiones de seminario en la escuela normal. En las sesiones de seminario se analiza la práctica docente recuperada en sus registros; a partir de ese análisis se inicia la elaboración de su documento recepcional en el cual dan cuenta del proceso realizado para dar solución a una determinada problemática.

Durante todo el ciclo escolar, las alumnas transitan de la Escuela Normal al jardín de niños, situación que les permite realizar el trabajo docente en el preescolar y el análisis del mismo en las aulas de esta institución formadora.

En el jardín de niños reciben el apoyo tutorial de la educadora responsable del grupo, cuya función es orientar las actividades de la estudiante en el Jardín que le corresponda, así como hacerle las observaciones pertinentes sobre su desempeño. El trabajo desarrollado en el jardín de niños también es asesorado por el profesor asignado por la escuela Normal.

La materia de **Trabajo docente** consiste en realizar actividades escolares con la intención de desarrollar y fortalecer las capacidades de los niños del nivel preescolar. Estas dinámicas se integran al trabajo cotidiano de los jardines de niños y deben realizarse en el horario normal, algunas de ellas son las siguientes:

- (a) *El desarrollo de actividades docentes que atiendan a las necesidades básicas de aprendizaje, en cada uno de los campos de desarrollo infantil.*
- (b) *La observación del trabajo en el aula y las actividades de ayudantía a la educadora tutora.*
- (c) *El diseño de un plan de trabajo general para cada período de prácticas y el diseño de planes de actividades.*
- (d) *El diseño, la selección y el uso de materiales didácticos que se consideren convenientes para propiciar la participación de los niños.*
- (e) *La participación en las actividades permanentes.*
- (f) *La relación con los niños en actividades colectivas fuera del aula,*
- (g) *La participación en las actividades académicas colectivas que se realizan en el jardín de niños.*
- (h) *La colaboración en actividades con los padres de familia. (SEP, 2002:17)*

La asignatura de **Seminario de análisis del trabajo docente** es el espacio curricular en el cual se propicia la reflexión de las experiencias vividas en el jardín de niños. Las actividades de análisis del trabajo docente les permiten a las estudiantes construir los insumos con los que elaborarán su documento recepcional. Los propósitos del curso apuntan a desarrollar en las estudiantes habilidades necesarias para la sistematización de su práctica docente. La orientación de estas actividades deben estar encaminadas a:

- a) El análisis de la práctica docente en sesiones grupales.

- b) Atención de las necesidades individuales de las estudiantes, después de las actividades grupales.
- c) Orientaciones para la elaboración del documento recepcional.

De acuerdo con los rasgos del perfil de egreso, las competencias que debe desarrollar la futura educadora se agrupan en 5 grandes apartados, como mencioné líneas arriba, a saber:

- 1.- Habilidades intelectuales específicas.
- 2.- Dominio de los propósitos y contenidos básicos de la educación preescolar.
- 3.- Competencias didácticas.
- 4.- Identidad profesional y ética.
- 5.- Capacidad de percepción y respuesta a las condiciones sociales del entorno de la escuela.

En cada agrupamiento se aglutinan un sinnúmero de competencias (ver anexo 7) que sería difícil tratar de desarrollar y evaluar en un solo curso. Lo pertinente es analizar cuáles son las competencias que se vinculan con las materias de 4º grado.

En la siguiente tabla se establece una relación entre los propósitos de las dos materias del último grado de la carrera (***Trabajo docente y Seminario de análisis del trabajo docente***) y algunos rasgos de su perfil de egreso (competencias).

Tabla 9. Relación de propósitos de 4º grado y rasgos del perfil de egreso

PROPÓSITOS	RASGOS DEL PERFIL DE EGRESO

TRABAJO DOCENTE

<i>Fortalezcan el desarrollo de su competencia didáctica al diseñar y aplicar secuencias de actividades de enseñanza congruentes con los propósitos de la educación preescolar, las necesidades educativas de los niños del grupo y con la realidad social en que éstos se desenvuelven.</i>	<i>Sabe diseñar, organizar y poner en práctica estrategias y actividades didácticas adecuadas al desarrollo de los alumnos, así como a las características sociales y culturales de éstos y de su entorno familiar, con el fin de que los educandos alcancen los propósitos de conocimiento, de desarrollo de habilidades y de formación valoral que promueve la educación preescolar.</i>
<i>Avancen en el desarrollo de la habilidad para conocer a los niños del grupo y aprovechar dicho conocimiento en propiciar el desarrollo de sus potencialidades.</i>	<i>Reconoce las diferencias individuales de los educandos que influyen en los procesos de aprendizaje y aplica estrategias didácticas para estimularlos; en especial, es capaz de favorecer el aprendizaje de los niños en condiciones familiares y sociales particularmente difíciles.</i>
<i>Mejoren la competencia para comunicarse en forma clara y sencilla con los niños; asimismo, utilicen esa competencia con los padres de familia del grupo, a fin de obtener su apoyo en el fortalecimiento de las capacidades básicas de sus hijos.</i>	<i>Valora la función educativa de la familia, se relaciona con las madres y los padres de los alumnos de manera receptiva, colaborativa y respetuosa, y es capaz de orientarlos para que participen en la formación del educando.</i>
<i>Profundicen los conocimientos adquiridos sobre las formas en que repercuten la organización y el funcionamiento del jardín de niños en el trabajo docente y en los aprendizajes de los niños. Asimismo, desarrollen actitudes favorables para el trabajo colectivo en el preescolar.</i>	<i>Valora el trabajo en equipo como un medio para la formación continua y el mejoramiento de la escuela, y tiene actitudes favorables para la cooperación y el diálogo con sus colegas.</i>
<i>Fortalezcan su compromiso profesional al poner en juego la formación adquirida para responder a las exigencias reales del trabajo docente y reconozcan esta experiencia como parte de su proceso formativo.</i>	<i>Reconoce, a partir de una valoración realista, el significado que su trabajo tiene para los alumnos, las familias de éstos y la sociedad.</i>

SEMINARIO DE ANÁLISIS DEL TRABAJO DOCENTE

<p><i>Reflexionen de manera sistemática sobre su desempeño al trabajar con el grupo de educación preescolar y al participar en otras actividades propias de la vida escolar del jardín de niños, y comprendan la importancia de esas experiencias reflexivas en el desarrollo de sus competencias profesionales.</i></p>	<p><i>Tiene disposición y capacidades propicias para la investigación científica: curiosidad, capacidad de observación, método para plantear preguntas y para poner a prueba respuestas, y reflexión crítica. Aplica esas capacidades para mejorar los resultados de su labor educativa.</i></p>
<p><i>Fortalezcan sus capacidades para identificar información relevante –tanto en el desarrollo de las experiencias de trabajo como en otras fuentes– y posteriormente sistematizarla, analizarla y utilizarla en el desarrollo de las actividades académicas.</i></p>	<p><i>Localiza, selecciona y utiliza información de diverso tipo, tanto de fuentes escritas como de material audiovisual, en especial la que necesita para su actividad profesional.</i></p>
<p><i>Intercambien experiencias con sus compañeras e identifiquen los retos pedagógicos que se enfrentan en el trabajo escolar cotidiano, así como los medios que permiten superarlos.</i></p>	<p><i>Conoce los principales problemas, necesidades y deficiencias que deben resolverse para fortalecer el sistema educativo mexicano, en especial las que se ubican en su campo de trabajo y en la entidad donde vive.</i></p>
<p><i>Avancen en el desarrollo de las habilidades para sistematizar de manera reflexiva las experiencias de trabajo docente y para comunicarlas por escrito mediante la elaboración del documento recepcional.</i></p>	<p><i>Expresa sus ideas con claridad, sencillez y corrección en forma escrita y oral; en especial, ha desarrollado las capacidades de describir, narrar, explicar y argumentar, adaptándose al desarrollo y características culturales de sus alumnos.</i></p>

Al realizar esta comparación se observa que la mayor parte de los propósitos del *Seminario de análisis del trabajo docente* se relacionan con los rasgos del perfil de egreso agrupados en el apartado **Habilidades intelectuales específicas** (sombreadas de verde), lo cual puede dar pie para revisar de manera más cuidadosa ese conjunto de competencias. Estas capacidades realmente son transversales, se desarrollan en todas las materias del plan de estudios, es decir, una educadora no puede prescindir de ellas. El desarrollo de esas competencias constituye la materia prima para formar profesionales reflexivos.

El capítulo desarrollado nos ha permitido acercarnos a la trayectoria institucional, curricular y laboral, conjunto de elementos necesarios para describir

el objeto de estudio y hacer los recortes necesarios. Las características del lugar de trabajo permiten entender que la labor docente realizada en este contexto tiene sus peculiaridades.

La tarea que desempeño se ubica en la enseñanza superior; sin embargo, presenta una particularidad que la hace diferente a la educación que se imparte en las universidades, se trata de una escuela que forma docentes. Además, es una institución que opera en la ciudad, y su alumnado es básicamente femenino, aunque de manera esporádica estudian varones.

En relación con las materias que imparto, también tienen su peculiaridad por ser asesorías con grupos pequeños. La tarea es diversificada entre las visitas a los jardines y las sesiones de seminario. Todo ello hace que mi práctica docente sea única, aunque inmersa en un complejo contexto en el que se entrelazan e influyen los factores institucionales, personales, interpersonales y curriculares, entre otros.

CAPÍTULO III. DESCRIPCIÓN Y ANÁLISIS DE MI PRÁCTICA DOCENTE

Hablar sobre la práctica docente obliga a explicitar algunos referentes que guían o fundamentan el diario actuar. Entiendo que la labor cotidiana es el producto de lo que deseo y pienso hacer, y que está permeada por una serie de circunstancias institucionales y sociales. Mi tarea docente está condicionada, y hasta cierto punto determinada, por la propia historia personal y profesional, mis valores y conocimientos sobre la enseñanza. La reflexión sobre la práctica me permite analizarla desde los diferentes ángulos que entraña, comprenderla de manera más completa y tratar de mejorarla. El proceso de recuperación de esta tarea admite recrear el hacer de todos los días, de tal manera que las experiencias vividas registradas y, posteriormente analizadas, formen parte del desarrollo profesional a través de una acción enriquecida que siempre está en proceso de mejora.

La tarea educativa recuperada con todos los recursos mencionados en el primer capítulo, se realizó en una escuela de formación docente (ver *contexto*), la Escuela Normal para Educadoras de Guadalajara (ENEG); circunstancia que le imprime ciertas características a partir de las peculiaridades del nivel en el que me desempeño. Formar maestros, que a su vez educarán a preescolares, me convierte en una formadora de docentes cuya responsabilidad consiste en darle *forma* a quienes tendrán en sus manos el desarrollo de esos pequeños, que más tarde se convertirán en ciudadanos de nuestro país.

Esta labor cotidiana tiene como acción previa la planeación, la cual es imprescindible. El diseño de las actividades de las materias permite prever los recursos que se requieren para desarrollar la intervención docente; así mismo, induce a realizar nuevas lecturas con el afán de actualizar los materiales bibliográficos.

Soy la asesora de alumnas de 4º grado en las dos únicas materias que se imparten en ese grado: “**Trabajo docente**” y “**Seminario de análisis del trabajo docente**”. Ambas asignaturas se vinculan estrecha y determinantemente en la elaboración del documento recepcional de las alumnas, producto fundamental para la culminación de su carrera. Esta tarea requiere poner en juego una serie de habilidades y conocimientos con la intención de orientarlas y lograr los propósitos de su formación.

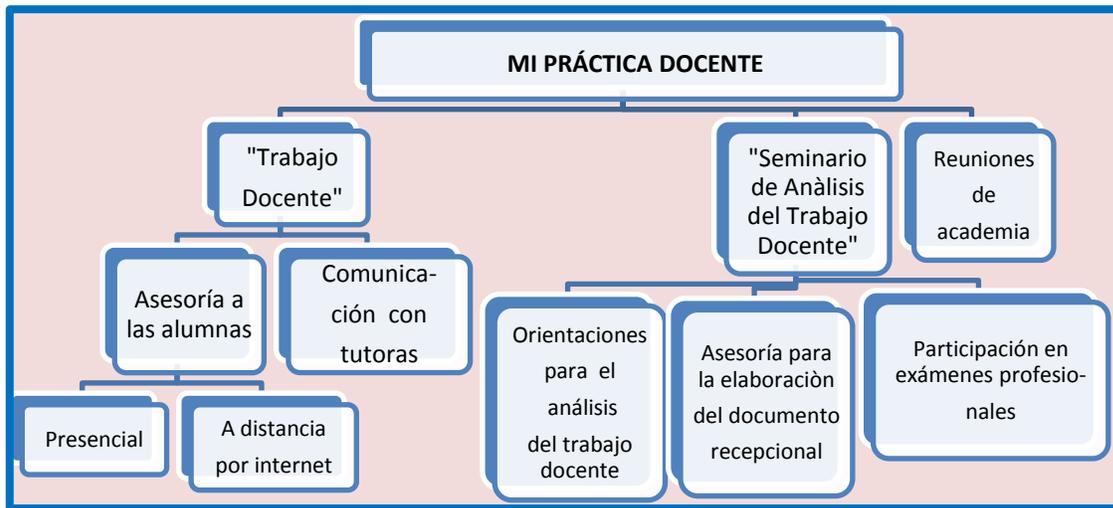
Paralelamente al desarrollo de las materias mencionadas, participo en las reuniones de academia de grado, en las cuales se toman acuerdos que intervienen en el desempeño docente, así como en la formación de las alumnas.

La materia de “**Trabajo docente**” consiste en la orientación y asesoría que debo realizar sobre la práctica intensiva de las estudiantes. En esta actividad, además de la atención a las alumnas, establezco una comunicación continua con las tutoras (educadoras titulares del grupo), con la intención de intercambiar puntos de vista sobre el desempeño de las futuras educadoras.

La asignatura de “**Seminario de análisis del trabajo docente**” está relacionada con la coordinación de actividades realizadas en la Escuela Normal encaminadas a analizar el trabajo docente que realizan las estudiantes en los jardines de niños. Una vez analizada su práctica docente, las alumnas arman un proyecto de mejora para resolver alguna problemática presentada en el grupo que atienden en el jardín de niños. En este proceso la problematización de su práctica docente cobra relevancia, tanto para definir el objeto de estudio de su documento recepcional, como para formar en la alumna un espíritu crítico y reflexivo. El seguimiento y evaluación de ese plan de mejora es el insumo mediante el cual elaboran su documento recepcional.

Por lo tanto, mi intervención docente se puede bosquejar gráficamente de la siguiente manera.

Figura 4. Esquema sobre mi práctica docente



A continuación se presentan dos apartados que dan cuenta de las categorías que emergieron del proceso de análisis de las dos asignaturas que impartí, iniciando con la que corresponde a la materia de *“Trabajo docente”* y en segundo lugar se describe la asignatura de *“Seminario de análisis del trabajo docente”*.

3.1 Trabajo docente: espacio curricular para la asesoría de las alumnas en su práctica profesional.

La materia de Trabajo Docente consiste en asesorar a las alumnas que asisten al jardín de niños durante determinados períodos (ver anexo 8). Implica en mi práctica, desarrollar una serie de acciones pedagógicas tales como: apoyo metodológico, orientación académica sobre diversas temáticas, aclaración de dudas, supervisión del avance académico de la alumna. Acciones que llevé a cabo mediante la revisión de *sus registros*⁸ y *planes de clase* que me enviaban por

⁸ La tarea con los registros empieza desde su elaboración, en la primera sesión de **Seminario de análisis de la práctica docente** les explico cómo deben hacerlo, después les entrego un formato de autoevaluación, para que ellas mismas se percaten de las omisiones que realizan al tratar de recuperar su práctica docente mediante la utilización de ese instrumento.

correo electrónico; y, al realizar la observación presencial del trabajo desarrollado por éstas en el jardín de niños

La revisión de los registros y planeaciones, que las practicantes elaboraban cotidianamente y me enviaban por internet, fue un recurso muy útil en la valoración de su desempeño. De esa manera, aunque yo no asistía diariamente al jardín de niños, podía asesorarlas, una vez que revisaba lo que planeaban y registraban sobre su labor cotidiana.

Durante la observación presencial y directa, se despliegan *dos escenarios*. *El primero* consiste en el apoyo y orientación que se le puede dar a la alumna, sobre las dudas que le van surgiendo al observar el trabajo de la educadora, porque al inicio de su práctica profesional, solamente realiza observaciones y trabajo de ayudantía. *El segundo escenario* se presenta cuando la estudiante se hace cargo del grupo y lleva a cabo su práctica docente. Entonces, la tarea consiste en observar y orientar el trabajo de la futura educadora. Una vez registradas las observaciones, se platica con la alumna y la profesora titular (tutora), para hacer algunos comentarios y orientaciones sobre su desempeño.

La tarea de asesorar a las alumnas lleva implícita la formación de las mismas mediante las orientaciones y sugerencias que se les hacen saber en cada visita. Generalmente, la comunicación entre alumna y asesora se realizaba al finalizar la jornada de trabajo, para evitar interrupciones en su desempeño. Solamente cuando los sucesos presentados exigían alertar a la alumna por alguna emergencia, el trabajo se interrumpía para darle a conocer la situación que no había sido capaz de percibir, tal vez por el mismo nerviosismo al ser observada⁹.

⁹ En ocasiones se concentran en la explicación del tema y pierden de vista algunos comportamientos de los niños que pueden derivar en accidentes o conflictos, por ejemplo cuando alguno de ellos agrede a su compañero.

Aunque siempre trataba de no hacer evidente la tarea de observación, era común que las alumnas se perturbaran un poco, sobre todo al principio. Mi manera de proceder era muy simple: llegar antes del inicio de la clase, buscar un lugar un tanto apartado y poco visible a los niños y a la misma practicante, sentarme y ponerme a revisar su planeación así como a registrar su desempeño. En ocasiones llegué a grabar la sesión, siempre y cuando la alumna lo consentía.

Las visitas a los preescolares se realizan sin previo aviso, pero siempre con el cuidado de no interrumpir las actividades escolares. Se puede arribar antes de la entrada o a la hora del recreo y de esa manera no se entorpece la secuencia de las actividades; por respeto a las alumnas, a los niños y al personal del jardín, así fue mi manera de proceder. Si por algún motivo llegaba después de la hora de entrada o del recreo, prefería esperar a que terminaran las actividades iniciadas. Esos espacios eran aprovechados para intercambiar puntos de vista con la directora del jardín o con alguna educadora que estuviese fuera del aula, y/o para transmitir información enviada por la Escuela Normal

Las interacciones con el personal de los jardines de niños han contribuido a familiarizarme con el nivel de preescolar y, además, me han permitido conocer de cerca las dinámicas institucionales de esos centros escolares. En el ciclo escolar en el que se desarrolló este trabajo, las alumnas fueron distribuidas en dos jardines de niños, por lo cual las visitas de observación se realizaron una o dos veces a la semana en cada preescolar.

El hecho de no establecer un calendario de visitas tiene sus ventajas, así como sus desventajas. Es conveniente que la alumna no sepa cuándo será observada y conocer su proceder cualquier día de la semana y en cualquier momento. El problema se presenta cuando las actividades programadas por la educadora o por la directora alteran la planeación formulada por la alumna, por ejemplo una presentación de títeres presentada por personal externo. En esos casos la

actividad de la alumna es vigilar el orden y disciplina de los niños, y por lo tanto, los objetivos de la observación no se logran.

La supervisión del desempeño de las alumnas contempla una serie de indicadores relacionados con los rasgos del perfil de egreso, desde lo actitudinal hasta lo cognoscitivo. Para la supervisión de las alumnas se consideran: el dominio del programa de educación preescolar, las habilidades para comunicarse con el niño, para conocerlo, las destrezas para planear actividades acordes con el grupo que atiende, la manera de presentarse a la escuela, su puntualidad, en fin, una serie de rasgos que le permiten formarse como educadora. (Ver anexo 7).

Un recurso que he utilizado al realizar las visitas a los jardines de niños es la guía de observación (ver anexo 9); son tantos los aspectos que se deben cuidar para la observación y asesoría del desempeño de las alumnas que resulta abrumador y puede desviarse. De esa manera, al terminar la clase y después de haber registrado lo que observé, repaso los indicadores de la guía y agrego lo que haya faltado.

La lectura y sistematización de los registros dieron como resultado un listado de categorías, con las cuales, elaboré un cuadro que permite tener una idea general de mi práctica docente en el espacio de desempeño de la asignatura de Trabajo Docente. En ese esquema se presentan las categorías derivadas de las acciones que realicé al visitar los jardines de niños, las cuales son: *Asesorar a las alumnas, conversar con las tutoras, retroalimentar y valorar.* (Ver figura 5).

Tabla 10. Categorías y subcategorías sobre la materia de *Trabajo docente.*

	CATEGORÍAS	SUBCATEGORÍAS
A	Asesorar a las alumnas: <i>cuando observan a la Educadora y en su práctica docente.</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Orientar respecto a la didáctica • Revisar la planeación • Sugerir sobre la organización y

		<p>control del grupo</p> <ul style="list-style-type: none"> • Indicar importancia de dosificar el tiempo. • Identificar ausencias teórico-metodológicas de su ejercicio y sugerir cómo cubrirlas. • Formar actitudes y expresión oral.
B	Comunicación con tutoras	<ul style="list-style-type: none"> • Intercambiar puntos de vista • Sugerir a la educadora responsable del grupo

3.1.1. Categoría: *Asesorar a las alumnas en el proceso de observación a la Educadora y en su práctica docente.*

Esta categoría es la más amplia, ya que una gran parte de mi práctica educativa la dedico a asesorar a las alumnas, en dos momentos importantes: el primero, cuando observan a la educadora del grupo en el preescolar; y, el segundo, cuando son ellas quienes realizan la práctica docente como parte de su ejercicio profesional.

La primera subcategoría de la asesoría corresponde a todas aquellas acciones que tienen que ver con la didáctica, ya que frecuentemente identifiqué ausencias en su desempeño respecto a: planeación, evaluación, realización de las actividades, materiales utilizados, la organización y control del grupo. A continuación se

muestra una tabla en el que se observan las incidencias respecto a los aspectos más frecuentes en los que van dirigidas mis observaciones, apoyo y formación.

