



**Universitat Autònoma
de Barcelona**

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE BARCELONA

DEPARTAMENTO DE PEDAGOGÍA APLICADA

DOCTORADO EN CALIDAD Y PROCESOS
DE INNOVACIÓN EDUCATIVA

Análisis y orientaciones preliminares para el portafolio del estudiante de las alumnas de la Licenciatura en Educación Preescolar desde la transformación de la práctica docente

TESIS DOCTORAL

AUTORA:

MARÍA DEL ROBLE QUIROGA JUÁREZ

DIRECTOR:

XAVIER GIMENO SORIA

OCTUBRE 2012



**Análisis y orientaciones preliminares para el portafolio
del estudiante de las alumnas de la Licenciatura en Educación
Preescolar desde la transformación de la práctica docente**

MEMORIA PRESENTADA PARA ASPIRAR AL GRADO DE DOCTOR POR

María del Roble Quiroga Juárez

DIRECTOR

Dr. Xavier Gimeno Soria

**Doctorado en Calidad y Procesos de Innovación Educativa
Departamento de Pedagogía Aplicada**

Bellaterra, Octubre 2012

AGRADECIMIENTOS:

A todas aquellas personas que, aunque no estén conmigo y se hayan adelantado en el camino, con la convicción de que mientras viva permaneceré actualizándome a fin de ejercer con certeza y ahínco la docencia que es mi pasión.

A mi familia que siempre me apoyó, mientras les restaba tiempo valioso para compartir con ellos, y quienes indudablemente forman la parte más importante de mi vida.

A las estudiantes normalistas siempre entusiastas y dispuestas a aprender a enamorarse de su profesión y a las tutoras dedicadas y responsables que participaron de forma incondicional brindándome la información requerida.

A los niños, alumnos de mis estudiantes que con su alegría y optimismo me impulsaron a seguir adelante. Siempre dispuestos a encontrar caminos para que sus maestras los invitaran a compartir con nosotras esta aventura fascinante de aprender a aprender y, de esta manera contribuir a formar niños felices.

A todos los maestros de Pedagogía aplicada por compartir sus valiosos conocimientos, por continuar investigando con tenacidad para coadyuvar a mejorar la calidad de la educación.

A mi director de tesis Xavier Gimeno por su paciencia, dedicación y entereza, a quién admiro y respeto por su gran creatividad, ingenio, originalidad y fascinación por la docencia.

A todas aquellas personas que de alguna manera contribuyeron conmigo para que esta investigación se hiciera realidad.

A todos, muchísimas gracias.

ÍNDICE

AGRADECIMIENTOS

INTRODUCCIÓN	I
--------------------	---

PRIMERA PARTE: PRESENTACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN

CAPÍTULO I

PRESENTACIÓN Y OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN

1.1. PRESENTACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN	1
1. 2. OBJETIVO GENERAL Y OBJETIVOS ESPECÍFICOS	2
1.2.1. <i>Objetivo general</i>	3
1.2.2. <i>Objetivos específicos</i>	4
1.2.3. <i>Objetivos de innovación</i>	4
1.3. SÍNTESIS DEL CAPÍTULO	5

SEGUNDA PARTE: PERSPECTIVA TEÓRICA DEL ESTUDIO

CAPÍTULO II

LA FORMACIÓN INICIAL DE DOCENTES EN MÉXICO

2.1. LAS ESCUELAS FORMADORAS DE DOCENTES EN EL MARCO DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR.....	8
2.1.1. <i>Un panorama general</i>	11
2.2. LA LICENCIATURA EN EDUCACIÓN PREESCOLAR	15
2.2.1. <i>Modelo de formación profesional de la Licenciatura en Educación Preescolar</i>	16
2.2.2. <i>El Plan de Estudios de la Licenciatura en Educación Preescolar</i>	18
2.2.2.1. <i>Mapa curricular</i>	20
2.3. SÍNTESIS DEL CAPÍTULO	24

CAPÍTULO III

LA PRÁCTICA DOCENTE EN LA FORMACIÓN INICIAL

3.1. CARACTERÍSTICAS DE LA PRÁCTICA DOCENTE DE LA LICENCIATURA EN EDUCACIÓN PREESCOLAR	30
3.1.1. <i>La postura reflexiva: competencia de la formación inicial</i>	35
3.1.2. <i>Aprender a enseñar desde la formación inicial</i>	39
3.2. LA FORMACIÓN DE UNA PRÁCTICA REFLEXIVA EN LAS PRÁCTICAS PROFESIONALES DOCENTES	44
3.2.1. <i>Estrategias didácticas en el escenario de la práctica docente</i>	48
3.2.2. <i>Actividades didácticas en el escenario de la práctica</i>	51
3.2.3. <i>Evaluación formadora en las prácticas educativas</i>	52
3.2.3.1. <i>El diario de trabajo: consideraciones generales de la práctica educativa</i>	54
3.2.3.2. <i>La tutoría de educadoras experimentadas</i>	58
3.2.3.3. <i>La asesoría del formador de docentes</i>	61
3.3. RELACIÓN ESTUDIANTES DE LA LICENCIATURA–NIÑOS PARTICIPANTES EN LA PRÁCTICA DOCENTE	64
3.3.1. <i>Intervención educativa de las futuras docentes</i>	65
3.3.2. <i>Características infantiles y procesos de aprendizaje</i>	72
3.4. SÍNTESIS DEL CAPÍTULO	76

CAPÍTULO IV

LA REFLEXIÓN SOBRE LA PRÁCTICA DOCENTE EN EL PORTAFOLIO DEL ESTUDIANTE

4.1. CARACTERIZACIÓN DEL PORTAFOLIO	81
4.1.1. <i>Concepción y función del portafolio</i>	84
4.1.2. <i>Uso del portafolio</i>	89
4.1.3. <i>Etapas de desarrollo del portafolio</i>	91
4.1.4. <i>Tipos de portafolio</i>	95
4.2. INCLUSIÓN DE LA PRÁCTICA DOCENTE EN EL PORTAFOLIO	98
4.3. LA GUÍA METODOLÓGICA DE ACTIVIDADES DIDÁCTICAS COMO ESTRATEGIA PARA REFLEXIONAR SOBRE LA PRÁCTICA DOCENTE	102
4.4. SÍNTESIS DEL CAPÍTULO	103

TERCERA PARTE: GUÍA METODOLÓGICA DEL PORTAFOLIO DEL ESTUDIANTE

CAPÍTULO V

PERSPECTIVA EPISTEMOLÓGICA Y METODOLÓGICA

5.1. PERFIL CUALITATIVO DE LA CONSTRUCCIÓN, VALIDACIÓN Y APLICACIÓN DE LA GUÍA METODOLÓGICA DLEP ORTAFOLIO DEL ESTUDIANTE (GMPE)	108
5.1.1. <i>Posicionamiento sociocrítico de la construcción, validación aplicación de la Guía Metodológica del Portafolio del Estudiante</i>	109
5.1.2. <i>Método y estrategia de análisis</i>	112
5.1.2.1. <i>El método de la investigación–acción</i>	112
5.1.2.2. <i>Estrategia del diseño de la investigación: Estudio de casos múltiples</i>	119
5.2. SÍNTESIS DEL CAPÍTULO	121

CAPÍTULO VI

DISEÑO DE LA GUÍA DE ACTIVIDADES DE LA PRÁCTICA DOCENTE (GAPD)

6.1. PASO 1. GUÍA DE ACTIVIDADES DE LA PRÁCTICA DOCENTE	128
6.2. VALIDACIÓN DE LA GUÍA DE ACTIVIDADES DE LA PRÁCTICA DOCENTE.....	129
6.2.1. <i>Validez y fiabilidad de la Guía de Actividades de la Práctica Docente</i>	130
6.2.2. <i>Concentración de los resultados de la evaluación de la GAPD</i>	132
6.3. SÍNTESIS DEL CAPÍTULO	140

CAPÍTULO VII

PASO II: ANÁLISIS DE LA GUÍA DE ACTIVIDADES DE LA PRÁCTICA DOCENTE

7.1. METODOLOGÍA DEL ANÁLISIS	141
7.2. TÉCNICAS E INSTRUMENTOS PARA LA RECOLECCIÓN DE DATOS.....	141
7.2.1. <i>La observación participante</i>	143
7.2.2. <i>El grupo de discusión</i>	146
7.2.3. <i>La entrevista</i>	148
7.2.4. <i>El diario de trabajo</i>	148
7.2.5. <i>Triangulación de la información</i>	151
7.3. CONSTRUCCIÓN Y VALIDACIÓN DE INSTRUMENTOS	152

7.3.1. Encuesta: Cuestionarios dirigidos a Estudiantes.....	154
7.3.1.1. Validación del Cuestionario dirigido a Estudiantes.....	155
7.3.2. Encuesta: Formato de autoevaluación dirigido a Estudiantes	162
7.3.2.1. Validación del Formato de autoevaluación dirigido a Estudiantes	162
7.3.3. Encuesta: Formato de evaluación dirigido a las Tutoras y Asesora	169
7.3.3.1. Validación del formato de evaluación dirigido a las Tutoras y Asesora	169
7.3.4. Entrevista dirigida a Tutoras.....	177
7.3.4.1. Validación de la Entrevista a Tutoras.....	178
7.3.5. Grupo de discusión.....	182
7.3.5.1. Validación del registro de discusión del grupo	183
7.3.6. Diario de trabajo.....	187
7.4. SÍNTESIS DEL CAPÍTULO	188

CUARTA PARTE: IMPLEMENTACIÓN DE LA GUÍA METODOLÓGICA DEL PORTAFOLIO DEL ESTUDIANTE

CAPÍTULO VIII

RASGOS INSTITUCIONALES Y PERSONALES DE LOS SUJETOS DEL ESTUDIO

8.1. PRESENTACIÓN Y EJECUCIÓN DEL CRONOGRAMA.....	190
8.2. ESCENARIO DE LA INVESTIGACIÓN	191
8.2.1. Jardines de niños y normalistas asignadas.....	191
8.3. PERFILES DE PARTICIPANTES	193
8.3.1. Estudiantes normalistas	193
8.3.2. La asesora-investigadora	194
8.3.3. Tutoras de la práctica	195
8.4. CASOS DE ESTUDIO	196
8.4.1. Descripción de las participantes	198
8.4.1.1. Participante 1	198
8.4.1.2. Participante 2.....	199
8.4.1.3. Participante 3.....	200
8.4.1.4. Participante 4.....	201
8.4.1.5. Participante 5.....	202
8.4.1.6. Participante 6.....	203

8.4.1.7. Participante 7.....	205
8.4.1.8. Participante 8.....	205
8.5. ALCANCES DE LA APLICACIÓN DE LA GAPD	207
8.6. SÍNTESIS DEL CAPÍTULO	208

CAPITULO IX

RESULTADOS DEL ESTUDIO

9.1. ANÁLISIS DE DATOS OBTENIDOS CON LOS INSTRUMENTOS.....	209
9.1.1. Encuesta: Cuestionario dirigido a Estudiantes.....	209
9.1.2. Encuesta: Formato de Autoevaluación dirigido a Estudiantes.....	220
9.1.3. Entrevista dirigida a Tutoras.....	225
9.1.4. Encuesta: Evaluación dirigida a Tutoras y Asesora.....	235
9.1.5. Grupo de discusión de los Estudiantes y la Asesora.....	244
9.1.6. Análisis de datos cualitativos de los diarios de prácticas.....	251
9.2. TRIANGULACIÓN DE LA INFORMACIÓN DE LOS INSTRUMENTOS POR CATEGORÍA	255
9.3. PATRONES DE REFLEXIÓN Y TRANSFORMACIÓN DE LA PRÁCTICA DOCENTE	270
9.4. SÍNTESIS DEL CAPÍTULO	272

CAPÍTULO X

CONCLUSIONES

10.1. CONCLUSIONES RESPECTO A LA GMPE.....	275
10.2. CONCLUSIONES RESPECTO A LAS APORTACIONES PARA LA CONSTITUCIÓN DEL PORTAFOLIO DE LA ESTUDIANTE	277
10.3. CONCLUSIONES RESPECTO AL PLANTEAMIENTO CURRICULAR DE LA FORMACIÓN INICIAL	280
10.4. CONCLUSIONES RESPECTO A LA PRÁCTICA DOCENTE	282
10.5. PROPUESTAS Y LÍNEAS FUTURAS DE INVESTIGACIÓN.....	283
10.6. SÍNTESIS DEL CAPÍTULO	284

QUINTA PARTE: BIBLIOGRAFIA, ANEXOS, TABLAS Y FIGURAS

BIBLIOGRAFIA	285
ANEXOS.....	297

ÍNDICE DE ANEXOS

Versión impresa:

Anexo 1. Principios pedagógicos	297
Anexo 2. Características del proceso de evaluación	298
Anexo 3. Campos formativos de la Educación Preescolar	299
Anexo 4. Rasgos del perfil de egreso	300
Anexo 5. Guía de Actividades de la Práctica Docente (GAPD).....	301
Anexo. 6. Matrices de valoración de la Guía de Actividades de la Práctica Docente	338
Anexo 7. Guía de preguntas del grupo de discusión	341
Anexo 8. Entrevista	344
Anexo 9. Cuestionario dirigido a estudiantes	347
Anexo 10. Formato de autoevaluación	350
Anexo 11. Formato de evaluación para las tutora y la asesor.....	352
Anexo. 12. Formato para concentrar la validación de instrumentos	355
Anexo 13. Ciclo de Smyth	361

Versión digital:

Anexo 14. Concentrado de validación de la Guía de Actividades	
Anexo 15. Mapas mentales	
Anexo 16. Diarios	
Anexo 17. Análisis de los diarios	
Anexo 18. Concentrado de validación de instrumentos	

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1. Esquema general del estudio. Elaboración propia.....	VIII
Figura 2. La práctica docente en la formación de docentes	30
Figura 3. Componentes y roles protagónicos de la GMPE	107
Figura 4. Perfil epistemológico-metodológico de la GMPE.....	111
Figura 5. Adecuación del proceso de investigación–acción. Adaptado de Colás Bravo (1998: 297)	116
Figura 6. Proceso para el diseño de la GAPD.....	124
Figura 7. Seguimiento de la aplicación de la GAPD.	126
Figura 8. Contexto en el que se diseña la GAPD.....	127
Figura 9. Acciones para la evaluación de la guía, elaboración propia tomada de Quiroga (2008:179)	130
Figura 10. Proceso de validación y modificación de la GAPD.....	132
Figura 11. Jardines de niños y normalistas participantes en la investigación.	192

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1. Comparativa de los sistemas educativos español y mexicano	14
Tabla 2. Requisitos de admisión de los licenciados en Educación Preescolar	16
Tabla 3. Competencias que definen el perfil del docente en Educación Preescolar.....	19
Tabla 4. Mapa Curricular de la Licenciatura en Educación Preescolar.....	22
Tabla 5. Características de las actividades de observación y práctica docente, a partir de Quiroga (2008: 55).....	33
Tabla 6. Retos de las instituciones formadoras de docentes.....	34
Tabla 7. Proceso de reflexión.....	63
Tabla 8. Campos formativos.....	67
Tabla 9. Elementos de evaluación	71
Tabla 10. Investigaciones sobre el portafolio	85
Tabla 11. Principales definiciones del portafolio, tomado de Quiroga (2008: 83)	87
Tabla 12. Estructuración del portafolio.....	91
Tabla 13. Etapas del desarrollo del portafolio, tomada de Quiroga (2008: 105)	92
Tabla 14. Tipos de portafolio, tomada de Quiroga (2008: 96)	96
Tabla 15. Evaluación formativa	97
Tabla 16. Experiencias de estudiantes y formadores de docentes	101
Tabla 17. Características de la investigación-acción, elaboración propia.	113
Tabla 18. Conceptualización de estudio de casos de diversos autores.....	119
Tabla 19. Tipos de estudios de caso: elaborado por Rodríguez, Gil y García (1996), a partir de Bogadan y Biklen (1982).	120
Tabla 20. Validez y fiabilidad de la GAPD.	131
Tabla 21. Concentrado de la validación de la GAPD.	133
Tabla 22. Técnicas e instrumentos del análisis.....	142
Tabla 23. Parámetros de la observación participante, tomado de Tójar (2006).	144
Tabla 24. Indicadores del diario de trabajo.....	150
Tabla 25. Categorías y subcategorías para la triangulación de instrumentos.....	153
Tabla 26. Validación del juez 1 para el Cuestionario dirigido a estudiantes.....	156
Tabla 27. Observaciones del juez 2 para el Cuestionario dirigido a estudiantes.....	156
Tabla 28. Validación del juez 2 para el Cuestionario dirigido a estudiantes.....	157
Tabla 29. Observaciones del juez 2 para el Cuestionario dirigido a estudiantes.	157
Tabla 30. Validación del juez 3 para el Cuestionario dirigido a estudiantes.....	157

Tabla 31. Observaciones del juez 3 para el Cuestionario dirigido a estudiantes	158
Tabla 32. Validación del juez 4 para el Cuestionario dirigido a estudiantes	158
Tabla 33. Observaciones del juez 4 para el Cuestionario dirigido a estudiantes	159
Tabla 34. Validación del juez 5 para el Cuestionario dirigido a estudiantes	160
Tabla 35. Observaciones del juez 5 para el Cuestionario dirigido a estudiantes	160
Tabla 36. Validación del juez 6 para el Cuestionario dirigido a estudiantes	161
Tabla 37. Observaciones del juez 6 para el Cuestionario dirigido a estudiantes	161
Tabla 38. Validación del juez 1 para el Formato de autoevaluación dirigido a estudiante.....	163
Tabla 39. Observaciones del juez 1 para el Formato de autoevaluación dirigido a estudiantes.....	164
Tabla 40. Validación del juez 2 para el Formato de autoevaluación dirigido a estudiante.....	164
Tabla 41. Observaciones del juez 2 para el Formato de autoevaluación dirigido a estudiantes	165
Tabla 42. Validación del juez 3 para el Formato de autoevaluación dirigido a estudiantes.....	166
Tabla 43. Observaciones del juez 3 para el Formato de autoevaluación dirigido a estudiantes	166
Tabla 44. Validación del juez 4 para el Formato de autoevaluación dirigido a estudiantes.....	168
Tabla 45. Observaciones del juez 4 para el Formato de autoevaluación dirigido a estudiantes	168
Tabla 46. Validación del juez 5 para el Formato de autoevaluación dirigido a estudiantes.....	169
Tabla 47. Observaciones del juez 5 para el Formato de autoevaluación dirigido a estudiantes	169
Tabla 48. Validación del juez 6 para el Formato de autoevaluación dirigido a estudiantes.....	170
Tabla 49. Observaciones del juez 6 para el Formato de autoevaluación dirigido a estudiantes.....	170
Tabla 50. Validación del juez 1 para el Formato de evaluación dirigido a las tutoras y la asesora.....	172
Tabla 51. Observaciones del juez 1 el Formato de evaluación dirigido a las tutoras y la asesora.....	172
Tabla 52. Validación del juez 2 el Formato de evaluación dirigido a las tutoras y la asesora.....	173
Tabla 53. Observaciones del juez 2 para el Formato de evaluación dirigido a las tutoras y la asesora.....	174
Tabla 54. Validación del juez 3 para el Formato de evaluación dirigido a las tutoras y la asesora.....	175
Tabla 55. Observaciones del juez 3 para el Formato de evaluación dirigido a las tutoras y la asesora.....	175
Tabla 70. Validación del juez 5 para la Entrevista dirigida a tutoras	183

Tabla 71. Observaciones del juez 5 para la Entrevista dirigida a tutoras	183
Tabla 73. Observaciones del juez 6 para la Entrevista dirigida a tutoras	184
Tabla 76. Validación del juez 2 para el Registro del grupo de discusión	186
Tabla 77. Observaciones del juez 2 para el Registro del grupo de discusión	186
Tabla 78. Validación del juez 3 para el Registro del grupo de discusión	186
Tabla 79. Observaciones del juez 3 para el Registro del grupo de discusión	188
Tabla 81. Observaciones del juez 4 para el Registro del grupo de discusión	188
Tabla 83. Observaciones del juez 5 para el Registro del grupo de discusión	186
Tabla 84. Validación del juez 6 para el Registro del grupo de discusión	186
Tabla 85. Observaciones del juez 6 para el Registro del grupo de discusión	187
Tabla 86. Cronograma de la investigación.	190
Tabla 87. Productos de los niños recolectados por las participantes.	197
Multitabla 88. Concentrado de respuestas del Cuestionario de Estudiantes.....	214
Tabla 89. Matriz de concentración de datos del cuestionario de Estudiantes.....	219
Tabla 90. Concentrado de los datos de Autoevaluación del Estudiante.....	222
Tabla 91. Matriz de concentración de datos de autoevaluación del Estudiante.....	225
Multitabla 92. Concentrado de las Entrevistas a las tutoras.	229
Tabla 93. Concentrado de las Entrevistas a las Tutoras.	233
Tabla 94. Concentrado de los datos de respuesta de las tutoras.	237
Tabla 95. Concentrado de los datos de respuesta de la asesora.	239
Tabla 96. Matriz del concentrado de la Evaluación de Tutoras y Asesora.....	244
Multitabla 97. Concentrado del grupo de Discusión de Estudiantes y Asesora.....	249
Tabla 98. Matriz del concentrado del Grupo de Discusión de Estudiantes y Asesora.....	251
Tabla 99. Concentrado del análisis funcional por diario de trabajo para el ciclo de Smyth 1990).....	253
Tabla 100. Matriz de concentrado del análisis funcional por diario de trabajo para el ciclo de Smyth (1990).	254
Tabla 101. Matriz de concentrado de datos por categoría y subcategoría de la práctica docente por instrumento.	267
Tabla 102. Matriz de concentrado de datos por categoría y subcategoría relativas a la implementación de la GMPE y a la efectividad de la evaluación.....	268
Tabla 103. Matriz de concentrado de datos para las categorías y subcategorías del Proceso de enseñanza–aprendizaje y de Autoevaluación docente.	269
Tabla 104. Patrones de reflexión y transformación de la PD.....	271

PRIMERA PARTE

PRESENTACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN

Introducción

Capítulo I: Presentación y objetivos de la
investigación

Introducción



INTRODUCCIÓN

Los tiempos actuales han generado una constante movilización social en los adelantos que en tecnología, innovación y globalización se presentan, por lo tanto la educación no puede quedar al margen representando un papel crucial en la vida productiva y social de cada país. En México la formación inicial de maestros ha ocupado un sitio de convergencia en lo que se refiere a debates permanentes para su transformación y actualización.

Por estas razones el presente trabajo se sitúa en el contexto de la formación inicial de docentes, específicamente en el 8º semestre de la Licenciatura en Educación Preescolar de la Normal Miguel F. Martínez de Monterrey, Nuevo León, México. El trabajo está orientado a mejorar las condiciones actuales y la práctica docente objeto de estudio de esta investigación.

La experiencia en la formación inicial se desarrolla en una realidad especial donde se combinan la práctica docente y el currículo oficial. Las asignaturas Seminario de análisis del trabajo docente (SATD) y Trabajo docente (TD) representan los espacios para el desarrollo de la práctica docente. Tomando en cuenta este contexto, esta investigación se ha denominado “Análisis y orientaciones preliminares para el portafolio del estudiante de las alumnas de la Licenciatura en Educación Preescolar desde la transformación de la práctica docente”.

Vincular la formación de maestros con la práctica docente sitúa a las personas en esa realidad concreta que ha de ser estudiada, analizada y transformada. Estas vivencias permiten transitar de un maestro ideal a un maestro real, con sus limitaciones y sus visiones, en el interés por explotar y desarrollar un proceso de formación conjunto que conjugue la teoría y la práctica en reciprocidad; conformando progresos, significados, ideales, realidades y apropiaciones de aprendizajes.

Es decir, una investigación vista desde una formación en la que los estudiantes, como futuros docentes, reflejen sus creencias, experiencias, compromisos, ideales e imparcialidades; todos ellos, configurados en una realidad que, indiscutiblemente, impacta a la atención que las estudiantes brindan en las instituciones preescolares.

Las ideas que se exponen en este trabajo son el resultado de la investigación realizada sobre la implementación de la Guía Metodológica del Portafolio del Estudiante (GMPE) durante sus prácticas docentes. En una primera etapa, realizada en el 2008, se indagó sobre las formas de trabajo del portafolio para obtener una visión interdisciplinaria y se elaboró dicha guía con la intención de aplicarla en un segundo momento.

El punto de partida fue la elaboración y validación de la GAPD y su posterior aprovechamiento para el análisis de la práctica docente. Este proceso se documentó con las ideas, expectativas y formas de trabajo de los estudiantes en torno a su profesión. A su vez, para el diseño de la GAPD y de los instrumentos para el análisis de la práctica docente en aquellas, se aprovechó el portafolio como una estrategia didáctica y se tomó como referencia diversas conceptualizaciones del plan de estudios de la licenciatura. La importancia de estas radica en que propician una identificación con la institución y con los saberes de la formación.

Para evaluarla, la GMPE fue implementada con un grupo de estudiantes normalistas de la escuela en cuestión. Con los resultados se reflexionó sobre la pertinencia de la guía para la transformación de la práctica docente y sobre sus aportaciones para el posterior diseño del portafolio del estudiante.