Tabla 11. Asesoría respecto a la orientación didáctica

Subcategoría	Frecuencia
Asesoría didáctica a las alumnas	
Revisión de la planeación	5
Sugerir sobre la organización y control del grupo	4
Indicaciones en torno a la dosificación del tiempo	2

En el esquema anterior se puede observar que gran parte de la asesoría que brindo a mis estudiantes se centra en *revisar su planeación*, denotando la necesidad de integrar de manera más intencionada esa competencia a lo largo de su formación. Otra acción docente recurrente en mi práctica educativa es la *observación*, principalmente se hizo evidente en aspectos relacionados con las habilidades de organización y control del grupo. También doy *indicaciones* respecto a lo que observo, esta acción tiene que ver más con recomendaciones y sugerencias para modificar su actuar. A continuación, se muestran algunas evidencias sobre cómo realizo la asesoría, qué aspectos son más recurrentes, cómo acompaño a las alumnas, por citar algunos.

Revisión de la planeación. El proceso de categorización me permitió evidenciar que gran parte del trabajo que realizo en la asignatura de Trabajo Docente se centra en la revisión que realizo de la planeación que elaboran las alumnas, para verificar si está conforme a los lineamientos del nuevo programa de educación preescolar (SEP, 2004); y sobre todo, verificando que exista

congruencia entre las competencias a desarrollar y, las estrategias y actividades perfiladas. En algunos casos la falta de esa congruencia se hizo manifiesta.

“Al revisar las planeaciones me di cuenta que las actividades desarrolladas en el inicio del día, no son congruentes con la competencia seleccionada, por lo cual le expliqué a la alumna cómo debería diseñar sus actividades a partir de la competencia, es decir, de lo que se pretende desarrollar en el niño”. (Registro No. 2, 9 de noviembre del 2009).

La planeación de las actividades es una tarea indispensable en su formación, es anticipación de acciones; un docente responsable no puede presentarse a laborar sin haber programado lo que pretende realizar con sus alumnos, con qué objetivos y mediante cuáles estrategias. Por ello la revisión de sus planeaciones y las orientaciones y/o correcciones sobre las mismas se convirtió en un quehacer constante y permanente de mi práctica.

Al inicio del semestre, es bastante común observar en las alumnas cierta dificultad para planear ya que les falta práctica, pero también, pueden experimentar conflicto porque su forma de planear no coincide con el formato que utiliza la tutora. En esos casos *la asesoría consiste en explicar los aspectos que no deben faltar en la planeación y las posibles formas de planear*, tratando de congeniar con la visión de las tutoras. En otros casos sucede que las alumnas no logran llevar a cabo las actividades planeadas. En los registros se puede evidenciar que cuando enfrentan dificultades, *mi trabajo consiste en hacerlas evidentes y darle peso a aquellas acciones que son indispensables para su ejercicio profesional.*

“La alumna me dijo que el día anterior no pudo desarrollar todo lo planeado porque la psicóloga de USAER trabajó buen rato con los niños, yo le sugerí que cuando eso suceda puede desarrollar su plan al siguiente día.” (Registro No. 9, del 4 de marzo del 2010).

Asimismo, la tarea de asesoría que brindo a las alumnas respecto a la importancia de la planeación se centró en *hacerles evidente la diferencia que hay entre lo planeado y lo realizado*, los motivos por los cuales no siempre se puede

llevar a cabo la planeación elaborada y las adecuaciones que se tienen que hacer en la práctica diaria.

Otro aspecto que es recurrente en el proceso de asesoría es hacerles evidente la importancia de la prevención de las acciones, es decir, la costumbre de anticipar lo necesario para las clases. En ocasiones, se planea alguna actividad y se mencionan los materiales que se necesitan para llevarla a cabo, pero en el preciso momento que se requieren, les falta algo (el resistol, el papel); el siguiente fragmento nos habla de una situación semejante:

“Debió haber llevado unas uñas para quitar las grapas” (Registro No.14, 16 de abril del 2010).

La falta de prevención de los materiales requeridos repercute en el desarrollo de las actividades y hasta en el control del grupo. Cuando una docente no lleva preparados todos los materiales que requerirá, genera dispersión al realizar la actividad porque pierde tiempo en buscar lo que necesita. Por ello, la retroalimentación sobre la prevención de recursos constituye otra tarea importante de la asesoría que brindo a las alumnas.

En otro tipo de prevención se advierten las recomendaciones para evitar accidentes. La vida diaria nos enseña que muchos de éstos suceden por falta de prevención o anticipación de los hechos. En cierta ocasión la practicante utilizó agua en una vasija grande de vidrio, y no la retiró al finalizar la actividad, entonces le hice la siguiente sugerencia:

“Al terminar, es recomendable tirar el agua para evitar cualquier accidente. Y, además, tratar de llevar vasijas de plástico, no de cristal”. (Registro No. 9, 4 de marzo del 2010).

El hecho de prever es parte de una cultura, siempre será mejor anticipar las acciones, evitar la improvisación y contar con los recursos que la tarea diaria nos

demanda. Una formación que fortalezca las actitudes y destrezas para la prevención, vaticina un desempeño profesional más cauto, prudente e integral.

La revisión de mi práctica me permite hacer explícita mi preocupación porque las alumnas realicen sus planeaciones de manera adecuada, así como prevean todo aquello que será necesario para la ejecución de la planeación. El desarrollo del trabajo docente de las alumnas y la observación que hice de esto, permiten ver la intención educativa que tengo respecto a la capacitación de las alumnas en temas de la planeación. Una buena planeación augura acciones productivas y generadoras de aprendizajes. Pude darme cuenta que la formación que estamos brindando a las alumnas respecto a la planeación todavía tiene deficiencias, y sus consecuencias se pudieron evidenciar en la organización y control de grupo.

Sugerir sobre la organización y control del grupo. La tarea de asesoría es indispensable al inicio del trabajo docente por las dudas y problemas que enfrentan las alumnas. Al empezar sus prácticas tienen mayor dificultad para controlar el grupo, poco a poco a partir de las observaciones y sugerencias realizadas por la asesora, van experimentando estrategias y formas de actuar que les permiten el control de grupo sin amenazas ni castigos, sólo con trabajo organizado. Las observaciones y sugerencias en este rubro, se realizan con el interés de que la futura educadora aprenda a organizar y controlar el grupo.

“Le hice la observación sobre la indisciplina de los niños, le sugerí que hable un poco más fuerte; y, suspenda la actividad cuando los niños estén indisciplinados, aplique alguna estrategia de disciplina y después continúe”. (Registro No. 4, 25 de noviembre del 2009).

“También le reconocí que tiene muy buen control con el grupo, en cuanto a la disciplina”. (Registro No. 3, 23 de noviembre del 2009).

Las alumnas saben que no es necesario tener a los niños como soldaditos, el trabajo organizado y bien planeado permite lograr los resultados esperados. Pero una cosa es saber y otra saber hacer, las orientaciones cotidianas sobre lo que

hacen es lo que les permite desarrollar poco a poco sus destrezas y habilidades, tanto para organizar el grupo como para dosificar el tiempo.

Esta asesoría que brindo, permite no sólo dotarlas de herramientas para el control de grupo, sino también mejorar su seguridad y forma de trabajo frente al grupo. En mi práctica es indispensable mantener con ellas una relación de confianza que me permita tener un canal de comunicación fluido para hacer las recomendaciones y sugerencias de manera clara y directa, cuidando no herir susceptibilidades, sino por el contrario, brindarles seguridad y apoyo constante.

Indicar la importancia de dosificar el tiempo. Me he dado cuenta que la dosificación del tiempo repercute en la disciplina del grupo. Cuando una tarea se realiza con exceso de tiempo, los niños empiezan a inquietarse y jugar o pelear. Por ello, una de las cuestiones que observo y asesoro con especial interés es la planeación del tiempo en que se realizarán las actividades. Es bastante frecuente que las alumnas al inicio de su práctica, no tengan un manejo acertado del tiempo; los siguientes fragmentos nos habla de ello:

“Al terminar la sesión dialogamos conjuntamente tutora, practicante y yo. Le indiqué (a la alumna) hacer las actividades más cortas para que no decaiga el interés y la atención de los niños.” (Registro No. 8, 3 de diciembre del 2009).

“Se debe tener más dinamismo en las acciones”. (Registro No.9, 4 de marzo del 2010).

Gran parte de las recomendaciones que hago, a través del proceso de asesoría, tienen que ver con la distribución del tiempo en clase. El tiempo que programan para cada actividad las alumnas, en ocasiones es demasiado, tal vez porque perciben al grupo de manera homogénea y olvidan que siempre hay unos niños más lentos y otros más rápidos. En esos casos, es necesario intervenir para orientarlas e indicarles cambios en su desempeño.

Identificar ausencias teórico-metodológicas de su ejercicio y sugerir cómo cubrirlas. Es importante que, tanto en la planeación como en la realización de las actividades, se exprese la iniciativa y creatividad de las futuras educadoras en respuesta a la variedad de estímulos que reciben los preescolares en su vida diaria. Los niños cada día son más inquietos y precoces, por lo mismo, las futuras educadoras no pueden darse el lujo de permanecer inactivas en el aula, situación que en ocasiones es necesario estimular, por tal razón se realizaron sugerencias como:

“Al terminar la sesión, le sugerí que cante cuando los niños lo hacen en la sesión que dirige el maestro de música. Me dijo que no se sabía todos los coritos. Entonces le propuse que se los pida al maestro.” (Registro No. 3, 23 de noviembre del 2009).

Como el Plan de Estudios de la Licenciatura en Educación Preescolar no contempla la materia de cantos y juegos o música, se observa un hueco en su formación en ese sentido, el cual puede superarse con la disposición e iniciativa que manifieste la alumna al aprender los coritos que los niños cantan.

En otro momento, la sugerencia fue en relación con el uso de medios audiovisuales para que sean más novedosas las actividades. Suele suceder que se preocupen mucho por organizar una determinada actividad, pero sin pensar la manera en que van a motivar a los alumnos para despertar su interés por llevarla a cabo. Por ser la motivación un elemento que genera aprendizajes, sí logra despertar el interés de los niños; mi observación sobre ese aspecto suele ser insistente, a los niños les resulta más interesante observar un video, en lugar de un dibujo o la simple voz de la estudiante.

“Le sugerí realizar actividades más novedosas utilizando medios tecnológicos.” (Registro No.12, 17 de marzo del 2010).

“Le hice ver la conveniencia de estimular a los niños en cada actividad, de tal manera que éstos deseen realizarla” (Registro No. 3, 23 de noviembre del 2009).

Las sugerencias se realizan con la intención de estimular en la alumna su iniciativa y creatividad, características que permiten a cualquier profesionalista adecuar sus saberes a las condiciones particulares en las que se desempeñan.

Las actividades realizadas pueden ser o no factor de aprendizaje, desde la forma en que se explica o se dan instrucciones, hasta la manera en que se vinculan los conocimientos nuevos con los saberes previos, pasando por lo que realizan o construyen los pequeños: Por lo anterior, con sumo cuidado realizaba las observaciones sobre el trabajo docente de las futuras educadoras y hacía sugerencias como la siguiente:

“Tal vez la explicación inicial pudo haber sido más extensa, motivar a los niños, luego explicar cómo se pretendía hacer cada cosa y cuestionar a los pequeños sobre cómo hacer su dibujo”. (Registro No.11, 11 de marzo del 2010).

En ocasiones las alumnas manifiestan un conocimiento mínimo del programa de educación preescolar. Es entonces cuando propongo la lectura continua de ese documento rector, así como de otros textos que les sirvan para ampliar su conocimiento sobre los contenidos programáticos que deben desarrollar con los pequeños. Aparentemente los temas que se desarrollan en el nivel preescolar son bastante elementales; sin embargo, si no se conocen los fundamentos de su enseñanza, se puede incurrir en formas de trabajo tradicionales que no responden al avance científico sobre las disciplinas en general y sobre el conocimiento del niño en particular.

“Le sugerí que revisara las lecturas sobre el aprendizaje de la noción de número en preescolar, para que tenga más claridad sobre lo que hace”. (Registro No. 6, 30 de noviembre del 2009).

Las sugerencias son insinuaciones en torno a lo realizado, en donde es importante que les indique aspectos a mejorar, pero mi énfasis principal, por lo menos a nivel de intención, está en tratar de estimular en la alumna la reflexión sobre su desempeño docente.

Formar actitudes y expresión oral. Otro de los rubros producto de ese tarea de análisis y categorización manifiesta la preocupación por formar a las alumnas - no sólo informarlas-, de tal manera se advierten recomendaciones sobre sus actitudes ante la clase y lo que les rodea, su manera de hablar y pararse frente a los alumnos. Aquí se integraron varios rubros: observancia de actitudes y expresión, un aspecto que también forma parte de esta categoría es el que se refiere al reconocimiento que les hago sobre sus aciertos y desempeño eficiente. La confirmación de su manera de proceder también forma a las alumnas, les ayuda a tener más seguridad y a reconocer su progreso continuo.

Tabla 12. Formar actitudes y expresión oral.

Formar actitudes y expresión oral	Frecuencias
Observación de actitudes	3
Vigilancia de su expresión	3
Reconocimiento a su labor	2

Desde la recuperación de mi práctica pude observar mi preocupación por la formación de actitudes y la expresión oral de las alumnas, respecto a esto, veía que mi proceder era constante y dirigido a señalar, así como recomendar actitudes positivas y un lenguaje apropiado. Una educadora debe ser dinámica, activa y vivaz, esforzarse por mejorarse y mejorar la educación permanentemente. La escuela requiere realizar trabajo en equipo, por ello la actitud cooperativa es un elemento valioso en la formación profesional. Las alumnas manifiestan su comportamiento actitudinal desde la manera de presentarse al grupo, la forma en que se dirigen a sus alumnos, así como la comprensión y empatía que manifiesten

por niños con necesidades educativas especiales, o con aquellos pequeños que están en situación de riesgo.

“También le hice la observación sobre la manera de pararse frente al grupo (recargándose en un mueble) porque parece que tiene pereza”. (Registro No.1, 9 de noviembre del 2009).

¿Por qué considero importante revisar la forma de pararse? Porque con nuestra manera de caminar o pararnos expresamos seguridad, carácter, o todo lo contrario. En el salón de clases un docente que desea demostrar autoridad, debe revisar su postura, su expresión, su voz. La personalidad completa se puede observar en nuestra forma de comunicarnos con los otros, la persuasión de nuestras ideas, la claridad de nuestros pensamientos.

Era importante para mí, y se ve reflejado en la recuperación de mi práctica, formar a las alumnas respecto a la expresión oral. Al principio de su práctica docente algunas alumnas presentan cierta dificultad para expresarse, algunas hablan muy suave, con voz tenue, otras muy rápido, hay quienes utilizan expresiones en caló o términos incorrectos. Considero que una formación integral debe cuidar todos los detalles de la futura docente: su expresión, su vocabulario, el tono de voz; porque ella será un modelo de dicción para sus alumnos. Es en ese sentido que realizo observaciones sobre su forma de expresión.

“A la alumna le hice la observación sobre su vocabulario (agarrar), le pedí que tuviera más cuidado en sus expresiones”. (Registro No. 12, 17 de marzo del 2010).

“También le hice algunas observaciones sobre sus expresiones: súbanse las mangas para arriba”. (Registro No. 6, 30 de noviembre del 2009).

“Coincidimos (la tutora y yo) en que debe ser más clara y precisa al darle las instrucciones a los niños.” (Registro No. 6, 30 de noviembre del 2009).

En ocasiones, cuando esta situación era muy recurrente, les pedía a las alumnas que grabaran su voz al estar desarrollando sus actividades y una vez

grabadas se escucharan; de esa manera ellas mismas se percataban de su forma de expresión oral y trataban de mejorarla.

Como parte de esa intención formativa, cuando las alumnas tienen aciertos en su desempeño se los hago saber, paralelamente a las observaciones realizadas al término de la clase. Esa retroalimentación se convierte en estímulo para su desempeño, afirmación de su seguridad y aumento de su autoestima.

“Le hice un reconocimiento a la alumna sobre el buen desempeño en su labor docente. (...) su planeación estaba elaborada al inicio de la sesión, el control del grupo fue bueno, sin coaccionar a los niños, porque estuvieron interesados en las actividades realizadas”.
(Registro No. 10, 10 de marzo del 2010).

Me parece de suma importancia hacerles saber sus aciertos, para que valoren las habilidades que van adquiriendo. Es una manera de regresarles los conocimientos obtenidos al realizar la observación de su desempeño en el jardín de niños.

Otro aspecto relacionado con el reconocimiento a su labor es la valoración del trabajo cooperativo. En este mundo de competencia y proyección individual, la solidaridad con el otro, la ayuda mutua y la empatía, pareciera que son atributos en extinción, de ahí la necesidad de reforzarlos.

“En la preparación de la función de títeres me percaté del trabajo cooperativo de las alumnas, lo cual me dio mucho gusto. Ya que al principio se observaba un poco de división en el grupo de practicantes. Al finalizar la función se los hice saber.” (Registro No.13, 19 de marzo del 2010).

La educación de calidad requiere de la coparticipación de los integrantes de cada centro educativo. En ocasiones, los problemas que se presentan sólo pueden solucionarse cuando se abordan de manera colegiada y se involucra al conjunto de profesores. De ahí la necesidad de formar en las alumnas ese espíritu participativo y colaborador.

3.1.2 Categoría: Comunicación con tutoras

La responsabilidad de observación y asesoría del trabajo docente de las estudiantes me exige comunicarme constantemente con las educadoras tutoras; es decir, las responsables del grupo en el que practican. Esta acción se organizó en dos categorías: intercambio de puntos de vista e información y sugerencias a la educadora; que a continuación se desarrollan.

Intercambio de puntos de vista e información. Al terminar la jornada del día converso con la educadora sobre el desempeño que tuvo la practicante, y entre ambas le hacemos las sugerencias pertinentes o los reconocimientos sobre sus aciertos. La mayoría de las veces se presentan coincidencias sobre lo que observamos la tutora y yo, en relación con el desempeño de la futura docente.

“Al finalizar la sesión platicué con la practicante y con la educadora para escuchar sus opiniones sobre el trabajo realizado por la alumna y darme cuenta si coincide con mis propias percepciones. Coincidimos en que debe ser más clara y precisa al darle las instrucciones a los niños”. (Registro No. 6, 30 de noviembre del 2009).

“A la hora del recreo conversé con la tutora para conocer su opinión sobre lo realizado por la alumna el día de hoy, coincidimos en dos cosas: la voz debe ser más fuerte y le hace falta más dinamismo”. (Registro No.9, 4 de marzo del 2010).

El hecho de tener las mismas opiniones sobre el trabajo docente de las alumnas, fortalece la orientación de cada una de nosotras frente a ellas. Además, la alumna percibe una sola dirección en su formación. Sin embargo, en ocasiones también se exteriorizan diferentes opiniones en relación con las acciones realizadas por la practicante, por ejemplo, en torno a la disciplina o en relación a la forma de planear. Cuando así sucede, se presenta una gran oportunidad para que la alumna reflexione sobre ambas posturas y decida la que más le convence de acuerdo con su propia experiencia y conocimientos adquiridos. Con esta forma de proceder ellas aprenden que no siempre se coincide con el otro y que lo más

sabio para tomar una decisión es respetar las opiniones divergentes y reflexionar sobre lo acertado o no de ellas.

A pesar de las percepciones diferentes, mi rutina de llegar, saludar al personal e intercambiar ideas, nos habla de una constante intención por propiciar el diálogo con las educadoras y tener una comunicación fluida y afable.

“Como siempre llegué y saludé al personal que estaba, luego me encaminé al salón en el que realicé la observación.” (Registro No.1, 09 de noviembre del 2010).

“Llegué a las 8.30 A.M. platiqué con la tutora, sólo me dio buenas referencias de su practicante”. (Registro No.4, 25 de noviembre del 2010).

Para mí es muy importante tener una buena relación con las tutoras, porque durante todo el año escolar, en espacios de uno, dos o tres meses (ver calendario, anexo No. 8), las alumnas realizan su trabajo en el jardín de niños, y yo las tengo que visitar y observar. Puede resultar incómodo tener en el salón de clases a una persona extraña a la institución, por ello, trato de mantener una comunicación cordial con todo el personal de la escuela y, sobre todo, con las tutoras, quienes orientan y enseñan a las futuras educadoras en el trabajo cotidiano.

Sugerencias a educadoras. Hay situaciones en las que debo poner en juego todas las artes de la diplomacia para lograr que las tutoras permitan desarrollar el trabajo de las alumnas y se concreten a darles sugerencias sobre lo realizado, en lugar de imponerles acciones que rebasan los lineamientos estipulados sobre el trabajo docente de las practicantes. Los siguientes fragmentos de registro pueden ilustrar sobre lo mencionado.

“No me pareció prudente que la tutora interviniera en la explicación de los árboles, porque se supone que la practicante está a cargo del grupo la sesión completa, por ello le solicité de la mejor manera posible, le permita practicar toda la mañana” (Registro No. 12, 17 de marzo del 2010).

Esta tarea sería más sencilla, si quienes participan en ella comprendieran cabalmente lo que el plan de estudios pretende lograr en las futuras educadoras, de ahí que la labor que realizo en ocasiones sea compleja. A pesar de explicar a las educadoras y directivos de los jardines de niños sobre lo que se pretende desarrollar en su calidad de tutoras, no siempre se obtiene la respuesta esperada. Cuando las educadoras actúan como verdaderas tutoras, las alumnas aprenden y reafirman sus conocimientos, desarrollan su autonomía y su desempeño mejora a pasos agigantados.

La revisión de los registros que elaboré también me permitió hacer conciencia de mis limitaciones sobre el trabajo que realizo en los jardines de niños. Para propiciar el desarrollo de los preescolares, se requieren competencias propias del nivel, porque el jardín de niños no es una guardería, es un centro educativo. En ocasiones, he llegado a dudar sobre la pertinencia de las actividades realizadas por la alumna observada.

“No sé hasta dónde sea conveniente utilizar el conductismo (estímulo respuesta) para controlar la disciplina”. (Registro No. 9, 04 de marzo del 2010).

“Me doy cuenta que en algunas ocasiones me falta mayor conocimiento sobre el aprendizaje y la enseñanza de los niños preescolares.” (Registro No. 8, 03 de diciembre del 2010).

Sin embargo, eso me sugirió y ha obligado al mismo tiempo, a indagar más sobre diferentes tópicos relacionados con la educación de los párvulos: psicología infantil, estrategias de enseñanza aplicables en el jardín de infantes, pensamiento matemático, entre otros.

3.2 Categorización de la práctica docente desde la materia de Seminario de análisis del trabajo docente

El análisis de las experiencias vividas en el jardín de niños, en su desempeño frente al grupo, es una actividad cardinal y trascendente en la formación de las alumnas. Por ese motivo, esta asignatura es el ámbito en el que se articula y analiza el conjunto de actividades que las futuras educadoras realizan en las escuelas de párvulos. Requiere una planeación pormenorizada sobre las actividades a realizar, con la intención de desarrollar en las alumnas habilidades para reflexionar sobre su práctica docente.

La tarea de orientar a las alumnas en el análisis y reflexión de la práctica no es sencilla, requiere de conocimientos sobre la mecánica de trabajo en el nivel preescolar y además, recursos metodológicos de investigación para orientarlas en ese ejercicio. Sin embargo, a lo largo de esta experiencia de asesoría, observo con beneplácito los aprendizajes que poco a poco logran las alumnas. El sentido formativo de la carrera se expresa de manera tangible en este último año de escolaridad, literalmente las alumnas van tomando la forma de profesionales de la educación. La reflexión sobre su hacer docente les permite poner en juego los conocimientos adquiridos en los semestres anteriores y experimentar en un contexto específico la funcionalidad de los mismos.

Mi mayor preocupación en esta materia es lograr que las alumnas adviertan que su tarea va más allá de ser meras instructoras que aplican estrategias o realizan actividades preconcebidas sin considerar el contexto en el que trabajan, las necesidades de los niños o los propósitos que se pretenden lograr en la educación preescolar. Convertir la habilidad de ***reflexionar sobre su práctica en un hacer que se realiza permanentemente constituye uno de mis propósitos principales.*** Por ello, las actividades de seminario van encaminadas a fortalecer su capacidad de análisis, espíritu crítico, iniciativa y creatividad, con la intención

de evitar que las sesiones se conviertan en espacios para charlar y comentar sobre lo que hicieron o dejaron de hacer.

Para guiar el análisis y la reflexión de las alumnas necesito observar y registrar su ejercicio docente, tarea que realicé cuando visito los jardines de niños. Los registros de las observaciones realizadas me permiten diseñar las sesiones de seminario e incidir en las cuestiones débiles que observé en la practicante; y, mediante ejercicios de análisis de su labor docente, superar esas debilidades. Paralelamente, les proporciono la bibliografía necesaria para apoyar las temáticas que surgen al realizar la revisión de su tarea docente.

Con la intención de recuperar las sesiones de seminario se elaboraron 13 relatorías por parte de las alumnas, audiograbaciones y videograbaciones, cuya transcripción permitió tener una amplia cantidad de información.

Al releer los materiales elaborados me doy cuenta que mi desempeño docente en esta materia es bastante sugerente, no existen horarios rígidos establecidos por la administración de la Normal, pues cada asesor define los tiempos en que atenderá a sus alumnas durante los períodos de seminario, lo que a su vez depende de las horas asignadas a cada docente según su nombramiento y de las cargas de trabajo que tenga.

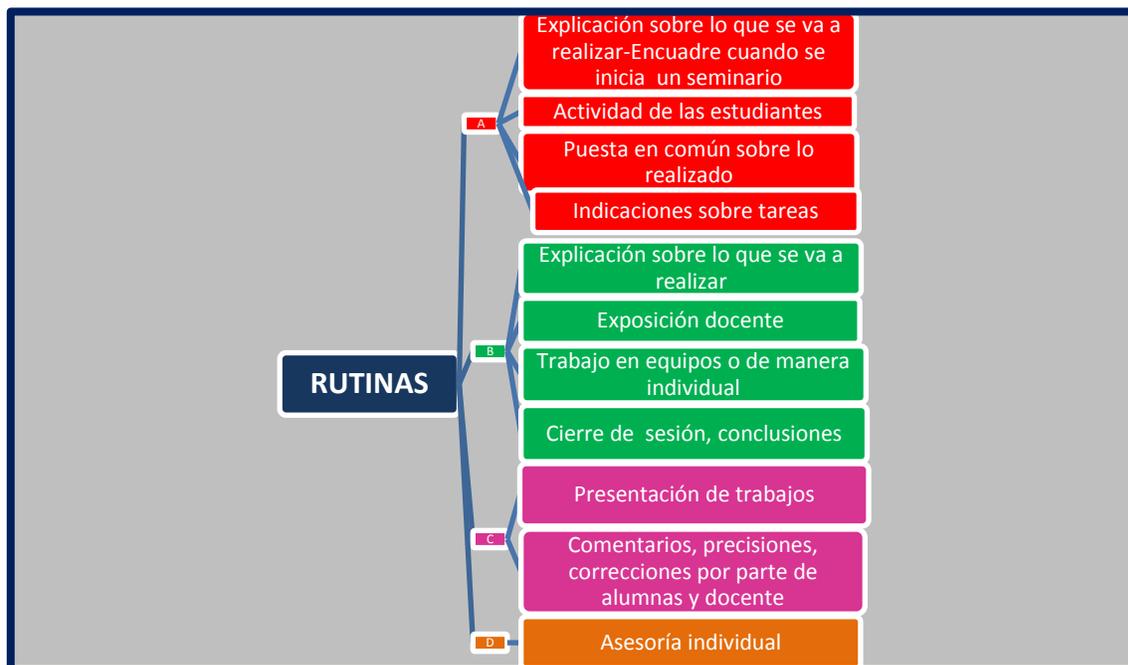
En mi caso, durante el tiempo en que realicé esta recuperación trabajé con las alumnas los días lunes de las 9.00 a las 13.00 hrs., y los demás días, de martes a viernes, durante 2 horas y media, de 8.30 a 11.00 hrs. o de 11.00 a 13.30 horas. La atención de otros grupos me limitaba el tiempo que yo hubiera deseado dedicarles a las alumnas, por ser su último grado de estudios. En algunos casos el horario debió ajustarse a los imprevistos suscitados: reuniones de maestros o comisiones para asistir a determinados eventos. El proceso de análisis y categorización me permitió identificar dos grandes categorías con sus respectivas subcategorías. Primeramente, la lectura recurrente de la información recabada, su

articulación, revisión y análisis dieron cuenta de las rutinas que caracterizan mi práctica educativa, las cuales se presentan a continuación.

3.2.1 Rutinas que caracterizan mi práctica educativa en el Seminario de análisis del trabajo docente.

La elaboración de las rutinas me permitió ver la estructura que guarda mi quehacer docente, que tiene relación con la planeación que realizo de la materia y sesiones, pero que la supera, en el sentido de que al llevarla a la práctica y luego analizarla se pueden observar otros elementos que corresponden al currículum oculto y al currículum vivo. Es decir, puedes planear una sesión minuciosamente pero el desarrollo de la misma es distinto en la medida en que guarda una lógica propia, influenciada por los actores, ambiente, circunstancias, etc. Gracias al análisis identifiqué cuatro tipos de rutinas, con sus respectivos segmentos. En el esquema siguiente, se puede observar de manera gráfica esas formas de trabajo.

Figura 5. Esquema de rutinas



Rutina A. Es la más común de las formas en que trabajo. Se inicia con una explicación sobre lo que se desea realizar, o con el encuadre del período de seminario cuando éste se inicia. Después las estudiantes trabajan de manera individual o en equipos. Una vez terminada la actividad de las alumnas, se realiza la presentación de lo que elaboraron (puesta en común), se hacen preguntas y comentarios y al finalizar se establece la tarea que realizarán en casa. A continuación se observa un ejemplo de esta rutina.

“Hoy se presentan las alumnas de 7° semestre, en el plantel educativo cada asesora destina su tiempo y forma para trabajar con sus asesoradas. La maestra nos espera en un cubículo de la planta baja, nos entrega su planeación de la materia, en la cual están establecidas las secuencias de actividades a desarrollar, en este periodo, que consta de dos semanas. Cada compañera debe leerlo con los ojos para saber de lo que trata, después se realiza una puesta en común para revisar los siguientes puntos:

- ✚ La manera de trabajo*
- ✚ Experiencias vividas en el preescolar durante la práctica docente (cada compañera se identifica en los indicadores propuestos, nos narra su experiencia).*
- ✚ Problemáticas y posibles soluciones de lo que plantea.*
- ✚ La manera de vincular toda la información almacenada que tenemos de las prácticas, para desglosarla de forma en que nos arroje datos específicos, para partir de ello y así poder ir hilvanando el trabajo recepcional.*
- ✚ Se nos dice la forma de evaluación de esta etapa.*
- ✚ Se retomarán los diarios para releer y sacar la información pertinente.*
- ✚ A partir de mañana, el horario tendrá variaciones, se trabajara de 8:30 am a 11:00 am.*
- ✚ Tarea, elaborar un cuadro en cartulina con los siguientes indicadores: ¿Qué aprendí?, ¿Dónde lo aprendí o cómo? (Relatoría, 7 de diciembre del 2009).*

En esta rutina la puesta en común resulta ser muy enriquecedora para las alumnas, el escuchar lo que cada alumna aporta, así como los comentarios o sugerencias que la asesora efectúa les permite tener más elementos para realizar la reflexión sobre su práctica docente.

Rutina B. Generalmente se realiza cuando se requiere dar a conocer un contenido nuevo, regularmente cuando se necesitan trabajar cuestiones

metodológicas para el análisis de la práctica docente. En esta rutina la exposición por parte del docente es el primer paso. Recuerdo la sesión en la que se habló sobre la subjetividad en relación con el análisis de los registros, el siguiente fragmento nos da una idea.

*“Hay un elemento muy importante, hay un elemento que no podemos dejar atrás, **la subjetividad**. ¿Por qué no debemos dejar atrás ese elemento?, claro que los registros nos ayudan a ser un poco más objetivas... recuerdan ustedes aquello que trabajamos sobre nuestra historia personal, ¿cómo es que llegue a ser educadora?, ¿por qué decidí ser educadora? Bueno, ahí está implícito en toda su historia, qué les permite ser de una manera a cada quien y una manera de ser de cada quien, es la manera en que ustedes van a trabajar al final, porque no pueden hacer a un lado su propia forma de ser. En el aula también está presente esa forma de ser, y por supuesto esa forma de ser que tiene que ver con su historia personal, con sus propias concepciones, con sus propias ideas” [continúa la explicación]. (Videograbación, del 27 de abril del 2010).*

Después de la explicación, se solicita a las alumnas realizar alguna actividad relacionada con lo que se explicó, puede ser la revisión de un texto, la investigación sobre el tema, la construcción de un esquema, por citar algunos. Una vez terminada la actividad, se realiza el intercambio de ideas de manera grupal, las alumnas dan a conocer lo que elaboraron o construyeron, se hacen preguntas y se llega a conclusiones.

La última parte de esta rutina consiste en dar indicaciones sobre la tarea que se realizará, previa a la siguiente sesión. Puede ser alguna indagación o la realización de algún ejercicio. Las alumnas no pueden llegar al aula sin saber de qué se va a tratar la sesión.

Rutina C. Esta rutina se lleva a cabo cuando se dejaron previamente tareas para elaborar en casa. Se inicia con la presentación de los trabajos por parte de cada estudiante. Las demás alumnas, al igual que la asesora, escuchan atentamente la exposición de la estudiante y al finalizar se le hacen preguntas y/o precisiones, correcciones, comentarios sobre el trabajo realizado. Cada alumna

tiene un espacio temporal para exponer su trabajo. Cuando todas terminan se hace un cierre por parte de la asesora.

“Se inició la clase poco después de las 8:30 presentando una por una la tarea que se había dejado, comencé hablando a cerca de una experiencia, poniendo las cosas positivas y negativas de los núcleos temáticos que afectaron para que la actividad resultara así; en mi caso me referí al cambio de actitudes personales, al final nombré a un autor que respalda la información que puse anteriormente; la maestra nos comentaba qué aspectos eran convenientes tomar para fundamentar nuestra problemática, para el documento recepcional.” (Relatoría, 9 de diciembre del 2009).

Rutina D. Consiste en atender de manera individual a cada estudiante. Generalmente se realiza cuando empiezan a elaborar su documento recepcional. Se lleva a cabo de esa manera, para darle a la alumna una atención más personalizada en virtud de que los temas son diferentes, y por lo tanto, sus dudas son muy específicas de acuerdo con el asunto que investigan. Se puede realizar de dos formas:

- a) Se indica una tarea o ejercicio para todas y mientras el grupo la realiza, la asesora atiende a cada alumna de manera individual.
- b) Cuando ya han avanzado en la elaboración de su documento recepcional, se establece un horario de atención, para darle a cada alumna el tiempo que requiere. Entonces, ellas se van presentando en el momento que les corresponde de acuerdo con el horario programado.

Las rutinas presentadas líneas arriba no están exentas de desviaciones por distintas razones, en ocasiones por las asociaciones que se hacen en clase o por otros eventos que no están relacionados estrictamente con el tema en estudio.

“Ma: Bien. ¿Algún comentario? Entre paréntesis les quiero recomendar una película que se llama “Preciosa” ahorita está en cartelera, a propósito de los padres que en un momento dado son determinantes en las conductas de los hijos.

Alumna: *¿Nunca ha visto la de Cicatrices? Esa película cada vez que la veo lloro, la he visto como cinco veces y lloro, está muy bonita esa película.*

Ma: *Me imagino que está bastante cruda esa de Cicatrices.*

Alumna: *Es mexicana y se basa más en la violencia familiar... el niño ve todo y los papás ni en cuenta, en su mundo, peleándose, ¡ay no!*

Ma: *Ésta también se trata de violencia intrafamiliar pero en un contexto muy diferente, en un lugar de Estados Unidos, con un sector de la población que ha sido bastante marginado, si tienen oportunidad véanla y luego me platican. Bueno, entonces ya tenemos la idea de lo que vamos a hacer, vamos a empezar con el primer punto, vamos a retomar los registros, y qué vamos a hacer con los registros, aparte de los otros recursos que tienen ahí, vamos a ir subrayando lo que nosotros tenemos evidenciado en esos registros, lo que realmente tiene que ver con esta conducta o con este problema que nosotros hemos detectado". (Registro, 19 de abril del 2010)*

Otro motivo de desviaciones se presenta cuando tengo que hacer aclaraciones, sobre la información que les dan a las alumnas en las reuniones que organiza la coordinación de 4º grado. En algunos casos se tergiversan los acuerdos consensuados en la academia de grado y se les genera mucha confusión a las estudiantes porque ellas reciben una información de parte mía y el coordinador les indica otra.

Alumna; *Bueno, a mí me quedaron dudas ayer que el maestro nos explicó lo del documento... Dijo que supuestamente no podemos poner ni registros, como bibliografías, ni páginas de internet, que eso no se podía poner, que puros libros.*

Alumna; *Es que nos dijo que podíamos ponerlo en el desarrollo de nuestro documento pero no como cita.*

Ma; *Ahorita no se preocupen por eso, claro que es importante, porque para la elaboración (de su documento recepcional) tenemos que ir incluyéndolo, pero yo les puedo asegurar que ustedes no van a incurrir en ningún error desde el punto de vista investigativo si ustedes incluyen algunas de estas citas.*

Entonces por ese lado no se preocupen porque nosotras podemos sustentarlo, porque nosotras podemos aclararlo. Y desde el punto de vista investigativo es totalmente válido. Porque en ocasiones son evidencias necesarias para fundamentar.

Ahora vamos a ver cómo voy a ir construyendo, entonces les repito la pregunta, en eso que nosotros vamos a construir, ¿queda claro en total, que es lo que van a hacer ustedes?” (Registro, 19 de abril del 2010).

Los tiempos utilizados en aclarar las confusiones suscitadas en las reuniones organizadas por la coordinación de 4º. grado, podrían aprovecharse en un trabajo más productivo. Sin embargo, es necesario aclarar las dudas para evitar que las alumnas se apropien de informaciones equivocadas, o que la incertidumbre les cree angustia.

3.2.2 Estrategias didácticas recurrentes en mi práctica educativa.

La recuperación de mi práctica me permitió visualizar y sistematizar las estrategias utilizadas en las asesorías de seminario, las que incluyen: priorizar la exposición de las alumnas en lugar de la exposición magistral por la asesora; fomentar la participación, reflexión y razonamiento de las alumnas a través de preguntas; trabajar en equipo; y, utilizar recursos audiovisuales.

Mi participación es limitada, generalmente es para explicar, dar instrucciones o aclarar dudas. Las exposiciones magistrales no son muy frecuentes, **propicio bastante la intervención de las alumnas**, me gusta favorecer el trabajo cooperativo entre las estudiantes. En el siguiente fragmento de relatoría se presenta un ejemplo sobre la participación de las alumnas.

“Primero se colocaron en el pizarrón y en la pared los pliegos de papel que se utilizaron para realizar las exposiciones, las cuales consistieron en lo siguiente: más que nada se habló sobre situaciones presentadas en el jardín de niños, de las cuales debíamos hablar y relacionarlas con los núcleos temáticos y/o con las dimensiones de la práctica, dar nuestro punto de vista y contestar algunas preguntas realizadas a cada alumna por parte de la asesora. Enseguida se relacionó lo comentado con algunos teóricos, como Vigotski, Dewey, Schön, Mari Carmen.” (Relatoría, 09 de diciembre del 2009).

Tal vez mi limitada participación de expositor magistral se debe al hecho de entender mi trabajo de asesoría diferente al clásico maestro de grupo, aquel que

llega explica su clase y que debe desarrollar una temática preestablecida. Ser asesor de 4º grado implica organizar los temas a partir de las experiencias de las estudiantes en el jardín de niños, desarrollar en las sesiones actividades que generen la reflexión y el análisis de la práctica docente, así como propiciar el intercambio de saberes y experiencias.

En torno a las estrategias utilizadas para desarrollar las sesiones, se observa de manera marcada en mi práctica como docente la aplicación del llamado **método socrático** para propiciar la reflexión y el razonamiento. Las preguntas se generan en diferentes momentos y con objetivos distintos; pueden ser para evocar los contenidos aprendidos o las tareas elaboradas; para propiciar la reflexión sobre algún asunto; también se usan con la intención de obligar a las alumnas a ratificar o rectificar sus respuestas.

¿Pero cuál fue la actividad en sí que les pusiste a hacer?

¿Y cómo lo manejaron? (Transcripción, 19 de abril del 2010).

Un análisis más minucioso sobre el tipo de preguntas me permitió identificar una variedad de ellas, las cuales clasifiqué de la siguiente manera:

Tabla 13. Tipos de preguntas realizadas por la asesora

Tipo de pregunta	Frecuencia	Ejemplo ¹⁰
Corroboración aprendizajes	9	<i>¿Entonces eso sí funcionó? ¿Y no has seguido haciendo ese tipo de actividades?</i>
Sobre el proceso metodológico	6	<i>¿Tienes otros subrayados relacionados con este aspecto?</i>
Abierta	4	<i>¿Cómo les va con los subrayados, han</i>

¹⁰ Los ejemplos fueron tomados de la transcripción de audio del 19 de abril del 2010, pp. 1-8; y del 20 de abril del mismo año, pp. 1-14.

		<i>encontrado cosas interesantes? ¿Tienen alguna pregunta o comentario?</i>
Induce a la reflexión	4	<i>¿Tienes alguna referencia teórica que te lleve a esas respuestas? No ¿verdad?, ah muy bien. Porque yo te preguntaría y ¿por qué esas estrategias y no otras? Las que planteaste al principio.</i>
Orientadora, indicativa, correctiva	3	<i>¿Alguna de ustedes había mencionado planeaciones en los recursos? Se los digo para que lo tomen en cuenta las demás, porque eso es importante.</i>
Vaga, de inicio	2	<i>¿Cómo están? ¿Cómo les fue con su tarea?</i>
Reiterativas	2	<i>¿Queda claro qué es lo que van a hacer ustedes?</i>
Aclaratoria	2	<i>¿Pero cuál fue la actividad en sí que les pusiste a hacer? ¿Y cómo lo manejaron?</i>
Sobre finalidad del trabajo o actividad	2	<i>¿Cuál sería la finalidad de esto? ¿De este ejercicio? ¿Ustedes encontraron alguna finalidad? ¿Por qué creen ustedes que yo les haya dejado esa tarea?</i>
Sobre su sentir	2	<i>Díganme primero cómo se sintieron al ir haciendo su material.</i>
Más concreta, directa	2	<i>¿Qué te evoca? ¿Entiendes la palabra “evocar”?</i>

En la tabla anterior se observa que las preguntas más reincidentes (9) son aquéllas que tratan de enfatizar sobre los aprendizajes logrados, en cambio las que se presentan de manera menos recurrente son las que se refieren a aclaraciones, a la finalidad del trabajo; algunas son vagas, otras reiterativas y también se observan algunas más directas o concretas. Es interesante observar

que la reincidencia de las preguntas sobre el proceso metodológico (6) rebasa la media y las que se refieren a la reflexión solamente son 4 preguntas, durante el tiempo de observación.

Las preguntas y respuestas pueden partir de la asesora pero también de las alumnas. Cuando las alumnas hacen preguntas, generalmente es para aclarar dudas sobre contenidos metodológicos o sobre las indicaciones que reciben tanto de parte de la asesora como de la coordinación de 4º grado.

Tabla14. Tipo de preguntas formuladas por las estudiantes

Tipo de pregunta	Frecuencia	Ejemplo ¹¹
Sobre aspectos metodológicos	8	<i>Maestra, ¿eso no sería en evaluación? Porque en evaluación se va a hacer una comparación de lo que eran antes y cómo cambiaron o los avances que obtuvieron.</i>
Sobre confusiones derivadas de la información dada por la coordinación de 4º grado	5	<i>Bueno a mí me quedaron dudas ayer que el maestro [coordinador] nos explicó lo del documento... comentó que en el tema van los capítulos, ¡Ay! nos hizo una revoltura.</i>

En esta tabla se puede verificar que los aspectos metodológicos generan bastantes preguntas (8) en las alumnas. Las interrogantes (5) sobre las confusiones derivadas de la información de la coordinación de cuarto grado son recurrentes, sobre todo al considerar que las estudiantes asisten solamente una vez por período de seminario a la reunión que convoca la coordinación de 4º grado.