En función de ello, antes de iniciar esta investigación y durante el proceso de elaboración, me preguntaba si realmente mi trabajo era una investigación o sencillamente un autoanálisis de mi propia práctica. La mayor parte de mis preguntas giraban en torno a las siguientes cuestiones:

a) Para **la elección del tema** de investigación, en un primer momento, me preguntaba si era factible realizar el trabajo de investigación involucrándome como parte del grupo desde mi condición de asesora en la asignatura Seminario de análisis de trabajo docente (SATD). Al mismo tiempo, me preguntaba si mi investigación era tal, o si era una evaluación. Entonces, para dar respuesta a ello, encontré que un paradigma socio-crítico y que la investigación-acción son coherentes con la condición de asesora antes referida. De este modo, la propuesta se enmarcó en un enfoque cualitativo.

b) **Los objetivos de la investigación** representan la dirección que debo seguir con el fin de alcanzarlos; para precisarlos consideré a la práctica docente como objeto de estudio de la investigación. Entonces, la pretensión es mejorar dicha práctica a través de la aplicación de la GMPE. Sin duda alguna, investigar acerca de la formación inicial de docentes en el ámbito de mi práctica educativa me permitirá revisar, repensar, analizar, optimizar y redimensionar a la misma. Además, podré influir en la mejora de las estudiantes como futuras docentes.

Pero, ¿cuáles habrían de ser los objetivos concretos de mi investigación? Como punto de referencia me centré en tres aspectos fundamentales, concernientes a la formación inicial de docentes: una práctica docente reflexiva de los estudiantes en formación, la validación de la GMPE y su implementación como estrategia didáctica en las prácticas educativas de un grupo de estudiantes normalistas.

La presente investigación, al igual que otros estudios, pretende proporcionar sugerencias y reflexiones alrededor de la formación inicial de las docentes. Estas sugerencias y reflexiones pueden servir como una propuesta de trabajo académico en la institución formadora de docentes, de acuerdo con el plan de estudios de la Licenciatura en Educación Preescolar y con el programa de Educación Preescolar (PEP).

c) **Mi papel como parte de la investigación**, como asesora y como investigadora, reflexioné sobre cómo hacer un trabajo riguroso cuando a la vez se es actor, formador e investigador. Es decir, al estar implicada en las dos funciones, mi participación no se limitó únicamente a ser una observadora-participante sino también conductora de la formación.

Esta doble implicación se puede considerar, por un lado, como un enriquecimiento y, por el otro lado, puede aportar más datos empíricos, considerando esto último un inconveniente para mi investigación. Al respecto, Charlier (1998) opina que la investigación en este papel te enriquece porque conoces la realidad concreta donde se desarrolla el estudio y también por la calidad del análisis de los datos empíricos. Al parecer, hay un inconveniente si una persona que cubre dos posiciones diferentes, la de formadora y la de investigadora, solicita a los alumnos alguna gestión. Tal inconveniente se remite a los aspectos subjetivos que tal solicitud puede comportar y también a que los alumnos quieran cumplirle al profesor-investigador.

Para tratar de evitar estos problemas y establecer la disociación entre ser asesora e investigadora a la vez, desde el inicio del ciclo escolar se establecieron los objetivos del plan de estudios que debíamos lograr. De esta manera, la vinculación teoría-práctica permitió que la implementación de la GMPE se constituyera de forma natural como lo solicita el programa oficial de Educación Preescolar. Además, se presentaron los objetivos de la investigación a las estudiantes y se siguieron los criterios reguladores que se aplican en toda investigación. Por lo tanto, es imprescindible tener siempre presentes estas situaciones porque pueden representar desviaciones en los resultados de la investigación.

d) Las asignaturas **Seminario de análisis de trabajo docente (SATD)** y **Trabajo docente (TD)** pueden ser consideradas espacios de reflexión sobre el quehacer educativo, un ir y venir de la teoría a la práctica. Además, podrían brindar el mejor momento para compartir experiencias y estrategias didácticas que impacten en el aula preescolar. En estas cuestiones recapacitaba durante el desarrollo de la investigación y en mi trabajo como asesora de la formación inicial.

En las sesiones de trabajo de la asignatura Seminario de análisis de trabajo docente (SATD), intenté formar profesionales reflexivos, críticos y autónomos. Es decir, que el alumno

fuera el protagonista de su formación. Mi objetivo principal fue trabajar en congruencia con los propósitos de la licenciatura y de la asignatura; siempre abordando los contenidos para aterrizarlos en la práctica. De esta manera, en la asignatura de Trabajo docente (TD), desarrollada en las instituciones preescolares, se realizaban registros de las prácticas de las estudiantes y un seguimiento de sus procesos de formación.

Este trabajo demanda conformar un equipo bien consolidado entre asesor, tutor y estudiante normalista para articular las experiencias de la práctica con la formación inicial. En mi investigación, pretendo analizar y sistematizar esta práctica educativa con la implementación de la GMPE. También, tengo interés en rescatar los resultados de su implementación porque organizan las acciones que diariamente realizan las estudiantes y que están descritas en su planeación. Lo anterior permite reunir evidencias para fundamentar el trabajo docente de las estudiantes.

e) **Las expectativas de mi investigación** se refieren a los resultados que puedo esperar del estudio. En un principio, el alcance de la investigación cubría las asignaturas de Seminario de análisis de trabajo docente (SATD) y Trabajo docente (TD) en la Licenciatura en Educación Preescolar de la Normal Miguel F. Martínez. Ahora, la experiencia presentada puede servir de ejemplo para otras maestras formadoras y de Educación Preescolar. En su planteamiento, la investigación pretende superar la separación que a veces existe entre la teoría estudiada en las escuelas de formación y las prácticas educativas. Espero que este esfuerzo contribuya significativamente en la formación inicial de las licenciadas en Educación Preescolar.

Algunas razones primordiales que me han impulsado a elegir este tema son:

Entre **los Intereses personales y profesionales** se encuentra el hecho de haber trabajado durante 20 años en escuelas formadoras de docentes en Nuevo León, México; en primera instancia, como profesora de diferentes asignaturas de Educación Preescolar. Entre ellas, Adquisición y desenvolvimiento del lenguaje, Pensamiento matemático, Conocimiento del medio natural y social, Apreciación y expresión artística, Propósitos y contenidos de la educación preescolar, Escuela y contexto social, Iniciación al trabajo escolar, Observación y práctica docente, Taller de diseño de actividades didácticas, Seminario de análisis de trabajo docente (SATD) y *Trabajo docente (TD)*, entre otras de las diferentes licenciaturas y planes anteriores.

Por ello, mi interés en este tipo de investigación me permitirá profundizar en este campo y redimensionar mi propia práctica docente. Coincido con Pine (1981) cuando afirma que “los profesores pueden utilizar la investigación–acción para su crecimiento personal y profesional,

desarrollando habilidades y competencias con las que enriquecen su capacidad para resolver problemas y mejorar la práctica docente; se convierten en agentes de su propio cambio”.

Además, la asistencia al grupo de investigación **Carpetas de Aprendizaje en Educación Superior (CAES)**, una línea de investigación del Departamento de Pedagogía Aplicada de la UAB, y la participación en el **Grupo de Interés de Innovación Docente en Educación Superior (GI-DES)**.

Esta ventaja, asociada a una publicación de Blanch et al. (2007) sobre carpetas de aprendizaje¹, consolidó mi inclinación por la temática abordada. Este texto, que pretende estructurarse como una plataforma de búsqueda sobre las innovaciones docentes, busca aportar elementos para las carpetas de aprendizaje en la formación de las estudiantes.

La búsqueda de estrategias innovadoras, a lo largo de la línea curricular denominada acercamiento a la práctica docente, inicia desde el primer semestre de la licenciatura. Por ello, de algún modo, la práctica docente se hace presente en todo el currículo de la formación inicial. Específicamente, el espacio de la asignatura Trabajo docente (TD) representa una oportunidad de gran peso en el currículo para implementar estrategias innovadoras.

Estructura de la investigación

La investigación está estructurada en cuatro partes, en la **introducción** se describe la elección del tema, la justificación, las razones que me motivaron a elegir el tema, la importancia de los objetivos y de las asignaturas en las sesiones de trabajo, mi papel en la investigación, mis expectativas y la estructura del trabajo.

Primera parte

Presentación y perspectiva teórica de la investigación

En el **primer capítulo** se realiza una presentación de la investigación, se describe el objetivo general y los objetivos específicos; así como las preguntas que sirvieron de guía y que se respondieron a lo largo de la investigación.

¹ Para los fines de esta investigación se hace referencia a la carpeta de aprendizaje con la misma connotación que la del portafolio del estudiante.

Segunda parte

Perspectiva teórica de la investigación

La segunda parte la conforman tres capítulos. El primero de ellos, denominado La formación inicial de docentes en México, se divide en tres apartados; en el primero de ellos se hace referencia a una breve reseña histórica de la formación de docentes y se presenta un panorama general de la incursión de las escuelas formadoras de docentes en la Educación Superior. El segundo apartado explicita la importancia de la Licenciatura de Educación Preescolar como modalidad de formación, el fundamento teórico y legal que avala la reforma curricular de la licenciatura en el marco de los propósitos del Programa de Transformación y Fortalecimiento Académicos de las Escuelas Normales y el modelo de formación profesional. En el tercer apartado se describe el plan de estudios de la licenciatura y su mapa curricular, con la intención de presentar las asignaturas de la formación inicial.

En el **tercer capítulo**, denominado La práctica docente en la formación de inicial, se presentan tres apartados. En el primero se mencionan las características de una práctica reflexiva que cobra sentido en el contexto de las estudiantes en formación, donde se establecen las competencias y formas de trabajo para aprender a enseñar. En el segundo apartado se atiende a la formación de una práctica reflexiva en las prácticas profesionales docentes, a través del uso de estrategias y actividades didácticas y de la evaluación formadora dentro de dicha práctica. En el tercer apartado se explica la relación de las futuras docentes con los niños preescolares, en razón de los procesos de desarrollo y aprendizaje que la intervención educativa de las estudiantes tiende a favorecer. De esta manera se engloban tres aspectos importantes para la práctica docente.

En el **cuarto capítulo** se expone la reflexión sobre la práctica docente en el portafolio del estudiante. El capítulo se compone de tres apartados. El primero caracteriza al portafolio del estudiante, su conceptualización, función, utilidad, etapas y tipos; en el segundo apartado se relaciona al portafolio del estudiante con la práctica docente y se expone la necesidad curricular de la inclusión de esta última como articulador del portafolio. Finalmente, en el tercer apartado, se presenta la Guía Metodológica del Portafolio del Estudiante.

Tercera Parte

Guía Metodológica del Portafolio del Estudiante (GMPE)

Esta parte se divide en tres capítulos con sus respectivos apartados. El **capítulo quinto**, denominado Perspectiva Epistemológica Guía de Actividades de la Práctica Docente (GAPD), describe, en un primer apartado, el perfil cualitativo de la construcción, validación y aplicación de la GMPE que incluye el posicionamiento socio-crítico, el método de la investigación-acción y la estrategia del diseño de investigación estudio de casos múltiples.

El **sexto capítulo**, Diseño de la Guía de Actividades de la Práctica Docente (GAPD), se divide en dos apartados. En el primero se describe la GAPD, que representa el primer paso de la GMPE. En el segundo apartado, se presenta la validación de dicha guía.

El **séptimo capítulo**, denominado Análisis de la Guía de Actividades de la Práctica Docente, que representa el segundo paso de la Guía Metodológica del Portafolio del Estudiante, expone el posicionamiento epistemológico, el método, la estrategia, los instrumentos y técnicas de dicho análisis. También, se presenta el proceso de construcción y validación de dichos instrumentos.

Cuarta Parte

Implementación de la Guía Metodológica del Portafolio del Estudiante (GMPE)

En la cuarta parte se encuentran tres capítulos. El **octavo capítulo**, denominado Rasgos institucionales y personales del estudio, se compone de cinco apartados. El primero expone la presentación del cronograma, el segundo presenta el escenario de la investigación. El tercer apartado los perfiles de las participantes, el cuarto los estudios de casos y el quinto los alcances de la aplicación de la Guía de Actividades de la Práctica Docente (GAPD).

En el **noveno capítulo**, denominado Resultados del estudio, se realiza la presentación de los resultados aportados por los instrumentos, el análisis comparativo de los datos, la triangulación de la información para contrastar los datos, los patrones de reflexión y transformación de la práctica docente y su integración de acuerdo con los objetivos de la investigación.

Y, para finalizar, en el **décimo capítulo** se explicitan las conclusiones de la investigación respecto a la GMPE, a las aportaciones para constituirlo a través de orientaciones, pautas, directrices y contenidos. Se incluyen las conclusiones respecto al planteamiento curricular de la

formación inicial, a la práctica docente y a la misma práctica. También, se discuten los resultados y se exponen líneas futuras de investigación.

El siguiente esquema sintetiza los capítulos presentados en diferentes fases que se explicarán a lo largo del desarrollo del trabajo de investigación.

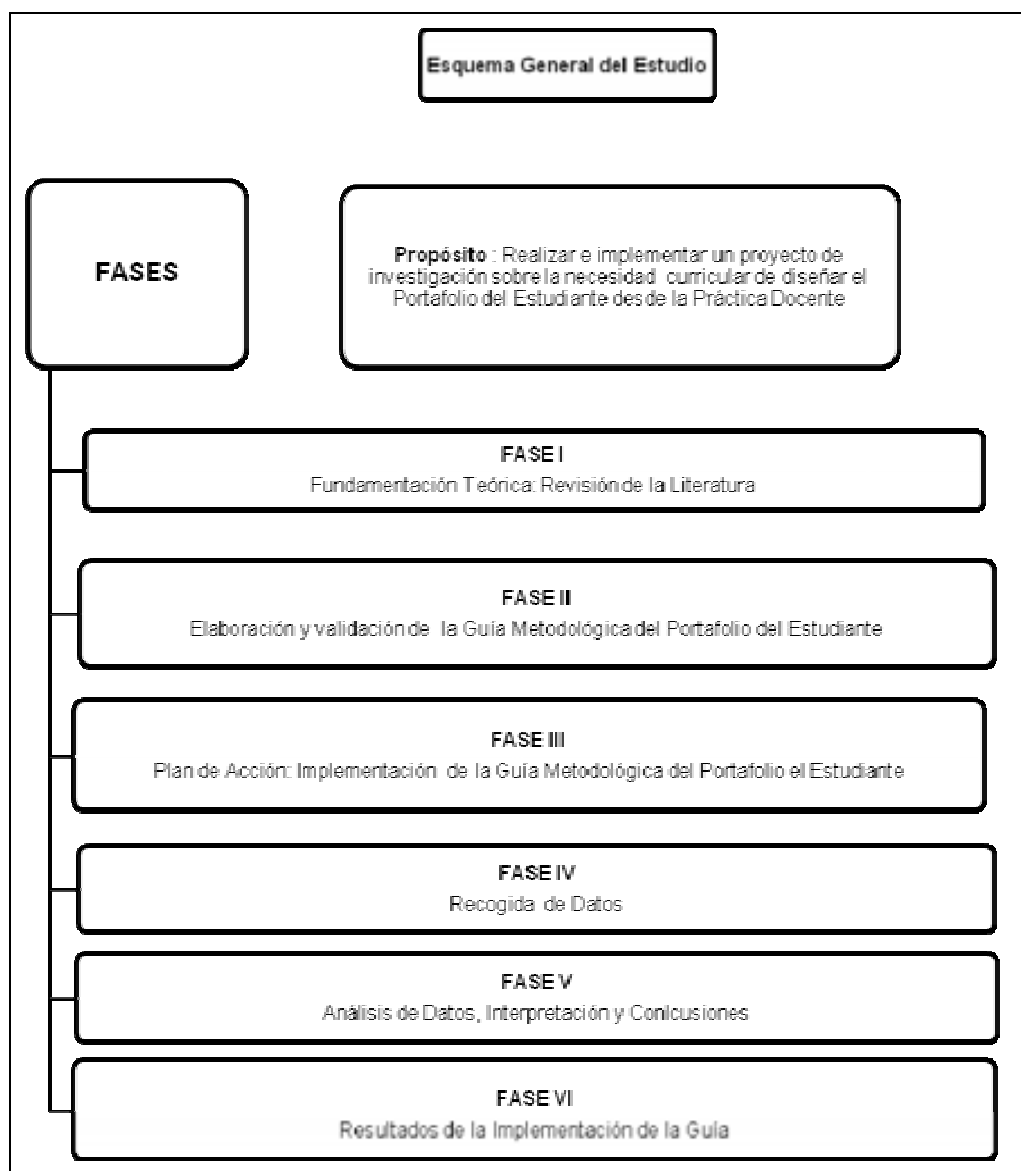


Figura 1. Esquema general del estudio. Elaboración propia

Capítulo I: Presentación y objetivos de la investigación

1. Presentación de la investigación
2. Objetivo general y objetivos específicos

CAPÍTULO I

PRESENTACIÓN Y OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN

1.1. PRESENTACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN

El cambio permanente de la sociedad invita a enfrentar retos en todos los ámbitos, esta evolución internacionalizada y global ha marcado la pauta en la transmisión de la información y del conocimiento, específicamente en el sector educativo que pretende ofrecer una formación de calidad. En este sentido, las escuelas normales cuentan con un profesorado en formación que apuesta por un grado competitivo para desarrollar una vida profesional productiva en los centros de enseñanza donde realizan sus prácticas educativas.

Para los asesores de la práctica docente, este escenario es un impulso para generar espacios de reflexión entre tutores y estudiantes de la Licenciatura en Educación Preescolar, con la principal encomienda de vincular la formación inicial con la práctica pedagógica. En este escenario, la mayor preocupación ha sido proporcionar al estudiante una formación científica adecuada en los aspectos básicos aplicados a la educación.

En este sentido, la versatilidad generada por la propia dinámica de indagación permite buscar respuestas a las demandas sociales en el sector educativo, así como un profesional competente frente a la exigencia de la generación de empleo. Debido a lo anterior, como afirma Imberñón (2002), es imprescindible realizar investigaciones de forma permanente, sin investigación no hay cambio. Este planteamiento nos impulsa a precisar el tema fundamental, estructurar las directrices y los principales elementos que enmarcan el estudio.

Para seleccionar el tema se necesita interesarse en él y conocerlo; por lo tanto, si se quiere mejorar la formación inicial de los licenciados en Educación Preescolar y su práctica docente, se comenzará por revisar el conocimiento educativo existente. En la literatura consultada, distintos estudios y experiencias sobre la aplicación del portafolio han demostrado que los procesos de aprendizaje y de evaluación reflejan la realidad de progresos y dificultades que presentan los estudiantes.

En función de ello, la presente investigación se ubica en el escenario educativo de la práctica docente en condiciones reales. Específicamente, en las asignaturas *Seminario de análisis de trabajo docente (SATD)* y *Trabajo docente (TD)* de la Licenciatura en Educación Preescolar, gracias al grupo de práctica de los futuros docentes, se intenta explicar e implementar la Guía de Actividades de la Práctica Docente (GAPD). Ésta es considerada como una estrategia didáctica innovadora para mejorar una realidad educativa concreta e impactar en

el ejercicio profesional de las estudiantes desde su formación inicial. Este ejercicio se realizó durante el curso escolar 2008-2009.

Por ello, se considera que una práctica educativa eficiente es primordial para favorecer y desarrollar el proceso enseñanza-aprendizaje; además es de vital importancia que dicha práctica reciba atención y que se promueva con la intención de que los futuros docentes la concreten en las aulas preescolares.

La mejor forma de establecer la disociación entre ser asesora e investigadora a la vez es plantear los objetivos del plan de estudios de la licenciatura que se persigue lograr. Esta manera de vincular teoría y práctica permitió acumular, de forma natural, evidencias para el expediente académico de los niños, como lo solicita el programa oficial de Educación Preescolar.

Para promover las propuestas anteriores en torno de la práctica docente se plantearon los siguientes cuestionamientos que se desarrollarán a lo largo del estudio y que tienen relación con los objetivos de la investigación:

- ¿Qué adecuaciones se realizarán de la Guía de Actividades de la Práctica Docente de acuerdo a la validación de expertos?

Este cuestionamiento señala la importancia de validar la guía de actividades que se utilizó en los jardines de niños para lograr que dicha guía cuente con la confiabilidad, la credibilidad y la validez necesaria para su uso.

- ¿Qué beneficios ofrece el uso de la Guía Metodológica del Portafolio del Estudiante a la formación inicial de las futuras licenciadas en Educación Preescolar?

Este cuestionamiento intenta averiguar los beneficios que brindará la implementación de la GMPE en la Práctica Docente de los estudiantes con el fin de fortalecer su formación inicial.

- ¿Qué aspectos de la práctica docente se favorecen con el uso de la Guía Metodológica del Portafolio del Estudiante?

Este cuestionamiento subraya al cumplimiento del perfil de egreso, tanto con respecto a los propósitos y contenidos de la Educación Preescolar como a las competencias didácticas, como consecuencia de la práctica docente.

- ¿Cómo se evalúa la utilización de la GMPE durante la práctica educativa de los futuros docentes?

Este cuestionamiento remite a las formas en que son evaluados y en que se favorece la reflexión de los futuros licenciados en Educación Preescolar sobre su práctica docente.

- ¿Qué perspectivas se aprecian respecto a la reflexión sistemática del trabajo docente y al impacto en el desempeño profesional del estudiante gracias al uso de la GMPE?

Este cuestionamiento pretende indagar sobre las expectativas que tienen los estudiantes respecto a la mejora en su ejercicio profesional gracias a la implementación de la GMPE.

- ¿Por qué la aplicación de la Guía Metodológica representa una estrategia didáctica para la práctica docente?

Esta pregunta permitirá indagar, primero, sobre la importancia de utilizar estrategias didácticas que respondan a las características de los alumnos atendidos en las prácticas educativas y, segundo, sobre la manera en que la GMPE se ajusta al programa de Licenciatura en Educación Preescolar vigente, a los principios pedagógicos y a las orientaciones del trabajo docente que lo sustentan.

1. 2. OBJETIVO GENERAL Y OBJETIVOS ESPECÍFICOS

Los objetivos de esta investigación se encuentran íntimamente relacionados con la serie de cuestionamientos descritos en el apartado anterior y que pretendemos responder a lo largo de esta investigación. Muchas de las interrogantes son compartidas por otros investigadores que han elegido como objeto de estudio la mejora de la práctica docente.

La vinculación entre la teoría analizada en la escuela formadora de docentes y la práctica realizada en los jardines de niños ha sido una preocupación constante en mi tarea como asesora. Por esta razón, el presente trabajo tiene la finalidad de impactar en la práctica docente a través de la Guía Metodológica del Portafolio del Estudiante.

1.2.1. Objetivo general

- Promover la reflexión sobre la práctica docente, a través de la implementación de la Guía Metodológica del Portafolio del Estudiante, para alcanzar los objetivos de su formación inicial y el cumplimiento del perfil de egreso.
- Sugerir, mediante la implementación de la GMPE, orientaciones, pautas, directrices y contenidos para el diseño del portafolio de las estudiantes normalistas, de acuerdo con el planteamiento curricular de su formación inicial.

1.2.2. Objetivos específicos

Segunda parte

- Explicar el perfil de las docentes de preescolar, a través de la exposición de su formación inicial en México, de la descripción de la práctica docente y del uso didáctico del portafolio del estudiante, para justificar la necesidad curricular de que dicho portafolio sea orientado desde la práctica docente.

Tercera parte

- Exponer una estrategia didáctica, a través de la descripción y la validación de la Guía Metodológica del Portafolio del Estudiante, para reunir evidencias y reflexiones que documenten y transformen la práctica docente.
- Validar la Guía Metodológica del Portafolio del Estudiante, tanto respecto a las actividades con los alumnos preescolares como respecto a los instrumentos de su análisis, a través de juicio de expertos y de la triangulación de los instrumentos, para valorar el potencial de dicha guía.

Cuarta parte

- Realizar un seguimiento de la utilidad pedagógica de la GMPE de los futuros docentes con la intención de que realicen un autoanálisis de su práctica, reflexionen sobre ella y replanteen acciones.
- Sugerir orientaciones, pautas, directrices y contenidos para el diseño del portafolio de las estudiantes normalistas, a través del análisis y la interpretación de los resultados de la implementación de la GMPE, para alcanzar el perfil de egreso de las estudiantes.

1.2.3. *Objetivos de innovación*

- Habilitar a las futuras licenciadas en Educación Preescolar sobre el uso de la GAPD
- Habilitar a las tutoras sobre el uso de la GMPE
- Habilitar a la asesora sobre la gestión y administración de la GMPE
- Participar democráticamente en el colegiado de Seminario de análisis de trabajo docente (SATD) sobre la aplicación de la GMPE con la finalidad de reflexionar, autoevaluar y transformar su práctica docente.
- Favorecer la práctica docente a través de la implementación de la GMPE para contribuir en la construcción de conocimientos.
- Profundizar en el análisis de la práctica docente de los estudiantes normalistas durante el proceso de implementación de la GMPE.

1.3. SÍNTESIS DEL CAPÍTULO

En la **introducción** se describen las principales razones que incitaron el interés de la autora por la práctica docente de las futuras licenciadas en Educación Preescolar. Además, se explica el papel de la autora como parte de la investigación, los objetivos, las asignaturas del 7º y del 8º semestre de la formación inicial (en particular, las asignaturas dedicadas al ejercicio y al análisis del trabajo docente), así como las expectativas y los intereses personales y profesionales que se vieron involucradas en la elección del tema.

También, se incluye la estructura de la investigación. Ésta se divide en cuatro partes: introducción, que comprende los temas antes mencionados; la **primera parte**, que incluye la presentación de la investigación; la **segunda parte**, que involucra a la perspectiva teórica; la **tercera parte**, que presenta la GMPE en sus dos pasos, y, la **cuarta parte**, que expone los casos de implementación de dicha guía, los resultados de dicho ejercicio, las conclusiones y las sugerencias para el diseño del portafolio de las estudiantes normalistas.

Finalmente, se expone al fomento de la reflexión sobre la práctica docente como un ejercicio que permite alcanzar los objetivos de la formación inicial y del cumplimiento del perfil de egreso de las estudiantes normalistas. A su vez, se sugiere que la implementación de la GMPE representa una fuente de orientaciones, pautas, directrices y contenidos para el diseño del portafolio de las estudiantes normalistas, de acuerdo con el planteamiento curricular de su formación inicial.