¹¹ Los ejemplos fueron tomados de la transcripción de audio del 19 de abril del 2010, pp. 1-19

Otra de las estrategias, bastante aplicada, es **el trabajo en equipo**. Estoy convencida de que el trabajo cooperativo es importante para construir aprendizajes, sin embargo, combino las tareas individuales con el intercambio en pequeños grupos. El siguiente fragmento de relatoría nos muestra claramente lo que obtienen las alumnas al compartir sus trabajos.

“Inicié la clase compartiendo el cuadro con mis compañeras y asesora; cuando terminé de leerlo, contesté algunas dudas de la maestra. Después siguió María, en seguida Julia, le siguió Katia y finalmente pasó Teresa. A todas se nos cuestionó en algunos indicadores para que fuéramos un poco más claras con las respuestas dadas por cada una.

El haber escuchado el trabajo de todas nos dio la oportunidad de enriquecer el propio, compararlo y darnos cuenta en cuáles indicadores existieron semejanzas.

También tuvimos la oportunidad de intercambiar diferentes experiencias vividas durante la práctica docente”. (Relatoría, 8 de diciembre del 2009).

Intento **utilizar recursos audiovisuales** cuando es conveniente para motivar con algún video interesante que esté relacionado con la temática a tratar o para apoyar la explicación con gráficos o esquemas.

“Comenzamos la sesión, el primer tema a abordar es “práctica docente” con el cual vimos unas diapositivas de power point relacionadas con lo anterior donde participan varios actores como son Jesús, Caifás, discípulos entre otros”. (Relatoría, 8 de septiembre del 2009).

Así mismo, propicio la utilización de estos recursos cuando las alumnas hacen sus presentaciones sobre alguna temática o ejercicio realizado. A ellas se les facilita utilizar este tipo de recursos, pero en ocasiones no lo hacen por la dificultad que tienen para conseguirlos.

“Mientras tanto, mis compañeras arreglaron las cámaras y computadoras para revisar algunos videos sobre la práctica realizada, y así reflexionar sobre lo trabajado, realizar preguntas, comentarios y recomendaciones.

Al regresar la maestra, se comenzó con el primer video, en el cual observamos a Teresa¹² utilizando estrategias para mantener la atención y control del grupo, seguida de la actividad en la cual debían realizar un bombero utilizando revistas, tijeras, pegamento y cartulinas. Enseguida se revisó el segundo video, en el cual observamos a Katia, quien comenzó con la fecha y el conteo de niños, siguiendo con la explicación de la actividad planeada, la cual consistió en recortar una estrella y colocarle diamantina... Por último se revisó el tercer video, en el cual observamos a María contando un cuento a los niños sobre las mariposas monarcas y después realizando preguntas a los niños sobre lo escuchado. Al igual que en los videos anteriores, se realizaron comentarios y recomendaciones debido a que se observó que los niños perdieron un poco la atención al darse cuenta de que los estaban grabando". (Relatoría, 15 de diciembre del 2009).

La tarea desarrollada en el **“Seminario de análisis del trabajo docente”** realmente es agobiante. Las múltiples facetas que presentan las actividades necesarias para cumplir con los propósitos establecidos en esta asignatura requieren un docente con perfil de investigador y conocedor de la educación preescolar. El objetivo es que la futura docente desarrolle la habilidad para reflexionar sobre su trabajo, darle cauce a esa reflexión para diseñar y aplicar un proyecto de mejora y apoyarla en la elaboración del informe; no es tarea sencilla, sobre todo lograr que lo haga con una intención formativa, más allá de cumplir con un requisito administrativo.

La relectura de mis registros me permitió objetivar tres tipos de racionalidad en mi actuar diario: **a) la intención de formar a las estudiantes, b) la responsabilidad de informarlas, y c) la preocupación por desarrollar en ellas la habilidad para reflexionar constantemente sobre su hacer docente.** Se observa un interés constante por las cuestiones formativas: **las actitudes**, los valores, la conciencia de lo que hacen y de lo que son. Pero también está presente una intención informativa con el objetivo de ofrecer a las alumnas las herramientas necesarias en su desempeño: **dominio de la didáctica, conocimientos disciplinares, ampliar sus destrezas, entre otros.** Y finalmente

¹² Los nombres fueron cambiados para respetar el anonimato.

desarrollar la capacidad para ***reflexionar sobre su hacer cotidiano, analizar el por qué, para qué de su tarea.***

Al recapacitar un poco más sobre lo que construí a partir de los registros y demás recursos de observación, la categorización y la descripción de mi práctica en conjunto, observo una categoría que está implícita de manera transversal en todo el trabajo de asesoría: *las intenciones educativas*; siempre hago las cosas con una finalidad educativa, formativa. Para mí, la tarea docente en las escuelas normales no es una simple aplicación de estrategias de enseñanza, va más allá de la información, se trata de formar docentes íntegros, completos, con criterio para tomar decisiones fundamentadas; más ahora que ha sido tan cuestionada la profesión docente. Y sobre todo porque las futuras educadoras trabajarán con pequeños a quienes tendrán que guiar con tacto, delicadeza y sabiduría.

CAPÍTULO IV. PROBLEMATIZACIÓN

Para transformar la realidad, se requiere cuestionarla, analizarla, problematizarla; según Ricardo Sánchez Puentes la problematización se entiende como “*un cuestionamiento radical del ser y actuar del profesor universitario*” (1993:4). El docente que desea conocer su práctica se posiciona como un investigador, se cuestiona sobre su función, su papel, su figura, así como sobre su decir y hacer; analiza sus objetivos de enseñanza, revisa los contenidos y métodos, así como los instrumentos y procedimientos que utiliza; evalúa el proceso y los resultados. La problematización entendida de esta manera se convierte en un verdadero escrutinio de propósitos, de estrategias y de acciones concretas.

4.1. Cuestionamientos sobre el ejercicio docente

La descripción de mi desempeño docente me permitió desmenuzar el trabajo cotidiano, comprender los diferentes elementos que lo constituyen y entender la vinculación que se establece entre ellos. Las diferentes categorías construidas en la materia de *Trabajo Docente*, dan cuenta de la realización de una tarea compleja y diversificada. Al relacionar esas categorías y subcategorías con las responsabilidades del asesor de 4º grado en ese espacio curricular, se observa que existe correspondencia entre ellas.

Tabla 15. Relación entre categorías y responsabilidades del asesor

Categorías	Subcategorías	Responsabilidades del asesor
Asesorar a las alumnas: <i>cuando observan a la Educadora y en su práctica docente.</i>	<ul style="list-style-type: none">• Orientar respecto a la didáctica• Revisar la planeación• Sugerir sobre la	Asistir de forma continua y con tiempo suficiente a los jardines de niños en que se ubiquen las estudiantes normalistas del grupo que atiende para darles la asesoría que requieran, observar su

	<p>organización y control del grupo</p> <ul style="list-style-type: none"> • Indicar importancia de dosificar el tiempo. • Identificar ausencias teórico-metodológicas de su ejercicio y sugerir cómo cubrirlas. • Formar actitudes y expresión oral 	<p>desempeño e identificar algunos aspectos que deben ser analizados por las estudiantes, dialogar con ellas y comentar con la educadora tutora sobre el desempeño de la estudiante. Asimismo, obtener información sobre las actividades que las estudiantes realizan en el jardín de niños y sobre la forma en que avanza el trabajo conjunto entre esta institución y la escuela normal.</p> <p>Evaluar el desempeño de la estudiante normalista en Trabajo Docente con base en los criterios establecidos</p>
Comunicación con tutoras	<ul style="list-style-type: none"> • Intercambiar puntos de vista • Sugerir a la educadora responsable del grupo 	

La ausencia que se observa en la relación anterior es en torno a la evaluación. De acuerdo con las categorías construidas, en la descripción realizada, no se presentan de manera explícita las formas o instrumentos utilizados para evaluar el desempeño de las alumnas. Lo mismo sucede en la materia de *Seminario de análisis del trabajo docente*, no hay evidencias claras y precisas sobre la forma de evaluar los resultados en esa materia.

Las estrategias utilizadas en las asesorías de seminario, las que incluyen: priorizar la exposición de las alumnas en lugar de la exposición por la asesora; fomentar la participación, reflexión y razonamiento de las alumnas a través de preguntas, trabajar en equipo, entre otras, persiguen el intercambio de experiencias entre las alumnas y la reflexión continua de su desempeño docente, de acuerdo con los propósitos de la materia.

- a) Reflexionen de manera sistemática sobre su desempeño al trabajar con el grupo de educación preescolar y al participar en otras actividades propias de la vida escolar del jardín de niños, y comprendan la importancia que tiene la práctica de la reflexión en el desarrollo de sus competencias profesionales.
- b) Intercambien experiencias de trabajo con sus compañeras e identifiquen los retos pedagógicos que se enfrentan en el trabajo escolar cotidiano, así como los medios que permiten superarlos.

Sin embargo al preguntarse ¿cuáles son los logros educativos?; es decir, la asesoría que realizo ¿propicia que las alumnas en formación se apropien de los conocimientos, destrezas y actitudes mencionados en los propósitos de las materias aludidas?

La evaluación es un elemento esencial del proceso de enseñanza-aprendizaje que debe aplicarse tanto al aprendizaje de los alumnos como a la revisión de la práctica docente. La evaluación de la práctica docente es una acción que da cuenta del funcionamiento de un servicio y de la labor que realiza el profesor en su trabajo diario. La autoevaluación le permite al docente reflexionar sobre su desempeño y planear nuevas experiencias de aprendizaje para el logro de los objetivos, revisar su trabajo docente e implementar las medidas correctoras.

A partir de evidenciar que los procesos de evaluación son una ausencia fuerte en mi práctica educativa, me surgen las siguientes preguntas: ¿Cómo puedo observar los logros que mis intenciones educativas realmente propician? ¿Es suficiente registrar lo que hacen las alumnas como resultado de las acciones que realizo en mi ejercicio docente, o de las tareas que me entregan? ¿Cuáles son las precisiones, los rasgos que debo observar y registrar sobre su desempeño como estudiantes, tanto en el seminario de análisis del trabajo docente como en su práctica intensiva? ¿Cómo puedo saber que las estudiantes han comprendido un tema? ¿Por medio de cuáles actividades las alumnas demuestran su

comprensión? ¿Cómo puedo evidenciar sus procesos de reflexión? ¿Cómo puedo evaluar sus desempeños?

La cuestión actitudinal representa para mí una preocupación medular, sin embargo, observo que no he sido lo suficientemente consecuente en este sentido; a las alumnas sólo les indico en un plano declarativo lo importante que es la actitud que manifiesten, pero no he valorado en forma sistematizada este tipo de comportamientos. ¿Necesito diseñar los instrumentos que me permitan evaluar sus comportamientos actitudinales?

Otro aspecto importante es el que se refiere a su habilidad para reflexionar, en mis registros se recuperan las formas en que las oriento para propiciar sus reflexiones (el registro dialogado, los ejercicios de análisis de la práctica, las preguntas), en cambio, la evaluación de esa habilidad no se manifiesta de manera clara y precisa. ¿Cómo puedo evaluar todo el proceso que la alumna desarrolla para reflexionar sobre su práctica docente? ¿Qué tipo de operaciones intelectuales realiza y cómo se manifiestan?

4.2 Los aspectos susceptibles de mejora

La evaluación es la gran ausente en la caracterización de mi práctica y no es porque no la realice, simplemente porque no le doy la importancia que requiere, o tal vez porque evaluar competencias constituye una tarea compleja. La evaluación representa un gran estímulo para el aprendizaje. En la evaluación permanente, cada acción evaluativa da un mensaje a los estudiantes acerca de lo que debieran aprender. Si mis intenciones educativas se remiten a la formación del pensamiento reflexivo y la utilización de ese tipo de pensamiento aplicado a la práctica docente; la valoración de los logros en ese sentido implica revisar todo el proceso por medio del cual las alumnas logran analizar y reflexionar sobre su hacer docente.

La curiosidad, habilidad de observación, facilidad para formular preguntas y poner a prueba respuestas, son capacidades propicias para investigar y reflexionar sobre el trabajo cotidiano. La práctica docente no reflexionada se convierte en rutina, de nada serviría que la alumna dominara una variedad de estrategias aplicables en el preescolar, si no es capaz de analizar y definir cuáles y en qué momento son las más adecuadas para el tipo de contexto en el que actúa; de qué le serviría saber de memoria el programa de preescolar, si no es capaz de analizarlo concienzudamente para planear sus actividades acordes con las características de los niños que atenderá. Por eso es necesario evaluar los resultados de mi práctica, es decir lo que logro incidir en la formación de las alumnas.

4.3 El problema que interesa resolver

La parte central de esta problematización se ubica en la evaluación de mi ejercicio docente y sus repercusiones en la formación de las alumnas a quienes asesoro. Cómo evaluar el hacer de mi práctica, es decir, la asesoría que realizo para formar docentes reflexivos, cómo evidenciar el proceso de formación actitudinal de las alumnas, cómo evaluar la formación reflexiva lograda en las alumnas.

El análisis y reflexión que las alumnas realizan sobre su práctica se podría considerar la columna vertebral de su desempeño. Evidenciar las habilidades que han desarrollado en su formación para realizar ese análisis y reflexión se convierte en el asunto que deseo conocer. ¿Cómo valorar los conocimientos, destrezas y actitudes de mis alumnas, así como la forma de aplicarlos en su desempeño y de manera más particular en la reflexión de su práctica? Lo importante es saber si esas intenciones educativas, implícitas y explícitas en mi tarea docente, realmente se logran. Es decir, la evaluación impacta mi desempeño en la medida en que me permite constatar hasta dónde las intenciones educativas que orientan mi acción docente realmente repercuten en la formación de las futuras educadoras.

Evaluar conocimientos con formas tradicionales no es difícil, las pruebas objetivas son eficaces para lograr ese fin. Para evaluar los aspectos actitudinales podemos utilizar otros instrumentos como la lista de cotejo, las escalas estimativas, entre otros. La evaluación de la habilidad para reflexionar sobre la práctica docente es más compleja. Y, reunir todos esos tópicos: conocimientos habilidades y actitudes en un desempeño concreto, es decir, evaluar competencias, es todavía más complejo.

“En un sistema de evaluación basado en competencias, los evaluadores hacen juicios basados en la evidencia reunida de una variedad de fuentes, que definen si un individuo satisface los requisitos planteados por un estándar o conjunto de criterios.”(Mc. Donald 1995:42).

Evaluar con el enfoque de competencias nos remite a fundamentar nuestros juicios valorativos en diferentes fuentes. Las competencias incluyen saberes, destrezas y actitudes, y por lo tanto, su valoración requiere de diferentes escenarios e instrumentos.

El reto consiste en utilizar los parámetros más apropiados que generen las evidencias del aprendizaje, de la reflexión, del desarrollo de habilidades, en una palabra del dominio de competencias.

He ahí mi gran desafío, evaluar mi práctica y sus repercusiones en la formación de las alumnas. ***¿Cómo darle seguimiento al proceso de asesoría desarrollado y cuáles son los impactos en mis alumnas en esa continua reflexión de su práctica? ¿Qué tengo que hacer para constatar que mis alumnas reflexionan sobre su práctica? ¿Cómo evidenciar los procesos de formación actitudinal de las alumnas?***

CAPÍTULO V. FUNDAMENTACIÓN DE LA PROPUESTA

Los tiempos actuales nos exigen formar profesionistas con las capacidades necesarias para enfrentar los diversos y variantes escenarios laborales. Una persona competente, se dice, es aquella que sabe afrontar situaciones complejas o resolver problemas utilizando sus conocimientos y su capacidad de saber cómo. En los últimos años el enfoque de competencias ha penetrado fuertemente en la educación, gradualmente se torna en una perspectiva dominante en el marco de las recientes reformas curriculares de los diferentes niveles educativos, desde la educación básica hasta la superior. Es por ello que los actuales planes de estudio de los normalistas se estructuran a partir de competencias, lo que implica una manera diferente de orientar el aprendizaje y por supuesto, de evaluar los logros alcanzados.

Una de las competencias básicas de la formación docente implícita y explícita en los actuales planes de estudio de la Licenciatura en Educación Preescolar, plan 99, es la referida a la reflexión de la práctica docente, que el futuro maestro deberá desarrollar y utilizar durante su propia formación. En el diseño de la presente propuesta subyace una intencionalidad educativa: la formación de educadoras reflexivas. Observar y valorar cómo se desarrolla esa competencia en las alumnas, es el objetivo de esta propuesta de intervención.

A continuación, se plantean una serie de fundamentos que tratan de justificar las acciones concretas a desarrollar en la propuesta de intervención. Inicio con la reflexión de la práctica por ser el meollo del asunto que se desea valorar, agrego un apartado sobre Metacognición por la relación tan estrecha que guarda este concepto con el de reflexión. Posteriormente, se incorporan algunos referentes sobre formación docente y competencias, por ser éste el enfoque actual de los planes y programas de estudio de las futuras educadoras, y finalmente hablo de la evaluación de competencias.

5.1. Reflexión de la práctica docente

El modelo de competencias exige al profesor aprender a movilizar sus conocimientos para resolver los problemas presentados en los diferentes e inciertos contextos escolares en los que se desempeña. Al respecto Tedesco (2003) advierte que, si queremos aproximarnos a la comprensión de la realidad en nuestra sociedad compleja y global, debemos prepararnos – y preparar a las nuevas generaciones – para la emergencia de procesos, hechos, u objetos multidimensionales, interactivos y con componentes de aleatoriedad e indeterminación. Un fenómeno de este tipo exige de parte del sujeto una estrategia de pensamiento reflexiva, no reduccionista y no totalitaria.

La reflexión de la práctica en este fortuito y complejo panorama, se convierte en una herramienta fundamental para analizar, valorar y tomar las decisiones más pertinentes. Luego entonces reflexionar sobre nuestro desempeño es una competencia ineludible de la formación profesional, no solamente del futuro docente, de todos los profesionistas.

Los enfoques o aproximaciones que recuperan el proceso de reflexión en la práctica, sobre la práctica y para la práctica en la formación de los docentes, se han convertido en un paradigma que cobra cada vez mayor importancia en el contexto educativo, y se han traducido en una serie de modelos y propuestas orientados a la enseñanza reflexiva. Por poner un ejemplo, me referiré *al Modelo Integral para la Formación Profesional y el Desarrollo de Competencias del Maestro de Educación Básica*, que a la letra dice “*La reflexión crítica acerca de la práctica es la guía de la conciencia problematizadora, y representa el eje central del presente modelo*”. (SEP, 2009:32).

La práctica docente es una práctica social, es decir, un conjunto de actividades que de manera intencionada realizamos en nuestras escuelas; se convierte en *praxis* cuando reflexionamos sobre ella, cuando la analizamos y hacemos las

abstracciones que nos permiten entender de manera más profunda y compleja, esa tarea que realizamos, así como la realidad en la que está inmersa.

En esa reflexión, en ese repensar de lo que hacemos, entran los conocimientos que hemos incorporado a nuestro acervo cultural así como los referentes teóricos que hemos recuperado en diferentes textos. La teorización no es un hecho desligado de la práctica, es pensar a partir de la práctica y viceversa, es pensar el por qué y para qué de las cosas, siempre relacionado con la práctica; he ahí la relación teoría-práctica. No se trata de conocer por conocer, sino saber para impulsar la transformación de nuestra práctica. *“Esto es lo que llamamos praxis, es decir la actividad práctico- teórica transformadora de la naturaleza y de la sociedad, y simultáneamente, formadora del hombre en su conocimiento y en su práctica”*. (Leis, 1995: 66).

La reflexión se propone principalmente con el apoyo de la investigación. Se observa la necesidad de formar docentes prácticos reflexivos, desde la perspectiva de Schön (1995), críticos y emancipadores de su profesión. Tanto la teoría como la práctica son componentes necesarios del conocimiento por cuanto los sujetos no pueden conocer separadamente de su acción, de su vivencia, como tampoco pueden accionar sin reflexión. Éste es el sustento sobre el cual se asienta el principio de reflexionar sobre la propia práctica docente, como una instancia ineludible de innovación o transformación de los procesos educativos y para autorregular la intervención y el rol docente.

Perrenoud (2004), retomando a Donald Schön, plantea que la noción de práctica reflexiva, es decir, la costumbre de reflexionar, nos remite a dos procesos mentales: la reflexión durante la acción y la reflexión sobre la acción. La primera es más inmediata; es el pensar en el momento en que ocurre el hecho o la situación dada, lo que ocurre, lo que podemos hacer, etc. En cambio, la reflexión sobre la acción implica un distanciamiento sobre lo sucedido, es tomar la acción misma como objeto de reflexión, entonces reflexionar no se limita a una

evocación, sino que pasa por una crítica, un análisis, un proceso de relacionar con reglas, teorías u otras acciones imaginadas o conducidas en una situación análoga.

Cuando se trata de reflexionar sobre la acción, o sobre varias acciones, se pueden encontrar los aspectos comunes de las mismas, lo que para Perrenoud constituye la estructura de la acción, es decir, ciertos esquemas de acción que están presentes en la práctica y los sistemas de acción colectiva en los que se toma parte.

Una vez encontrados esos esquemas de acción se pueden problematizar, lo cual implica propiciar el cuestionamiento de los principios teóricos que subyacen en la acción, impulsar el desarrollo del pensamiento metacognitivo para promover la autoevaluación de la práctica, su indagación crítica y favorecer de esa manera la responsabilidad social que se espera del profesor.

Tanto Perrenoud (2004), como Donald Schön (1995), plantean la idea de reflexionar sobre la práctica docente, lo cual implica un distanciamiento sobre el hecho educativo. Una forma de realizar ese distanciamiento sobre la labor del maestro es a través de ciertos procesos de investigación. El análisis de la práctica docente se puede realizar a partir de la recuperación que se hace en los registros, el análisis y reflexión de los mismos. Para organizar ese proceso se retoma el círculo reflexivo de Smyth (1991), que propone los siguientes pasos.