SEGUNDA PARTE

PERSPECTIVA TEÓRICA DEL ESTUDIO

Capítulo II. La formación inicial de docentes en México

Capítulo III. La práctica docente en la formación inicial

Capítulo IV. La reflexión sobre la práctica docente en el portafolio del estudiante

Capítulo II. La formación inicial de docentes en México

2.1. La formación de docentes en el de la Educación Superior

2.2. Un Panorama general

2.3. La Licenciatura en Educación Preescolar

2.4. Síntesis del capítulo

CAPÍTULO II

LA FORMACIÓN INICIAL DE DOCENTES EN MÉXICO

La formación inicial de maestros es decisiva en la constitución de una política educativa a mediano y largo plazo. Por esta razón, y para lograr una educación que responda a las demandas de la sociedad actual, los docentes constituyen un factor fundamental en el proceso educativo.

En México, la formación de docentes es una tarea fundamental del sistema educativo nacional. Dentro de él, las Escuelas Normales han asumido una misión importante. Su principal preocupación ha sido priorizar la calidad de la educación para brindar a los futuros docentes una formación inicial sólida y congruente con las necesidades de trabajo.

Las Escuelas Normales forman parte del nivel de Educación Superior desde 1984, fecha en que son habilitadas para otorgar el grado de licenciatura. Posterior a ello, 1993, se inició una reforma curricular que incluye un nuevo esquema de formación docente.

Por dichas razones surge el Programa de Desarrollo Educativo 1995-2000. Uno de sus objetivos es consolidar y mejorar las Escuelas Normales. Como resultado, en 1996, surge la propuesta de un Programa para la Transformación y el Fortalecimiento Académicos de las Escuelas Normales (PTFAEN, 1996).

Este programa atiende cuatro líneas principales: 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 las Escuelas Normales (Quijano, Cámara & Silva, 2005).

Para que las líneas de dicho programa garanticen un impacto real y significativo en las instituciones, es fundamental que cada uno de los actores educativos asuma sus funciones con el fin de replantear los cambios necesarios, como menciona Tünnermann (2011).

La educación superior, de cara al siglo XXI, debe asumir el cambio y el futuro como consustanciales de su ser y quehacer, si realmente pretende ser contemporánea. El cambio exige de las instituciones de educación superior una predisposición a la reforma de sus estructuras y métodos de trabajo, lo que conlleva asumir la flexibilidad como norma de trabajo en lugar de la rigidez y el apego a tradiciones inmutables. A su vez, la instalación en el futuro y la incorporación de la visión prospectiva en su labor harán que las universidades contribuyan a la elaboración de los proyectos futuros de sociedad, inspirados en la solidaridad, en la equidad y en el respeto al ambiente.

En este sentido, en la educación es importante trasladar el énfasis de los procesos de enseñanza a los de aprendizaje. También, considerar al alumno el centro del proceso y al profesor como el tutor que promueve aprendizajes.

2.1. LAS ESCUELAS FORMADORAS DE DOCENTES EN EL MARCO DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR

Una vez que la formación de docentes se autoriza como licenciatura, ésta pasa a formar parte de la Educación Superior. En función de ello, la Ley General de Educación de los Estados Unidos Mexicanos (DOF, 2000) describe, en su sección 1, artículo 37, que la Educación Superior se imparte después del bachillerato o de sus equivalentes. Está compuesta por la licenciatura y el postgrado, así como por opciones terminales previas a la conclusión de la licenciatura. También, comprende la educación normal en todos sus niveles y especialidades.

Para cumplir con el artículo anterior, el Sistema Educativo Nacional ofrece un abanico de posibilidades que permiten estudiar la licenciatura en las diferentes escuelas normales de los estados de la república mexicana. En éstas se ofrecen diversas modalidades: Preescolar, Primaria, Indígena, Educación media superior -ésta última con sus distintas especialidades: química, español matemáticas-, Educación especial, Educación física, Educación artística, entre otras.

La Educación Superior en México se ha enfrentado a muchas situaciones que obstaculizan su desarrollo. Entre ellas se puede señalar el rezago educativo de la juventud que impide avanzar a un ritmo superior en lo referente a crecimiento económico y superación de la pobreza. Este atraso perturba el avance en las metas originarias propuestas entre las que se encuentra el apego a la legalidad, que debería ser cultivado como parte integral de la formación en las sucesivas etapas de la educación de los jóvenes.

En este sentido, la conferencia mundial ofrecida en París sobre la Educación Superior (2009) enfatiza tres líneas de acción:

El aprendizaje, la investigación y la innovación como factores desde los cuales se realizan aportaciones en la sostenibilidad, la erradicación de la pobreza, la satisfacción de las necesidades y la solución de retos locales y globales; la internacionalización, la regionalización y la globalización como ámbitos en los que se puede fortalecer la colaboración, la competencia en investigación, la innovación, la creatividad y la calidad académica; además la búsqueda de mecanismos y recursos necesarios para garantizar la equidad, la integración, el acceso, la diversidad y la calidad pertinente a cada contexto.

Lo anterior alude a la importancia de la colaboración y la responsabilidad compartida entre las instituciones educativas y el Estado mexicano para resolver la dicotomía entre cobertura y calidad. Uno de los retos fundamentales es mejorar la calidad del Sistema de Educación Media Superior y Superior. Además, ampliar su cobertura, exaltar su coyuntura social, promover su coordinación e impulsar el potencial de recursos humanos, como lo menciona el Plan Nacional de Desarrollo (2007-2012).

En este programa se identifican necesidades y estrategias prioritarias para consolidar el Sistema, en sintonía con los retos colectivos, los principios y valores que fundamenten el destino de México. El eje central del programa es la inversión del capital humano. Específicamente, en la formación de los académicos de nuestras instituciones y en propiciar su participación en la formación de los profesores del nivel básico -para favorecer un efecto multiplicador. De esta manera se pretende generar una mayor cobertura educativa de calidad.

Para tratar de cumplir estos retos, la Ley General de Educación de 1993 (DOF, 2000), en su sección 2, artículo 47, afirma que los contenidos de la educación serán definidos en planes y programas de estudio. En ellos deberán establecerse los siguientes aspectos:

I.- Los propósitos de formación general, de adquisición de las habilidades y las destrezas que correspondan a cada nivel educativo.

- II.- Los contenidos fundamentales de estudio, organizados en asignaturas u otras unidades de aprendizaje que, como mínimo, el educando deba acreditar para cumplir los propósitos de cada nivel educativo;
- III.- Las secuencias indispensables que deben respetarse entre las asignaturas o unidades de aprendizaje que constituyen un nivel educativo, y
- IV.- Los criterios y procedimientos de evaluación y acreditación para verificar que el educando cumple con los propósitos de cada nivel educativo.

En los programas de estudio deberán establecerse los propósitos específicos de aprendizaje de las asignaturas u otras unidades de aprendizaje dentro de un plan de estudios, así como los criterios y procedimientos para evaluar y acreditar su cumplimiento. Podrán incluirse sugerencias sobre métodos y actividades para alcanzar dichos propósitos.

Además, el artículo 48 especifica que la secretaría determinará los planes y programas de estudio, aplicables y obligatorios en toda la república, de la educación primaria, la secundaria, la educación normal y demás para la formación de maestros de educación básica.

Eje fundamental de este programa será también la evaluación permanente y continua del Sistema de Educación Media Superior y Superior y de los organismos que lo coordinan y los financian; la acreditación de sus instituciones y programas; la selección objetiva y equitativa de los aspirantes y la certificación de los profesionales que en ellas se forman.

La evaluación del sistemas educativo es responsabilidad de las instituciones y del Estado, será necesario perfeccionar los procesos de evaluación para evitar que en el futuro se conviertan en un mero trámite para tener acceso a los recursos financieros. La evaluación deberá evolucionar rápidamente hasta convertirse en un instrumento de garantía social y de certidumbre en la inversión educativa.

Consciente de la importancia de la evaluación, la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES, 2008) desea, que en un trabajo conjunto con el gobierno federal y los estatales, se establezca un Sistema Nacional de Evaluación y Acreditación de la Educación Superior.

La vinculación entre las instituciones y los sectores sociales y productivos es un elemento fundamental e integrador de la pertinencia, la calidad, la cobertura y la coordinación del Sistema Nacional de Educación Media Superior y Superior. Es posible

encontrar hoy excepcionales ejemplos de cooperación entre instituciones, empresas, organismos y comunidades; sin embargo, son escasos.

Únicamente a través de acciones de coordinación y corresponsabilidad podremos, juntos, instituciones educativas, Estado y sociedad, promover el establecimiento de estándares que permitan consolidar un Sistema Nacional de Educación Media Superior y Superior. La estandarización de procedimientos, medidas y programas, propiciará un uso más adecuado y racional de los recursos y mejorará notablemente nuestra capacidad de coordinación y planeación. En el contexto de un nuevo federalismo, la descentralización y la desconcentración de la educación media superior y superior del país, fundamentadas ambas en los estándares de un sistema nacional, evitarán duplicidades y desperdicios.

Como instituciones nucleares del conocimiento, centros alimentadores de la cultura y conciencia del actuar nacional, las entidades de educación superior están dispuestas a cambiar, a mejorar y a aprender para el futuro de México que hoy tienen la responsabilidad de construir.

El programa pretende consolidar acciones que están en marcha, como las emprendidas conforme al Acuerdo para la Modernización de la Educación Básica, de modo que, sin afectar la unidad esencial de la educación nacional, la federalización siga propiciando el mejoramiento de la calidad de los servicios y la aplicación de modalidades diversas según las características de cada estado y región. También, se persigue la responsabilidad compartida y el concurso de voluntades en torno a objetivos comunes, por parte de los diferentes niveles de gobierno, de los padres de familia y de las organizaciones sociales.

En este sentido, Quiroga (2008: 52) afirma:

para garantizar que el país cuente con los profesionales que la educación básica requiere, es imprescindible contar con las herramientas de evaluación que permitan conocer si los cambios curriculares en la educación normal han logrado transformar las prácticas educativas en el aula y en la escuela, mejorando los resultados educativos de los alumnos.

2.1.1. Un panorama general

Con la intención de brindar una perspectiva respecto a la formación de maestros en el escenario de la Educación Superior, cabe mencionar que este nivel educativo tuvo sus orígenes en el siglo XVI, con la creación de la Real Pontificia Universidad de México, posteriormente en 1880 se fundan las primeras escuelas normales del país.

A partir de esta fecha, se establecieron las condiciones para constituir otras universidades en los estados de la república mexicana y se inició una transformación educativa que culminó las instituciones de estudios superiores como colegios, escuelas y academias, además de las escuelas normales e institutos.

El sistema de Educación Superior en México se define fundamentalmente por su pluralidad y por las características particulares de cada institución que lo conforman, lo cual lo convierte en un sistema complejo que comprende instituciones públicas y privadas que atienden a los niveles técnico superior universitario o profesional asociado, licenciaturas y posgrado (maestría y doctorado).

De esta manera, la educación que reciben los maestros comprende las necesidades básicas de cada estado, su perspectiva regional y la propuesta de integración. Como menciona Ponce (2004), para cubrir “nuevos escenarios sociales, culturales, económicos, tecnológicos y educativos, como los que vivimos, implican siempre demandas y retos para el profesorado y su formación”. En este sentido, el sistema nacional de educación superior quedó constituido por tres grandes ramas de estudios profesionales:

- i) **Estudios universitarios**, con licenciaturas en diversas especialidades. Dichas licenciaturas tienen una duración de cuatro años.
- ii) **Estudios tecnológicos**, es conocido como profesional asociado cuyos estudios son impartido en las Universidades Tecnológicas. Los estudios de técnico superior tienen una duración de dos a tres años y la licenciatura es de cinco años en promedio.
- iii) **Estudios en escuelas normales**, con licenciaturas en especialidades de educación preescolar, primaria, secundaria, educación especial y educación física. Dichas licenciaturas tienen una duración de cuatro años, y es similar el tiempo a las licenciaturas universitarias.

Actualmente, el sistema educativo de Educación Superior está conformado de la siguiente manera: instituciones públicas federales y estatales tecnológicas, universidades tecnológicas públicas, politécnicas públicas, públicas interculturales, instituciones para la formación de profesiones de la educación básica, instituciones particulares y centros públicos de investigación.

Por su forma de organización académico administrativa, la mayoría de las universidades en México se encuentra organizada en facultades, escuelas, institutos o centros de investigación, departamentos, academias áreas y divisiones.

La Educación Superior está sujeta a un régimen jurídico concreto y específico. Para fundamentar su marco legal, se dan a conocer los siguientes documentos que amparan también la normatividad de las licenciaturas en Educación de las escuelas normales:

- Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos
- Ley General de Educación (13 de julio de 1993, reformulada el 12 de junio de 2000)
- Ley de la coordinación de la Educación Superior
- Plan Nacional de Desarrollo (2007-2012)
- Constitución del Sistema de la Educación Superior
- Leyes estatales de Educación y Educación Superior
- Reglamento interior de la Secretaría de Educación Pública
- Los convenios de coordinación, operación y apoyo financiero entre la federación, estados e instituciones

Sin embargo, en la década de los 90, para modernizar el aparato educativo, se decretó la descentralización educativa, por medio de la cual cada entidad federativa se responsabiliza de la administración, planeación y ejecución de la función educativa. A raíz de ello, la federación interviene en los planes y programas de Educación básica y del subsistema de normales.

Por otro lado, como antecedente de los niveles educativos de las escuelas formadoras de docentes, se presenta a continuación un cuadro comparativo de los sistemas educativos mexicano y español. Lo anterior, con la finalidad de conocer el entorno educativo donde se desarrollarán los profesores en formación.

Característica	Sistema español	Sistema mexicano
Fundamento legal	<p>Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE, 1990) establece:</p> <p>Régimen general (infantil, primaria y secundaria)</p> <p>Régimen especial (artísticas e idiomas)</p> <p>Para la educación infantil señala que es de carácter voluntario y comprende dos ciclos: (i) se extiende hasta los tres años y (ii) de los tres hasta los seis años de edad.</p>	<p>La Ley General de Educación en México establece:</p> <p>“El Estado está obligado a prestar servicios educativos para que toda la población pueda cursar la educación preescolar, la primaria y la secundaria”.</p> <p>Para la educación preescolar la ley estableció el carácter obligatorio para 3er grado en 2004; para 2º grado, 2006 y para 1er grado, 2008.</p>
Duración	La enseñanza básica representa diez años de escolaridad.	La enseñanza básica representa nueve años de escolaridad.
Niveles educativos	<ul style="list-style-type: none"> • Educación infantil (abarca hasta los seis años de edad) • Educación primaria (tiene una duración de seis años) • Educación secundaria (con una duración de cuatro años) • Bachillerato (con una duración de dos años y no es de carácter obligatorio) 	<ul style="list-style-type: none"> • Educación preescolar (de los tres a los seis años de edad). • Educación primaria (con seis años de duración) • Educación secundaria (con una extensión de tres años) • Bachillerato (ubicado como educación media superior y tiene una duración promedio de tres años)

Tabla 1. Comparativa de los sistemas educativos español y mexicano

Una vez que se ha descrito brevemente la forma como la formación inicial de los docentes de educación básica está planteada en España y en México, es posible un nuevo momento de análisis. Puede afirmarse la necesidad de que ambos sistemas atiendan a una sólida formación teórica, a una fuente de vinculación con la práctica docente (saber hacer profesional) y al ejercicio de la reflexión que permita teorizar a partir de la práctica.

2.2. LA LICENCIATURA EN EDUCACIÓN PREESCOLAR

La propuesta del Programa para la Transformación y el Fortalecimiento Académicos de las Escuelas Normales (PTFAEN) se inicia con una reforma curricular a partir de 1993. En esta propuesta se incluye un nuevo esquema de formación docente, que a partir de 1997 se concretiza en la Licenciatura en Educación Primaria. Posteriormente, en 1999 se implementó el plan de estudios en la Licenciatura de Educación Preescolar.

El Programa para la Transformación y el Fortalecimiento Académicos de las Escuelas Normales plantea los siguientes propósitos de la Licenciatura en Educación Preescolar:

- Generar un ambiente de trabajo intelectualmente estimulante en las escuelas normales que permita la formación inicial de maestros de educación básica de nuestro país, así como la adquisición y preservación de conocimientos y competencias para mejorar la calidad de su desempeño profesional.
- Apoyar la formación continua e integral de los maestros de las escuelas normales, mediante estrategias para el estudio autónomo y el acceso a la capacitación especializada.
- Favorecer el desarrollo de prácticas académicas, individuales y colectivas, que beneficien el logro de los propósitos de formación básica, y promuevan la comunicación permanente entre directivos y profesores.
- Contribuir a mejorar el desempeño profesional de los profesores de las escuelas normales, a través del análisis de los propósitos, problemas, prácticas escolares y contextos sociales de las escuelas de educación básica.
- Propiciar el uso de los acervos bibliográficos y otros recursos educativos, audiovisuales e informáticos de los que disponen las escuelas normales, así como el conocimiento y manejo adecuado de los materiales educativos que se emplean en los planteles de educación básica.

Las personas interesadas en estudiar en las instituciones formadoras de docentes de la educación básica deberán cumplir, como mínimo, con los lineamientos para la selección y admisión en las escuelas normales. Lo anterior, con la intención de regular los procesos de selección y admisión de los estudiantes. Los requisitos para ser admitidos son:

	Requisitos de admisión
I	Contar con estudios de bachillerato
II	Acreditar un promedio general de aprovechamiento mínimo de 8.0 en los estudios de nivel bachillerato
III	Participar en tiempo y forma en el proceso de selección que realice la autoridad educativa local competente
IV	Ser elegido en el proceso de selección realizado por la autoridad educativa local competente de acuerdo a sus méritos individuales, antecedentes escolares, resultados obtenidos en el examen de ingreso a la educación normal y demás para la formación de maestros de educación básica y los resultados de las evaluaciones complementarias que realice la autoridad educativa local
V	Cumplir con los demás requisitos que determine la autoridad educativa local.

Tabla 2. Requisitos de admisión de los licenciados en Educación Preescolar

2.2.1. Modelo de formación profesional de la Licenciatura en Educación Preescolar

En la última década las escuelas normales se han sometido a un proceso evaluativo constante que ha dado como resultado adecuaciones a los programas de estudio, en la preparación de los estudiantes para ser evaluados por su rendimiento escolar, en búsqueda de mejores estrategias para la enseñanza y la mayor calidad en los resultados de exámenes de oposición para la adquisición de plazas.

Por ello es necesario formar profesionales de la educación que, desde sus campos de acción, generen y difundan conocimientos y propuestas que contribuyan en la solución de diversos problemas sociales. Su aportación se desarrolla en el marco de la sociedad del conocimiento constituido sobre dos pilares fundamentales: investigación y desarrollo e innovación y enseñanza. Dadas las múltiples exigencias que la sociedad impone en las escuelas formadoras, estos retos implican en la actualidad una particular significación.

Para tratar de cumplir con tales demandas, la Dirección General de Educación Superior para Profesionales de la Educación (DGESPE, 2010) diseñó y estableció el modelo curricular para la formación profesional de maestros de Educación Básica.

Con la finalidad de llevar a cabo este proceso de reforma curricular de los planes y programas de estudios de las licenciaturas en Educación Preescolar, Primaria y Secundaria, la Dirección de Educación Superior describe, en el documento modelo curricular para la formación profesional de los maestros de educación básica, las principales características que se mencionan a continuación:

Posee una **Base teórico–metodológica** fundada en las principales tendencias epistemológicas de innovación en el ámbito educativo a nivel nacional e internacional.

Comprende el sustento para llevar a cabo **el proceso de actualización** y de reforma curricular que requiere actualmente la Educación Normal en México.

Incorpora los **componentes** necesarios para diseñar e instrumentar los nuevos planes y programas de estudios.

Considera los lineamientos generales de la **evaluación curricular** con el fin de realizar la instrumentación y evaluación piloto de los planes y programas de estudio.

Advierte la **pertinencia social**, a partir del análisis y la evaluación de los planes y programas de estudio vigentes, así como la exploración exhaustiva y plural -a nivel nacional- de las necesidades de actualización del maestro de educación básica en México.

Cuenta con las bases de la **innovación educativa** para transformar y mejorar la formación profesional de los maestros normalistas de educación básica.

A partir del **enfoque orientado al desarrollo de competencias**, el diseño de los nuevos planes y programas de estudio fortalecen y refuerzan el carácter situado y reflexivo de la enseñanza y del aprendizaje.

Lo importante es que, desde su formación inicial, los futuros docentes adquieran las competencias docentes que les permitan circunscribirse a las exigencias de desarrollo que son marcadas por los estándares del entorno actual.

Otro reto fundamental es integrar en esta fase de formación inicial los elementos que marquen un cambio en su perfil profesional, cuya actuación sea relevante en contextos sociales y comunitarios a través de una actualización permanente.

También, se persigue la capacidad de intervención oportuna en situaciones y contextos diversos por causa de una formación que oriente a la construcción de cuadros de competencia cada vez más efectivos.

2.2.2. El plan de estudios de la Licenciatura en Educación Preescolar

La Secretaría de Educación Pública, en coordinación con las autoridades educativas de las diferentes entidades federativas, desarrolla el plan de estudios de la Licenciatura en Educación Preescolar que forma parte del Programa para la Transformación y el Fortalecimiento Académicos de las Escuelas Normales.

Con el fin de apoyar el desarrollo de las actividades de los maestros de la normal y el progreso académico de los estudiantes, este organismo oficial pone a su disposición documentos básicos. El primero de ellos describe los nueve rasgos deseables del perfil de egreso. Éste constituye el referente principal para la elaboración del plan de estudios.

El segundo documento establece los criterios, orientaciones y lineamientos que regulan los contenidos, la organización y la secuencia de las asignaturas; así como la descripción de otras actividades que definen estrategias comunes del trabajo académico y del desempeño del personal docente. Éstas son necesarias para que los propósitos formativos se alcancen realmente en la práctica.

En el tercer documento se expone la estructura general del plan, la lógica de la organización de contenidos y las actividades de los programas de estudio. También se presenta el mapa curricular, en el que se puede apreciar la distribución de las asignaturas en los ocho semestres de la licenciatura con sus respectivas cargas horarias.

Un último documento incluye la descripción de los propósitos, los contenidos básicos y los enfoques de cada asignatura del plan de estudios. Estos fundamentos normativos, que están respaldados por la Ley General de Educación, están instituidos en los planteles públicos y privados de las escuelas formadoras de docentes de Educación Preescolar.

Los documentos anteriores se estructuraron en función de las competencias que precisan los rasgos del perfil de egreso de la licenciatura. Estos rasgos se definen y se agrupan en: (i) habilidades intelectuales específicas; (ii) dominio de los contenidos de enseñanzas; (iii) competencias didácticas; (iv) Identidad profesional y ética; y (v) capacidad de percepción y respuesta al entorno, se presentan a continuación:

Competencia	Descripción
Habilidades intelectuales específicas	Capacidad de comprensión del material escrito y la lectura Expresa sus ideas oral y escrito con claridad, sencillez y corrección. Plantea, analiza y resuelve problemas. Tiene disposición y capacidades.
Dominio de los contenidos de enseñanza	Reconoce la educación preescolar como un servicio. Comprende los propósitos de la educación preescolar. Establece una correspondencia entre la naturaleza y sus propósitos. Reconoce los propósitos de la educación preescolar y básica.
Competencias didácticas	Diseña, organiza y pone en práctica estrategias y actividades didácticas. Reconoce las diferencias individuales de los educandos. Establecer un clima de relación en el grupo. Reconoce el valor pedagógico del juego. Identifica las necesidades especiales de educación. Conoce y aplica distintas estrategias para valorar los logros que alcancen los niños. Aprovecha los recursos que ofrece el entorno con creatividad, flexibilidad y propósitos claros.
Identidad profesional y ética	Principios de acción los valores humanos Reconoce una valoración realista del trabajo. Tiene información suficiente sobre la orientación filosófica, los principios legales y la organización del sistema educativo. Conoce los principales problemas, necesidades y deficiencias. Asume su profesión como una carrera de vida con derechos y obligaciones. Valora el trabajo en equipo como un medio para la formación continua. Identifica y valora los elementos más importantes de la tradición educativa mexicana.
Capacidad de percepción y respuesta al entorno	Aprecia y respeta la diversidad regional, social, cultural y étnica del país. Valora la función educativa de la familia. Promueve la solidaridad y el apoyo de la comunidad hacia la escuela. Reconoce los principales problemas que enfrenta la comunidad. Asume y promueve el uso racional de los recursos naturales.

Tabla 3. Competencias que definen el perfil del docente en Educación Preescolar

Los rasgos del perfil están relacionados entre sí, se promueven articuladamente y no corresponden de manera exclusiva a una asignatura o actividad específica; representan el referente principal para la elaboración del plan de estudios; permiten valorar el progreso del plan y los programas, la eficiencia de la mejora en la enseñanza, la utilización de los materiales de estudio, el trabajo de los estudiantes, así como las demás acciones programadas en cada institución.

Como reafirma el Diario Oficial de la Federación (2000), estos rasgos responden no sólo a las necesidades de conocimiento y competencia profesional que plantea la aplicación del currículo de la escuela preescolar, sino también a las actitudes y valores que caracterizan al buen educador en el ámbito más amplio de sus relaciones con los niños, con las familias y con el entorno social de la escuela. Igualmente se consideran las capacidades que permiten el aprendizaje permanente, tanto a partir de la experiencia como del estudio sistemático, y que deben estar presentes en todo egresado de las instituciones educativas del tipo superior.