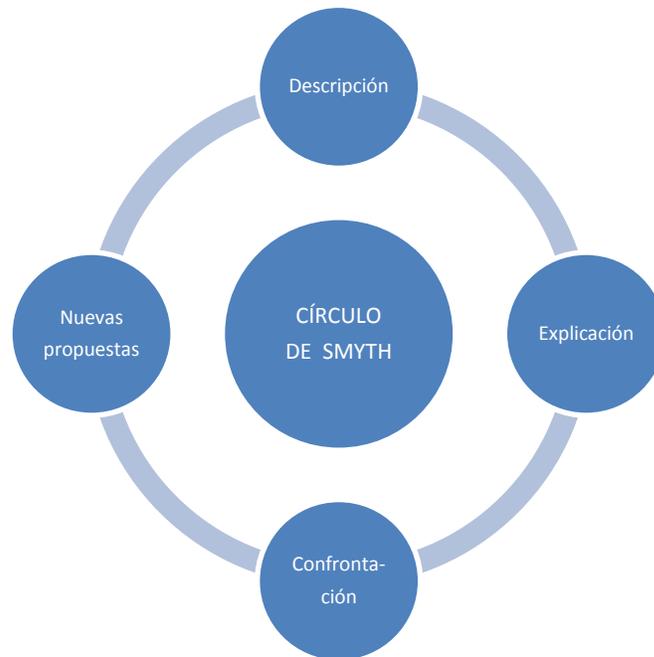
I.- Descripción. ¿Qué es lo que hago? Se narra sobre lo que ha sucedido en el aula o en la escuela. Recoge observaciones, sentimientos, emociones.

II.- Explicación. ¿Cuál es el sentido de mi enseñanza? Describir las razones. Explicar las acciones, valorarlas y preguntarse sobre las mismas, sobre los principios teóricos que las fundamentan.

III.- Confrontación. ¿Cuáles son las causas de esa actuación? Cuestionar lo que se hace, de manera individual y en colectivo. Analizar el contexto. Problematizar la práctica.

IV.- Nuevas propuestas para mejorar, para solucionar problemas.

Figura 6. Círculo de reflexión de Smyth



Chacón (2007), en su texto, hace alusión a diferentes investigaciones realizadas con la intención de conocer cómo se propicia la reflexión de la práctica en los estudios de magisterio. Los trabajos aludidos dan cuenta de diversas estrategias utilizadas para fomentar la reflexión en los estudiantes; desde guías para el análisis de la práctica, pasando por la autoobservación, así como la transferencia para favorecer la experiencia formativa. La metacognición es otro recurso empleado para desarrollar el análisis de la práctica.

5.2. Metacognición

La metacognición es el proceso mediante el cual se analiza nuestro pensamiento, nuestro conocimiento. El sujeto se conscientiza sobre lo que conoce

o aprende y la forma como lo hace. Se refiere al conocimiento del conocimiento, el pensamiento sobre el pensamiento; incluye procesos autoregulatorios de las funciones cognitivas más específicas.

El conocimiento metacognitivo se refiere: a) al conocimiento de la persona. En este caso, se trata del conocimiento que tenemos de nosotros mismos como aprendices, de nuestras potencialidades y limitaciones cognitivas y de otras características personales que pueden afectar el rendimiento de una tarea; b) conocimiento de la tarea. Hace alusión al conocimiento que poseemos sobre los objetivos de la tarea y todas aquellas características de ésta, que influyen sobre su mayor o menor dificultad, conocimiento muy importante, pues ayuda al aprendiz a elegir la estrategia apropiada; c) conocimiento de las estrategias. El aprendiz debe saber cuál es el repertorio de estrategias alternativas que le permitirán llevar a cabo su tarea, cómo se aplicarán y las condiciones bajo las cuales las diferentes estrategias resultarán más efectivas. (Osses y Jaramillo, 2008:191).

La metacognición tiene una importancia capital en el aprendizaje y sobre todo en la formación basada en competencias porque provee los sistemas de alerta y de consciencia que han de acompañar a toda labor intelectual. Para realizar una autoevaluación de nuestros aprendizajes o logros, interviene la metacognición; de igual manera es necesaria en la conformación del pensamiento reflexivo.

El conocimiento autorregulado consiste en las habilidades metacognitivas y reflexivas que los sujetos utilizan para controlar y evaluar sus propias acciones. En el análisis e investigación de la práctica docente los procesos reflexivos y metacognitivos son insustituibles.

El docente puede ayudar al alumno en esos procesos metacognitivos a través de la pedagogía de la pregunta. La pregunta estimula el pensamiento, desarrolla la creatividad al favorecer la generación de ideas propias.

El uso de la pregunta es sustancial porque propicia la reflexión, el planteamiento de problemas o hipótesis. Favorece, además, la expresión oral y/o escrita, la comunicación entre estudiantes, su atención y la creación de un ambiente favorable de aprendizaje. (Zuleta, 2005:118).

Una educación que no cuestiona, que no pregunta, se convierte en una educación transmisora de conocimientos, en palabras de Freire (1970), una educación bancaria.

5.3. Competencias y formación docente

La formación de docentes se observa desde tiempo atrás como una actividad con problemas específicos, distintos a los de cualquier otra profesión. Una peculiaridad que la distingue de las otras profesiones es que su desempeño profesional se realiza en instituciones semejantes a las que le dieron origen; es decir, los docentes van a trabajar en la escuela.

Al revisar los **modelos y tendencias de la formación docente**, nos damos cuenta cómo han transitado de una concepción artesanal a otras basadas en el desarrollo de la tecnología, psicología, sociología y pedagogía. Una mirada histórica nos podría permitir conocer cuáles han sido las diferentes concepciones sobre la formación docente, sus características, objetivos y estrategias. Como este apartado no pretende hacer historia, sólo retomo de manera resumida lo que Cayetano de Lella ha construido al tratar de clasificar los modelos de formación del magisterio.

*El **práctico-artesanal** propone al docente que imite modelos, que transmita la cultura, el pensar, decir y hacer como nuestros mayores... El **academista** ubica al docente como transmisor de las verdaderas certezas que proporcionan los últimos contenidos científicos de la Academia... El **tecnicista** sueña con el docente de la racionalidad técnica, que planifica los previsibles pasos del proceso de enseñanza y aprendizaje y baja los paquetes instruccionales con términos seguros para garantizar el logro eficiente de los objetivos... El **hermenéutico** pretende formar un docente comprometido con sólidos valores (no neutro) y con competencias polivalentes. (1999: 6).*

Por su parte, Davini (1995) habla de los siguientes modelos de formación docente: **a) conservador**, el maestro es mero transmisor, **b) tecnológico**, el maestro es especialista en técnicas y recursos, simple aplicador de programas, **c)**

profesional autónomo y activo, surgido a partir de las reformas educativas de los 80s.

El modelo hermenéutico supone cambiar el enfoque de la pedagogía tradicional, transmisora de saberes, por una enseñanza centrada en el desempeño de tareas. Aconseja partir de la práctica, problematizarla y reconstruirla con toda su complejidad, para luego compartir la reflexión personal crítica con los compañeros de trabajo y propiciar la investigación cualitativa. Por su parte, **El Modelo Integral para la Formación Profesional y el Desarrollo de Competencias del Maestro de Educación Básica** plantea: *“la competencia se despliega en un contexto real y requiere que el docente en formación sepa seleccionar, movilizar y coordinar un conjunto de recursos en un contexto de acción o situación auténtica”*. (SEP, 2009: 22). Existe cierta coincidencia entre ambas visiones en torno a la idea de formar un docente capaz de reflexionar sobre su práctica utilizando sus saberes de manera selectiva en cada situación concreta.

En la realidad, dado el desarrollo desigual y combinado de los fenómenos educativos, se observan prácticas diversificadas que pueden ubicarse en cada uno de esos modelos mencionados por Cayetano de Lella (1999) o por Davini (1995). Podemos encontrar docentes que todavía utilizan formas tradicionales de enseñanza (memorística), así como aquellos que han cambiado sus estrategias por otras más innovadoras. Sin embargo, la tendencia oficial es actualizar a los profesores con esta visión de reflexión sobre la práctica, de competencias para desempeñarse en los diferentes contextos.

El enfoque por competencias permea todos los niveles educativos. Como sabemos, tiene un origen laboral, pero así como la enseñanza por objetivos se inició en la empresa y se trasladó al ámbito educativo, de la misma manera, con sus adecuaciones, las competencias se han convertido en el discurso de los nuevos planes de estudio.

Esta nueva visión se fundamenta en la necesidad de proporcionar a los futuros ciudadanos en general, y a los profesionistas en lo particular, los medios para enfrentar el cambiante mundo que nos rodea, ya sea en el terreno de la vida diaria o del trabajo.

Las competencias no sólo se aprenden en la escuela; resultan también del empeño y desempeño del trabajador que por sus cualidades innatas o adquiridas subjetivas, combina los conocimientos teóricos y los prácticos que lo llevan a adquirir la capacidad de comunicarse, de trabajar con los demás, de afrontar y solucionar conflictos, de mejorar la aptitud para las relaciones interpersonales. (Bazdresch, 2007: 1)

Porque la competencia, se dice, es un conjunto de saberes que se movilizan para actuar en una circunstancia específica. Es decir, los saberes enciclopédicos no son suficientes si quienes los poseen no los utilizan para resolver los problemas específicos de una situación concreta.

Conceptualizar el término competencia se convierte en una tarea un tanto complicada por el cúmulo de definiciones que existen; sin embargo, se pueden encontrar elementos coincidentes entre las visiones de quienes trabajan sobre el tema.

“La competencia tiene relación con la acción, se desarrolla, se actualiza, en la acción; está vinculada a un contexto, a una situación dada; integra diferentes elementos: saberes, procedimientos, actitudes, normas; facilita la resolución eficaz de situaciones laborales conocidas o inéditas; es educable”. (Corominas, 2005, citado por Rodríguez, 2006: 57)

Las competencias implican un dominio del uso de los saberes en distintos contextos, lo que a su vez exige comprensión de la información y no solamente memorización; según Tobón (2010), tienen cinco características fundamentales: son una actuación integral, buscan resolver problemas, se basan en el contexto, abordan la actuación en los distintos saberes y se enfocan a la idoneidad y al compromiso ético.

Los docentes ahora necesitan pertrecharse de una serie de competencias para orientar en sus alumnos el desarrollo de sus potencialidades en virtud de los problemas diferentes y nuevos que se les plantean. La sociedad está cambiando y como consecuencia las características de los niños y jóvenes también cambian.

Es fundamental que los alumnos aprendan a desarrollar procesos cognoscitivos para ser aplicados a situaciones originales y no sólo aplicaciones del conocimiento. Además, no es lo mismo enseñar un conocimiento, que una habilidad, una actitud y mucho menos todo integrado; es decir, una competencia.

Esta propuesta curricular por competencias ofrece la oportunidad de volver a reflexionar sobre los asuntos clave de la educación formal y conduce a una revisión profunda sobre las concepciones y métodos de enseñanza para buscar un cambio radical en las prácticas de los docentes.

5.4. Evaluación de competencias

Ahora que la formación docente se centra en el desarrollo de competencias, la evaluación toma un giro que la orienta a otras formas de valoración de los aprendizajes. Ya no se pueden evaluar solamente los conocimientos o habilidades aprendidos por el estudiante, es necesario evaluar la forma en que se utilizan esos aprendizajes en el ejercicio de su práctica profesional en una situación concreta y contextualizada. Lo anterior significa que las decisiones que tome el estudiante para enfrentar la tarea estarán basadas en conocimientos aprendidos y destrezas desarrolladas en su entrenamiento. Esas decisiones también involucran valores y actitudes del estudiante en acción. Todos esos elementos que de manera conjunta le dan al futuro profesionalista la competencia para actuar se tienen que evaluar.

La evaluación por competencias no consiste en un conjunto de exámenes, se lleva a cabo como un proceso mediante el cual se reúnen evidencias de

desempeño y conocimiento de una persona con relación a ciertos parámetros. Si se le concibe como una experiencia formativa y de aprendizaje, la evaluación se convierte en valoración de competencias con la finalidad de que el estudiante observe con claridad sus logros como profesional y como ser humano, y, después de ese ejercicio de valoración, se le brinden sugerencias, apoyo tutorial, espacios de reflexión con el propósito de fortalecer sus competencias. Para lograr realmente que la evaluación se convierta en valoración es conveniente contar con las siguientes características. (Tobón, 2010)

- Propiciar la participación de los alumnos en la planeación de los procesos de evaluación con sus reflexiones y sugerencias.
- Discutir con los estudiantes sobre la conveniencia de un determinado proceso de evaluación, con la intención de que se formen un criterio sobre el mismo y brinden sugerencias de mejora.
- Solicitar a los estudiantes sugerencias para planificar las evidencias de aprendizaje y los instrumentos de evaluación, hasta pueden ellos mismos elaborarlos.

Orientar a los estudiantes para que recapaciten a partir de las experiencias de evaluación realizadas, detecten situaciones que deseen mejorar y realicen las acciones pertinentes, es así como se puede dar la metacognición en torno al proceso de evaluación y convertirla en valoración.

Evaluar competencias constituye un verdadero cambio en los procesos de enseñanza porque este enfoque demanda iniciar la planificación con la evaluación, se requiere conocer los saberes y haceres de los alumnos para proyectar las nuevas competencias a desarrollar. Una vez determinadas esas competencias, la siguiente tarea es definir los niveles de desarrollo y los criterios de desempeño, así como la matriz de evaluación. En esta perspectiva la evaluación se centra en el desempeño, no en los contenidos (Tobón, 2010).

En este esquema de evaluación se utilizan tres formas: autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación.

* **La autoevaluación del estudiante.** Un aspecto que no ha sido explotado suficientemente es la utilización de las capacidades y habilidades de los estudiantes para evaluarse a sí mismos. Ellos pueden percatarse de lo que pueden y no pueden hacer. Cuando el docente es el único que evalúa, propicia cierta dependencia del estudiante en torno a sus logros.

A largo plazo este ejercicio de retrospección representa un valioso aprendizaje, de tal manera que los estudiantes logran la competencia de la autoevaluación para el resto de su vida profesional.

* **La coevaluación.** Se lleva a cabo con el concurso de los estudiantes, puede ser en equipo o de manera grupal valorando el trabajo de un alumno. Debe trascender a la opinión solamente, para lo cual se establecen los criterios de valoración previamente.

* **La heteroevaluación.** Es realizada por el profesor y se lleva a cabo con diferentes instrumentos y estrategias. Lo importante es conocer los logros de los estudiantes, así como los aspectos dignos de mejora. Entre los recursos que el docente puede utilizar se mencionan los siguientes: los portafolios, la realización de actividades reales o simuladas, la observación, la entrevista, la presentación, análisis de productos, los diarios personales.

A manera de resumen de lo expuesto líneas arriba se puede decir que la reflexión de la práctica docente constituye una de las competencias que se pretenden lograr en los estudiantes normalistas, por la importancia que tiene en su futuro desempeño. Un docente que reflexiona sobre su hacer cotidiano es capaz de adecuar sus saberes a los variados contextos en los que labora. La reflexión de

la práctica docente se puede realizar utilizando los recursos de la investigación y de la metacognición.

Los actuales planes de estudio de formación docente están diseñados conforme a las competencias que se pretenden desarrollar en los futuros docentes. Este enfoque demanda un cambio en las prácticas de enseñanza que se venían utilizando; la formación de competencias requiere aprender a movilizar los saberes para actuar de manera conveniente en un contexto determinado.

Además del cambio en las estrategias de enseñanza, también se requiere una nueva forma de evaluar. Evaluar competencias es evaluar los desempeños del estudiante en actividades concretas y contextualizadas.

En relación con quienes participan en la evaluación, se contemplan diferentes formas: autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación. Algunos de los recursos que el docente puede utilizar son los siguientes: los portafolios, la realización de actividades reales o simuladas, la observación, la entrevista, la presentación y análisis de productos, y los diarios personales.

5.5. El portafolio: un recurso de evaluación

La evaluación del proceso de reflexión de la práctica docente conlleva la utilización de diferentes estrategias e instrumentos. El portafolio constituye el recopilado de las evidencias al reflexionar sobre su práctica docente. Para cada una de esas evidencias se contemplan los indicadores mediante los cuales se evalúan los trabajos.

El portafolio es una colección de los trabajos del estudiante, seleccionados, analizados y ordenados por el estudiante para identificar sus destrezas reales, sus progresos, para autoevaluarse y ver el grado con que alcanza sus metas y la ruta de las nuevas metas que necesita para su continuo crecimiento, no se trata sólo de enseñar contenidos de una materia,

al elaborar el portafolio se le enseña al estudiante a reflexionar sobre sí mismo, sobre su aprendizaje y sus necesidades. (Tobin, 1994, citado por Ugalde y López, 1995:1)

En la definición anterior el autor agrega al clásico recopilado de trabajos, la idea de reflexionar sobre lo que se escribe, producto de la deliberación y conversación consigo mismo y/o con su asesor. Es decir, un portafolio no es una simple acumulación de trabajos, requiere de una estructura, de una selección reflexionada y presenta las siguientes características:

1. Es una selección deliberada del alumno o del docente que busca dar a conocer los esfuerzos, progresos y estrategias que sigue para lograr determinados objetivos.
2. La selección de trabajos que crea el portafolio se realiza de manera sistemática al constituir una secuencia cronológica que permite observar la evolución de conocimientos, habilidades y actitudes del alumno o del docente en una o más asignaturas.
3. Los trabajos contenidos en el portafolio están acompañados de una narrativa reflexiva por parte del autor que posibilita la comprensión de su proceso de aprendizaje. (García, 2004, citado por Rastrero, 2007:14).

Los referentes teóricos reseñados en este capítulo conforman un conjunto de elementos que guiarán las acciones desglosadas en la propuesta de intervención. La clarificación del concepto de reflexión sobre la práctica y sus relaciones con los procesos de metacognición, la utilización de la investigación como herramienta para realizar esa reflexión, y el empleo del portafolios como recurso de evaluación, me permitieron focalizar mis intenciones educativas y diseñar las estrategias más apropiadas para llevar a cabo el proceso de formación de las alumnas, observar y valorar sus logros.

CAPÍTULO VI. DISEÑO DE UNA PROPUESTA DE EVALUACIÓN: PARTE PRIMORDIAL DE MI PRÁCTICA DOCENTE.

La evaluación en la formación profesional de los docentes, se ha convertido en un referente que cobra cada vez mayor importancia. En mi ejercicio diario la evaluación de los procesos de enseñanza-aprendizaje permite cerciorarme de los logros alcanzados en mis alumnas o por el contrario de las lagunas que no se han cubierto en su proceso de formación. Y al mismo tiempo es un foco de atención para revisar los procesos de intervención educativa realizados, siempre con la idea de mejorar mi trabajo docente. Esta propuesta pretende aportar recursos para orientar la evaluación de los procesos de reflexión que realizan las futuras educadoras.

Considerados los elementos desarrollados en el capítulo anterior, conviene enfatizar en los siguientes puntos: la reflexión sobre la práctica docente es una competencia importante de desarrollar en los docentes, esa reflexión se puede realizar durante la acción y posterior a ella (Perrenod, 2004; Donald Schön, 1995). Una manera sistematizada de realizar los procesos de reflexión sobre la práctica es mediante la investigación, Smyth (1991) propone los siguientes pasos: descripción, explicación, confrontación y nueva propuesta.

Una forma de evaluar las competencias de las alumnas al reflexionar sobre su práctica docente es mediante la revisión y valoración de sus registros. Otro aspecto indicativo de esos procesos de reflexión son las inferencias que pueden hacer las estudiantes al analizar sus registros y conectarlos con conocimientos previos o con referentes teóricos. Al elaborar los registros ampliados y cuestionarse sobre lo que está escrito, también se realizan procesos de reflexión.

En cada uno de los pasos de la indagación sobre su práctica, se contemplan recursos para su valoración; los ejercicios realizados así como los trabajos elaborados por las alumnas serán sometidos a una revisión, ya sea mediante listas de cotejo, tablas o rúbricas. Lo medular de esta propuesta consiste en

formalizar la sistematización del seguimiento y evaluación sobre los procesos de reflexión, con la intención de mejorar mi práctica.

6.1 Fases de la intervención

La propuesta de intervención se organiza en cuatro fases: diseño de objetivos, planeación de las acciones, aplicación y evaluación. Su elaboración surge de las ponderaciones realizadas sobre el contexto, la descripción y problematización de mi práctica, así como de la fundamentación teórica.

Figura 7. Fases de la propuesta de intervención



Todas las fases están íntimamente relacionadas, de tal manera que una lleva a la otra en forma secuenciada e integrada. Los objetivos son el punto de partida, sin ellos no se podría pensar en la realización de una acción educativa; luego viene la planeación y ejecución de acciones para valorar los procesos de reflexión; por último, la evaluación o valoración de la implementación de la propuesta, misma que permitirá conocer los logros alcanzados. De estas fases, por cuestión de tiempo, sólo se desarrollaron en este trabajo las dos primeras.

6.1.1 Primera fase: Definición de objetivos

En esta fase, la clarificación de los objetivos permitió delinear las acciones que se implementarán en la fase de aplicación de la propuesta. Las intenciones educativas orientan el tipo de actividades que se requieren desarrollar.

General

Evaluar mi práctica docente y observar las repercusiones que tiene en la formación de las alumnas.

Particulares

1. Implementar estrategias de evaluación acordes con la enseñanza basada en competencias.
2. Evaluar mediante diversas herramientas como: guías de valoración, rúbricas, portafolio, los procesos desarrollados en la intervención.
3. Promover en las estudiantes experiencias de autoevaluación mediante un ejercicio de autocrítica y análisis de mí pensar y actuar.

6.1.2 Segunda fase. Planeación de las acciones

Los objetivos de esta propuesta se refieren a la formalización en mí práctica docente de las tareas de evaluación. Dichas intenciones se modelan en la planeación de las acciones que se van a realizar. La congruencia entre los objetivos de la propuesta, las actividades y las formas de evaluación, es un aspecto que deberá observarse desde la planeación.

La reflexión sobre la práctica se desarrolla en todo el proceso de indagación de la misma. Para darle seguimiento y valorar este proceso, se realizarán las acciones siguientes: a) la revisión constante e interactiva de los registros de las

estudiantes a través de internet, b) orientación y valoración del análisis de los registros que realicen con la finalidad de problematizar su práctica y destaquen un asunto de posible mejora, c) orientación y evaluación del diseño de un esquema de trabajo o nueva propuesta. Estas acciones se organizan en la fase de planeación.

Si bien es cierto que los objetivos de la asignatura ya están diseñados, la manera en que nos apropiamos o no de ellos repercute en el logro de los mismos. Por fortuna, dos de los objetivos de la materia de *Seminario de Análisis del Trabajo Docente*, están íntimamente relacionados con la reflexión de la práctica:

- *Reflexionen de manera sistemática sobre su desempeño al trabajar con el grupo de educación preescolar y al participar en otras actividades propias de la vida escolar del jardín de niños, y comprendan la importancia de esas experiencias reflexivas en el desarrollo de sus competencias profesionales.*
- *Avancen en el desarrollo de las habilidades para sistematizar de manera reflexiva las experiencias de trabajo docente y para comunicarlas por escrito mediante la elaboración del documento recepcional. (SEP, 2002:11)*

Para favorecer en las alumnas la competencia de reflexionar sobre su ejercicio docente, se ha decidido orientar en ellas ese proceso mediante la investigación de su práctica, a partir de los pasos sugeridos por Smyth (1991): *descripción, explicación, confrontación y nueva propuesta*, mencionados anteriormente. La realización de esos pasos se evaluará mediante diversas actividades, así como la elaboración de productos que demuestren los procesos de reflexión realizados por la estudiante. La evaluación de competencias como se señaló en el Capítulo V, no se puede realizar mediante las formas tradicionales (exámenes estandarizados), implica la reunión de evidencias de desempeño y conocimiento de una persona con relación a ciertos parámetros. Por tal motivo, uno de los recursos que se utilizarán es el portafolio. Por medio de este instrumento de evaluación se podrán conjuntar las evidencias del desempeño de la estudiante al investigar y reflexionar sobre su práctica docente.

Para los fines de este documento, la aplicación de la propuesta y su evaluación, se desarrollarán en un momento posterior; por el interés de iniciarla al empezar el ciclo escolar.

Esta intervención se pretende llevar a cabo durante el primer semestre del año escolar 2011-2012, con las alumnas de 4º grado que asistan a la asesoría. En la siguiente tabla se contempla el plan de actividades a realizar con los espacios temporales en los que se llevará a cabo, los productos esperados y los recursos de evaluación que se utilizarán.

Tabla 16. Plan de actividades

Períodos	Actividades realizadas por las alumnas	Productos esperados	Recursos de evaluación utilizados por el docente	ELABORACIÓN DEL PORTAFOLIO
1er. Período. Agosto, septiembre, de 2011.	Descripción de la práctica mediante la elaboración de registros.	Planeaciones de su actividad docente. Registros simples. Autoevaluación de sus registros.	Revisión de registros enviados por correo electrónico. Fichas de autocorrección. Indicadores de los niveles de reflexión de <i>Sparks</i> .	
2º. Período Octubre y parte de noviembre de	Explicación de los hechos narrados. Cuestionamiento sobre los hechos.	Registros ampliados Ejercicios de metacognición.	Formatos de ejercicios de metacognición.	

2011.				
3er. Período. Noviembre y diciembre de 2011	Confrontación de las situaciones encontradas a la luz de la teoría. Lecturas sobre diferentes autores. Análisis de sus registros.	Mapas conceptuales sobre lecturas revisadas. Categorización de eventos. Elaboración de miniensayos.	Matriz de desempeño o rúbricas sobre mapas conceptuales. Guías para la valoración de sus registros. Rúbrica para evaluar los miniensayos.	
4º. Período. Enero de 2012.	Elaboración de la nueva propuesta (esquema de trabajo).	Esquema de trabajo.	Rúbrica para valorar el esquema de trabajo.	

El esquema anterior nos permite ver de manera global las actividades que se implementarán, así como los recursos que se utilizarán al realizar el seguimiento y evaluación de las estudiantes en sus procesos de reflexión.

6.2 Estrategias y recursos para evaluar a las alumnas

En todo este proceso de reflexión de la práctica y su evaluación, se utilizarán una serie de estrategias y recursos complementarios derivados de la fundamentación de la propuesta.

En la primera fase de su indagación, es decir, en la etapa de recuperación (descripción) de su práctica, mediante la elaboración de los registros, será muy importante la interacción que se genere con la alumna a través de internet o de manera presencial. Cada **registro revisado** por la asesora y reenviado a la alumna, se espera propicie una respuesta sobre los cuestionamientos realizados. Se trata de establecer un diálogo continuo entre asesora y estudiante.

A partir de las ideas de Barrios (2008), el asesor, al leer los registros elaborados por las futuras docentes, realizará comentarios y preguntas, con los siguientes propósitos:

- Favorecer la comunicación y relación entre profesores y alumnos.
- Ayudar a las futuras educadoras a explicar y analizar sus ideas para desarrollar niveles de reflexión más elevados.

Para propiciar la evaluación de los registros, se le orientará a la futura educadora mediante una ficha de autocorrección (ver anexo 10). Con esta ficha se pretende que la alumna se percate de los elementos de la práctica que describe, así como de los que olvida mencionar. Indicadores sobre la planeación de su desempeño, competencias a desarrollar, actividades realizadas, motivación efectuada, respuesta de los niños, son algunos de los rubros que contiene esa ficha de autocorrección y que se deberán considerar al describir la práctica docente. Esta es una forma de favorecer la autoevaluación en las estudiantes.

La **revisión de sus registros** contempla diferentes niveles de complejidad, primero se valorarán a la luz de la guía antes mencionada; después **se evaluarán los niveles de reflexión** que evidencian las alumnas al describir su labor. Según Sparks, et.al. (1990:7), existen 7 niveles de reflexión sobre la práctica docente (ver Anexo 11), ellos son:

- 1.- *Indica un lenguaje no descriptivo.*
- 2.- *Simple descripción de un suceso.*
- 3.- *Sucesos etiquetados con términos apropiados (pedagógicos, didácticos etc.).*
- 4.- *Una explicación dada con referencias personales o tradicionales como elemento racional.*
- 5.- *Una explicación sustentada por alguna teoría o principio pedagógico.*
- 6.- *Una explicación en la que se estudian los distintos aspectos contextuales que intervienen, tales como: personalidad del estudiante, agentes intervinientes, tema que se trata, etc.*
- 7.- *Explicaciones considerando aspectos éticos, morales y políticos.*

Más tarde, en sus registros ampliados, se observará la reflexión que realizan las estudiantes a la luz de los referentes teóricos, al preguntarse y contestarse sobre lo narrado, además de realizar comentarios sustentados en la teoría. Posteriormente, al problematizar su práctica, al explicar los problemas encontrados, se evaluarán las evidencias de sus razonamientos. De igual forma los ejercicios realizados, así como los trabajos elaborados por las alumnas serán sometidos a una revisión, ya sea mediante listas de cotejo, tablas o rúbricas.

En esta propuesta, se contemplan ***ejercicios de metacognición***, con la intención de concientizar a las alumnas sobre lo que aprenden y cómo lo aprenden, para lo cual se utilizarán guías que pretenden facilitar la reflexión sobre los documentos de lectura o sobre los mismos trabajos realizados, (ver anexos 12 y 13). En algunas ocasiones, estas guías servirán para que las estudiantes realicen la autoevaluación sobre los trabajos elaborados o sobre su práctica.

El portafolio es otra herramienta que se utilizará, no como simple recopilación de trabajos, sino como el compendio de las evidencias de su propia formación reflexiva. Se trata de una selección sistemática de los trabajos elaborados que se ordenan cronológicamente para observar la evolución de los aprendizajes. Los

trabajos contenidos en el portafolio se acompañarán de una narrativa reflexiva por parte de la estudiante, mediante la cual se comprenda su proceso de formación. Supone la valoración continua del aprendizaje de las alumnas por medio de la obtención sistemática de datos, elaboración de trabajos y análisis de los mismos durante todo el proceso. Además, algunos de esos trabajos, serán evaluados mediante matrices de desempeño o rúbricas.

Las matrices de desempeño o rúbricas asignan diferentes valoraciones a cada tarea realizada, lo cual permitirá a las estudiantes estimar su nivel de competencia adquirido; una de las formas más útiles y recomendables es mediante este recurso.

La construcción de una rúbrica depende del enfoque que se tenga de la misma. Un enfoque se organiza en torno a componentes de la tarea; otro sobre estructuras de desempeño sobre un continuum de logro. De lo anterior se desprende que el diseño de una matriz de valoración depende de la intencionalidad y debe responder al objetivo de la actividad de aprendizaje a la cual está evaluando. (Hawes, 2004: 11).

En esta propuesta se utilizarán rúbricas para evaluar componentes de una tarea determinada; por ejemplo, al organizar y sistematizar diferente tipo de información revisada, se solicitará a las alumnas la elaboración de mapas conceptuales, los cuales se valorarán con la siguiente rúbrica.

Tabla 17. Rúbrica

Actividad individual	Nivel de competencia bajo	Nivel de competencia medio	Nivel de competencia alto	Nivel de competencia muy alto
Mapa	No establece	Establece	Identifica las	Realiza

Conceptual	adecuadamente las relaciones entre conceptos y sus jerarquías.	relaciones básicas entre conceptos	ideas o nociones más relevantes de los contenidos y crea una estructura jerárquica correcta.	concepciones complejas entre diferentes conceptos que constituyen el mapa.
------------	--	------------------------------------	--	--

Una vez realizadas las acciones y aprovechados los recursos para valorar las evidencias de las alumnas al reflexionar sobre su práctica docente, se espera lograr en ellas una formación que les permita reiniciar cuantas veces sea necesario el recorrido seguido en el análisis y reflexión de su diario desempeño. Los trabajos recopilados en el portafolio serán la mejor evidencia de su proceso y de los aprendizajes esperados.

6.3 ¿Cómo evaluar la propuesta de intervención?

El seguimiento y evaluación de la propuesta representa la fase final de este ejercicio de mejora. Se pueden realizar las acciones planeadas, pero si no se evalúan no se sabrá lo que realmente se logró.

Al llevar a cabo la evaluación de una propuesta, es conveniente recordar el propósito general de la misma, en este caso, la idea es valorar mi práctica docente a través de sus repercusiones en la formación de habilidades reflexivas de las alumnas.

Por lo tanto, constatar si mi trabajo docente repercute en las actividades que las alumnas realizan al reflexionar sobre su práctica docente, nos remite a una vigilancia constante de esas acciones. Es decir, un seguimiento de las actividades realizadas al evaluar los propósitos formulados. En este seguimiento es conveniente involucrar a las alumnas, siempre será provechoso conocer las

referencias que tienen las estudiantes sobre el trabajo que realiza el asesor. Ese seguimiento se contempla en varias etapas:

Etapas

Etapa 1.- Consensuar compromisos con las alumnas. Carta compromiso por parte de alumnas y asesora.

Etapa 2.- Seguimiento de las acciones de evaluación planificadas en el primer período por medio del registro.

Etapa 3.- Revisión de las evaluaciones realizadas al finalizar el segundo período, elaboración de un reporte sobre los avances logrados. Puesta en común para dar a conocer el reporte y escuchar de las alumnas sus puntos de vista sobre el proceso vivido, recuperar por medio del registro el desarrollo de esta acción.

Etapa 4.- Seguimiento de las acciones planificadas en el tercer y cuarto períodos.

Etapa 5.- Valoración final sobre el proceso vivido. Aplicación de una encuesta a las alumnas para conocer sus opiniones.

Recursos para la evaluación

Una forma de rastrear esas actividades y/o acciones es mediante el registro elaborado por la asesora. Este instrumento es útil para recuperar los hechos que se observan y las situaciones vividas, por ello mismo se utilizará durante toda la implementación de la propuesta. En el registro se podrán hacer anotaciones sobre las circunstancias que se van presentando al llevar a cabo las acciones planificadas.

Otro recurso que se utilizará al evaluar esta propuesta será la carta compromiso. La idea es involucrar a las alumnas en este proceso de

sistematización y evaluación. Si la alumna se compromete a participar en la aplicación y evaluación de la propuesta, se facilitará la implementación de la misma.

Una vez puesta en práctica la propuesta, las evaluaciones realizadas a las alumnas se revisarán constantemente con el propósito de vigilar los avances que van logrando. En esta revisión será importante corroborar si los recursos utilizados para evaluar sus procesos de reflexión realmente alcanzan su cometido. Una vez hecha la revisión se registrarán los resultados, por ejemplo, cuando se utilice la ficha de autocorrección se observará si mejoran la descripción que hacen en sus registros.

Tabla 18. Registro de las fichas de autocorrección

Nombre de la alumna			Avances
Fecha en que se utilizó la ficha	Indicadores enunciados	Indicadores omitidos	

Al realizar la revisión de los registros a la luz de los niveles de reflexión de Sparks, también se registrarán sus avances en una tabla como la siguiente:

Tabla 19. Registro sobre los niveles de reflexión

Nombre de la alumna								
Fecha	Unidades lógicas idea o problema	Niveles de reflexión						
		1	2	3	4	5	6	7

Una vez realizada la evaluación de la propuesta, se analizarán los diferentes recursos utilizados durante el seguimiento y se reflexionará sobre los logros alcanzados.

Estos instrumentos en conjunto se proponen para integrar el proceso en sus fase intermedias con recursos que aporten a una posterior recuperación de la práctica y su inherente reflexión.

CONCLUSIONES

La práctica docente es una actividad heterogénea y poliforme. En el interior de su dinámica proyecta, valores y significados que requieren ser sistematizados; es decir, una cosa es la conceptualización que se hace sobre el término *práctica docente* y otra, analizarla, interiorizarse en su dinamismo y comprometerse a una transformación. Sólo mediante procesos de reflexión se puede lograr reconocer y conocer las diferentes dimensiones implícitas en el trabajo del profesor, así como sus significados. De ahí la necesidad de recuperar la memoria histórica de nuestro diario acontecer.

La recuperación de la práctica realizada en la Escuela Normal para Educadoras de Guadalajara, en la actividad formativa efectuada con las alumnas de 4º grado, permitió descubrir una serie de características, entre las que se destacan: las intenciones educativas de una formación integral con desarrollo en la capacidad de reflexión, la no directividad de mi actuar en pos de la participación de las alumnas y el interés por ofrecerles la información que requieren para su desempeño.

Esta experiencia evolucionó a partir de la práctica; luego intentó tomar forma mediante su caracterización para finalmente, dar curso a un diseño de mejora. Una vez realizada la descripción del trabajo docente empecé a problematizar esa realidad que se presentaba ante mis ojos y logré integrar lo observado. Entonces, aparecieron las dificultades o debilidades de mi actuar cotidiano. Estos descubrimientos ofrecieron la oportunidad de advertir la necesidad de modificar algunos aspectos develados, particularmente el que se refiere a la evaluación de del proceso de enseñanza-aprendizaje.

En la descripción de la práctica como se señaló anteriormente, pude constatar que una de las intenciones educativas de mi desempeño es la formación integral

de las alumnas y dentro de ella, de manera importante sobresale el interés de desarrollar su competencia reflexiva. Tanto la descripción de la práctica como la problematización de la misma permitieron focalizar las siguientes preguntas: ***¿Cómo darle seguimiento a la orientación que proporciono a mis alumnas en esa continua reflexión de su práctica? ¿Qué tengo que hacer para constatar que mediante el proceso que dirijo en la asesoría mis alumnas reflexionan sobre su práctica?***

Situación que motivó el diseño de una propuesta de intervención orientada a la evaluación de mi práctica en el proceso de asesoría. La formulación de ese proyecto se convirtió en el primer paso dirigido hacia la sistematización de las tareas de evaluación.

La elaboración de la propuesta precisó regresar a las preguntas formuladas y lograr una mayor comprensión sobre los alcances de esos cuestionamientos; y transitar de una mera experimentación irreflexiva para proyectarla hacia una práctica diferente y mejorada.

Después de diseñar la propuesta de intervención entendí claramente la importancia que tiene sistematizar las acciones y recursos que se utilizarán en la medición de competencias. La evaluación del aprendizaje es una tarea inherente al proceso mismo de enseñanza. La elaboración de los instrumentos que se utilizarán en ese proceso implicó poner en juego competencias cognoscitivas e instrumentales, aderezadas con la creatividad personal.

Plasmar en el papel las acciones y recursos necesarios para evaluar las competencias reflexivas de las alumnas, permitió recrear temáticas estudiadas en la Maestría en Educación y Procesos Cognoscitivos. Las materias que tuvieron una mayor incidencia en la formulación de la propuesta fueron: Proyecto de innovación para la práctica educativa, Intervención y transformación innovadora y

Diseño de recursos para la innovación educativa. Todas en conjunto me proporcionaron elementos para la construcción de mi propuesta de intervención.

Una vez que tuve la posibilidad de conceptualizar, el siguiente paso fue establecer un correlato entre los contenidos de la maestría mencionados y la reflexión de la práctica. Las temáticas desarrolladas en las mencionadas asignaturas, mantuvieron su vigencia y pudieron constatarse en términos de experiencia en las diferentes fases del proceso vivido. Los componentes curriculares de la maestría se convirtieron en una guía imprescindible para la elaboración de este documento. El fortalecimiento de los saberes requeridos en la docencia encontró un punto de convergencia con la reflexión productiva de la práctica.

Los procesos de recuperación de la práctica desde la elaboración de los registros, la categorización de los mismos, la caracterización o descripción del hacer cotidiano, pasando por la problematización, en conjunto, obligan a profundizar sobre los conocimientos requeridos en cada paso. La elaboración de los registros, la grabación de audios o videos, presentan una gran diferencia entre sí, porque cada uno entraña disímiles componentes a analizar y sistematizar, los cuales se integran en la medida en que se orientan metodológicamente hacia la reflexión.

La sistematización de los datos para proceder al análisis, también obliga a organizar los tiempos de la vida cotidiana, porque se deben dedicar espacios que en otro momento eran para la recreación o para la convivencia familiar. Cumplir con la responsabilidad laboral y realizar un trabajo de esta naturaleza implica dedicar muchas horas de nuestra recreación y descanso a las tareas de investigación. Sin embargo, una vez realizadas esas faenas, se advierte cuánto aportan a la formación profesional. Llegar al final de la jornada con un producto que materializa el esfuerzo realizado, genera una gran satisfacción y crea nuevas expectativas para el desarrollo profesional.

Espero que este trabajo también sea útil para aquellos profesores que tienen confianza en sus propios recursos y se atreven a utilizarlos en la transformación de su práctica.

BIBLIOGRAFÍA

Arnaut, A. (1996). *Historia de una profesión. Los maestros de educación primaria en México*. México: SEP, Biblioteca del normalista.

Baronnet B. (2008). *La Escuela Normal Indígena*. Obtenido el 22 de mayo del 2010. www.cemca.org.mx.

Barrios E. (2008) *Categorización del feedback suministrado a futuros maestros y maestras durante las prácticas de enseñanza en el contexto de una modalidad interactiva de escritura de ensayos sobre diarios de prácticas*. Sevilla: Facultad de Ciencias de la Educación. Obtenido el 19 de noviembre del 2010. prometeo.us.es/idea/congreso/pdf%20comunicaciones/79.pdf

Bazdresch, P. (2000) *Vivir la educación. Transformar la práctica*. Educación Jalisco, México: Secretaría de Educación Jalisco.

Bazdresch, P. (2007) *Las competencias en la formación de docentes*. Obtenido el 20 de septiembre del 2010. <http://decimoyonce.wordpress.com/2007/06/25/las-competencias-en-la-formacion-de-docentes/>

Chacón, M. (2007). *La enseñanza reflexiva en la formación de los estudiantes de pasantías de la carrera de educación básica integral*. Tesis doctoral, Universitat Rovira I Virgili. Tarragona: España.

Civera, C.A. (2004). *La legitimación de las escuelas normales rurales*. Colección de Documentos de Investigación. Colegio Mexiquense. Obtenido el 20 de mayo de 2010. <http://www.cmq.edu.mx/docinvest/document/DI86320>.

Civera, C.A. (2006). "El internado como familia: las escuelas normales rurales en la década de 1920". *Revista de estudios educativos* 3er-4º. Trimestre, Vol. XXXVI,

números 3-4, México: Centro de estudios educativos, A.C. obtenido el 20 de mayo de 2010 <http://redalyc.uaemex.mx/pdf/270/27036404.pdf>

Comités interinstitucionales para la evaluación de la educación superior (CIIES) (2009). *Información obligatoria para la evaluación*. Guadalajara, autor.

Davini, C. (2004). Cultura mediática y formación docente: el desafío de educar al aburrido. Obtenido el 25 de noviembre del 2010. <http://portal.educ.ar/debates/eid/lengua/publicaciones/cultura-mediatica-y-formacion-docente-el-desafio-de-educar-al-aburrido.php>

Elliot, J. (2000). *La investigación-acción en educación*. Madrid: Morata.

Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. Montevideo: Tierra Nueva.

Freire, P. (2004). *Pedagogía de la autonomía*. Buenos Aires: Siglo XXI editores.

Galeano M., M.E. (2004) *Diseño de proyectos de investigación cualitativa*. Medellín: Fondo editorial universidad EAFIT.

Giroux, H. (1992). *Teoría y resistencia en educación*. México: Siglo XXI editores.

González, V. L. (1977). *Recuperación de la práctica*. Revista de educación / nueva época núm. 03/ octubre – diciembre.

González R. P. (1980, 28 de junio). *Ser leal al pueblo*. El Occidental, p.10.

Hawes, G. (2004). *Evaluación: estándares y rúbricas*, Universidad de Talca. Obtenido el 2 de diciembre de 2008. <http://www.gustavohawes.com/Educacion%20Superior/2004EstandaresRubricas.pdf>

Kemmis, Stephen y Robin, McTaggart. (1988). *Cómo planificar la investigación - acción*. Barcelona: Laertes.

Kirk, Raven y Schofield. (2008). *Los filósofos presocráticos. Historia crítica con selección de textos*. España: Edit. Gredos.

Latapi, S. P. (1998). Coord. *Un siglo de educación en México*. México: F.C.E.

Leis R. (1995). "La relación práctica –teoría- práctica. Investigación de la práctica docente propia" (pp. 65-67). En *Antología de la Licenciatura en Educación Plan 1994*, México: UPN.

Lella C. (1999). "Modelos y tendencias en la formación docente". Conferencia dictada en el 1er Seminario taller sobre perfil del docente y estrategias de formación. Lima Perú: OEA.