Para la reforma y constitución del programa de transformación y fortalecimiento académico de las escuelas normales y del plan de estudios de la Licenciatura en Educación Preescolar, se han considerado las opiniones de los formadores de docentes. Cabe mencionar que el currículo ya está definido y sin libertad de cambios en el fondo del contenido, pero que como formadores tenemos la oportunidad de diseñar estrategias que nos lleven a favorecer las competencias; esto representa un avance que se refleja en los diagnósticos y resultados de su aplicación.

2.2.2.1. Mapa curricular

El mapa curricular de la Licenciatura en Educación Preescolar circunscribe asignaturas y actividades de aprendizaje en función de los rasgos del perfil de egreso deseable. Según el plan 1999, las necesidades que plantean la situación actual y la evolución de este nivel educativo han sido definidas a partir del perfil deseable en un profesional de nivel superior dedicado a la Educación Preescolar.

De esta manera, para dar cumplimiento a los propósitos formativos planteados, se ha integrado un mapa curricular que se desarrolla en ocho semestres (18 semanas con cinco días laborales por semana y jornadas diarias que en promedio serán de seis horas). Cada hora-semana-semester tiene un valor de 1.75 créditos, que en su totalidad tendrá un valor de 448 créditos, que incluyen las actividades teóricas y prácticas.

A continuación se presentan las principales **características del mapa curricular** de la Licenciatura en Educación Preescolar:

- **Propósitos centrales:** Resolver las necesidades formativas, responder a las necesidades de la práctica docente
- **Organización de contenidos.** En cuanto a su formación común: el conocimiento de las bases filosóficas, legales y organizativas que caracterizan al sistema educativo mexicano; adquirir un panorama general de los problemas y las políticas relativas a la educación básica en el país; conocer los momentos y las ideas más relevantes en la historia de la educación básica en México; analizar algunos temas seleccionados por su significación pasada y presente que corresponden a la historia universal de la pedagogía y la educación. En cuanto a la formación específica, el conocimiento científico de los procesos del desarrollo integral de las niñas y los niños; la adquisición de las actitudes personales y de las competencias profesionales que permiten trabajar eficientemente.
- **Actividades: escolarizadas:** Éstas se desarrollan en las escuelas normales, se conforman por 32 cursos de duración semestral. También, actividades de acercamiento a la práctica docente bajo orientación que se desarrollan en los primeros seis semestres y actividades de prácticas intensivas, que se desarrollan en condiciones reales de trabajo en los dos últimos semestres.
- **Espacios curriculares de análisis:** Actividades de acercamiento a la práctica escolar: Observación de la práctica docente I, II, III y IV, Práctica intensiva en condiciones reales de trabajo, Trabajo docente I y II, Seminario de análisis del trabajo docente I y II.

Las áreas de formación que muestra la tabla 4 y las que se mencionaron entre las características anteriores son diferentes por su naturaleza, pero deben desarrollarse en estrecha interrelación.

También, se explicó que en los dos últimos semestres de formación los estudiantes realizan su práctica docente en el jardín de niños. Su trabajo en la institución educativa se efectúa bajo la tutoría de un profesor experimentado de Educación Preescolar, cuya función es orientar las actividades del estudiante en el aula; transmitir su experiencia; hacer recomendaciones oportunas y señalar al estudiante aspectos que conviene reforzar o modificar para mejorar la calidad de su trabajo.

La tutoría que las estudiantes reciben en el plantel de Educación Preescolar se complementa con la asesoría que tienen en la Escuela Normal, dentro del Seminario de análisis del trabajo docente (SATD). Éste se desarrolla de manera paralela a su desempeño

en la institución preescolar, durante los tiempos establecidos por la Escuela Normal. En este seminario los alumnos sistematizan su experiencia de trabajo y la comparten con sus compañeros, analizan su propio desempeño docente y elaboran su documento recepcional para obtener el título.

A continuación se presenta el mapa curricular de la Licenciatura en Educación Preescolar con la distribución de las diferentes asignaturas y tipos de actividades que se especificaron anteriormente.

		Semestre						
		1º	2º	3º	4º	5º	6º	7º y 8º
A	Bases filosóficas, legales y organizativas del sistema educativo mexicano	La educación en el desarrollo histórico de México I y II		Necesidades educativas especiales	Seminario de temas selectos de historia de la pedagogía y la educación I y II			
	Problemas y políticas de la educación básica	Desarrollo físico y psicomotor I y II		Conocimiento del medio natural y social I y II		Gestión escolar		
	Propósitos y contenidos de la educación preescolar	Adquisición y desenvolvimiento del lenguaje I y II		Pensamiento matemático infantil	Taller de diseño de actividades didácticas I y II			
	Desarrollo infantil I y II		Expresión y apreciación artísticas I y II		Cuidado de la salud infantil	Niños en situaciones de riesgo		
	Estrategias para el Estudio y la comunicación I y II		Socialización y afectividad en el niño I y II		Asignatura regional I y II Entorno familiar y social I y II			
B	Escuela y contexto social	Iniciación al trabajo escolar	Observación y práctica docente I, II, III y IV				Seminario de análisis del trabajo docente I y 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								

Tabla 4. Mapa Curricular de la Licenciatura en Educación Preescolar

Se han establecido algunas características de la organización del currículo y del trabajo académico, de cuya existencia depende que los rasgos del perfil profesional puedan realmente ser logrados por los alumnos. Estas características se definen en los criterios y

orientaciones para la organización de las actividades académicas, refieren tanto al tipo de contenidos y actividades incluidos en la formación, como a la naturaleza de las diversas formas de enseñanza y aprendizaje que son congruentes con los propósitos que guían la educación de la normalista.

Los perfiles de egreso y los criterios y orientaciones se utilizan como referentes en la selección precisa de contenidos y actividades de enseñanza; para el establecimiento de interrelaciones y secuencias entre ellos y para la definición del mapa curricular que será la base para la programación de las actividades académicas en las instituciones. Todas ellas son condiciones imprescindibles para establecer los criterios y orientaciones para la organización de actividades académicas que plantea el plan de estudios de la Licenciatura en Educación Preescolar. Éstas se enumeran a continuación.

- La formación inicial de los profesores de educación básica tiene carácter nacional, con flexibilidad para comprender la diversidad regional, social, cultural y étnica del país.
- Los estudios realizados en las escuelas normales constituyen la fase inicial de la formación de los profesores de educación preescolar.
- El conocimiento y dominio de los propósitos y contenidos de la educación preescolar se realiza al mismo tiempo que se adquieren competencias para favorecer el aprendizaje de los niños.
- La formación inicial de profesores establece una relación estrecha y progresiva del aprendizaje en el aula con la práctica docente en condiciones reales.
- El aprendizaje de la teoría se vincula con la comprensión de la realidad educativa y con la definición de las acciones pedagógicas.
- El ejercicio de las habilidades intelectuales específicas que requiere la práctica de la profesión docente debe formar parte del trabajo en cada una de las asignaturas.
- Fomentar los intereses, los hábitos y las habilidades que propician la investigación científica
- La formación inicial preparará a los estudiantes normalistas para reconocer y atender las diferencias individuales de sus alumnos y para actuar en favor de la equidad de los resultados educativos.
- La expresión artística, la educación física y las actividades deportivas constituyen aspectos importantes de la formación de los futuros maestros.
- Las escuelas normales ofrecerán oportunidades y recursos para la formación complementaria de los estudiantes.
- Los estudiantes y maestros deben disponer de medios tecnológicos para utilizarlos como recursos de enseñanza y aprendizaje y para apoyar su formación permanente.
- En cada institución serán fortalecidas las formas colectivas del trabajo docente y la planeación académica.

2.3. SÍNTESIS DEL CAPÍTULO

En el presente capítulo se contextualizó la formación docente en el marco de la Educación Superior; se presentó una panorámica de las escuelas formadoras de docentes y su inserción en el escenario de la Educación Superior y se mencionaron algunos de los sistemas de evaluación y acreditación de la Educación superior que existen y que han logrado incentivar avances significativos en función de la calidad educativa.

También se mencionó que el sistema educativo de Educación Superior está conformado de la siguiente manera: instituciones públicas federales y estatales tecnológicas, universidades tecnológicas públicas, politécnicas públicas, públicas interculturales, instituciones para la formación de profesiones de la educación básica, instituciones particulares y centros públicos de investigación.

Aparte se describieron los documentos que representan el marco legal y que amparan la normatividad de las licenciaturas en educación y la habilitación de las escuelas normales para otorgar el título de licenciatura, la reforma curricular y el surgimiento del Programa de Desarrollo Educativo 1995-2000. Este programa presenta, como uno de sus objetivos, consolidar y mejorar las escuelas normales. De ello se derivó, en 1996, la propuesta del Programa para la Transformación y el Fortalecimiento Académicos de las Escuelas Normales (PTFAEN).

Este programa incluye cuatro líneas principales: 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 las escuelas normales (Quijano, Cámara y Silva, 2005).

Se presentó el inicio de la reforma curricular en 1999, los propósitos del programa de transformación y los requisitos de admisión para el ingreso a las instituciones formadoras de docentes. También se explicaron las características del modelo de formación profesional de los maestros de Educación Básica, que incluye la Licenciatura en Educación Preescolar.

Además se presentó el Plan de Estudios de la Licenciatura en Educación Preescolar que hace referencia a los rasgos del perfil de egreso y a las competencias que han de desarrollar los estudiantes a lo largo de su proceso de formación, estas competencias son: las habilidades intelectuales específicas, el dominio de los propósitos y contenidos de la educación preescolar, las competencias didácticas, la identidad profesional y ética, la capacidad de percepción y respuesta a las condiciones sociales del entorno de la escuela.

Con respecto a la estructura, se mencionó que el mapa curricular considera las siguientes áreas de formación: actividades escolarizadas, las actividades de acercamiento a la práctica docente y la práctica docente.

Se señaló que, para finalizar su carrera profesional, en los dos últimos semestres los estudiantes continúan con una práctica intensiva en condiciones reales de trabajo, haciéndose cargo de un grupo de Educación Preescolar con la asesoría de un tutor. La intención es adquirir experiencias propias y ajenas.

En este capítulo inicia la presentación de la fundamentación teórica. Este capítulo permite ubicar al lector específicamente en el contexto de la formación inicial de la Licenciatura en Educación Preescolar en México, en el marco de la Educación Superior. Esta información servirá al estudio para definir los objetivos y contenidos de la Guía Metodológica del Portafolio del Estudiante y para situar el escenario de la presente investigación.

Capítulo III: La práctica docente en la formación inicial

- 3.1. Características de la práctica docente de la Licenciatura en Educación Preescolar
- 3.2. La formación de una práctica reflexiva en las prácticas profesionales docentes
- 3.3. Relación estudiantes de la Licenciatura-niños participantes en la práctica docente
- 3.4. Síntesis del capítulo

CAPÍTULO III

LA PRÁCTICA DOCENTE EN LA FORMACIÓN INICIAL

En este capítulo se señala a la práctica docente de los estudiantes como eje central de su formación inicial. En esta ocasión se describen tradiciones, opiniones, contradicciones y resistencias al cambio que se presentan durante la práctica. Además, se especifica el significado, la utilidad, el cómo, el por qué y el para qué dicha práctica es reflexiva. Así mismo, se plantea la fundamentación de la práctica, tomando en cuenta los criterios y orientaciones del plan de estudios de la licenciatura, además de su multidimensionalidad.

Definir los rasgos comunes de las formas de trabajo académico y del desempeño docente es indispensable para realmente alcanzar los propósitos educativos en la práctica. Éste es uno de los propósitos de los criterios y orientaciones de orden académico que asume el plan de estudios de la Licenciatura en Educación Preescolar. Para la organización de los contenidos y actividades de las asignaturas se parte de los rasgos del perfil de egreso.

En este sentido, de acuerdo con el plan de estudios de la Licenciatura en Educación Preescolar (1999: 5) se hace énfasis en la atención a:

(...) un problema complejo y habitual en las transformaciones académicas, que consiste en la falta de coincidencia -y aún de contradicción- entre las finalidades educativas que se expresan formalmente en un plan de estudios y el tipo de actividades académicas que realmente se llevan a la práctica en una institución.

Cabe mencionar que este plan de estudios sólo tiene la posibilidad de alcanzar sus objetivos cuando su aplicación se realiza en un ambiente educativo de prácticas congruentes con sus finalidades. Bajo estas condiciones se establecen los siguientes criterios y orientaciones:

1. La formación inicial de los profesores de educación básica tiene carácter nacional, con flexibilidad para comprender la diversidad regional, social, cultural y étnica del país.
2. Los estudios realizados en las escuelas normales constituyen la fase inicial de la formación de los profesores de Educación Preescolar.
3. El conocimiento y dominio de los propósitos y contenidos de la Educación Preescolar se realizan al mismo tiempo que se adquieren competencias para favorecer el aprendizaje de los niños.

4. El aprendizaje de la teoría se vincula con la comprensión de la realidad educativa y con la definición de las acciones pedagógicas.
5. El ejercicio de las habilidades intelectuales específicas que requiere la práctica de la profesión docente debe formar parte del trabajo en cada una de las asignaturas.
6. Fomentar los intereses, los hábitos y las habilidades que propician la investigación científica.
7. La formación inicial preparará a los estudiantes normalistas para reconocer y atender las diferencias individuales de sus alumnos y para actuar en favor de la equidad de los resultados educativos.
8. La expresión artística, la educación física y las actividades deportivas constituyen aspectos importantes de la formación de los futuros maestros.
9. Las escuelas normales ofrecerán oportunidades y recursos para la formación complementaria de los estudiantes.
10. Los estudiantes y maestros deben disponer de medios tecnológicos, para utilizarlos como recursos de enseñanza y aprendizaje, y para apoyar su formación permanente.
11. En cada institución serán fortalecidas las formas colectivas del trabajo docente y la planeación académica (Secretaría de Educación Pública, 1999: 17-29).

Estas orientaciones planteadas en la última reforma, aún vigente, representan una guía que, desde el primero de los cuatro años que implica la formación inicial de profesores, los acompaña de manera continua y gradual. Además desde el inicio de su formación los estudiantes normalistas realizan periodos de observación y práctica docente en contextos diversos y condiciones reales de trabajo en los jardines de niños.

En el último año de su formación los estudiantes trabajan con un grupo de preescolar, supervisados por los maestros titulares del grupo y por los formadores. Durante este período de práctica se enfrentan a numerosas dificultades y, por consecuencia, sus dudas, comentarios, inquietudes, propuestas y situaciones problemáticas son expuestos en el Seminario de análisis de trabajo docente (SATD), asignatura que cursan en el último año de su formación inicial.

En este escenario la escuela normal percibe una serie de situaciones complicadas como, por ejemplo, la débil vinculación con las escuelas de práctica y la falta de conocimiento de los propósitos formativos de las prácticas por algunos profesores que reciben en sus aulas a estudiantes normalistas. Por estas razones la orientación que aquellos pueden ofrecer a las estudiantes es mínima. En varios casos, existe también la falta de orientación de los asesores de la escuela normal a sus estudiantes durante sus prácticas.

Otras problemáticas son la poca disposición para el análisis y reflexión de sus experiencias por parte de las estudiantes. Esta conducta repercute en el bajo aprovechamiento de su formación inicial, tanto en las escuelas normales como en los planteles de educación

básica. Por todas estas razones cabe mencionar lo que afirma Savin (2003). Para este autor, “la tradición normalista no parece encajar en un mundo donde los antiguos sueños se han transformado en desencanto”. Por ello tenemos como formadores la responsabilidad y la convicción de generar en los estudiantes oportunidades de aprendizaje conjunto.

Una vez que se conoce una panorámica general de la situación que vive cada escuela normal respecto a las prácticas educativas en las instituciones preescolares y de cómo la escuela formadora sienta las bases a través de los criterios y orientaciones, se enfatiza, siguiendo a Ramos (1992), la importancia de valorar a la práctica docente como el conjunto de procesos que se desarrollan en el aula, en la labor cotidiana del maestro, donde intervienen múltiples variables que conforman y caracterizan el quehacer de cada profesor. Entre ellas, el código lingüístico, la forma de abordar los procesos de enseñanza–aprendizaje y las interacciones.

Para clarificar esta idea se muestra a continuación, en la figura 2, un esquema que concentra los puntos principales que se desarrollan en el presente capítulo respecto a la importancia de la práctica reflexiva. De este esquema se desprenden una serie de argumentos teóricos en el marco de la Licenciatura en Educación Preescolar de acuerdo con el enfoque del nuevo plan de estudios.

Desde el primer semestre se considera a la observación orientada y a la práctica gradual como componentes esenciales para conocer el trabajo de los maestros con los niños en las instituciones preescolares de diferentes contextos. Por ello, la asistencia de los profesores de la normal a las actividades de observación y de práctica ha permitido conocer el trabajo de las estudiantes y, a partir de ello, indicarles aspectos que se requiere fortalecer.

También se describe la conceptualización de la práctica docente, el cómo y por qué se hace reflexiva y la finalidad de su uso. Posteriormente se describe el proceso enseñanza–aprendizaje de los estudiantes de la licenciatura en preescolar; se indica la función del asesor (profesor de la normal), con la intención de describir el impacto que ejerce en el desempeño profesional de las estudiantes, y la función del tutor como acompañante del estudiante en su trayecto formativo de la práctica.

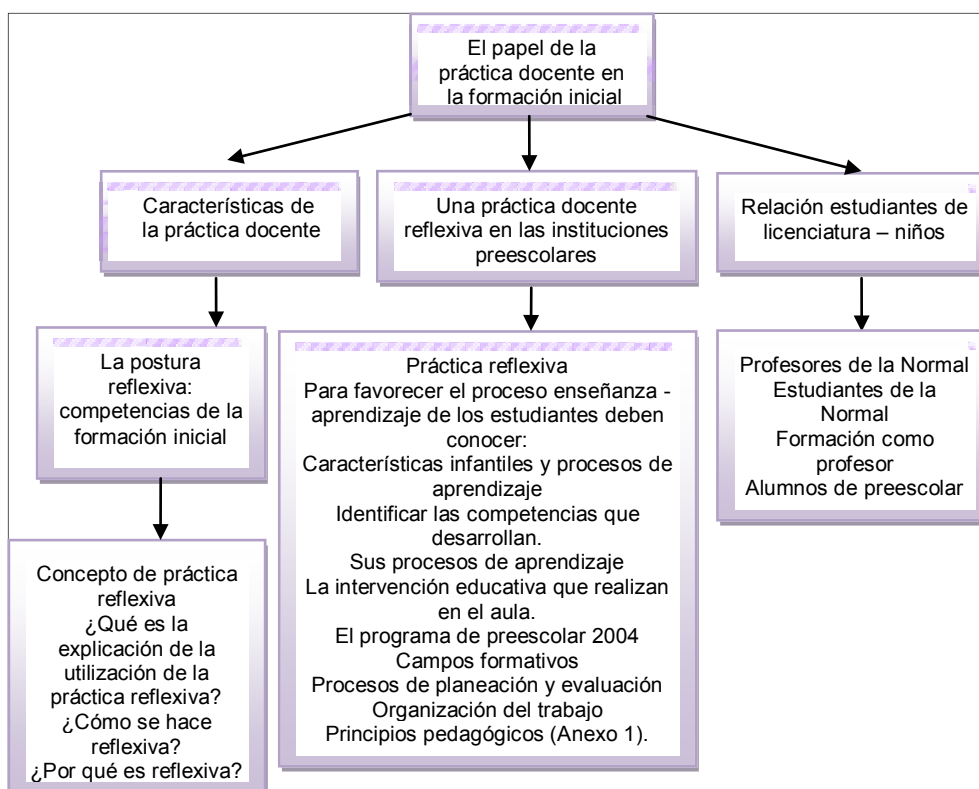


Figura 2. La práctica docente en la formación de docentes

3.1. CARACTERÍSTICAS DE LA PRÁCTICA DOCENTE DE LA LICENCIATURA EN EDUCACIÓN PREESCOLAR

Este apartado describe las características de la práctica docente en el marco de la formación de los futuros profesores, con la intención de fundamentar su desempeño profesional durante el año de práctica. Las concepciones que se presentan muestran una aproximación a la formación pedagógica de los estudiantes y constituyen la base teórica del currículo de la Licenciatura en Educación Preescolar.

En función de ello, la práctica docente se conceptualiza como el proceso mediante el cual el maestro se constituye y se recrea cotidianamente como tal y de forma intuitiva crea cada vez nuevas estrategias didácticas, técnicas y métodos, aprobando unos y desechando otros. Un proceso de construcción y reconstrucción de conocimientos a partir del entendimiento de las dimensiones de la realidad en un tiempo y en un espacio determinado; se conforma por un sistema complejo de acciones que se manifiestan en el ejercicio de la profesión específicamente en el contexto escolar.

En esta recreación constante, el docente se detiene a reflexionar su hacer, es decir, a reflexionar sobre para qué enseña determinados contenidos a sus alumnos; sobre si realmente toma en cuenta sus intereses, sus estados de ánimo. También, se cuestiona si retoma lo que los niños saben para vincularlo con los nuevos contenidos a enseñar, sus reacciones, imprevistos, entre otros. Este momento es coincidente con la noción de *práctica reflexiva*, introducida por Schön (1998), quien afirma que “formar al profesional reflexivo consiste en la mejora de la capacidad reflexiva para hacer posible el acceso al conocimiento de las complejas relaciones entre pensamiento y acción, o mejor dicho, la reflexión en la acción y la reflexión sobre la acción.

Los rasgos de una práctica reflexiva, según Schön (1992: 267), tienen que ver con el aprender haciendo, la tutorización antes que la enseñanza y el diálogo entre el tutor y el estudiante sobre la mutua reflexión en la acción. Al respecto, Cárdenas (2000: 323) explica que la reflexión del profesor sobre la acción debe mantenerse mediante un diálogo reflexivo con las situaciones en las que desarrolla su actividad, encuadrando y resolviendo los problemas propios de su aula e investigando colaborativamente.

En este sentido, los futuros docentes realizan prácticas donde aplican actividades que son observadas durante su desarrollo, registradas y evaluadas, con la participación conjunta de asesor–estudiante–tutor, a través de un análisis reflexivo de la práctica. Este análisis toma como referente el seguimiento de los registros de observación, las autoevaluaciones, la Guía de Actividades de la Práctica Docente (GAPD) y el portafolio del estudiante, entre otras evidencias y documentos oficiales que se revisan y se contrastan.

Los actores educativos le dan sentido al seguimiento de las prácticas, a partir de fundamentar su docencia reflexiva en las aportaciones teóricas de Dewey (1988) y de Schön (1983). La pertinencia de estos autores reside en que demandan el protagonismo del sujeto desde la preferencia por los aspectos cognitivos y metacognitivos. Además, se consideran las aportaciones de Perrenoud (2004a) al desarrollo de las competencias docentes.

La docencia reflexiva, que permea el modelo de la formación inicial, se apoya en tres supuestos: a) la docencia puede ser objeto de una actividad cognitiva, lo que deriva en un pensamiento reflexivo; b) el profesional que es reflexivo tiene la capacidad de establecer una relación entre la comprensión consciente y la actuación espontánea, mediante una actividad metacognitiva, y c) el profesor puede ser un sujeto reflexivo en la medida en que sus concepciones, creencias y emociones, pero sobretodo sus pensamientos, guíen y orienten su actividad profesional.

Este tipo de prácticas requiere un perfil de docente que el currículo abierto apunta, según Marchesi y Martín (2000: 215), hacia un profesor que no se limita a ejecutarlo sino que

gestiona su diseño, desarrollo y evaluación. La mejor formación para asumir esta responsabilidad es partir del análisis de la práctica real en el aula a la luz de nuevos marcos teóricos y de la formación entendida como un proceso de reflexión sobre la práctica. De este modo resulta un modelo acorde con el cambio curricular.

El plan de estudios de la Licenciatura en Educación Preescolar ofrece este cambio en el área de formación específica, directamente relacionada con el nivel preescolar. En las diferentes actividades que plantean las asignaturas se analiza el conocimiento científico sobre los procesos de desarrollo de los niños, las competencias profesionales y las actitudes personales que permiten a los futuros docentes trabajar eficazmente con los alumnos preescolares. La intención de los futuros docentes es orientar y estimular las potencialidades de los alumnos preescolares, reconociendo las condiciones y diferencias individuales.

Desde esta perspectiva, para la conceptualización de la práctica y, sobre todo, de la lógica con la que se expresan los saberes y actúes docentes, se requiere del análisis de la realidad. La resolución de los problemas que presenta el contexto educativo implica llevar cabo diversas determinaciones, entre ellas, hacer recortes y reconstrucciones teóricas. La toma de estas decisiones demanda una asesoría eficaz que es provista en las asignaturas de acercamiento a la práctica.

El seguimiento y la autoevaluación de las prácticas docentes implican que los maestros asuman un compromiso moral con el proceso, una postura ética que demanda respeto, honestidad, una orientación hacia la búsqueda del significado de lo que hacen y la exploración permanente de relaciones profesionales que permitan la cooperación entre pares.

Algunas fuentes de información importantes para conocer los resultados en el aprendizaje son las producciones de las estudiantes (cuadernos de trabajo, planeaciones, tareas, diarios, entre otros) así como las opiniones y experiencias en torno a los maestros, sus intereses y necesidades, su formación, los planes y programas de estudio, etcétera. Lo anterior, porque en ellas se puede identificar la orientación que el maestro presta a las actividades, el conocimiento que tiene de la asignatura y el nivel de apropiación que logran los alumnos con el estudio de los temas.

Los datos deberán referirse de manera directa a situaciones o aspectos específicos de las tradiciones y la cultura de la escuela; a las orientaciones contenidas en los documentos que guían las actividades académicas (plan y programas de estudios, documentos normativos y los que dentro de la escuela se consideren oportunos).