Marx, C. (1845). *Tesis sobre Feuerbach*. Obtenido el 12 de abril del 2010. <http://www.marxists.org/espanol/m-e/1840s/45-feuer.htm#topp>

Martínez M. (1994). *La investigación cualitativa etnográfica en educación. Manual teórico-práctico*. México: Trillas.

McDonald, R. et al. (1995). "Nuevas perspectivas sobre la evaluación". En *Boletín Técnico Interamericano de Formación Profesional*. no. 149, mayo – agosto de 2000. 41-72. Obtenido el 19 de junio de 2008. <http://www.cinterfor.org.uy/public/spanish/region/ampro/cinterfor/publ/boletin/149/pdf/rodajog.pdf>

Meneses M. E. (1998). *Tendencias educativas oficiales en México 1821-1911*. México: Centro de Estudios Educativos, Universidad Iberoamericana.

Morrison K. (1996) *Desarrollo de la práctica reflexiva en estudiantes universitarios mediante un diario que recoja sus impresiones*. University of Dirham; Uk (studies in Higher Education, Vo. 21 No. 3, Traducción Pedro D. Lafourcade.- Edición SDI.

Obtenido el 25 de febrero de 2010.

http://www.fceia.unr.edu.ar/inicio/images/PDF/Biblioteca/Ensenanzas/desarrollo_pract_reflexiva.pdf

Osses B.S, Jaramillo M.S. (2008). *Metacognicion: un camino para aprender a aprender* Estudios Pedagógicos XXXIV, Nº 1: 187-197, Obtenido el 5 de agosto del 2010. www.scielo.cl/pdf/estped/v34n1/art11.pdf

Perrenoud, P. (2004). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar*. Barcelona: Grao.

PROMIN (2002) Obtenido el 20 de mayo del 2010. <http://normalista.ilce.edu.mx/normalista/promin/2fin.htm##>

Rastrero, R. M. (2007). *El portafolio reflexivo del profesor como herramienta para la práctica reflexiva*. Un estudio de caso. Barcelona: Memoria del Máster de Formación de Profesores de Español como Lengua Extranjera.

Rodríguez, M. Ma. (2006). *Evaluación, balance y formación de competencias laborales transversales. Propuestas para mejorar la calidad en formación y en el mundo del trabajo*. Barcelona: Laertes.

Sánchez P., R. (1993). Didáctica de la problematización en el campo científico de la educación. En *Perfiles educativos*, julio septiembre, No. 61, México, UNAM.

Schön Donald. (1995). *La formación de profesionales reflexivos*. Barcelona: Paidós.

Secretaría de Educación Pública. (1995). *Programa de desarrollo educativo 1995-2000*. México: Autor. Obtenido el 25 de mayo del 2010. www.anuies.mx/servicios/p_anuies/.../txt19.htm

Secretaría de Educación Pública. (1999). *Plan de estudios. Licenciatura en Educación Preescolar, Plan 1999*. México. Autor.

Secretaría de Educación Pública. (2002). *Lineamientos para la organización del trabajo académico durante séptimo y octavo semestres. Licenciatura en Educación Preescolar, Plan 1999*. México. Autor.

Secretaría de Educación Pública. (2002). *Seminario de Análisis del trabajo docente I y II. Licenciatura en Educación Preescolar, Plan 1999*. México. Autor.

Secretaría de Educación Pública. (2003). *El mejoramiento de la gestión institucional en las escuelas normales. Elementos para la reflexión*. Serie: Gestión institucional, 1. México. Autor.

Secretaría de Educación Pública. (2009). *Modelo integral para la formación profesional y desarrollo de competencias del maestro de educación básica*. Autor.

Secretaría de Educación Pública. (2003). *Evaluación externa del programa de mejoramiento institucional de las escuelas normales públicas (PROMIN)*. Serie: Gestión, 5. México. Autor.

Secretaría de Educación Pública. SEByN, DGN. *Cuestionario de información básica de las escuelas normales, 2004-2005*. Autor.

Smyth, J. (1991). "Una pedagogía crítica de la práctica en el aula". En *Revista de Educación*, 294, 275-300. Obtenido el 20 de febrero del 2010. <http://www.revistaeducacion.educacion.es/re354.htm>

Solana F. y otros (1981) Coord. *Historia de la educación pública en México*. México: SEP- FCE.

Taylor S.J. y Bogdan R. (1996). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Barcelona: Paidós.

TEDESCO, J. C. (2003). *Los pilares de la educación del futuro*. En: Debates de educación (2003: Barcelona) [ponencia en línea]. Fundación Jaume Bofill; UOC. Obtenido el 12 de septiembre del 2010. <http://www.uoc.edu/dt/20367/index.html>

Tobin, B. (1994) "Portafolio performance assesment". Harbour Brace, EE.UU., citado en Ugalde Viquez, y López Morales, R. *El portafolio. En zapatos del estudiante*. Obtenido el 20 de diciembre del 2010.

http://www.cifu.uni.edu.ni/docs/coordinadores/pdf/t_2_lec_3.pdf

Tobón, S. (2010). *Formación integral y competencias. Pensamiento complejo, currículo, didáctica y evaluación*. Colombia: Ecoe Ediciones.

Woods P. (1989). *La escuela por dentro. La etnografía en la investigación educativa*. Barcelona: Paidós.

Zabalza, M.A. (2008). *Diarios de clase. Un instrumento de investigación y desarrollo profesional*. Madrid: Paidós.

Zuleta A. O. (2005). En *La Revista Venezolana de Educación (Educere)* v. 9 n. 28 Universidad de los Andes, Mérida, Venezuela. Obtenido el 4 de noviembre del 2010. <http://redalyc.uaemex.mx/pdf/356/35602822.pdf>.

Relatoría del día 7 de Junio del 2010

Comenzamos la sesión platicando sobre una junta que tuvimos ese día con el maestro coordinador de 4o. grado, comentando que teníamos que entregar los registros.

La maestra Bárbara nos comentó que había revisado nuestros trabajos y que al final le dijéramos nuestras dudas sobre las notas que había puesto.

A continuación nos explicó la diferencia entre referencia bibliográfica y bibliografía. La primera se puede utilizar como nota al pié de página o después de alguna cita teórica o registro en el documento recepcional poniendo solo el autor, fecha y página. En cambio la bibliografía se ubica al final del documento poniendo autor, nombre, editorial, lugar y año. En caso de ser alguna antología poner el nombre, licenciatura en educación preescolar, el semestre, SEP, México 1999.

También hablamos sobre algunas palabras que no entendíamos que ponían en algunas referencias como son: s/a (sin autor), s/p (sin página), p. (página), pp. (páginas), Op. Cit. (si se repite la cita en otra parte del documento), ibídem (si se repite en la misma hoja) y las páginas de internet se ponían tal cual en las dos, tanto en la cita como en la bibliografía; así como los diarios de trabajo no se ponían como bibliografía.

A continuación revisamos la tarea leyéndola una por una, concluyendo que cada una teníamos una manera diferente de redactar pero teníamos todos los indicadores sugeridos. A continuación, una compañera leyó los aspectos que deberíamos integrar en la tarea que habíamos realizado (introducción de nuestro documento).

*Tema resumido

*Razones personales

*Propósitos de estudio que se plantearon y los que se alcanzaron

*Actividades de indagación

*Dificultades

* Desarrollo de los rasgos del perfil de egreso

Después una de las compañeras leyó su resumen y quedamos de vernos el día miércoles a las 9 de la mañana. Nos despedimos y nos retiramos.

Transcripción de la Audio-grabación

19 de abril del 2010.

Ma; Vamos entonces a empezar, vamos a ver que avanzamos, en lo que llevamos de pendientes, vamos a hacer un experimento (grabación de la clase). Díganme primero como se sintieron al ir haciendo su material, como vieron ustedes el proceso que van a realizar, si ya les quedó muy claro que es lo que van a hacer para su documento, o si todavía tienen dudas.

Alumna; Tenemos dudas en cuanto a las fechas, yo le puse un aproximado.

Ma; Eso si no les puedo decir. Porque acuérdense lo que decíamos ayer, todavía no hay acuerdos de academia de todas las fechas, pero básicamente las que se están moviendo son las relacionadas con los exámenes, la entrega del documento sigue igual.

Alumna; Bueno a mí me quedaron dudas ayer que el maestro coordinador nos explicó lo del documento, que bueno a la mejor usted nos lo había mencionado. Dijo que supuestamente no podemos poner ni registros, como bibliografías, ni páginas de internet, que eso no se podía poner, que puros libros.

Ma; Yo creo que también eso lo tenemos que ver en la academia.

Alumna; Que era oficial, que ya habían hablado.

Ma; Si pero lo de la página de internet yo realmente no recuerdo.

Alumna; Es que nos dijo que podíamos ponerlo en el desarrollo de nuestro documento pero no como cita.

Ma; ¡Ah! no. Como cita sí.

Alumna; Bueno es que él nos dijo que no lo podíamos poner abajo. No recuerdo la palabra que dijo.

Ma; Como referencia, déjenme decirles, ustedes en otras ocasiones han puesto como parte de la bibliografía los registros, pero ahora se estuvo analizando eso y

se dijo que no iban a quedar dentro de la bibliografía, pero cuando ustedes en alguna parte de su desarrollo incluyen un extracto de registro por supuesto que tienen que poner la fecha.

Alumna; Al pie de página, pero dijo que no lo podíamos poner entre comillas, dijo que a veces iban chicas y que pedían los registros, a mí se me hace algo absurdo, que yo vaya a pedir una tesis y le diga “Maestro ahí está el registro de fulana.”

Ma; Y que, ¿qué tiene que ver?

Alumna; Que como no están los registros, por eso no los puedes poner así hacia abajo, por ejemplo registro de fulana de tal.

Alumna; Por ejemplo, el día fulanito de tal hice la actividad tal cual con los niños y funcionó, pero mencionándolo. Pero no poniendo parte del registro.

Ma; Lo malo es que todavía no hemos tenido la reunión académica. Y esas indicaciones se las vamos a dar después, bueno ya se las dio él, yo le voy a preguntar, vamos a ver yo le voy a preguntar, se lo voy a mandar con un oficio, para no estar con que me dijiste, no me dijiste, que quede muy claro. Eso es lo que vamos a hacer, porque se llegaron a algunos acuerdos después de todas las reuniones que tuvimos y estuvimos revisando con el documento y la verdad creo que se están tergiversando las conclusiones a las que llegamos, los acuerdos a los que llegamos. Yo voy a platicar porque sobre todo quien dirigió estas reuniones fue el maestro Alberto que está en investigación, entonces él tiene la relatoría y quedó de entregar un documento, retomando todo, entonces yo le voy a preguntar y ya después platicamos.

Ma; Ahorita no se preocupen por eso, claro que es importante, porque para la elaboración tenemos que ir incluyendo citas, pero yo si les puedo asegurar que ustedes no van a incurrir en ningún error desde el punto de vista investigativo si ustedes incluyen algunas de estas citas y sus referencias.

Entonces por ese lado no se preocupen porque nosotros podemos sustentarlo, porque nosotros podemos aclararlo. Y desde el punto de vista investigativo es totalmente válido. Porque en ocasiones son evidencias necesarias para fundamentar.

Ahora vamos ver cómo voy a ir construyendo, entonces les repito la pregunta, en eso que nosotros vamos a construir, ¿queda claro en total, que es lo que van a hacer ustedes?

Alumna; Yo creo que si

Ma; Bueno

Ma; Así ya lo tienen visualizado, ¿Cuál sería la finalidad de esto? ¿De este ejercicio?

Alumna; Yo pienso que la estructuración del tema de estudio.

Ma; Exacto, de todo.

Alumna; Bueno por decirlo así el maestro también comentó que en el tema van los capítulos, ¡Ay! nos hizo una revoltura, que ¿cuantos capítulos tiene tu documento? no pues yo no los he contado, ¿Cuántos apartados? Es que muchachas ya debieron haber hecho eso. Y ya que habló y todas anotando. Por acá nos explica todo y la asesora es la que nos tiene que asesorar, como lo dice la palabra, y aparte dijo informaciones que hasta después dijo: bueno eso todavía no lo hemos platicado con sus asesores.

Ma; bueno volvamos a lo nuestro, eso que hizo Tania me parece bastante saludable e inteligente (Tania comenta que trató de no escuchar al coordinador), vamos a ver en que quedó todo esto, porque esto se ha venido dando, se dan ciertas indicaciones y luego se contradicen, finalmente tenemos que aclarar cosas, vamos dejándolo así y vamos a ver, repito la pregunta.

¿Ustedes encontraron alguna finalidad? ¿Por qué creen ustedes que yo les haya dejado esa tareíta? Y ya me contestaron que es para tener una visión global, y ahora que ya tenemos una visión global de todo lo que vamos a incluir. Aclaro, es tentativa recuerden que se puede ir cambiando, pero es muy bueno tener una visión de lo que tenemos que construir en conjunto, porque cuando no tenemos esa visión general en ocasiones estamos como parchando cosas ¿verdad?, pues ahora le voy a meter esto, no, no, no es lo que se nos ocurra sino tenerlo claro, y esta visión general tiene que haberse construido en función de su tema de estudio, de lo que ustedes plantearon, de sus preguntas, de sus propósitos, entonces en ese sentido me gustaría que me fueran diciendo todas que fue lo que armaron, para que tengamos una idea de que está haciendo cada quien, luego ya vamos a empezar a trabajar con cada parte.

CATEGORÍA DIDACTICA

ENUNCIADO	FECHA DE REGISTRO.
Al revisar las planeaciones, me di cuenta que las actividades desarrolladas en el inicio del día no son congruentes con la competencia. Sobre eso platicamos un poco. (planeación)	09/nov./2009
Se me ocurre que pudo haber hecho un concurso, organizando parejas al hacer el experimento. (iniciativa y creatividad en su intervención)	09/nov./2009
Al terminar la sesión le sugerí que cante cuando los niños lo hacen en la sesión que dirige el maestro de música. Me dijo que no se sabía todos los coritos, entonces le sugerí que se los pida al maestro de música. . (iniciativa y creatividad en su intervención)	23/n0v./2009
Le hice ver que debe estimular a los niños en cada actividad, de tal manera que éstos deseen realizarla. . (iniciativa y creatividad en su intervención)	23/nov./2009
Le sugerí que revisara las lecturas sobre el aprendizaje de la noción de número en preescolar para que tenga más claridad sobre lo que hace. (dominio de contenidos)	30/nov./2009
Al terminar la sesión dialogamos conjuntamente tutora practicante y yo. Se le sugiere hacer las actividades más cortas para que no decaiga el interés y la atención. (dosificación del tiempo)	03/DIC./2009
Veo que a AP6 le hace falta tener una mirada periférica para darse cuenta de lo que ocurre en todo el grupo.(organización y control del grupo)	17/abril/2010

Creo que ya debe cambiar de actividad, porque los niños ya no están interesados, ya es mucho tiempo, se empiezan a inquietar.	04/marzo/2010
La actividad fue buena, los niños estuvieron muy atentos al principio, pero sólo por un rato, después de quince minutos, empezaron a inquietarse. Tal vez por la voz de AP2 o porque fue un poco lento el desarrollo de la actividad. (dosificación del tiempo)	04/marzo/2010
Yo le pedí a AP2 que le entregara a ET2 la planeación antes de iniciar la clase y si es posible desde el día anterior. (planeación)	04/marzo/2010
Cuando AP2 me entregó la planeación del día, le hice la observación sobre la incongruencia entre la competencia y la actividad realizada, le sugerí que escriba alguna otra competencia que se desarrolle durante la sesión, además de la planeada como central, en la situación didáctica. (planeación)	04/marzo/2010
Se debe tener más dinamismo en las acciones. (iniciativa y creatividad en la intervención)	04/marzo/2010
Tal vez la explicación inicial debió haber sido más extensa, debió haber motivado a los niños, luego explicar cómo se pretendía hacer cada cosa y cuestionar a los pequeños sobre cómo hacer su dibujo. Debe realizar actividades más novedosas utilizando medios tecnológicos. También le pedí que observara cuando los niños pierden el interés por la actividad, y emprender otra acción cuando suceda así. También platicamos sobre lo difícil que es controlar y motivar a Edgar (el niño especial), para lograr que realice su trabajo. (iniciativa y creatividad en la intervención)	11/marzo/2010 17/marzo/2010
Le recordé que la planeación debe entregarse diariamente a la tutora. También hice énfasis en las actividades que debe realizar sobre su tema de estudio. (planeación)	19/marzo/2010

Categoría	Subcategoría	Frecuencias
DIDÁCTICA	Iniciativa y creatividad en su intervención	5
	Planeación	4
	Organización y control del grupo	4
	Dosificación del tiempo	2
	Domínio de contenidos programáticos	1

Categoría	Subcategoría	Frecuencias
DISCIPLINA	Falta de control del grupo	2
	Factores de la indisciplina	1

ANEXO 4

ESQUEMAS DE CATEGORÍAS

Categoría	Subcategoría	Frecuencias
EXPRESIÓN	Expresiones incorrectas (pleonismo)	2
	Expresión poco clara e imprecisa	1

Categoría	Subcategoría	Frecuencias
SALUDO E INTERCAMBIO	Saludo y breve intercambio con alumnas sobre experiencias vividas (positivas o negativas), dudas.	7
	Saludo y breve intercambio con tutoras sobre desempeño de las alumnas.	4
	Saludo personal directivo, administrativo.	2

Categoría	Subcategoría	Frecuencias
RECONOCIMIENTO	Aciertos en el desempeño docente	3
	Su disposición al trabajo cooperativo	1

Categoría	Subcategoría	Frecuencias
PREVENCIÓN	Prevención de accidentes	2
	Prevención de materiales	1

Categoría	Subcategorías	Frecuencias
ACTITUD	Cooperación con sus compañeras y personal del jardín	2
	Actitud corporal, manera de pararse	1

ANEXO 5

CARACTERÍSTICAS DEL TIPO 1, DE LAS ESCUELAS EVALUADAS

Primer nivel: PDI y PAT

1.- Es identificable una forma de pensar la gestión como parte de un conjunto de lineamientos emitidos por las autoridades, tanto estatales como federales.

2.- Son escuelas con historias muy diversas (largas y medianas trayectorias) que tienen una idea muy clara de su papel local. Especialmente en el caso de las que tienen larga data, pareciera haber indicadores de que precisamente estas tradiciones les impiden renovarse de fondo. Parecen vivir de “glorias pasadas” y complacidas con los reconocimientos locales.

La definición de la misión es formal y con frecuencia discursiva, sin relación con el diagnóstico, que sin dejar de mencionar aspectos académicos, tiende a concentrarse en aspectos de infraestructura. No hay diferencia entre PDI y PAT.

3.-Es reconocible un esfuerzo de trabajo que atiende lo cotidiano de sus tareas, reconociendo la guía del PTFAEN y de lo que las “autoridades” solicitan.

4.- No es observable un patrón común que identifique a los directivos. Suelen ser personas que han permanecido en el cargo por muchos años o bien, personas que han tomado estas funciones recientemente. En ambos casos esto parece justificar una recepción distante de los objetivos del Promin.

5.- La formulación de las misiones y de un diagnóstico institucional tiende a estar desligado de lo que se considera importante en la gestión, que en general se reduce a un listado de acciones asociadas con problemas cotidianos y con las carencias de infraestructura que no rebasa el corto plazo.

6.- Se trata de instituciones que se han visto “obligadas” a atender la demanda del Promin. Identificamos cierta tendencia a quejarse de que “les cambien las reglas del juego” para la asignación de los recursos. Consideran complicado realizar las comprobaciones de gastos (facturaciones, recibos de honorarios, cambios en las cotizaciones). Prefieren el esquema centralizado de las autoridades estatales.

7.- Instituciones que mantienen cierta incredulidad frente a las ventajas del Promin.

8.- Tienen un reconocido papel en sus localidades.

Segundo nivel operación del Promin.

1.- Se cumple con la responsabilidad de comprobar gastos. Sin embargo estas tareas recaen de manera natural en los directivos. Los responsables de los proyectos fueron los equipos directivos o docentes directamente allegados a ellos. En algunos casos las tareas fueron asumidas por la sudirección administrativa con la supervisión de la directora o director de la institución.

2.- Las tareas de seguimiento son rutinarias y prácticamente se concentran en los directivos.

3.- Se considera ventajoso contar con un PDI y con un PAT, aunque se cree pertinente que su elaboración debe ser asumida por especialistas.

4. Vida académica. Se considera que las ventajas iniciales se expresan en un mejor ambiente de trabajo a partir de que los proyectos de infraestructura se han entregado y funcionan.

5.- Se realizaron las actividades académicas planeadas y se desarrollaron los proyectos de infraestructura programados, aunque pudieran registrarse variaciones en los proyectos y la transferencia de recursos a rubros no autorizados.

6.- Se percibe entusiasmo frente a la segunda convocatoria del Promin.

7.- Durante la primera convocatoria del Promin se identifican dificultades para comprender la propuesta del programa.

Todos los puntos anteriores permiten tener una idea, de la percepción que los evaluadores pudieron hacerse de la mayoría de las escuelas normales evaluadas (5 de 6) en Jalisco.

Entre las recomendaciones aludidas por los investigadores se plantea la idea de diseñar un plan estatal que sea el eslabón intermedio entre el ámbito federal (PTFAEN, Promin) y el institucional.