También, a los aspectos particulares del desempeño de los profesores (concepciones, formación, trayectoria académica, actitud, prácticas regulares en la escuela, etcétera); a las

características y a la condición de los estudiantes y de los grupos de niños con quienes realizan sus tareas de observación, prácticas y trabajo docente; a la planeación de las actividades que el maestro lleva a cabo y al momento del curso en que se obtiene la información, entre otros.

Para que la práctica docente adquiriera un sentido formativo, a través de ella los futuros docentes desarrollan competencias didácticas necesarias para ejercer la profesión en el nivel preescolar. Las características de las actividades de observación y práctica en la formación inicial de los educadores son descritas por la SEP (2001) del siguiente modo.

Característica	Descripción
Es sistemática	Porque tiene propósitos definidos, obedece a una secuencia establecida en el plan de estudios, promueve el aprovechamiento del aprendizaje obtenido en las prácticas previas y abarca cada vez más tiempo y tipos de actividades.
Es analítica	Porque durante cada jornada de observación y práctica las normalistas obtienen información que les permite revisar cada uno de los factores que intervienen en la práctica docente: dominio de propósitos y contenidos, formas de comunicación con los alumnos –incluyendo el uso del lenguaje en el aula–, la atención al grupo e individual, la reacción ante situaciones imprevistas, etcétera, para buscar explicaciones sobre los sucesos cotidianos y plantearse interrogantes a partir de lo que observan y experimentan al aplicar actividades didácticas.
Es reflexiva	Porque como producto de la experiencia las estudiantes revisan el proceso, reconocen logros y deficiencias de su intervención, así como los retos que deben superar, principalmente en los siguientes aspectos: pertinencia y eficacia de las actividades en relación con los propósitos educativos, las características de los niños y su ritmo individual de aprendizaje, tiempo y recursos disponibles, entre otros.

Tabla 5. Características de las actividades de observación y práctica docente, a partir de Quiroga (2008: 55)

El análisis y la reflexión sobre la práctica es un elemento indispensable para comprender y favorecer el mejoramiento permanente del desempeño profesional. En ese proceso de construcción y reconstrucción de conocimientos las estudiantes expresan sus saberes y actúan como docentes, a partir del entendimiento de las dimensiones de la realidad en un tiempo y en un espacio determinado.

En relación a la práctica docente, la formación inicial se plantea los siguientes retos fundamentales.

RETO 1: Las formas de trabajo de los formadores de maestros, entendidas como las prácticas de enseñanza que favorecen el desarrollo de habilidades y competencias en los estudiantes. En esta línea se consideran por lo menos los siguientes aspectos:

- El tipo de actividades y de evaluación
- La reflexión y el análisis acerca de la propia práctica docente
- La asesoría asertiva y oportuna
- La realización de un seguimiento sobre los avances y limitaciones

RETO 2: La utilidad y el sentido que representa el trabajo colegiado que se realiza en las escuelas normales para apoyar la actualización de los profesores, la construcción de proyectos pedagógicos compartidos y la aplicación de la propuesta curricular, específicamente el impacto que reflejan estas acciones en los estudiantes cuando realizan sus prácticas docentes en los jardines de niños.

RETO 3: La vinculación que se establece con los jardines de niños para favorecer los propósitos de las actividades de observación y práctica de acuerdo con la propuesta del Plan de Estudios 1999. En este sentido, repensar la relación de las escuelas normales con el nivel educativo hacia el cual están formando a los futuros maestros.

Tabla 6. Retos de las instituciones formadoras de docentes

Para que esta relación se establezca con éxito, las futuras profesoras necesitan centrar su atención en la implicación que tiene pasar de una concepción disciplinar a otra, centrada en la resolución de problemas del ejercicio profesional. Lo anterior conlleva a una participación efectiva durante el proceso de formación con prácticas derivadas de acciones concretas. Como afirma Arenas, en Reynaga (1996: 4):

Al abordar el proceso de aprendizaje bajo esta concepción, entre otros aspectos, se dirige la formación de los profesionales a partir de problemas concretos mediante la ejercitación de la práctica profesional, la cual logra la integración e incrementa la capacidad de producir conocimientos. El proceso permite también la flexibilidad requerida para abordar los objetos de estudio en correspondencia con los cambios del proceso tecnológico emergente. En resumen, aprenden la transformación constante en la propia realidad.

Esta concepción parte del interés de que la formación de los profesionales tenga una vinculación con los diferentes sectores de la sociedad, reconceptualizando la visión sobre los procesos de formación. De este modo, esa concepción se convierte en una posibilidad para su formación.

Con todo esto se pretende enfatizar los aportes tomados de Schön (1983, 1992 y 1998) y Perrenoud (2004, 2004a), subyacentes en la explicación del significado que el plan de estudios le da a la práctica docente. Se sugiere que, por consecuencia, dichas aportaciones impactan en la conducta de un practicante reflexivo, quien recupera saberes sobre la experiencia basada en el diálogo con lo real y reflexiona en la acción y sobre la acción.

3.1.1. La postura reflexiva: competencia de la formación inicial

En los últimos años la explicación de lo que sucede en el aula y del significado que tienen las acciones y procesos que se dan en ese espacio ha constituido una línea importante de investigación. En este sentido, el presente trabajo centra su atención en el análisis de esta práctica, es decir, como Dewey lo afirma en Jackson (1991: 13), en "una acción reflexiva que entraña una revisión activa, persistente y cuidadosa de toda creencia o supuesta forma de conocimiento a la luz de los fundamentos que la sostienen y las conclusiones a las que tiende".

En ese sentido es importante considerar que la práctica docente se ha transformado y que son muchas las definiciones que existen sobre la reflexión, así como quienes la utilizan para definir su práctica. Históricamente, es Schön (1983, 1992 y 1998) quien ha referido el desarrollo de los profesionales mediante la reflexión como un modo de respuesta al cambio. Es decir, como una forma de proyectar la manera en que los conocimientos y los pensamientos se hacen evidentes en las acciones del individuo.

Además, es importante tener presente que las propuestas de Perrenoud (2004) complementan los planteamientos iniciales expresados por Schön (1983, 1992 y 1998). Estas aportaciones son valoradas para enriquecer la reflexión en, sobre, durante y después de la

acción. Conocimientos que vale la pena analizar, reflexionar, interiorizar y adaptar a nuestras formas de llevar la docencia y de replantear nuestra práctica.

La práctica reflexiva es entendida como aquella que se hace sobre la situación, los objetivos, los medios, los recursos, las operaciones en marcha, los resultados provisionales y la evolución previsible del sistema de acción. Reflexionar durante la acción consiste en preguntarse lo que pasa o va a pasar, lo que podemos hacer, lo que hay que hacer, cuál es la mejor táctica, qué orientaciones y qué precauciones hay que tomar, qué riesgos existen, etc. En afinidad con ello, Schön (1992: 188) argumenta que con la práctica reflexiva se “aprende aquello que ya haces para que seas capaz de elegir lo que vas a hacer”. Esto nos invita a pensar lo que afirma Perrenoud (2004: 30):

(...) reflexionar sobre la acción es tomar la propia acción como objeto de reflexión, ya sea para compararla con un modelo prescrito, a lo que habríamos podido o debido realizar, para explicarlo o hacer una crítica. En la medida en que la acción singular se cumple, reflexionar sobre ella sólo tiene sentido, a posteriori, si es para comprender, aprender e integrar lo que ha sucedido. Entonces reflexionar pasa por una crítica, un análisis, un proceso de relacionar con reglas, teorías u otras acciones, imaginadas o conducidas en una situación análoga.

La reflexión en la acción da lugar, a menudo, a una reflexión sobre la acción porque la reflexión pone en reserva cuestiones imposibles de tratar en el momento, pero que el practicante quiere volver a analizar con más calma (cfr. Schön, 1998). Aunque el practicante no reflexiona cada vez sobre la acción, la reflexión sobre ésta le permite anticiparse y prepararse, a menudo sin él advertirlo, para prever mejor las hipótesis.

Reflexionar en la acción es también reflexionar, aunque sea de forma fugaz, sobre la acción en curso, su entorno, sus contratiempos y sus recursos. Es decir, es un rasgo profesional en el que reside la capacidad de interpretar la forma distintiva de conocimiento en la acción. Respecto a las diferentes formas de reflexión, Perrenoud (2004: 32) describe tres aspectos complementarios en la formación de los practicantes reflexivos.

- Desarrollar, más allá de lo que cada uno hace espontáneamente, la capacidad de reflexionar en plena acción.
- Desarrollar la capacidad de reflexionar sobre la acción en el recorrido previo y posterior de los momentos de compromiso intenso con una tarea o una interacción.
- Desarrollar la capacidad de reflexionar sobre el sistema y las estructuras de la acción individual y colectiva.

Una parte muy importante de la reflexión en la acción permite simplemente decidir si tenemos que actuar inmediatamente o si podemos darnos algo de tiempo para una reflexión más tranquila. El profesor siente que le pueden faltar elementos de apreciación para decidir con conocimiento de causa.

Adicionalmente, cuando los practicantes reflexionan en plena práctica manifiestan estilos muy distintos. Algunos piensan en voz alta o hablan para no decir nada, así ganan tiempo para formarse una idea; otros más se retiran un instante de la interacción. Sus estrategias son diversas: asignar una tarea a los alumnos, cerrar los ojos, escribir o dibujar, sentarse o caminar. Así mismo, otros momentos y espacios para plantearse una reflexión sobre la acción son en casa, al levantarse, antes de acostarse, conversando con la familia, en el margen de una lectura, preparando las clases, corrigiendo ejercicios, tomando el té, haciendo gimnasia, viajando en el autobús, en el supermercado o en la playa. En suma, en cualquier lado, en la soledad o en la interacción.

Nuestra aproximación a la formación pedagógica de las futuras profesoras de la Escuela Normal es alimentada por este autor. En el abordaje que se propone cobran relevancia las condiciones en las que tiene lugar la tarea pedagógica, es decir, los elementos contextuales y, en particular, la cultura pedagógica de la institución en la que se desarrolla la formación. También se puede agregar que la formación en la práctica docente implica un desarrollo reflexivo real y complejo sobre los diferentes contextos donde tiene lugar, así como una vinculación de los aspectos teóricos y prácticos incluidos y los procesos de aprendizaje. Estos aspectos son importantes para el progreso de los procesos de aprendizaje (Perrenoud, 2004: 34). Además, nuestra concepción de la práctica docente debería asignar un lugar central a las formas mediante las cuales los practicantes aprenden a crear las oportunidades de reflexionar durante la acción (Schön, 1998: 332).

La reflexión puede realizarse a través de interrogatorios, hábilmente encadenados, que estimulen el proceso de aprendizaje para cumplir diferentes fines, dependiendo de la intención y el momento. Por ejemplo, para recordar antecedentes necesarios antes de abordar un tema;

controlar la atención en el desarrollo de un tema; estimular el pensamiento reflexivo; detectar dudas, atrasos o adelantos y verificar el aprendizaje, afirmación o síntesis del tema abordado.

Son muchas las estrategias y actividades que pueden utilizarse en la reflexión durante la acción y sobre la acción. En ambos casos las preguntas pueden ser muy efectivas, dependiendo del enfoque con que son planeadas.

Las características de las preguntas son: ser claras y bien definidas, no dar lugar a varias interpretaciones, no sugerir la respuesta, estar enlazadas lógicamente para que conduzcan a la profundización del conocimiento, deben estimular y dirigir la actividad y atención del alumno, formular la pregunta directamente solo cuando se quiere captar la atención de un alumno en especial o cuando se desea dar confianza a los alumnos tímidos e inseguros, propiciar que todos participen ya sea individualmente o en equipo.

Para que las actividades planeadas sean funcionales y realmente permitan la reflexión es necesario considerar lo que dice Perrenoud (2004: 43):

Un practicante reflexivo revisa constantemente sus objetivos, sus propuestas, sus evidencias y sus conocimientos, el mismo teoriza sobre su práctica, se plantea preguntas, intenta comprender sus fracasos, se proyecta en el futuro, prevé una nueva forma de actuar para la próxima vez.

Otro punto que es importante tomar en cuenta y que tiene que ver con los procesos de planeación y evaluación es la reflexión después de la acción, acerca de lo que se hace cotidianamente, con el firme propósito de mejorar. Considerando las diferentes formas de actuación docente, en relación a la reflexión después de la acción Perrenoud (2004a: 35), puede -si bien no de forma automática- "... capitalizar la experiencia e incluso transformarla en conocimientos susceptibles de ser utilizados de nuevo en otras circunstancias ...".

Esto permitirá buscar métodos, técnicas, y estrategias de perfeccionamiento que impacten en el proceso enseñanza-aprendizaje, con la finalidad de hacer posible el cambio, mejorar el desempeño profesional y encontrar nuevas formas de ejercer la docencia, en relación a ello Carr y Kemmis(1988) afirman que la práctica se modifica cambiando la manera de comprenderla.

El estudio de la práctica docente no puede dejar de lado la formación del maestro y las acciones concretas que realiza en el aula para el logro de los propósitos educativos, por ello la tendencia actual en los programas para la formación del profesorado es formar individuos críticos

y reflexivos de su práctica docente con el fin de transformarla. Para aprender a convertirse en practicantes reflexivos es necesario:

- Organizar el tiempo para solucionar problemas y aplicar el aprendizaje práctico en la reflexión profesional
- Multiplicar las ocasiones para que los estudiantes en las aulas y en prácticas se forjen esquemas generales de reflexión y de regulación

Se espera que, a lo largo de la vida profesional, estas competencias -que se constituyen en la formación inicial- aumenten y se diversifiquen. Al respecto Kemmis & McTaggart (1988) explican "... la relación teoría-práctica como un proceso reflexivo que, más allá de ser un acto psicológico llevado a cabo por el profesorado, es una acción que tiene lugar dentro de unos determinados contextos sociales ...". Por esta razón es importante analizar la forma en que la teoría es entendida y construida porque es necesaria para justificar nuestras acciones.

3.1.2. *Aprender a enseñar desde la formación inicial*

En este último lustro, autores del área iberoamericana, como Marcelo (1989,1999), Furió Más (1994), Pérez Gómez (1995,2000), Maicel Olivera (2003), han defendido la idea de que las experiencias de formación de docentes en la práctica educativa generan un conocimiento profesional más completo y pueden llegar a producir un elevado desarrollo de habilidades pedagógicas profesionales, superior al adquirido con la formación de mayor periodo académico.

Por esta razón, entre los propósitos que plantea la Licenciatura en Educación Preescolar, se encuentra ***Promover en las escuelas normales un ambiente de trabajo intelectualmente estimulante***, que permita la formación inicial de maestros de educación básica de nuestro país, y la apropiación de conocimientos y competencias para mejorar la calidad de su desempeño profesional.

También, ***Propiciar el desarrollo de prácticas académicas, individuales y colectivas***, que favorezcan el logro de los propósitos de formación básica, y fomenten la comunicación permanente entre directivos y profesores.

Además, ***Contribuir a mejorar el desempeño profesional*** de los profesores de las escuelas normales, mediante el análisis de los propósitos, problemas, prácticas escolares y contextos sociales de las escuelas de educación básica.

De la misma manera, el nuevo Plan de Estudios para la Licenciatura en Educación Preescolar 1999 tiene, entre sus propósitos fundamentales: propiciar en los alumnos normalistas

una formación centrada en el conocimiento y comprensión de los procesos de desarrollo infantil, los propósitos de la Educación Preescolar, las características del trabajo de los educadores y la dinámica cotidiana de la tarea educativa, con la finalidad de contribuir al desarrollo de las competencias profesionales que requieren para desempeñarse con eficacia en el ámbito laboral para el cual se preparan.

Estas acciones les permiten a los estudiantes normalistas conocer las condiciones reales del trabajo docente y, por consecuencia, aprender a enseñar con la experiencia profesional de los educadores en servicio, cuya contribución incide en su proceso de formación con la intención de responder a las características y necesidades reales de la Educación Preescolar actual. Por ello, la observación y la práctica en los jardines de niños ocupan un lugar destacado en este nuevo plan de estudios, documento que explicita tres rasgos característicos de la formación inicial de docentes en México: la profesionalización docente, la docencia reflexiva y la práctica en condiciones reales de trabajo.

En este sentido, la formación inicial debe orientarse hacia la adquisición de competencias: como la capacidad de activar los conocimientos y habilidades en el momento de analizar situaciones complejas, resolver problemas, promover tareas de colaboración, justificar con firmeza decisiones tomadas y asumir la capacidad de previsión. En suma, alcanzar la capacidad de movilizar varios recursos cognitivos para hacer frente a un tipo de situaciones.

En relación con ello, para dotar a los estudiantes de herramientas fundamentales que le permitan aprender de forma independiente y autodidacta, es imprescindible enseñar una docencia que plantee desafíos cognitivos o problemas que impliquen retos intelectuales donde los estudiantes utilicen los conocimientos que poseen, busquen nueva información y sus propias estrategias de solución. Los requerimientos actuales exigen un nivel de competitividad procedente a las condiciones de globalidad económicas, sociales, tecnológicas, comerciales y educativas entre otras, para que los futuros docentes accedan al campo laboral con éxito, por esta razón deben desarrollar las competencias necesarias que cumplan con eficacia la tarea de la docencia, en las diferentes instituciones educativas donde les corresponda desempeñarse profesionalmente.

En relación con ello, Perrenoud (2004a) estima que el enfoque de competencias permite integrar a la teoría la capacidad de sentido en la acción. Esto nos invita a reflexionar sobre si los futuros profesores, han meditado sobre la relación que debe existir entre la teoría que estudian en la institución de formación y la práctica que realizan en los jardines de niños, respecto a esta capacidad de resignificar su quehacer docente en función de su identidad, de la forma de realizar sus clases, y de su competencia profesional.

Al respecto, Argudín (2001:41) señala que “... es necesario propiciar el aprendizaje permanente y la construcción de las competencias adecuadas para contribuir al desarrollo cultural, social y económico de la sociedad ...”. Para la enseñanza de competencias se requiere promover espacios que faciliten el saber actuar en diversos contextos, combinar una serie de recursos personales y del entorno, conocimientos, cualidades, cultura, experiencia, habilidades emocionales, redes de contactos, banco de datos, equipos, entre otros aspectos que impliquen movilizarse para articular procesos de trabajo.

Las competencias profesionales mínimas ligadas al oficio de enseñar que señala Perrenoud (2004: 189) son:

- Organizar y animar situaciones de aprendizaje
- Gestionar la progresión de los aprendizajes
- Concebir y promover la evolución de dispositivos de diferenciación
- Implicar a los alumnos en sus aprendizajes y su trabajo
- Trabajar en equipos
- Participar en la gestión de la escuela
- Informar e implicar a los padres
- Utilizar nuevas tecnologías
- Afrontar los deberes y los dilemas éticos de la profesión
- Gestionar la propia formación continua

En conclusión, las competencias profesionales solo pueden construirse gracias a una práctica reflexiva y comprometida que se instale desde el principio de los estudios o, dicho de otra forma, valiéndose de una postura reflexiva y una implicación crítica, los estudiantes sacarán el máximo partido de una formación en alternancia. Lo importante es que las competencias se conviertan en una verdadera herramienta de trabajo para ellos y la comunidad educativa.

En este proceso de cambio cobra gran relevancia la figura del profesor, puesto que el hecho de enseñar de determinada manera implica que se incentiven unos modos de aprender u otros. En la relación pedagógica se exigen nuevas y renovadas competencias profesionales para enseñar y un sinnúmero de conocimientos y habilidades.

Existen muchas formas de enseñar, pero en ocasiones no se elige la que realmente puede ser significativa y produzca un aprendizaje para los alumnos, se estudia a Dewey, Freud, Vigotsky, Freire y Piaget, se conoce la existencia de escuelas eficaces, escuelas de aprendizaje

acelerado, escuelas inclusivas, comunidades de aprendizaje, pero regularmente se trabaja con un sistema propio que pocas veces se evalúa.

Por todo ello, Saint-Onge (2000) señala que el hablar de conocimientos y habilidades significa entender a los primeros como información, que aumentan con el estudio, mientras que las habilidades transforman la información y se desarrollan con la práctica, ambos son necesarios y complementarios para los procesos de enseñanza y de aprendizaje.

Desde la formación inicial resulta imposible dotar a los estudiantes de todo, ellos son en diferentes grados autodidactas y están obligados a aprender su oficio de enseñar desde el terreno de la práctica. En este marco la cultura de la calidad cobra especial relevancia en relación con la preparación, formación y evaluación de los futuros profesores, la calidad educativa lleva implícitas teorías que sustentan la formación, enfoques y concepciones que son retomadas por los profesores para generar procesos de enseñanza-aprendizaje.

Y de esta manera elevar los conocimientos y competencias para enseñar, sin olvidar considerar la situación con que se enfrenta el estudiante en la práctica reflexiva. Esta práctica, de acuerdo con Perrenoud (2004a: 190), debe incluir la concepción de las competencias y renunciar a fórmulas para proponer el cambio:

- **Conocimientos especializados** sobre los procesos enseñanza-aprendizaje
- **Herramientas de inteligibilidad de las situaciones educativas complejas** y un pequeño número de principios que orienten la acción pedagógica (constructivismo, interaccionismo, atención sobre el sentido de los saberes, negociación y regulación del contrato didáctico).

En este tenor, partimos del reconocimiento de que los cambios en la formación de los docentes, no pueden hacerse al margen de cómo se comprende el proceso de aprendizaje de los profesores. Para ello resulta importante plantear las siguientes interrogantes: ¿Cómo se aprende a enseñar? ¿Cómo se genera, transforma y transmite el conocimiento en la profesión docente? Atendiendo a este planteamiento, se recuperan dos principios teóricos ligados a la vertiente sociocultural de la visión constructivista, que dan sustento al enfoque pedagógico del Modelo Curricular para la Formación Profesional de los Maestros de Educación Básica:

- El docente aprende a enseñar (construye su conocimiento) en el contexto mismo que éste se origina y aplica, es decir, tiene un carácter situado (Aprendizaje situado)
- El docente enseña a aprender en el marco de lo colectivo; entre individuos, grupos y ambientes simbólicos y físicos, es decir su conocimiento se encuentra distribuido (Comunidades de aprendizaje).

Es importante vivir el aprendizaje de manera positiva, organizarlo de forma activa, proyectarlo llevándolo más allá de la simple supervivencia, por tal razón es más productivo. Finalmente, con sus bemoles, en forma progresiva, estos cambios se están reflejando en las escuelas formadoras de docentes: desde 1997 en la Licenciatura en Educación Primaria y dos años después en la Licenciatura en Educación Preescolar. Para conocer el enfoque, a partir de su implementación, el estudio de seguimiento a la aplicación del Plan de Estudios (1999) establece que:

(...) las actividades de observación y práctica han favorecido que los estudiantes, en distinta medida y bajo diferentes características, vayan desarrollando los rasgos del perfil de egreso, afiancen la decisión de ser maestros a partir del conocimiento directo de lo que implica estar frente a un grupo de niños, y desarrollen habilidades para comunicarse con ellos; identifiquen las diferencias que existen en los grupos de niños, así como las distintas necesidades y tiempos de aprendizaje; avancen en los diseños de actividades de trabajo para la planeación con el fin de favorecer el aprendizaje de los niños; procuren el uso de diferentes materiales y recursos para la enseñanza; se acerquen al conocimiento y enfoque del programa de educación primaria, adquieran mayores destrezas de lectura y escritura, así como habilidad para buscar información en distintas fuentes y establecer relaciones entre los diferentes aspectos que pueden incidir en el trabajo de los maestros y en el aprendizaje de los niños.

Todo esto implica que en las diferentes licenciaturas para los maestros de las escuelas normales reaprender lo aprendido, con el objetivo de promover el desarrollo de los rasgos del perfil de egreso y las tareas pedagógicas atendidas, antes, durante y con posterioridad a las actividades de observación y práctica de los estudiantes de la normal, con la intención de saber cómo orientarlos y de poner en práctica los aspectos teóricos que refieren a las formas de cómo enseñar, con especial atención en como aprenden los niños; propiciando oportunidades de aprendizaje que les permita desarrollar su potencial y fortalecer las capacidades que poseen.

Si efectivamente existe la preocupación sobre la falta de conexión entre la idea de conocimiento profesional y aquellas competencias que se les exigen a los profesionales en el terreno de la realidad, se debería no sólo preguntar cómo hacer un mejor uso del conocimiento,

sino qué se puede aprender a partir de un contexto específico caracterizado por su heterogeneidad, complejidad y cambio constante.

Este reconocimiento, implica aprender a conceptualizar una nueva forma para ofrecer procesos específicos de enseñanza y de aprendizaje a través de problemas. Es decir, no centrar como eje de formación al contenido disciplinar, sino estructurar la construcción de sentido a partir de problemas pertinentes para cada una de las distintas profesiones, que permitan confrontar contenidos y problemas en un ámbito de realidad concreta.

En este sentido, el aprendizaje tiene como origen una totalidad específica a través de los problemas pertinentes de la profesión, lo cual conduce a la convergencia de diferentes procesos a propósito de la formación profesional: la indagación, la comunicación y la confrontación de bases empíricas con propuestas teóricas e históricas para la construcción de conocimientos.

3.2. LA FORMACIÓN DE UNA PRÁCTICA REFLEXIVA EN LAS PRÁCTICAS PROFESIONALES DOCENTES

A partir de la implantación de los nuevos planes de estudios es posible identificar, en los egresados y en los futuros profesores en formación, la adquisición de competencias para aprender con independencia y favorecer procesos de aprendizaje en los alumnos; Además, el contacto con la realidad concreta en las prácticas profesionales les permitirá tener dominio disciplinario y pedagógico de las asignaturas; mejor conocimiento de los alumnos de educación básica, identidad con su profesión y sensibilización a las particularidades sociales y culturales del medio en que se desempeñan.