PERFIL DE EGRESO, PLAN 1999

HABILIDADES INTELLECTUALES	DOMINIO DE LOS PROPÓSITOS Y CONTENIDOS	COMPETENCIAS DIDÁCTICAS	IDENTIDAD PROFESIONAL Y ÉTICA	CAPACIDAD DE PERCEPCIÓN Y RESPUESTA A LAS CONDICIONES SOCIALES DEL ENTORNO DE LA ESCUELA
Posee alta capacidad de comprensión del material escrito y tiene el hábito de la lectura; en particular, valora críticamente lo que lee y lo relaciona con la realidad y, especialmente, con su práctica profesional.	Reconoce la educación preescolar como un servicio que promueve la democratización de las oportunidades de desarrollo de la población infantil y que contribuye a compensar las desigualdades culturales y sociales de	Sabe diseñar, organizar y Poner en práctica estrategias Y actividades didácticas, Sociales y culturales de éstos y de su entorno familiar, con el fin de que los	Asume como principios de su acción y de sus relaciones con sus alumnos, las madres y los padres de familia y sus colegas, los valores que	Aprecia y respeta la Diversidad regional, social, cultural y étnica del país como un componente valioso de la nacionalidad, y acepta que dicha diversidad

	origen.	educandos alcancen los propósitos de conocimiento, de desarrollo de habilidades, y de formación valoral que promueve la educación preescolar.	la humanidad ha creado y consagrado a lo largo de la historia: respeto y aprecio a la dignidad humana, justicia, libertad, igualdad, democracia, solidaridad, tolerancia, honestidad y apego a la verdad	estará presente en las situaciones en que realice su trabajo.
--	---------	---	--	---

<p>Expresa sus ideas con claridad, sencillez y corrección en forma oral y escrita; en especial, ha desarrollado las capacidades de describir, narrar, explicar y argumentar, adaptándose al desarrollo y características de sus alumnos.</p>	<p>Sabe establecer una correspondencia adecuada entre la naturaleza y grado de complejidad de los propósitos básicos que pretende lograr la educación preescolar con los procesos cognitivos y el nivel de desarrollo de sus alumnos.</p>	<p>Reconoce las diferencias individuales de los educandos que influyen en los procesos de aprendizaje y aplica estrategias didácticas para estimularlos; en especial, es capaz de favorecer el aprendizaje de los niños en condiciones familiares y sociales particularmente difíciles.</p>	<p>Reconoce, a partir de una valoración realista, el significado que su trabajo tiene para los alumnos, las familias de estos y la sociedad.</p>	<p>Valora la función educativa de La familia, se relaciona con las madres y los padres de los alumnos de manera receptiva y colaborativa y respetuosa, y es capaz de orientarlos para que participen en la formación del educando</p>
--	---	---	--	---

<p>Plantea, analiza y resuelve problemas, enfrenta desafíos intelectuales generando respuestas propias a partir de sus conocimientos y experiencias. En consecuencia, es capaz de orientar a sus alumnos para que estos adquieran la capacidad de analizar situaciones y resolver problemas.</p>	<p>Comprende el significado de los propósitos de la educación preescolar en los enfoques pedagógicos que sustentan la acción educativa, para propiciar el desarrollo integral y equilibrado de los niños y las niñas e identifica, como uno de los principales aportes de este servicio, el desarrollo de las capacidades cognitivas que son la base del aprendizaje permanente.</p>	<p>Es capaz de establecer un clima de relación en el grupo, que favorece actitudes de confianza, autoestima, respeto, orden, creatividad, curiosidad y placer por el estudio, así como el fortalecimiento de la autonomía de los educandos.</p>	<p>Tiene información suficiente sobre la orientación filosófica, los principios legales y la organización del Sistema Educativo Mexicano; en particular, asume y promueve el carácter nacional, democrático, gratuito y laico de la educación pública.</p>	<p>Promueve la solidaridad y el apoyo de la comunidad hacia la escuela, tomando en cuenta los recursos y las limitaciones del medio en que trabaja.</p>
--	--	---	--	---

<p>Tiene la disposición y capacidades propicias para la investigación científica como: capacidad de observación, métodos para plantear preguntas y para poner a prueba respuestas y reflexión crítica. Aplica esas capacidades para mejorar los resultados de su labor educativa</p>	<p>Reconoce la articulación entre los propósitos de la educación preescolar y los de la educación básica en su conjunto, en particular, con los de la educación primaria</p>	<p>Identifica las necesidades especiales de educación que pueden presentar algunos de sus alumnos, las atiende, si es posible, mediante propuestas didácticas particulares y sabe donde obtener orientación y apoyo para hacerlo</p>	<p>Conoce los principales problemas, necesidades y deficiencias que deben resolverse para fortalecer el Sistema Educativo Mexicano, en especial las que se ubican en su campo de trabajo y en la entidad donde vive.</p>	<p>Reconoce los principales problemas que enfrenta la comunidad en la que labora y tiene la disposición para contribuir a su solución con la información necesaria, a través de la participación directa o mediante la búsqueda de apoyos externos, sin que de ello implique el descuido de las tareas educativas</p>
<p>Localiza, selecciona y utiliza información de</p>		<p>Reconoce el valor pedagógico del juego y lo utiliza en su trabajo cotidiano, como un</p>	<p>Asume su profesión como una carrera de vida, conoce sus</p>	<p>Asume y promueve el uso racional de los recursos naturales y es capaz de</p>

<p>diversos tipos, tanto de fuentes escritas como de material audiovisual, en especial, la que necesita para su actividad profesional.</p>		<p>recurso que promueve el desarrollo de aprendizajes, habilidades, actitudes y valores</p>	<p>derechos y obligaciones y utiliza los recursos al alcance para el mejoramiento de su capacidad profesional</p>	<p>enseñar a los alumnos a actuar personal y colectivamente con el fin de proteger el ambiente</p>
		<p>Conoce y aplica distintas estrategias para valorar los logros que alcancen los niños y la calidad de su desempeño docente. A partir de la evaluación, tiene la disposición de modificar los procedimientos didácticos que aplica.</p>	<p>Valora el trabajo en equipo como un medio para la formación continua y el mejoramiento de la escuela y tiene actitudes favorables para la cooperación y el diálogo con sus colegas.</p>	

		<p>Aprovecha los recursos que ofrece el entorno de la escuela con creatividad, flexibilidad y propósitos claros par promover el aprendizaje de los niños.</p>	<p>Identifica y valora los Elementos más importantes de la tradición educativa mexicana; en particular, reconoce la importancia de la educación pública como componente esencial de una política basada en la justicia, la democracia y la equidad.</p>	
		<p>Es capaz de seleccionar y diseñar materiales congruentes con el enfoque y los propósitos de la educación preescolar, en particular, distingue los que propician el interés, la curiosidad y el</p>		

		desarrollo de las capacidades de los niños, de aquellos que carecen de sentido pedagógico.		
--	--	--	--	--

ANEXO 7

LICENCIATURA EN EDUCACION PREESCOLAR
MAPA CURRICULAR

	Primer semestre	Segundo semestre	Tercer semestre	Cuarto semestre	Quinto semestre	Sexto semestre	Séptimo semestre	Octavo semestre
A	Bases filosóficas, legales y organizativas del sistema educativo mexicano	La educación en el desarrollo histórico de México I	La educación en el desarrollo histórico de México II	Necesidades educativas especiales	Seminario de temas selectos de historia de la pedagogía y la educación I	Seminario de temas selectos de historia de la pedagogía y la educación II	Trabajo docente I	Trabajo docente II
	Problemas y políticas de la educación básica	Desarrollo físico y psicomotor I	Desarrollo físico y psicomotor II	Conocimiento del medio natural y social I	Conocimiento del medio natural y social II	Gestión escolar		
	Propósitos y contenidos de la educación preescolar	Adquisición y desarrollo del lenguaje I	Adquisición y desarrollo del lenguaje II	Pensamiento matemático infantil	Taller de diseño de actividades didácticas I	Taller de diseño de actividades didácticas II		
	Desarrollo infantil I	Desarrollo infantil II	Expresión y apreciación artísticas I	Expresión y apreciación artísticas II	Cuidado de la salud infantil	Niños en situaciones de riesgo		
	Estrategias para el estudio y la comunicación I	Estrategias para el estudio y la comunicación II	Socialización y afectividad en el niño I	Socialización y afectividad en el niño II	Asignatura regional I	Asignatura regional II		
B	Escuela y contexto social	Iniciación al trabajo escolar	Observación y práctica docente I	Observación y práctica docente II	Observación y práctica docente III	Observación y práctica docente IV	Seminario de análisis del trabajo docente I	Seminario de análisis del trabajo docente II

- A Actividades principalmente escolarizadas
B Actividades de acercamiento a la práctica escolar
C Práctica intensiva en condiciones reales de trabajo

	Formación común
	Formación específica

Escuela Normal para Educadoras de Guadalajara

LICENCIATURA EN EDUCACIÓN PREESCOLAR PLAN 1999

Octavo Semestre

Ciclo Escolar 2009-2010

MES	CALENDARIO DE ACTIVIDADES		LUGAR
FEB	2-5	<p style="text-align: center;">Seminario de Análisis del Trabajo Docente II:</p> <p>Elaborar el Plan de trabajo y en su caso el esquema de trabajo; precisando los propósitos y las actividades de la propuesta de intervención (P.I.) acordes con la temática propuesta, mismos que le van a dar consistencia al Desarrollo del Tema de su Documento Recepcional (DR), así como la identificación el sentido formativo de la P.I.</p>	E N E G
	8-12	<p style="text-align: center;">Trabajo Docente II:</p> <p>Dos días para observación. En acuerdo con la tutora se irá graduando y generalizando la práctica intensiva. Presentación a la tutora de la propuesta de intervención: toma de acuerdos, solicitud de sugerencias y puesta en marcha de la P.I. Seguimiento, evaluación, acuerdos y recomendaciones a la P.I. entre asesor(a) y tutora. Visitas periódicas del asesor para: a) Identificación de logros y dificultades de la practicante en el desarrollo de su P.I.; b) Confirmar que la situación educativa a atender, esté debidamente ubicada y focalizada en núcleo y línea temática correspondiente; c) Auxiliar a las alumnas en la selección de bibliografía que facilite y complemente la documentación del tema; d) Facilitar <i>in situ</i> la indagación y construcción de explicaciones y argumentos del problema que se estudia, así como la sistematización y análisis de la información. Esto último se deja de tarea para vacaciones para que sea trabajada y revisada en el próximo seminario de análisis: la finalidad es enfocarse en la claridad de la redacción del planteamiento del problema, la justificación, cómo se pretende organizar el tema de estudio y qué demostraciones presentará en el</p>	Jardín de Niños
FEB	15-19		
	22-26		
	1-5		
MZO	8-12		
	16-19		
	22-26		
MZO	29-9	<i>Vacaciones de Semana Santa</i>	
	12-16	Las alumnas continúan con las actividades programadas y preparan el material con que trabajarán en el siguiente periodo de Análisis de la práctica docente	Jardí
ABR	19-23		E N E

	26-30	Seminario de Análisis del Trabajo Docente II.- Trabajo en equipo por asesor: Autoevaluación de competencias profesionales de las alumnas con base al perfil de egreso. Selección, lectura y análisis de artículos relacionados con el objeto de estudio. Se intensifican las asesorías individuales para orientar	G
MAY	6-7	Trabajo Docente II.- Un día de observación. Acuerdos con la tutora para continuar con la aplicación y evaluación de su P.I. La observación y registro es paralela a la práctica. El asesor reproduce e intensifica las actividades del primer periodo. La alumna confirma, modifica, corrige y continúa aplicando su P.I., para fortalecer las evidencias que incluirá en su D.R. con el apoyo de su tutora y asesor(a). Continúa redactando y entregando productos a su	Jardín de Niños
	10-14		
	17-21		
	24-28		
	31-4		
JUN	7-11	Seminario de Análisis del Trabajo Docente II y	ENEG
	14-19	Elaboración del Documento Receptorial:	
	21-25	Recepción de recomendaciones finales respecto a fechas y formato del DR.	
Jun	28-2	Actividades de asesoría individual para la culminación del DR. Entrega de borrador completo del DR a la Comisión de Titulación, así como la presentación de su Diario de Trabajo, para derivarlo a lectores. Ajustes, aprobación por el asesor para su dictaminación. Empastado del Documento Receptorial. Inicia el proceso de recepción de Documentos Receptoriales y asignación de jurados	
JUL	5-9	por la Comisión de Titulación. Entrega del D.R. a los sinodales	
JUL	12-23	EXÁMENES PROFESIONALES	ENEG

GUÍA DE OBSERVACIÓN DE LA PRÁCTICA DOCENTE.

Nombre de la alumna _____

Jardín de Niños _____

Nombre de la tutora _____

Fecha de la visita _____

	INDICADORES	VALORACIÓN			OBSERVACIONES Y SUGERENCIAS
		A	B	C	
1	La planeación es congruente con el programa de educación preescolar 2004.				
2	Secuencia los contenidos (conocimientos, procedimientos y actitudes) con una distribución y una progresión adecuada a las características de cada grupo de alumnos.				
3	Selecciona las estrategias y planeación de actividades en función de las competencias, contenidos y de las características de los alumnos.				
4	Planea las clases de modo flexible, preparando actividades y recursos (personales, materiales, de tiempo, de espacio, de agrupamientos...) ajustados al PEP 2004 y sobre todo a las necesidades de los niños.				
5	Determina los criterios, procedimientos e instrumentos de evaluación que permiten hacer el seguimiento del progreso de los alumnos y comprobar el grado en				

	que alcanzan los aprendizajes.				
6	Plantea situaciones introductorias previas al tema que se va a tratar y mantiene el interés del alumnado partiendo de sus experiencias, con un lenguaje claro y adaptado. (Motivación).				
7	Relaciona los contenidos y actividades con los intereses y conocimientos previos de los alumnos.				
8	Realiza actividades que aseguran la adquisición de las competencias previstas.				
9	Propone a los alumnos actividades variadas.				
10	Distribuye el tiempo adecuadamente: (breve tiempo de exposición y el resto del mismo para las actividades que los alumnos realizan en la clase).				
11	Utiliza recursos didácticos variados (audiovisuales, informáticos) así como diversos materiales manipulables.				
12	Comprueba, de diferentes modos, que los alumnos han comprendido la tarea que tienen que realizar: haciendo preguntas, haciendo que verbalicen el proceso.				
13	Favorece la elaboración de normas de convivencia con la aportación de todos y reacciona de forma ecuánime ante situaciones conflictivas				
14	Proporciona situaciones que facilitan a los alumnos el desarrollo de la afectividad como parte de su educación integral.				
15	Toma en cuenta el nivel de habilidades de los alumnos, sus ritmos de aprendizajes, las posibilidades de atención, etc, y en función de ellos, adapta los distintos momentos del proceso				

	de enseñanza- aprendizaje (adecuación curricular).				
--	---	--	--	--	--

Valoración:

- A - Se presenta de manera completa
- B- Se presenta de manera incompleta
- C- No se presenta

FICHA DE AUTOCORRECCIÓN PARA EL REGISTRO*

Texto descriptivo de una clase	SI	NO	Completar
<p>1.- Título: He escrito un título que indique:</p> <ul style="list-style-type: none"> • De qué trata la clase o •Cuál es la competencia a desarrollar 			
<p>2.- Párrafo(s) introductorio(s):</p> <ul style="list-style-type: none"> • ¿He señalado de qué va a tratar el texto escrito? • ¿He hecho una descripción general del contexto en el que se desarrolla mi intervención? 			
<p>3.- Descripción:</p> <ul style="list-style-type: none"> • ¿He descrito la actividad que se realizaba antes de iniciar mi intervención? • ¿He descrito la actividad con la que inicié la clase señalando las acciones que yo hacía y las que hacían los niños? • ¿He marcado el tiempo aproximado que me llevó hacer esta actividad? • ¿He señalado la instrucción o explicación que di a los niños para realizar esta actividad? • ¿He descrito la forma en la que el grupo estaba organizado para el trabajo? • ¿He descrito lo que hacían los niños y lo que hacía yo? • ¿He señalado los materiales con los que trabajaba? • ¿He archivado algunas evidencias del trabajo de los niños o respuestas que daban durante la actividad? • ¿He archivado evidencias que considero correctas e incorrectas? • ¿He descrito las actividades realizadas 			

siguiendo los criterios anteriores? <ul style="list-style-type: none"> • ¿He descrito la manera en que se termina la clase? 			
4.- Redacción: <ul style="list-style-type: none"> • ¿He utilizado con precisión los términos del área de conocimiento que se trabaja? • ¿He construido frases cortas? • ¿He expresado ideas terminadas en cada párrafo? • ¿Los párrafos siguen una secuencia de orden en el tiempo? • ¿He cuidado la ortografía de mi escrito? • ¿He incluido trabajos de los niños como anexo? 			

Comentarios y/o reflexiones sobre lo acontecido.

*Tomado y adaptado de Canals, Roser (2001) “Las capacidades lingüísticas en el aprendizaje de la geografía: una experiencia en la enseñanza secundaria obligatoria”, en Iber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia. La construcción del conocimiento social y el lenguaje: el discurso social en el aula. Barcelona Graó, No. 28, Año VIII, abril-junio, pp.44-46.

NIVELES DE REFLEXIÓN SEGÚN STARKS

Nivel	Descripción	Ejemplo
1	Indica un lenguaje no descriptivo	
2	Simple descripción de un suceso	La actividad consistió en elaborar una máscara, utilizando papel cartoncillo y pintura de colores.
3	Sucesos etiquetados con términos apropiados (pedagógicos, didácticos, etc.)	. El propósito de tal actividad era observar si identifican los números y la correspondencia uno a uno.
4	Una explicación dada con referencias personales o tradicionales como elemento racional	La educadora hizo el saludo como todos los días, es decir, cuestiona a los niños que día es hoy, de que mes etc
5	Una explicación sustentada por alguna teoría o principio pedagógico.	Enseguida continuó con la “Violencia Psicológica ó Emocional” en la que habló sobre los insultos entre los padres y a hacia los niños.
6	Una explicación en la que se estudian los distintos aspectos contextuales que intervienen tales como: personalidad del estudiante,	Mientras que cantaban, la educadora se acercó conmigo para explicarme que utilizaríamos una nueva estrategia con Cesar Gabriel. Me contó que cuando su mamá estaba embarazada de él, el papá la dejó, pero cuando se enteró que era niño, volvió con

	agentes intervinientes, tema que se trata, etc.	ella. Gracias a estos cambios tan bruscos, los papás quisieron compensarlo dándole y dejándolo hacer todo lo que quiere. La estrategia que consideramos es recalcarle las cosas positivas que haga, ya que el niño estaba harto de los castigos y ya no surgían efecto.
7	Explicaciones considerando aspectos éticos, morales y políticos.	

SEMINARIO DE ANÁLISIS DEL TRABAJO DOCENTE
EJERCICIO DE METACOGNICIÓN

¿QUE APRENDÍ SOBRE?	¿DÓNDE? O ¿DE QUIÉN?	¿CÓMO PUEDO MEJORAR MIS APRENDIZAJES?
EL PROGRAMA DE EDUCACIÓN PREESCOLAR		
LOS NIÑOS		
LA PLANEACIÓN		
LAS ESTRATEGIAS DE ENSEÑANZA EN PREESCOLAR		
LA MOTIVACIÓN Y CONTROL DEL GRUPO		
LA EVALUACIÓN		
LA RELACIÓN CON PADRES		

LOS REGISTROS		
---------------	--	--

ANEXO 13

ESCUELA NORMAL PARA EDUCADORAS DE GUADALAJARA
SEMINARIO DE ANÁLISIS DEL TRABAJO DOCENTE

EJERCICIOS PARA EL ANÁLISIS DE LA PRÁCTICA DOCENTE*

Revisa los siguientes materiales y posteriormente responde a las preguntas.

Materiales

Zabala Vidiella, Antoni (1998), "La práctica educativa. Unidades de análisis", en *La práctica educativa. Cómo enseñar*, Barcelona, Graó (Serie Pedagogía, 120), pp. 11-24.

Kenneth M. Zeichner y Daniel P. Liston. "Raíces históricas de la enseñanza reflexiva". En **Observación y práctica docente III**. Licenciatura en Educación Preescolar, Plan 99, SEP, México, 2001, pp. 49-58.

Escudero Juan M. (coord.), Antonio Bolívar, Ma. Teresa González y Juan M. Moreno. "La reflexión y el análisis sobre la práctica". En **Seminario de análisis del trabajo docente I y II**, Licenciatura en Educación Preescolar Plan 99, SEP, México, 2004, pp. 63-72.

Apuntes tomados en clase sobre las dimensiones de la práctica docente.

Preguntas

¿Por qué es importante reflexionar sobre la práctica docente y analizarla?

¿Qué necesito para reflexionar sobre mi práctica?

¿Qué ideas puedo extraer de las lecturas para reflexionar sobre mi práctica docente?

¿Cómo puedo analizar mi práctica docente?

¿Qué elementos puedo tomar como guía para el análisis de mi práctica docente?

¿Por qué es importante reflexionar sobre la práctica docente y analizarla?

¿Qué ejemplos puedo poner sobre los análisis que he realizado sobre mi práctica docente?

Una vez que contestes las preguntas anteriores trata de relacionarlas para elaborar un escrito que se titule: la reflexión y análisis de mi práctica docente.

*Ejercicio incluido en los materiales entregados a los asesores de 4º grado, elaborados por la Secretaría de Educación Pública.

ÍNDICE DE FIGURAS	Página
Figura 1 Esquema metodológico	7
Figura 2 Ubicación de la Escuela Normal para Educadoras de Guadalajara	29
Figura 3 Escuela Normal para Educadoras de Guadalajara	31
Figura 4 Esquema sobre mi práctica docente	48
Figura 5 Esquema de rutinas	68
Figura 6 Círculo de reflexión de Smyth	90
Figura 7 Fases de la propuesta de intervención	101

ÍNDICE DE TABLAS	Página
Tabla 1 Distribución de las normales rurales por estado y población	17
Tabla 2 Instituciones de formación docente y programas desarrollados	20
Tabla 3 Promedios de aciertos en el examen de CENEVAL en el estado de Jalisco	24
Tabla 4 Escuelas Normales del Estado y Programas que ofrecen	26
Tabla 5 Cargas horarias del personal docente	32
Tabla 6 Alumnado de la ENEG	33
Tabla 7 Datos de las generaciones 2000-2004	34
Tabla 8 Resultados del examen CENEVAL 2007-2009	34
Tabla 9 Relación de propósitos de 4º. grado y rasgos del perfil de egreso	42
Tabla 10 Categorías y subcategorías sobre la materia de trabajo docente	51
Tabla 11 Asesoría respecto a la orientación Didáctica	53
Tabla 12 Formar actitudes y expresión oral	60
Tabla 13 Tipos de preguntas realizadas por la asesora	74
Tabla 14 Tipo de preguntas formuladas por las estudiantes	76
Tabla 15 Relación entre categorías y responsabilidades del asesor	80
Tabla 16 Plan de actividades	104
Tabla 17 Rúbrica	108
Tabla 18 Registro de las fichas de autocorrección	111