Este tipo de planteamientos resulta sugerente por el contexto en el cual están inmersas las instituciones de educación superior. Al respecto, Schön (1983, 1992 y 1998) recupera las ideas de Dewey a partir del postulado “aprender haciendo”, cree que los estudiantes deben aprender a través de la práctica desarrollando acciones en lo que deseen formarse apoyándose en educadores experimentados.

Para ello considera que un profesional determinado -abogado, ingeniero, médico, entre otros, aprenderán hechos y operaciones reelevantes, pero también aprenderán las formas de indagación que sirven a los profesionales prácticos competentes para razonar sobre el camino a seguir en situaciones problemáticas. En particular, la formación inicial de maestros se ha fortalecido mediante las actividades de observación y práctica que realizan los estudiantes en las escuelas de educación básica.

Estos logros han sido heterogéneos entre las escuelas e incluso al interior de éstas; las diferencias responden, entre otras causas, a los perfiles profesionales de los docentes que

laboran en las escuelas normales, a su disposición y compromiso con la tarea docente, a las formas de organización que existen en cada plantel para impartir sus servicios, a desarrollar la enseñanza en las aulas, y las formas de vinculación entre las normales y las escuelas de práctica.

No obstante, en el trabajo realizado hasta hoy, aún prevalecen ciertas dificultades para favorecer de manera integral los rasgos del perfil de egreso de los nuevos maestros. El principal problema se ubica en las formas de enseñanza que aplican parte de los docentes normalistas: existe poca diversificación de los recursos de aprendizaje y de las estrategias de enseñanza; no se aprovecha plenamente el carácter formativo de los procesos de evaluación, poco se recuperan sus resultados para mejorar las prácticas de enseñanza, y aún falta pleno dominio de algunos profesores sobre los contenidos y los enfoques de los nuevos programas.

Aunque se valora altamente el carácter formativo de las actividades de acercamiento que realizan los estudiantes en condiciones reales de trabajo, existen algunas escuelas normales donde aún es débil la vinculación con las escuelas de práctica; muchos profesores de educación básica que reciben en sus aulas a estudiantes normalistas desconocen los propósitos formativos de las prácticas y es mínima la orientación que pueden ofrecerles y, en varios casos, también afecta la falta de orientación de los profesores formadores hacia sus estudiantes durante el período de prácticas, además la carencia de asesorías de análisis y reflexión sobre sus experiencias, todo ello repercute en un bajo aprovechamiento de la formación que pueden obtener en los planteles de educación básica.

Al respecto el enfoque que se trabaja en la línea de acercamiento a la práctica es muy claro en realizar una práctica reflexiva, que permita a los estudiantes reconstruir sus acciones, Schön (1992) hace referencia a la formación de maestros que se construye en la reflexión sobre la acción, el profesional competente actúa reflexionando en la acción, creando una nueva realidad, experimentando y, a partir de estas reflexiones construye nuevas, estrategias de acción nuevas categorías de comprensión para afrontar, definir e intentar salvar problemas de la práctica cotidiana.

Las prácticas y observaciones que los estudiantes realizan en los planteles preescolares, les permite conocer las condiciones reales del trabajo docente. De esta manera las estancias en los jardines de niños se convierten en experiencias formativas que propician el desarrollo de habilidades y competencias hacia la enseñanza; la sensibilidad para apreciar la complejidad de la vida diaria escolar, particularmente el trato con los pequeños, y la madurez para encontrar el sentido a la profesión para la cual se forman los nuevos educadores. De acuerdo con Dewey, los profesionales reflexivos dirigen sus acciones, previéndolas y planeándolas de acuerdo con los

finos que tienen en perspectiva. Esto les da la oportunidad de tomar conciencia de sí mismos en su propia acción. Cuando esos profesionales investigan, reflexionan y proponen acciones y decisiones informadas, no están sino expresando su poder para reconstruir la vida social, para participar en la comunicación, en la toma de decisiones y en la acción social. (Kemnis, 1985, citado por Guach, 1999).

El espacio de trabajo docente que se desarrolla en 7º y 8º semestre está previsto para que las estudiantes se responsabilicen de un grupo de alumnos de Educación Preescolar durante un ciclo escolar; esto permite aplicar conocimientos adquiridos en el contexto real del trabajo docente. Además, permite reconocer esta experiencia como parte de su proceso formativo con la intención de fortalecer su compromiso profesional. Por ejemplo, el programa de la asignatura Seminario de análisis de trabajo docente (*SATD*), en 7º y 8º semestre, plantea que “el análisis de las experiencias y de los resultados obtenidos, especialmente del propio desempeño frente a grupo, es una actividad clave para avanzar en el mejoramiento de las competencias profesionales” (*SATD*, 2002: 9).

La vinculación de esta asignatura se alterna con la práctica docente para dar sentido formativo y articular el conjunto de actividades que las estudiantes desarrollan en el jardín de niños y en la Escuela Normal; asimismo, juega un papel fundamental para encauzar y dar congruencia a la acción de la educadora tutora y de los asesores en las actividades académicas de los semestres séptimo y octavo, que intervienen durante el proceso de formación de las estudiantes.

En el momento de desarrollar su práctica educativa en estos semestres, las estudiantes deberán permanecer al lado de un educador experimentado, que se convierte en su tutor y cuya función es orientar las actividades del estudiante en el aula. Entre esas actividades se encuentra transmitir su experiencia; guiar el proceso de experiencias educativas, las estrategias, la planeación, la evaluación, la relación con los padres, las reuniones colegiadas y todas las acciones que se realicen en el jardín de niños y que contribuyan a la formación de las estudiantes normalistas.

De la misma manera, es importante que las tutoras verifiquen los avances o dificultades que observen durante el desarrollo de la práctica docente de las estudiantes y que realicen un seguimiento de los acontecimientos relevantes, registrándolos en los documentos que son entregados en la primera reunión de tutores en la Escuela Normal. Además, les corresponde brindar recomendaciones oportunas y señalar a la estudiante aspectos que es necesario reforzar o modificar con la intención de mejorar la calidad de su trabajo con los niños preescolares.

Esta tarea es complementaria de la asesoría que brindan los maestros de la Escuela Normal en la asignatura de Seminario de análisis del trabajo docente (SATD) a su grupo de estudiantes. Dicha asesoría se desarrolla de manera paralela a su desempeño profesional, en los tiempos establecidos en la calendarización previamente elaborada y distribuida a los centros escolares por la institución formadora de docentes.

En este seminario, los alumnos sistematizan su experiencia de trabajo y la comparten con sus compañeros. Al respecto, Álvarez (2005) opina que “la tutoría entre iguales, en educación superior, constituye en la actualidad una orientación con la cual se pretende facilitar los procesos de adaptación y promoción del alumnado”. Esto es así porque entre ellos mismos se evalúan, opinan, aportan ideas, critican y proponen acciones que permiten analizar y fortalecer su desempeño profesional.

En esta asignatura los asesores¹ atienden a grupos de 10 estudiantes; su principal finalidad es apoyarlos en el análisis de su ejercicio profesional, a través de un intercambio permanente de experiencias. Con el propósito de complementar su tarea educativa se desarrollan diversas actividades como la elaboración de diarios de trabajo docente, papelería oficial y orientación para realizar el documento recepcional². Esta acción representa el resultado de los incidentes críticos que registran de forma consecutiva y frecuente en su diario de trabajo. En este narran su experiencia profesional, además de analizar diferentes teorías que se reflejen en la práctica.

Las diferentes tendencias en la formación del profesorado han tenido siempre presente la práctica como una parte importante en la formación inicial del mismo. Los problemas y los desacuerdos se han centrado casi siempre en cómo relacionar esta práctica con la teoría. La relación entre la teoría y la práctica ha sido uno de los temas más estudiados desde los inicios de la investigación en la formación inicial del profesorado. Actualmente, según Zabalza (2000), todavía se discute el discurso formativo de las clases en educación superior y el discurso de aplicación dado a las prácticas.

Los estudiantes de formación inicial del profesorado pueden desarrollar una práctica reflexiva, en la cual pretendan analizar sus propias concepciones para poder discutir, contrastar e incluso experimentar en las escuelas, espacio que les ofrecerá experiencias alternativas. Sin

¹ El asesor es el profesor de los futuros docentes en la Escuela Normal.

² El documento recepcional se refiere a la tesis que realizan las estudiantes al finalizar la licenciatura. Sus características se establecen en los *Lineamientos para la organización del trabajo académico*, que se realiza durante el séptimo y octavo semestres. En ellos se especifican las orientaciones para la planificación y el desarrollo del trabajo docente, a partir de lo cual se analizará sistemáticamente la experiencia de los estudiantes y se guiará la elaboración de dicho trabajo.

duda alguna ésta es una experiencia muy valiosa porque los enfrenta con su realidad y les permite reconstruir, como bien lo apunta Hollinsworth (1989).

Algunas investigaciones han demostrado que los estudiantes de formación inicial tienen cierta tendencia a sobrevalorar las prácticas (Pendry, Husbands, Arthur, & Davison, 1998) y a menospreciar su formación teórica. En su trabajo, Batllori (1992) comenta que en algunas ocasiones los alumnos de formación inicial han mitificado de tal manera a la práctica que han llegado a rechazar la formación teórica.

La formación inicial ha de dotar a los futuros maestros de un bagaje sólido en el ámbito cultural, psicopedagógico y personal; ha de capacitar al futuro enseñante a asumir su tarea educativa en toda su complejidad, actualmente con la flexibilidad y la rigurosidad necesaria, es decir, apoyando sus acciones en una fundamentación válida (Imberón, 1998:1).

3.2.1. Estrategias didácticas en el escenario de la práctica docente

De acuerdo con Hernández (2009:50), la didáctica no se preocupa sólo de lo que la enseñanza es, sino de lo que va a ser o debe ser, es decir de los cambios o transformaciones que de la enseñanza se van a derivar, porque la didáctica colabora en la transformación de la práctica educativa, favoreciendo la autoconciencia crítica de los profesores. Por esta razón la estrategia didáctica se concibe como el conjunto de procedimientos apoyados en técnicas de enseñanza, que tienen por objeto llevar a buen término la acción didáctica, es decir, alcanzar los objetivos de aprendizaje. De acuerdo con Hargreaves (2011), “las estrategias didácticas son el producto de una actividad constructiva y creativa del maestro”.

El dominio de estrategias didácticas variadas y la posesión de recursos, tanto materiales como formales, son determinantes del éxito y de la calidad docente porque éstas están encaminadas hacia la optimización del proceso enseñanza aprendizaje. Además, porque actualmente, el profesor ya no está determinado técnicamente por una teoría de carácter normativo sobre la enseñanza, sino que se compromete socialmente con su tarea docente, trabajando por la emancipación individual y colectiva de sus alumnos desde un interés por la justicia social (Contreras, 1991).

Lo anterior lleva a analizar una de las competencias didácticas de los rasgos del perfil de egreso de los futuros licenciados en Educación Preescolar. Esta competencia enfatiza el reconocimiento de las diferencias individuales de las estudiantes normalistas que influyen en los

procesos de aprendizaje y la aplicación de estrategias didácticas para estimularlos. Ambas competencias previas deben ser desarrolladas por las estudiantes en sus prácticas. En este sentido, el conocimiento que ellas adquieran de las estrategias didácticas que utilicen para favorecer estos procesos consolida parte de su formación profesional.

Es imprescindible que los estudiantes, en su formación inicial, desarrollen competencias didácticas para realizar un trabajo educativo eficaz, centrado en propósitos precisos y en el conocimiento de los niños, de las capacidades de estos últimos y del potencial que tienen para aprender. La relación de los propósitos educativos con las diversas estrategias y actividades propuestas por el plan de estudios de la Licenciatura en Educación Preescolar (1999) debe tener presente:

- Aprendizajes que se favorecen en los niños con el empleo de las estrategias de enseñanza
- Relación entre las estrategias y las modalidades de trabajo utilizadas
- Relación entre las necesidades educativas de los niños del grupo y la elección de estrategias y modalidades de trabajo
- Adecuación de las actividades didácticas para atender a niños que presentan necesidades educativas especiales
- Conducción de las actividades didácticas: formulación de instrucciones, variedad de formas de expresión y actitudes hacia el grupo
- Experiencias en las que se logró o no propiciar el trabajo colaborativo entre los niños.
- Uso pedagógico de recursos y materiales didácticos
- Aprovechamiento de los recursos del entorno para favorecer la observación, el planteamiento de hipótesis y la elaboración de explicaciones sobre fenómenos naturales y sociales
- Organización del grupo. Interés de los niños en el desarrollo de las actividades didácticas

Es factible llevar a cabo esta relación de propósitos si concebimos a la estrategia como un procedimiento adaptativo, encaminado a la consecución de una meta o propósito, y como un vehículo o mediador entre las intenciones o los resultados (De la Torre & Barrios, 2000: 101). En este sentido es importante mencionar que el autor hace hincapié en el cómo y no en el qué. Desde una perspectiva cognitiva, las anteriores son operaciones mentales facilitadoras de la consecución de otros procesos más complejos.

La estrategia facilita la direccionalidad y visión de conjunto de las acciones específicas a realizar. Al igual que cualquier actuación formativa, encuentra su razón de ser en la meta

perseguida; además la estrategia es flexible, creativa, de secuencia adaptativa y estima el contexto porque sitúa a la teoría y a la acción en la realidad concreta.

Para favorecer los propósitos previstos en las acciones a realizar, a través de diversas estrategias, es muy importante la actitud de las personas implicadas. De ellos depende el papel decisivo que juegan las estrategias en la dinámica, en el clima, en el grado de satisfacción y en los resultados. Su conveniencia y eficacia les otorgan validez para lo que se pretende; esto quiere decir que sería adecuada o inadecuada de acuerdo al contexto donde se apliquen, debido a que dichas estrategias pueden ser utilizadas por otras personas.

Por todo ello, la estrategia didáctica permite la toma de conciencia de las bases teóricas que la justifican y certifican, la concreción de la intencionalidad o meta, la secuenciación de acciones a realizar de forma adaptativa, la determinación de roles o funciones de los agentes implicados, la contextualización del proceso y la consecución total o parcial de logros.

Son muy diversas las estrategias didácticas que se pueden emplear en el escenario de la práctica docente, tanto dentro como fuera del aula. Entre ellas la música, las efemérides, las historias de vida; la utilización de los colores, relatos, fábulas, diálogos analógicos, cartas imaginarias, heuridrama o dramatización, situaciones de la vida, incidentes críticos; el aprendizaje del conflicto y de los errores, la utilización del arte, entre muchas otras. Sin embargo, no olvidemos que el niño aprende preguntando y ésta es una de las formas más directas de poder desde nuestra intervención. Es decir, resolver sus dudas, sus inquietudes, sus hipótesis, etcétera.

Como dice De la Torre (2008: 190), los alumnos, por grupos, en alguna de las sesiones del curso, formulan preguntas al profesor/a sobre aspectos de su interés, relacionados con la materia, de forma que sean sugerencias sorprendentes, incitantes y creativas. Al respecto, Torrance y Myers (1976), De la Torre (1997, 2003, 2006), Sweeting (1994), Rajadell (2000) en De la Torre (2008: 188) opinan sobre la interrogación como estrategia didáctica innovadora y creativa. Dichos autores remarcan el carácter plural y divergente de la interrogación, así como la posibilidad de usarla para la implicación afectiva en el autoaprendizaje. En este autoaprendizaje existe una buena dosis de motivación, implicación y entusiasmo.

De este modo, los futuros profesores aprenderán a seleccionar y adaptar estrategias de enseñanza, formas de relación y estilos de trabajo congruentes con los propósitos de la Educación Preescolar. En este sentido la observación y la práctica en el preescolar tienen como propósito que las estudiantes obtengan herramientas para el ejercicio profesional con los niños pequeños.

Una parte importante del trabajo docente implica la toma de decisiones frente a situaciones imprevistas, la capacidad para resolver conflictos cotidianos y para conducir adecuadamente un grupo escolar. De igual manera, están implicadas las habilidades para comunicarse con los niños a través de recursos diversos. En este sentido, De la Torre (2008:65) afirma que el docente, como profesional de la enseñanza, ha de contar con unas competencias respecto al contenido, a la didáctica, o forma de implicar al alumno en su dominio, y ha de ser capaz de actualizarse y desarrollarse profesionalmente. Además debe estar en posesión del conocimiento, actuar de forma didáctica, o sea tomar decisiones curriculares adaptadas a las características diferenciales de los sujetos.

Por ello no se trata sólo de conocer el contenido, sino de seleccionarlo, secuenciarlo y proponer las actividades pertinentes con la madurez de los sujetos. Ello comporta tener conocimientos pedagógicos, didácticos y psicológicos. En este sentido el acercamiento gradual de los estudiantes de la Normal al ambiente escolar y a la complejidad del trabajo educativo les permitirá adquirir paulatinamente la destreza y la confianza que sólo la práctica puede proporcionar. También, dicho acercamiento atenuará la sensación de desconcierto e impotencia que suele afectar a los nuevos maestros cuando se incorporan al servicio.

3.2.2. Actividades didácticas en el escenario de la práctica

Las actividades son acciones planeadas con la finalidad de favorecer competencias en función de los propósitos fundamentales de la Educación Preescolar. Las actividades de diagnóstico son también actividades de aprendizaje que se aplican en las primeras semanas de trabajo en el aula.

Para el logro de algunas competencias se requieren actividades específicas continuas, el logro de otras competencias depende principalmente de las formas de relación en el aula, de la organización del trabajo y del tipo de actividades en las que participen los alumnos.

Las actividades deben tener siempre intencionalidad educativa, en este sentido:

Una vez diseñadas las situaciones didácticas es necesario revisar qué otras competencias se favorecen con las mismas situaciones, porque –como bien se sabe– al realizar una actividad los niños ponen en juego muchos conocimientos, muchas habilidades y actitudes y obtienen nuevos aprendizajes referidos a distintos campos formativos. En este punto es útil recordar que el desarrollo de varias competencias depende del ambiente, las formas de trabajo, las oportunidades para el juego y la convivencia, entre otras (PEP, 2004: 122-123).

En esta línea, una situación didáctica representa un conjunto de actividades articuladas que implican relaciones entre los niños, los contenidos y la maestra, con la finalidad de construir aprendizajes.

El trabajo en el aula parte de los cuestionamientos acerca de lo que saben los niños, de lo que pueden aprender y de las formas mediante las cuales expresan sus aprendizajes. El estudio de sus procesos de desarrollo da lugar a un proceso sistemático de diseño, análisis y modificación de actividades cuya finalidad es propiciar la sistematización de conocimientos y experiencias adquiridas por las estudiantes normalistas.

Estas acciones cobran especial relevancia en el marco de la Licenciatura en Educación Preescolar para dar cumplimiento a los propósitos formativos planteados. Las estudiantes normalistas sistematizan su aprendizaje y experiencia a través de la aplicación de las **actividades de acercamiento a la práctica docente** en los primeros seis semestres, y de las **actividades de prácticas intensivas** en condiciones reales de trabajo en los dos últimos semestres. Ambos tipos de actividades tienen dos propósitos centrales: resolver las necesidades formativas y responder a las necesidades de la práctica docente se desarrollan.

3.2.3. *Evaluación formadora en las prácticas educativas*

De la Torre (2000: 92) afirma que la evaluación formativa ayuda a regular el proceso de aprendizaje del alumno. El profesor es quién observa; recoge información continua o puntual de las producciones; ayuda a verbaliza procesos; analiza e interpreta los datos obtenidos y los proyecta como ayuda pedagógica para el alumno. Por su parte, la evaluación formadora pretende que sea el alumno quien regule su propio proceso de aprendizaje. Se valoran aspectos como la autogestión de los errores, partiendo del hecho individual de la construcción del conocimiento y del aprendizaje realizado desde la perspectiva del alumno.

Para realizar esta autorregulación, el estudiante toma conciencia de las propias dificultades y aciertos, las gestiona. En función de ello toma decisiones acerca de posibles nuevas formas de pensar y también de actuar. Nunziati (1990: 47-64), citado por Hugo y Sanmarti (2003), señala que la perspectiva de evaluación que puede tener sentido en el aula es la denominada evaluación formadora. Esta sugerencia se debe a que dicho tipo de evaluación permite superar las visiones dualísticas y conflictivas entre regulación interna y externa, entre aprendizaje y evaluación, entre enseñar, aprender y evaluar. La evaluación es considerada como el motor de todo el proceso de construcción de conocimientos (Jorba & Sanmartí, 1995: 20-30).

Según Dochy (1992), la autorregulación de los estudiantes, en su trabajo docente, se ve afectada por varios aspectos del espacio educativo, el dominio del contenido específico, la estructura de la actividad, los propósitos educativos previstos, los contenidos, las estrategias, las limitaciones de la tarea, los modos de intervención del docente, las formas de interacción entre pares -permitida o incentivada. Todo lo anterior, a través de herramientas metacognitivas, entre ellas, el uso de redes y mapas conceptuales (Allal, 1993: 81-98). Todas estas acciones se reflejan en las sesiones de la asignatura Seminario de análisis del trabajo docente (SATD).

Al respecto, De la Torre afirma (2008: 90) que "... la esencia de las estrategias didácticas orientadas al aprendizaje es la creatividad y es el alumno quién ha de ir mostrando la adquisición de competencias descritas en el programa educativo ...". Para demostrar las competencias que se han favorecido, el autoaprendizaje se manifiesta como una consecuencia inmediata de esta nueva orientación y la evaluación formativa se transforma en evaluación formadora, que surge de la reflexión del estudiante en lugar de la del docente.

El desarrollo docente se fundamenta en el conocimiento de la coherencia entre las intencionalidades formativas y la calidad de los procesos formativos desarrollados, explicitados en los logros alcanzados y los efectos de capacitación integral de todos los implicados. Este esfuerzo de pertinencia, entre lo pretendido y plenamente generado por estudiantes y docentes, contribuye a dar sentido al avance permanente del profesorado y de las culturas de mejora en las que deben asentarse las prácticas de desarrollo profesional y la estructura conceptual.

La acción evaluadora sirve al profesorado para afianzar:

- La reflexión acerca de la calidad del modelo de profesionalización
- Los argumentos en torno al diseño de las pruebas de evaluación docente y de autoevaluación de estudiantes docentes
- La estimación del sistema de análisis de las tareas y mejora docente
- La anticipación de la repercusión del juicio estimativo en la imagen y rendimiento de los estudiantes de si mismos
- La valoración del proceso de enseñanza-aprendizaje colaborativo

La autoevaluación docente es la modalidad evaluadora más pertinente para afianzar el propio conocimiento profesional y desarrollarlo mediante las siguientes bases:

- Competencias, concepciones y técnicas (explícitas e implícitas) de la práctica evaluadora
- Avance personal, social e institucional
- Dominio de metodología reflexivo-indagadora
- Adaptación del modelo de evaluación al alumno/a, departamento/ciclo y centro
- Aplicación de la reflexión a la comprensión integral de la tarea docente Evaluadora

Se considera a la autoevaluación como la modalidad evaluadora capaz de facilitar y estimular el avance profesional de los docentes porque ésta les proporciona autoconocimiento profesional, desarrollo del conocimiento práctico, análisis de los procesos de enseñanza-aprendizaje, comprensión de la cultura profesional y justificación de los avances en la tarea educativa.

Además, la autoevaluación sitúa al profesorado en un marco de pleno conocimiento y exigencia de la mejora, al aplicar su capacidad indagadora al estudio de los procesos docentes y justificar las decisiones de mejora para los estudiantes y el sistema.

3.2.3.1. El diario de trabajo: consideraciones generales de la práctica educativa

La línea de acercamiento a la práctica docente del plan de estudios de la Licenciatura en Educación Preescolar establece el uso de un diario de prácticas de primero a octavo semestre. Este instrumento se utilizará para recopilar información de los aspectos que conviene observar para apreciar el proceso y los cambios en las habilidades, conocimientos y actitudes de los niños; además de tomar notas del desarrollo de las actividades de observación, práctica y trabajo docente. De acuerdo con Suárez, Ochoa y Dávila (2004: 28), los relatos pedagógicos producidos por docentes constituyen una interpretación acerca de los eventos vividos por ellos, es decir, en esa escritura hacen o recrean la historia.

La función del diario es explicar los diferentes procesos que tanto el alumnado como el docente viven durante la aplicación del plan de trabajo y de actividades; para ello los estudiantes se basan en algunos cuestionamientos como: ¿qué actividades despertaron el interés de los niños?, ¿cómo se dieron cuenta de ello?, ¿cómo organizaron el tiempo para llevar a cabo las tareas previstas?, ¿fue suficiente?, ¿se aprovechó de manera efectiva?, ¿qué dificultades enfrentaron?, ¿qué habilidades docentes será necesario desarrollar para atenderles?, entre otros cuestionamientos que requieren la argumentación de sus respuestas.

Por ello, Suárez et al. (2004:30) dice que:

(...) que documentar narrativamente experiencias pedagógicas llevadas a cabo por profesores permite conocer lo que hay detrás de sus decisiones cuando enseñan, sus variados puntos de vista sus supuestos proyecciones da lugar a que las prácticas escolares sean dichas y contadas en el lenguaje de la acción.

También es importante describir las ideas, actitudes y relaciones de los niños del grupo para dar cuenta de sus características y necesidades: qué les gusta o disgusta, los comportamientos y actitudes que manifiestan en la clase, sus intereses, sus ritmos de aprendizaje, las relaciones que establecen con el docente y entre ellos y los avances o dificultades en el desarrollo de sus capacidades cognitivas y comunicativas. Además, los avances o dificultades que observen los docentes en los campos formativos.

Al respecto, y de acuerdo con PEP (2004: 131), el diario de trabajo representa el instrumento donde el docente registra una narración breve de la jornada de trabajo y, en ocasiones necesarias, otros hechos o circunstancias escolares que hayan influido en el desarrollo de su labor docente. No se trata de registrar únicamente aquellos datos que después permitan reconstruir mentalmente y reflexionar sobre la práctica, por ejemplo:

- Actividad planteada, organización y desarrollo de la actividad; sucesos sorprendentes o preocupantes
- Reacciones y opiniones de los niños sobre las actividades realizadas y sobre su propio aprendizaje: ¿se interesaron?, ¿se involucraron todos?, ¿qué les gustó, o no?, ¿cómo se sintieron en la actividad?, ¿les fue difícil o sencillo realizarla?
- Una valoración general de la jornada de trabajo, incluyendo una breve nota de autoevaluación: ¿cómo calificaría esta jornada?, ¿cómo lo hice?, ¿me faltó hacer algo que no debo olvidar?, ¿de qué otra manera podría intervenir?, ¿qué necesito modificar?
- Ocasionalmente, otros hechos o circunstancias escolares que hayan afectado el desarrollo de la jornada o generado experiencias en donde los niños(as) tuvieran que interrumpir una actividad, actuar con rapidez, informar acerca de un suceso, etcétera.

Para complementar la información requerida en el diario se solicita tomar nota del conocimiento y la comunicación que tengan las estudiantes normalistas con sus alumnos, la planeación de actividades y el uso de estrategias didácticas, el dominio y manejo que tengan de los propósitos y contenidos de la Educación Preescolar, la atención a la diversidad del grupo y a las situaciones imprevistas o de conflicto en el aula, así como el establecimiento de un clima de respeto, orden y trabajo.

Para describir una jornada de trabajo se recomienda relacionar los propósitos formativos con la forma en que se inició el día. La finalidad es observar cómo promovió el desarrollo de las capacidades de los niños; la manera en que organizó el grupo; cómo propició el diálogo entre los niños; las ventajas del diálogo para el desarrollo de habilidades en los niños; la atención a todos los niños y a su diversidad, a partir de la organización del trabajo. Además, es importante explicar lo que hicieron los niños durante el desarrollo de las actividades. ¿Qué actitudes manifestaron? ¿Cómo se relacionaron entre sí? ¿Qué explicaciones, comentarios o preguntas expresaron? ¿Cómo se puede lograr una mayor participación de los niños en las actividades?

Asimismo, es fundamental argumentar las acciones realizadas por el futuro docente durante el desarrollo de las actividades; la estrategia utilizada para dar indicaciones de trabajo; la forma en que se aseguró de que fueran comprendidas por todos los niños; la manera de atender a la diversidad del grupo, a las inquietudes de los niños y a la integración de los niños con necesidades educativas especiales. De igual modo es relevante incluir de qué manera captó y mantuvo la atención de los niños, qué se hizo cuando no fue así y los resultados que se obtuvieron.

En este sentido, el diario de trabajo expresa cómo el futuro docente reflejó en la actividad el dominio y manejo que tiene de los propósitos de la Educación Preescolar. Lo anterior incluye la manera en que, a partir de los retos que se plantean para preparar las actividades, el conocimiento de los procesos cognitivos y del nivel de desarrollo de los niños permitió al futuro docente atender a sus preguntas y lo que hizo cuando no fue así. . . Igualmente, las estrategias que utilizaron para mantener en el aula un ambiente de orden y trabajo, las que resultaron más eficaces, en qué ocasiones hubo frecuente movimiento y diálogo entre los niños que contribuyeron de mejor manera al logro de sus aprendizajes y en qué ocasiones un ambiente de trabajo individual fue más provechoso.

Es imprescindible que las normalistas se cuestionen sobre las dificultades que tuvieron para mantener interesados a los niños en las actividades; cómo contribuyeron las actividades y los materiales utilizados a mantener un ambiente de orden y trabajo en el aula; cómo se

identificaron los aprendizajes de los niños y qué habilidades, actitudes y destrezas muestran los avances de cada uno; en cuáles enfrentan dificultades y de qué manera se propone atenderlas. Lo antes dicho justifica la importancia de utilizar el diario como una evidencia de la práctica docente.

Por su parte, algunos diarios expresan una mayor consideración referencial y en ocasiones otros un mayor dominio expresivo en lo dicho. El estudio coincide con observaciones y consideraciones señaladas anteriormente por el mismo Zabalza (2004: 5)

(...) si a nivel general el diario constituye una lectura de la realidad de las clases, en esta lectura se integra, de manera bastante dialéctica, el componente lector y el componente realidad leída. En unos diarios prevalecía intensamente la dimensión lector (están más saturados de la función expresiva: visión poética, analógica, autorreferencias emotivas, lectura de la realidad desde el punto de vista de uno mismo y desde las reacciones que a uno le provoquen o desde las experiencias personales analógicas (...))

En otros diarios predomina la dimensión realidad (están más saturados por la función referencial: descripciones de aquello que se hace, de los programas que se siguen, narraciones objetivas de cómo son y cómo suceden las cosas en clase, etc. También existen casos mixtos en los que el diario aparece como una mezcla (con diversas proporciones según los días narrados) de aspectos expresivos personales y de aspectos descriptivos.

Entonces, en los diarios la narración recorre un período de tiempo prolongado de acciones que permiten preservar cómo éstas van evolucionando. En este contexto, el sentido básico del diario de prácticas es que se convierte en un espacio narrativo donde las estudiantes en formación construyen sus propios pensamientos, sentimientos y experiencias vivenciales.

Si consideramos el diario como un recurso metodológico, hay cuatro dimensiones que convierten a los diarios en un recurso de gran potencialidad expresiva con tal de acceder al pensamiento de aquellos que los escriben. Estas dimensiones señalan al diario como: a) un recurso que requiere escribir, b) un recurso que implica reflexionar, c) un recurso que integra a lo expresivo y a lo referencial y d) un recurso que tiene un carácter netamente histórico y longitudinal de la narración (Zabalza, 2004: 46).

En relación al diario como un recurso para la reflexión, se retoma la tesis de Schön (1983, 1992 y 1998), acerca de la reflexión sobre la acción, y se refiere al ciclo reflexivo propuesto por Smyth (1991). Este ciclo incluye: describir, inspirar o explicar, reconstruir y

confrontar (ver Anexo 12). Cabe mencionar que esta teoría se aplica como referente en las clases de la Escuela Normal cuando las estudiantes realizan la narrativa de su diario.

3.2.3.2. *La tutoría de educadoras experimentadas*

De acuerdo al modelo curricular para la formación profesional de los maestros de Educación Básica (2010: 134), las licenciaturas en Educación Preescolar, Primaria y Secundaria plantean como uno de los principales ejes de formación la observación y la práctica educativa en los planteles preescolares, de primaria o de secundaria, según corresponda, procurando el conocimiento sistemático y gradual de las condiciones, problemas y exigencias reales del trabajo docente (SEP, 1997, 1999, 1999a).

En la Licenciatura en Educación Preescolar el desarrollo y la reflexión sobre las prácticas docentes se concretan en el área “Acercamiento al trabajo escolar”. Esta área se presenta a lo largo del plan de estudios, desde el primero hasta el octavo semestre; se concreta en las asignaturas de Trabajo docente I y II y Seminario de análisis del trabajo docente I y II. Del primero al sexto semestre, las estudiantes se dedican a observar prácticas docentes en escenarios reales, para que en séptimo y octavo realicen actividades de docencia en escenarios reales y procesos de reflexión sobre las mismas.

En ambos momentos las estudiantes son acompañadas por dos figuras fundamentales: el tutor y el asesor. En función de ello y de acuerdo con los planes de estudio de las licenciaturas señaladas, **la tutoría** es un proceso que tiene lugar en la institución de educación básica (preescolar) donde el estudiante desarrolla su trabajo docente y es realizada por un profesor titular de un grupo, quien tiene como funciones “(...) orientar las actividades del estudiante en el aula, transmitir su experiencia, hacer recomendaciones oportunas y señalar al estudiante aspectos que conviene reforzar o modificar para mejorar la calidad de su trabajo” (SEP, 1999: 78).

En este sentido, las estudiantes aprenderían bajo la guía de un profesional con más experiencia y conocerían no sólo contenidos sino lógicas de resolución ante situaciones de incertidumbre. Comprenderían a estas acciones no como elementos alejados del currículum sino como intervinientes y articulados en él. De acuerdo con Reynaga (1996), la tradición y la experiencia conforman un campo de formación profesional; es así como este autor contempla a las tradiciones como convenciones de acción en las cuales se comparten lenguaje, significados, instrumentos, haceres, saberes y puntos de identificación.

El Modelo Curricular para la Formación Profesional de los Maestros de Educación Básica reconoce el esfuerzo realizado por las Escuelas Normales en lo que a la función tutorial

respecta. Por su parte, propone redefinir las funciones del tutor con base en lo establecido por la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES) para la organización y funcionamiento del sistema de tutorías, cuyos propósitos generales pretenden favorecer el desempeño académico de los alumnos, mediante acciones individuales o grupales, que contribuyan a su formación integral.

La ANUIES considera a la tutoría como el “proceso de acompañamiento personal y académico durante la formación de los estudiantes para mejorar el rendimiento académico, solucionar problemas escolares, desarrollar hábitos de estudio, trabajo, reflexión y convivencia social” (ANUIES, 2001: 44).

Por su parte, Gairín (2004: 67) define a la acción tutorial como “un proceso orientador que desarrollan de manera conjunta profesor y estudiante en aspectos académicos, profesionales y personales, con la finalidad de establecer un programa de trabajo que favorezca la confección y diseño de la trayectoria más adecuada a la carrera universitaria escogida”.

En este sentido, la tutoría debe entenderse como una actividad enfocada a promover el desarrollo del estudiante, tanto en el área académica como en la personal y en la profesional; razón por la cual es importante que la tutoría permanezca como proceso de formación y acompañamiento, no solamente durante los últimos semestres, sino a lo largo de su preparación profesional y en su transición al mundo laboral.

En consecuencia, son muchas las acciones que realiza el tutor. Por ello, de acuerdo a Castillo (2003: 220), la tutoría queda plenamente integrada en la función docente. Dicha función tiende a salir fuera de las aulas y del marco de referencia grupal que en ellas se conforma para incidir en otros aspectos. Entre ellos, la personalización de los procesos de enseñanza-aprendizaje, la atención a las necesidades educativas especiales, las circunstancias personales de cada individuo, la necesidad de ayudar en los procesos de toma de decisiones de cara al futuro, la conexión con el entorno socio-cultural y familiar y sobre todos los aspectos relacionales que se establecen entre los docentes entre sí, entre los alumnos y entre estos y los profesores.

A continuación presentamos las **Responsabilidades del educador/a tutor/a**, funciones que todo docente dispuesto a desempeñarlas debe asumir. Para ello es necesario tomar en cuenta las características del trabajo docente que realiza el estudiante normalista y que plantea el texto Seminario de análisis de trabajo docente I y II (SEP, 2002: 29):

- a) Observar el desempeño de las tareas que corresponde realizar a la estudiante normalista en el grupo que atiende. Tomando en cuenta su responsabilidad como titular del grupo, permanecer en él durante toda la jornada con la finalidad de apoyar a la estudiante en los momentos que lo requiera.
- b) Acordar con la estudiante, en cada periodo de trabajo docente, el tipo de actividades y la modalidad o modalidades de intervención susceptibles de aplicar en el próximo periodo de Trabajo Docente.
- c) Tomar los acuerdos necesarios con el asesor de las actividades académicas de 7º y 8º semestres para desarrollar una labor coordinada en apoyo al trabajo de la estudiante y para llevar un seguimiento de su desempeño.
- d) Ofrecer las observaciones y las recomendaciones oportunas a la estudiante sobre los aspectos de su desempeño en que se presenten dificultades o limitaciones.
- e) Conocer los planes de trabajo y de actividades que diseñe la estudiante para su trabajo docente y aportar sugerencias.
- f) Llevar un registro sistemático sobre el desempeño de la estudiante, con base en los acuerdos establecidos con el asesor de las actividades académicas de 7º y 8º semestres.
- g) Participar en las reuniones a que convoque la Escuela Normal con la finalidad de obtener información y valorar los avances en el desarrollo del proceso del trabajo docente.

El apoyo de la educadora tutora es fundamental en la formación inicial de las futuras maestras. Por esta razón, se debe evitar incurrir en prácticas sin sentido formativo que suelen observarse cuando las normalistas acuden a los jardines de niños, tales como asignarles actividades irrelevantes o inviables a trabajar con el grupo, ausentarse frecuentemente, considerar a la estudiante normalista como profesora para cubrir sus propias ausencias o de las educadoras de otros grupos, asignarle tareas de mantenimiento físico del plantel, administrativas, de promoción social de escasa o nula relación con el trabajo pedagógico o tareas de carácter personal ajenas al trabajo docente.

Por esta razón, el análisis de la práctica se fundamenta, en buena parte, en “la tarea de tutorización (...) orientada hacia el desarrollo de posibilidades para la interpretación que los estudiantes no habían imaginado hasta ahora, ellos aprenden con ayuda de la tutorización” (Schön, 1992: 189). Tutor y alumno se implican en un diálogo de discurso verbal y reflexivo sobre la práctica y su interpretación con un modelo de tutorización donde la experimentación compartida se ajusta a diferentes contextos y demanda competencias diferentes del tutor-estudiante.

3.2.3.3. La asesoría del formador de docentes

La asesoría se concibe como una función complementaria de la tutoría y es desarrollada por el profesor de Escuela Normal, quién imparte el *Seminario de Análisis del Trabajo Docente y Trabajo Docente*. En este espacio “(...) los alumnos sistematizan su experiencia de trabajo y la comparten con sus compañeros, analizan su propio desempeño docente y elaboran su documento recepcional para obtener el título” (SEP, 1997: 68).

En este sentido, el trabajo del asesor consiste en acompañar a un grupo aproximado de diez estudiantes, con la finalidad de que reflexionen sobre su desempeño y fortalezcan sus habilidades, para obtener información relevante que podrán analizar, sistematizar y utilizar en sus actividades docentes. De igual manera, se encarga de asesorar teórica y metodológicamente el documento recepcional de las estudiantes a su cargo. En suma, se trata de que el asesor promueva el mejoramiento continuo de las competencias profesionales de los futuras docentes (SEP, 2005).

Como apuntan los lineamientos para la organización del trabajo académico durante séptimo y octavo semestres de la Licenciatura en Educación Preescolar (SEP, 2002: 28), las responsabilidades que debe asumir el asesor de los estudiantes de la Escuela Normal son:

- a) Atender durante el séptimo y el octavo semestres al grupo de estudiantes que le sea asignado.
- b) 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 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.
- c) Coordinar el desarrollo de las sesiones de Seminario destinadas a la reflexión y análisis de las experiencias de trabajo que las estudiantes adquieran en el jardín de niños, con base en los criterios académicos establecidos.
- d) Apoyar a las estudiantes normalistas en la definición del tema y en la elaboración del documento recepcional.
- e) Orientar la planeación del trabajo docente y coordinarse con los profesores que puedan brindar asesoría, para programar con ellos los tiempos en que las estudiantes podrán recibir orientaciones de acuerdo con sus necesidades.
- f) Participar en las reuniones de trabajo colegiado de 7º y 8º semestres, con la finalidad de intercambiar impresiones sobre el desempeño de las estudiantes normalistas, así como identificar aquellos aspectos en que las maestras tutoras requieren orientaciones precisas para mejorar su labor de apoyo a la formación de las estudiantes.

g) Coordinar el trabajo y participar en las reuniones previstas por la escuela normal con las maestras tutoras, a fin de conocer los resultados de las distintas experiencias de trabajo y de tomar los acuerdos que permitan avanzar en la realización de las acciones programadas.

h) Evaluar el desempeño de la estudiante normalista en Trabajo Docente y en Seminario de Análisis del Trabajo Docente con base en los criterios establecidos. A fin de contar con más elementos para la evaluación tomar en cuenta los informes de las educadoras tutoras.

i) Informar con oportunidad a los directivos de la escuela normal acerca de las estudiantes que desarrollen el trabajo docente en condiciones desfavorables o manifiesten actitudes de poco compromiso y responsabilidad.

j) Participar como presidente del jurado en la presentación del examen profesional que sustenten las estudiantes del grupo a su cargo.

Otra parte importante de este proceso es la evaluación, para ello, en México, la Secretaría de Educación Pública (SEP: 2004) realizó el documento denominado *Seguimiento y evaluación de las prácticas docentes: una estrategia para la reflexión y la mejora en las escuelas normales* que pertenece a una serie dedicada a la evaluación interna. En él se explica que “la información cualitativa, base del análisis y la reflexión sobre la práctica docente, permite generar aprendizajes y abre posibilidades para una mayor comprensión de las situaciones; asimismo, someter a una revisión crítica las creencias, actitudes, conocimientos y estrategias que maneja el docente en su práctica cotidiana”.

La evaluación no produce una transformación repentina o radical, más bien posibilita el desarrollo de una experiencia a lo largo de la cual suceden cambios graduales y acumulativos en las ideas y convicciones sobre la tarea docente y en las prácticas cotidianas. Es necesario centrar la atención en aquellos sucesos que interesan, juzgan y experimentan a diario los profesores.

La experiencia y el conocimiento de los formadores de docentes puede ser enriquecido con el análisis de textos que ayuden a ampliar sus puntos de vista, a sustentar y comprender mejor cada situación, así como a tener más elementos para la toma de decisiones y el diseño de estrategias de mejora.

El proceso de cambio, respaldado en la reflexión y el análisis de la práctica docente, influye tanto en aspectos de índole intelectual como emocional. Para que estos cambios se incorporen o traduzcan en nuevas formas de realizar la práctica docente, tienen que vivirse conscientemente, deben ser comprendidos, analizados y asumidos por cada maestro. Separar las partes de la práctica ayuda a comprenderla de una forma distinta, hace posible reconstruirla, ver sus debilidades o aspectos críticos, visualizar su transformación e introducirle cambios

graduales; permite valorar los éxitos, estimar si las acciones de mejora han incidido en la calidad de la formación de los estudiantes y precisar nuevas interrogantes.

Un proceso de seguimiento y autoevaluación de las prácticas como el propuesto permite experimentar un proceso de aprendizaje en espiral. Para poder comprender el sentido y significado que dan los formadores de docentes a sus prácticas, es necesario que sean capaces, en principio, de analizar y reflexionar sobre su propia práctica. Realizar el seguimiento y la autoevaluación de las prácticas docentes implica que los maestros asuman un compromiso moral con el proceso, una postura ética que demanda respeto, honestidad y la búsqueda permanente de relaciones profesionales que permitan la cooperación entre pares.

La concepción del seguimiento y la autoevaluación como estudio cualitativo carecerá de sentido si no permite repensar el rol docente; así, es indispensable que cada profesor interroge su práctica docente reflexiva e indague sobre los niveles de eficacia que tiene su desempeño respecto a la calidad de la formación de maestros, para que, trabajando con los otros, pueda contribuir a su mejoramiento y avanzar en el desarrollo profesional personal. En este sentido, la siguiente tabla resume las fases de un proceso de reflexión según Villar (1995:34) en Ferreres (1997).

Fase	Características
Descripción	Se trata de dar respuesta a la pregunta ¿qué hacer? Consiste en tratar de establecer principios pedagógicos fundamentales en la acción racional ejecutada.
Información	La pregunta orientativa sería ¿qué significa eso? Consiste en la elaboración de un proceso de taxinomización, clasificación de los códigos establecidos en su acción práctica, acrecentando estructuras jerárquicas de los conceptos pedagógicos construidos en sus categorías. Dichos códigos establecen relaciones causa efecto entre diversas categorías didácticas y establece árboles conceptuales.
Confrontación	Responde a la pregunta ¿cómo ha llegado a ser así? Es un cuestionamiento acerca de la legitimidad de su tarea como intelectuales responsables de la generación de tipos variantes de conocimiento sobre la práctica curricular.
Reconstrucción	La pregunta que nos planteamos sería ¿cómo podría hacer las cosas de manera diferente? La intención consiste en criticar y destapar las tensiones que hay entre las prácticas docentes particulares y los contextos culturales y sociales más amplios en que se incluyen.

Tabla 7. Proceso de reflexión

3.3. RELACIÓN ESTUDIANTES DE LA LICENCIATURA–NIÑOS PARTICIPANTES EN LA PRÁCTICA DOCENTE

En el siguiente apartado se describe, por un lado, un panorama general de las características infantiles y los procesos de aprendizaje que los futuros docentes deben de conocer para favorecer el desarrollo integral de sus alumnos y, por otro, la intervención educativa de los futuros docentes en las aulas preescolares.

Para iniciar es importante reconocer lo que el plan de estudios de la Licenciatura en Educación Preescolar (1999) establece en la última fase de su formación inicial (7º y 8º semestres).

Los futuros educadores realizarán tres tipos de actividades estrechamente relacionadas entre sí: a) el trabajo docente con un grupo de niñas y niños de Educación Preescolar, b) el análisis y la reflexión sistemática acerca de su desempeño con el grupo de alumnos que atienden, así como sobre el conjunto de experiencias obtenidas en el jardín de niños, y c) la elaboración de su documento recepcional, en el que seleccionan y desarrollan un tema o aspecto relativo al trabajo docente a partir de su experiencia y del análisis y reflexión sobre la misma.

Al realizar estas actividades las estudiantes enfrentarán el reto de poner en práctica los conocimientos, habilidades y actitudes que han alcanzado durante su formación profesional: conocer las características y potencialidades de aprendizaje de los niños; distinguir propuestas didácticas que contribuyen al desarrollo de las capacidades básicas de los alumnos; diseñar secuencias de actividades didácticas acordes con los propósitos educativos; resolver problemas y situaciones imprevistas en el aula y establecer relaciones de apoyo y colaboración con las madres y los padres de los niños, así como con otros actores que intervienen en el proceso educativo.

El análisis de las experiencias y de los resultados obtenidos, especialmente del propio desempeño frente a grupo, es una actividad clave para avanzar en el mejoramiento de las competencias profesionales. Por esta razón, el Seminario de análisis del trabajo docente es el espacio que permite articular y dar sentido formativo al conjunto de actividades que los estudiantes desarrollan en el jardín de niños y en la Escuela Normal.

Por lo anterior, la relación estudiantes de la licenciatura en su formación inicial con los niños preescolares juega un papel fundamental para el logro de los rasgos del perfil de egreso

de los futuros docentes y el desarrollo de las competencias que implican los propósitos fundamentales de la Educación Preescolar.

Cabe destacar que los principios fundamentales de la Educación Preescolar, de acuerdo al programa de Educación Preescolar 2004, dan sustento al trabajo cotidiano y tienen dos finalidades. Una de ellas es la intervención educativa en el aula con la inclusión de los campos formativos, las formas de trabajo y los procesos de planeación y evaluación -recursos ineludibles de conocer y utilizar en la práctica reflexiva de los futuros docentes-, así como la organización del trabajo y los principios pedagógicos que guían al profesor y dan sustento a su tarea docente. Concretamente, en este estudio la relación de los estudiantes de la licenciatura con los niños fue un componente del análisis de la práctica docente de las estudiantes normalistas. Dicha práctica docente se realizó en condiciones reales de trabajo, con la intención de cumplir una función específica. A saber, ,“(…) promover la igualdad de oportunidades de acceso al dominio de los códigos culturales y el desarrollo de competencias que permitan a los niños una participación plena en la vida social”, tal como lo explica el programa de Educación Preescolar (2004: 31).

3.3.1. Intervención educativa de las futuras docentes

Para que una intervención educativa sea eficaz, beneficie de forma progresiva al nivel preescolar y complemente la formación teórica práctica de la futura docente, se requiere que ésta conozca el programa de Educación Preescolar; por esta razón se especificarán en este apartado aspectos relevantes que centren la atención de los profesores en su realidad educativa y que realmente impacten en su ejercicio profesional.

La intervención del educador en preescolar se enfoca en prácticas que orienten el impulso natural de los niños hacia el juego, para que éste, sin perder su sentido placentero, adquiera además propósitos educativos de acuerdo con las competencias que los niños han de desarrollar. Los buenos resultados de la intervención educativa requieren de una planeación flexible, que tome como punto de partida las competencias y los propósitos fundamentales.

La planificación de la intervención educativa es un recurso indispensable para un trabajo docente eficaz, ya que permite al educador establecer los propósitos educativos que pretende y las formas organizativas adecuadas; prever los recursos didácticos y tener referentes claros para la evaluación del proceso educativo de los niños de su grupo escolar.

Las competencias, entendidas sintéticamente como la capacidad de utilizar el saber adquirido para aprender, actuar y relacionarse con los demás, son el referente para organizar el trabajo docente. Una intervención educativa que pretenda favorecer el desarrollo de competencias en los niños requiere tener, como rasgo organizativo, una amplia flexibilidad que le

permita al educador definir cómo organizará su trabajo docente y qué tipo de actividades realizará.

Propiciar experiencias que fomenten diversas dinámicas de relación requiere la participación del docente en el grupo escolar; en algunas, es él quien planea y coordina actividades que propician la adquisición de las competencias mediante la interacción entre pares (en pequeños grupos y/o el grupo en su conjunto). En otros casos, su sensibilidad le permite identificar los intercambios que surgen por iniciativa de los niños e intervenir para alentar su fluidez y sus aportes cognitivos.

El programa presenta grupos de competencias en campos formativos para facilitar la identificación de intenciones educativas claras y en qué aspectos del desarrollo y aprendizaje se centran; menciona algunas formas en que se favorecen y se manifiestan las competencias en los niños (tabla 8), con la intención de cumplir varias funciones en el desarrollo del proceso educativo, y apoyar al docente en la identificación de acciones necesarias para fortalecer y establecer, en las situaciones propuestas, variantes que impongan nuevos desafíos a los niños.

El programa ofrece también opciones para diseñar o seleccionar situaciones didácticas o secuencias de actividades; refiere aprendizajes que los niños pueden lograr según las características de cada campo formativo. Es, en suma, una guía para la observación y la evaluación continua de los progresos de cada niño. Los campos formativos son:

Campos formativos	Descripción
Desarrollo personal y social	Este campo se refiere a las actitudes y capacidades relacionadas con el proceso de construcción de la identidad personal y de las competencias emocionales y sociales. La comprensión y regulación de las emociones y la capacidad para establecer relaciones interpersonales son procesos estrechamente relacionados, en los cuales los niños logran un dominio gradual como parte de su desarrollo personal y social.
Lenguaje y comunicación	El lenguaje es una actividad comunicativa, cognitiva y reflexiva. Es, al mismo tiempo, la herramienta fundamental para integrarse a su cultura y acceder al conocimiento de otras culturas, para interactuar en sociedad y, en el más amplio sentido, para aprender.
Pensamiento matemático	El punto de partida para propiciar el desarrollo del razonamiento de la intervención educativa en este campo es la conexión entre las actividades matemáticas espontáneas e informales de los niños y su uso. El ambiente natural, cultural y social en que viven, cualquiera que sea, provee a los niños pequeños de experiencias que de manera espontánea los llevan a realizar actividades de conteo, las cuales son una herramienta básica del pensamiento matemático.
Exploración y conocimiento del mundo	Este campo formativo está dedicado fundamentalmente a favorecer el desarrollo de las capacidades y actitudes que caracterizan al pensamiento reflexivo, mediante experiencias que les permitan aprender sobre el mundo natural y social. La definición del campo se basa en el reconocimiento de que los niños, por el contacto directo con su ambiente natural y familiar y las experiencias vividas en él, han desarrollado capacidades de razonamiento que les permiten entender y explicarse, a su manera, las cosas que pasan a su alrededor.
Expresión y apreciación artísticas	Este campo formativo está orientado a potenciar en los niños la sensibilidad, la iniciativa, la curiosidad, la espontaneidad, la imaginación, el gusto estético y la creatividad mediante experiencias que propicien la expresión personal a través de distintos lenguajes; así como el desarrollo de las capacidades necesarias para la interpretación y apreciación de producciones artísticas.
Desarrollo físico y salud	El desarrollo físico es un proceso en el que intervienen factores como la información genética, la actividad motriz, el estado de salud, la nutrición, las costumbres en la alimentación y el bienestar emocional. En conjunto, la influencia de estos factores se manifiesta en el crecimiento y en las variaciones en los ritmos de desarrollo individual. En el desarrollo físico de los niños están involucrados el movimiento y la locomoción, la estabilidad y el equilibrio, la manipulación, la proyección y la recepción como capacidades motrices.

Tabla 8. Campos formativos

Para la organización del trabajo, la apertura del programa ofrece oportunidades de intervención acorde a las características de los niños y a sus necesidades de aprendizaje, razón por la cual para el educador se considera imprescindible conocer ampliamente a sus alumnos y comprender intensamente el programa que guiará sus actos educativos.

A continuación se presenta la organización del programa de Educación Preescolar 2004, que parte de reconocer los rasgos positivos de este nivel educativo y asume como desafío la superación de aquellos que contribuyen escasamente al desarrollo de las potencialidades de los niños, propósito esencial de la Educación Preescolar. El programa está organizado en los siguientes apartados:

- I) Fundamentos: una Educación Preescolar de calidad para todos
- II) Características del programa
- III) Propósitos fundamentales
- IV) Principios pedagógicos
- V) Campos formativos y competencias
- VI) La organización del trabajo docente durante el año escolar
- VII) La evaluación

La capacidad orientadora del programa se manifiesta cuando éste plantea los cambios o ajustes necesarios en las formas de trabajo y de relación de la educadora con los alumnos; las situaciones didácticas y los tipos de actividades que conviene poner en marcha para favorecer las competencias; el uso y la distribución del tiempo durante la jornada y durante periodos más amplios (la semana o el mes), además de las formas o acciones en que pueden aprovecharse los espacios escolares y los recursos didácticos disponibles en la escuela y en el entorno.

En relación a la importancia que debe tener el conocimiento de los niños por parte del docente, el programa plantea como indispensable la realización, al inicio del curso, de una serie de actividades para explorar qué saben y pueden hacer en relación con los planteamientos de cada campo formativo y, en consecuencia, identificar aspectos en los que requieren de mayor trabajo sistemático. Este conocimiento permite establecer el grado de complejidad de una situación didáctica y las formas de trabajo –con sus variantes para algunos niños– adecuadas a sus características: nivel de dominio de sus competencias en cada campo, rasgo y ritmos de aprendizaje.

Tomando en cuenta estos propósitos, el programa de Educación Preescolar (2004: 36) explica que:

el juego puede alcanzar niveles complejos tanto por la iniciativa de los niños como por la orientación del educador. Habrá ocasiones en que sus sugerencias propicien la organización y focalización del juego y otras en que su intervención deberá limitarse a abrir oportunidades para que éste fluya espontáneamente; en ese equilibrio natural que buscan los niños en sus necesidades de juego físico, intelectual y simbólico.

Para desarrollar actividades donde intervenga el juego es necesario preparar un escenario propicio, el ambiente del aula y de la escuela debe fomentar las actitudes que promueven la confianza en la capacidad de aprender. El desarrollo equilibrado de las competencias de los niños requiere que en el aula exista un ambiente estable. Para ello, se requiere, en primer lugar, que el educador mantenga una gran consistencia en las formas de trato con los niños, en las actitudes que adopta en las intervenciones educativas y en los criterios con los cuales procura orientar y modular las relaciones entre sus alumnos.

Una vez que resuelva ciertas condicionantes con relación a estrategias que utilizará tomando en cuenta el diagnóstico, como los conocimientos previos, el grado de homogeneidad del grupo, entre otros, podrá sistematizar, diseñar y planear las actividades (acciones, secuencia, tiempo, medios y recursos y criterios con los que evaluará el resultado de su actividad). Este planteamiento se sustenta en la idea de que no hay un solo método para hacer las cosas, sino que hay muchos recursos y formas de trabajo que se escogen por su pertinencia y por su utilidad para lograr que los niños aprendan lo que se espera.

El desarrollo del trabajo durante el ciclo escolar requiere **un ambiente de confianza y libertad**; asumir y **comprender nuevas reglas para la convivencia y el trabajo**; el **conocimiento de los alumnos** para planificar el trabajo, **la promoción del desarrollo de competencias de comunicación, cognitivas, socioafectivas y motoras**. También, el uso de las **Estrategias de aprendizaje** útiles para propiciar que los niños y las niñas aprendan. Entre ellas, la instrucción iniciada y dirigida por el maestro o iniciada por los niños; **la enseñanza a través del juego** o de actividades estructuradas; el trabajo con compañeros de otros grupos y grados, etcétera y las **situaciones didácticas** para la organización de trabajo, como proyectos, talleres, unidades didácticas y otras más.

Concretamente, las condiciones son: a) la intervención educativa con actividades que deben tener siempre intencionalidad educativa definida, es decir, que mediante ellas se promuevan una o más competencias; b) considerar cierto lapso de tiempo (un mes, por ejemplo) para atender las competencias de todos los campos formativos y c) la intervención educativa debe ser congruente con los principios pedagógicos (Anexo 1) en que se sustenta el programa.

Considerando estas condiciones, las opciones para planificar y llevar a cabo la intervención educativa son múltiples y dependen del conocimiento, la experiencia y la creatividad de las profesionales de la educación infantil. El punto de partida para la planificación será siempre las competencias que se busca desarrollar (la finalidad). Las situaciones didácticas, los temas, motivos o problemas para el trabajo y la selección de recursos (los medios) estarán en función de la finalidad educativa.

Respecto a los registros de evaluación, estos cuentan con información para diseñar o planificar el trabajo docente en función de las características de sus nuevos alumnos (Anexo 2). Esta concepción de la evaluación hace énfasis en su función formativa, la cual implica establecer prácticas con la finalidad de centrar la atención en los procesos que siguen los niños durante el desarrollo de las actividades, así como en la evolución del dominio de competencias. En este sentido se presentan a continuación los elementos de la evaluación que plantea el PEP (2004).

Elementos	Descripción
¿Qué evaluar?	Los parámetros para evaluar el aprendizaje son las competencias establecidas en los campos formativos, que constituyen la expresión completa de los propósitos fundamentales. Las acciones en las que estas competencias pueden manifestarse (Anexo 3) permiten registrar los avances de los niños. Para evaluar, el educador observa lo que los niños pueden hacer y saben en un momento específico.
¿Quiénes evalúan?	Es importante que la evaluación del aprendizaje integre la opinión de los principales destinatarios del servicio educativo (niños, padres, colegas, maestros de diferentes especialidades); cada uno puede aportar puntos de vista desde el lugar que ocupa en el proceso, así los resultados de la evaluación pueden ser más objetivos.
¿Cuándo evaluar?	La evaluación de aprendizaje es continua. Al observar su participación en las actividades, las relaciones que establecen con sus compañeros, al escuchar sus opiniones y propuestas, el docente puede percatarse de logros, dificultades y necesidades de apoyo específico de los pequeños. Se aspira a que la docente asuma una actitud de alerta constante hacia lo que pasa con los preescolares y su aprendizaje. Esto posibilitará la puesta en práctica de mejores estrategias y decisiones educativas. <ul style="list-style-type: none"> • La evaluación o diagnóstico inicial • Al final del año escolar
¿Cómo recopilar y organizar la información?	La observación atenta de los alumnos y del trabajo que realizan, el diálogo con ellos y con los padres de familia y la entrevista son los principales medios para obtener la información en que se basa la evaluación. La principal fuente de información es el desarrollo de la jornada escolar. Instrumentos: <ul style="list-style-type: none"> • Expediente del niño (entrevistas con padres y alumnos, logros y dificultades) • Trabajos de los alumnos • Evaluación psicopedagógica • Trabajo diario

Tabla 9. Elementos de evaluación

3.3.2. Características infantiles y procesos de aprendizaje

Como ya se señaló, la intervención del educador en preescolar se enfoca en competencias y prácticas que se fundamentan, entre otras, en las características e impulsos de la niñez. Por esta razón, el conocimiento de dichas características y del papel de ellas en el proceso de aprendizaje del niño no puede ser dejado de lado. Muy por el contrario es necesario entenderlas.

De este modo, para contribuir a la formación integral de los niños, la Educación Preescolar debe garantizarles su participación en experiencias educativas que les permitan desarrollar sus competencias afectivas, sociales y cognitivas. En este sentido, los propósitos fundamentales expresan los logros que se espera obtengan los niños y las niñas que la cursan y, además, representan la base para definir las competencias a favorecer a través de la intervención educativa.

Son diversas las experiencias que, gradualmente, se espera vivan los niños preescolares para contribuir a sus procesos de desarrollo y aprendizaje; experiencias que se circunscriben en los propósitos fundamentales del PEP (2004: 24). Éstas son:

- Desarrollen un sentido positivo de sí mismos; expresen sus sentimientos.
- Sean capaces de asumir roles distintos en el juego y en otras actividades.
- Adquieran confianza para expresarse, dialogar y conversar en su lengua materna.
- Comprendan las principales funciones del lenguaje escrito y reconozcan algunas propiedades del sistema de escritura.
- Reconozcan que las personas tenemos rasgos culturales distintos (lenguas, tradiciones, formas de ser y de vivir).
- Construyan nociones matemáticas a partir de situaciones que demanden el uso de sus conocimientos y sus capacidades.
- Desarrollen la capacidad para resolver problemas de manera creativa mediante situaciones de juego.
- Se interesen en la observación de fenómenos naturales y participen en situaciones de experimentación que abran oportunidades para preguntar, predecir, comparar, registrar, elaborar explicaciones e intercambiar opiniones.
- Se apropien de los valores y principios necesarios para la vida en comunidad, actuando con base en el respeto a los derechos de los demás.
- Desarrollen la sensibilidad, la iniciativa, la imaginación y la creatividad para expresarse a través de los lenguajes artísticos.
- Conozcan mejor su cuerpo, actúen y se comuniquen mediante la expresión corporal y mejoren sus habilidades de coordinación, control, desplazamiento en actividades de juego libre, organizado y de ejercicio físico.
- Comprendan que su cuerpo experimenta cambios cuando está en actividad y durante el crecimiento.

Estos propósitos serán favorecidos de manera dinámica e interrelacionada, ya que permitirán identificar la relación que tienen con las competencias de cada campo formativo.

Tomando en cuenta estos propósitos se considera que los niños llegan a la escuela con conocimientos y capacidades que son la base para continuar aprendiendo. Estos conocimientos, creencias y suposiciones sobre el mundo que los rodea, sobre las relaciones entre las personas y sobre el comportamiento que se espera de ellos han sido desarrollados con diferente grado de avance. Éstas son competencias que serán esenciales para su desenvolvimiento escolar.

Al respecto, el Programa de Educación Preescolar (2004: 33) dice que “las teorías del aprendizaje plantean que los niños tienen influencia sobre la educación, comparten con distintos matices la idea central de que los seres humanos (...) construyen su conocimiento, es decir, hacen suyos saberes nuevos cuando los pueden relacionar con lo que ya sabían”.

Una vez que se da el aprendizaje se produce la comprensión y permite que el saber actuar se convierta en parte de una competencia que utilizamos para pensar, hacer frente a nuevos retos cognitivos y para relacionarnos con los demás. Al momento en que los niños se enfrentan a situaciones que imponen retos y demandan que colaboren entre sí, conversen, busquen y prueben distintos procedimientos y tomen decisiones, se ponen en juego la reflexión, el diálogo y la argumentación. Todas ellas, capacidades que contribuyen tanto al desarrollo cognitivo como del lenguaje.

En la práctica los futuros docentes enfrentan desafíos profesionales, como mantener una actitud constante de observación e indagación frente a lo que experimentan en el aula cada uno de sus alumnos,; fomentar y mantener el deseo de conocer; el interés y la motivación por aprender y el ponerse en el lugar de los niños.

También, les corresponde plantearse unas cuantas preguntas cuya respuesta no es sencilla. ¿Qué saben y qué se imaginan ellos sobre lo que se desea que aprendan los niños? ¿Lo están comprendiendo realmente? ¿Qué “valor agregado” aporta a lo que ya saben? ¿Qué recursos o estrategias contribuyen a que se apropien de ese nuevo conocimiento? Ésta es la única manera de promover un aprendizaje real y duradero.

Los intercambios por iniciativa de los niños son oportunidades que ofrecen grandes posibilidades para apoyarse, compartir lo que saben y aprender a trabajar en colaboración. Por medio del juego los niños exploran y ejercitan sus competencias físicas e idean y reconstruyen situaciones de la vida social y familiar, en las cuales actúan e intercambian papeles. También, ejercen su capacidad imaginativa al dar a los objetos más comunes una realidad simbólica distinta y ensayan libremente sus posibilidades de expresión oral, gráfica y estética.

Desde diversas perspectivas teóricas, el programa de Educación Preescolar (2004: 35) “ha considerado que durante el desarrollo de juegos complejos las habilidades mentales de los niños se encuentran en un nivel comparable al de otras actividades de aprendizaje: uso del lenguaje, atención, imaginación, concentración, control de los impulsos, curiosidad, estrategias para la solución de problemas, cooperación, empatía y participación grupal”. En suma, el juego propicia este desarrollo de competencias sociales y autorreguladoras por las múltiples situaciones de interacción con otros niños y con los adultos.

Los roles que cada niño desempeña y el desenvolvimiento del argumento del juego se convierte en motivos de un intenso intercambio de propuestas entre los participantes, de negociaciones y acuerdos entre ellos. Aprenden y asumen formas de ser, de sentir y de actuar, participando activamente en un mundo social lleno de significados para ellos. Diversas investigaciones plantean la importancia de poner en juego las ideas previas y de obtener como resultado conocimientos nuevos que pueden ser recordados durante un tiempo.

Por todo lo que implica cursar la Educación Preescolar como favorecedora del desarrollo integral de los niños y la importancia que se le da a la estrategia del juego como potenciadora del desarrollo y del aprendizaje en este espacio educativo, diversas investigaciones científicas y estudios teóricos de fisiólogos, psicólogos y pedagogos han confirmado que en este período se sientan las bases para todo el desarrollo físico, intelectual y socioafectivo del hombre, donde se forman las premisas de su futura personalidad³.

Aunado a ello, el cuidado y desarrollo de la primera infancia y el acceso a la Educación Preescolar favorecen la socialización de los niños y son fundamentales para un mejor rendimiento en la educación básica. Por otra parte, altas tasas de preescolarización se traducen, en general, en una más elevada escolarización en la enseñanza primaria.

La importancia de este nivel educativo como antecedente de la primaria ha sido revelado en distintos países, tanto por la práctica pedagógica como por especialistas. Por esto uno de los principios pedagógicos que como docente se debe tener presente, de acuerdo al PEP (1999: 10), son las características infantiles y procesos de aprendizaje. A saber que:

³ En virtud de la importancia que se le otorga a la educación preescolar, al respecto la Organización de Estados Iberoamericanos opina “la importancia que reviste la formación del niño en la etapa preescolar, la cual se reconoce como una edad con características propias vinculadas a todo el desarrollo posterior de su personalidad, parte del conocimiento de sus enormes reservas de desarrollo y de que en condiciones adecuadas de vida y de educación en ellos se forman distintos tipos de capacidades, representaciones, sentimientos y normas morales y se perfilan sus rasgos del carácter.

- Las niñas y los niños llegan a la escuela con conocimientos y capacidades que son la base para continuar aprendiendo.
- La función de la educadora es fomentar y mantener en las niñas y en los niños el deseo de conocer, el interés y la motivación por aprender.
- Las niñas y los niños aprenden en interacción con sus pares.
- El juego potencia el desarrollo y el aprendizaje en las niñas y los niños.

La intención de favorecer el proceso enseñanza–aprendizaje, a través de conocer las características infantiles y los procesos de aprendizaje, impacta directamente en sus competencias. El carácter integral y dinámico de los procesos de desarrollo y aprendizaje infantil tiene como base la interacción de factores internos: biológicos y psicológicos, y externos: sociales y culturales, que, para su análisis, se han conformado en campos. Los aprendizajes de los niños abarcan simultáneamente distintos campos del desarrollo humano. Según el tipo de actividades en que participen, el aprendizaje puede concentrarse en alguno de ellos.

Es necesario mencionar que las competencias planteadas en cada uno de los campos formativos se irán favoreciendo en los pequeños durante los tres grados de preescolar, en el conjunto de los campos formativos y en relación con las competencias esperadas. El docente toma decisiones sobre el tipo de actividades que propondrá a sus alumnos, a fin de que avancen progresivamente en su integración y en el desarrollo de sus competencias.

Con la intención de identificar, atender y dar seguimiento a los procesos del desarrollo y aprendizaje infantil y de contribuir a la organización del trabajo docente, las competencias a favorecer en los niños se han agrupado en seis campos formativos. Cada campo se organiza en dos o más aspectos, en cada uno de los cuales se especifican las competencias a promover (Anexo 3). El agrupamiento de competencias en campos formativos facilita la identificación de intenciones educativas claras y las implicaciones de las actividades y experiencias en que participen los pequeños, es decir, en qué aspectos del desarrollo y aprendizaje se concentran.

3.4. SÍNTESIS DEL CAPÍTULO

La finalidad de este capítulo fue contribuir en la construcción de un marco teórico conceptual que enmarque el papel de la práctica docente durante la formación inicial de las futuras docentes. Por lo mismo, forma parte de la fundamentación teórica. El capítulo se inicia con las características de la práctica docente de la Licenciatura en Educación Preescolar. Dicha información hace específica una postura reflexiva que oriente y guíe al docente en su actividad profesional con la intención de transformar su propia realidad.

Para desarrollar la práctica docente desde la formación inicial es importante tener presente los rasgos del perfil de egreso de las estudiantes de la Licenciatura en Educación Preescolar, así como los criterios y orientaciones de orden académico que presenta el plan de estudios. En este sentido es importante mencionar que, uno de los principales, es definir los rasgos comunes de las formas de trabajo académico y del desempeño docente, indispensables para que los propósitos se alcancen realmente en la práctica.

La finalidad es propiciar una formación centrada en el conocimiento y la comprensión de los procesos de desarrollo infantil, los propósitos de la Educación Preescolar, las características del trabajo de las educadoras y la dinámica cotidiana de la tarea educativa. Lo anterior, con el fin de contribuir al desarrollo de las competencias profesionales que requieren para desempeñarse con eficacia en el ámbito laboral.

Lo importante es que las competencias se conviertan en una herramienta de trabajo para ellas y la comunidad educativa. Es necesario que estas competencias se construyan gracias a una práctica reflexiva, comprometida, que se instale desde el principio de los estudios, y a una implicación crítica capaz de obtener el mejor partido de una formación en alternancia.

Todo esto implica brindar a los estudiantes una educación de calidad en la que la preparación, la formación y la evaluación de las futuras profesoras lleven implícitas teorías que sustenten su formación. Es deseable que los profesores generen procesos de enseñanza-aprendizaje a partir de la recuperación de enfoques y concepciones planteados por el plan de estudios de la Licenciatura en Educación Preescolar 1999.

En el segundo apartado, la formación de una práctica reflexiva en las prácticas profesionales docentes, se describieron las estrategias didácticas en el escenario de la práctica y la evaluación formadora, a través de registros de experiencias en el diario de trabajo, de la tutoría de prácticas y de la asesoría del formador.

Tomando en cuenta el postulado de Dewey “aprender haciendo”, se consideró que a través de la práctica donde las estudiantes reconstruyen sus acciones bajo la tutoría de un educador experimentado.

Las prácticas y observaciones que los estudiantes realizan en los planteles preescolares les permiten conocer las condiciones reales del trabajo docente. En este sentido el espacio de trabajo docente que se desarrolla en 7º y 8º semestres está previsto para que los estudiantes se responsabilicen de un grupo de alumnos de Educación Preescolar durante un ciclo escolar, con la finalidad de aplicar los conocimientos adquiridos durante su formación. De esta manera las estancias en los jardines de niños se convierten en experiencias formativas.

Para el desarrollo de estas actividades es imprescindible un dominio de estrategias didácticas variadas. Para tratar de cumplir con ello, la línea de acercamiento a la práctica docente del plan de estudios de la licenciatura establece como uno de los recursos valiosos la utilización del diario de prácticas, herramienta que permite recopilar información de los aspectos que conviene observar para apreciar el proceso y los cambios en las habilidades, conocimientos y actitudes de los niños. También permite tomar notas del desarrollo de las actividades de observación, práctica y trabajo docente.

Su función es explicar los diferentes procesos que tanto el alumnado como el docente viven durante la aplicación del plan de trabajo y de actividades; para ello los estudiantes se basan en algunos cuestionamientos. Además de utilizar este recurso como una evidencia fundamental, se cuenta con dos figuras fundamentales, la tutora y la asesora, que son protagonistas de este escenario educativo. Las acciones de ellas se ven reflejadas en su narrativa. A ellos les corresponde realizar el seguimiento de estos procesos de enseñanza, aprendizaje y evaluación.

La asesora es la formadora que imparte las asignaturas de Trabajo docente I y II y Seminario de análisis del trabajo docente I y II en la Escuela Normal. Estas asignaturas son el espacio para realizar actividades de docencia en escenarios reales y procesos de reflexión sobre las prácticas. La tutora es la educadora experimentada que acompaña a las estudiantes en el escenario real de trabajo, apoyando a la futura docente durante su intervención en el jardín de niños. Las estudiantes son acompañadas por estas figuras fundamentales.

Esto permite que las estudiantes aprendan bajo la guía de una profesional con más experiencia; que conozcan no sólo contenidos sino lógicas de resolución de situaciones inciertas; que conciban estas acciones no como elementos alejados del currículum sino como intervinientes y articulados en él.

En el tercer apartado la relación estudiantes de la licenciatura-niños participantes en la práctica incluye las características infantiles, los procesos de aprendizaje y la intervención educativa de las futuras docentes. Se toman en cuenta tres tipos actividades que plantea el plan de estudios en 7º y 8º semestre y que están estrechamente relacionadas entre sí. A saber, el trabajo docente con un grupo de niños y niñas de Educación Preescolar, el análisis y la reflexión sistemática acerca del desempeño de la estudiante con el grupo de alumnos preescolares que atiende, así como sobre el conjunto de experiencias obtenidas en el jardín de niños y la elaboración de su documento recepcional.

En este escenario, las estudiantes enfrentan el reto de poner en práctica los conocimientos, habilidades y actitudes que han alcanzado durante su formación profesional: conocer las características y potencialidades de aprendizaje de los niños; distinguir propuestas didácticas que contribuyen al desarrollo de las capacidades básicas de los alumnos; diseñar secuencias de actividades didácticas acordes con los propósitos educativos; resolver problemas y situaciones imprevistas en el aula y establecer relaciones de apoyo y colaboración con las madres, los padres de los niños y con otros actores que intervienen en el proceso educativo.

Los propósitos fundamentales representan la base para definir las competencias a favorecer a través de la intervención educativa. La intención de desarrollar el proceso enseñanza - aprendizaje considera los factores biológicos, psicológicos, sociales y culturales a través de los campos formativos. Los aprendizajes de los niños abarcan simultáneamente distintos campos del desarrollo humano. Según el tipo de actividades en que participen, el aprendizaje puede concentrarse en alguno de ellos.

Es importante conocer el programa de Educación Preescolar para una intervención educativa oportuna y eficaz. Es en este momento cuando la guía a proponer cobra sentido como una estrategia en la que la participación de la futura docente debe consistir en recolectar productos y evidencias para reflexionar sobre las experiencias de aprendizaje y adquisición de competencias que la práctica docente le permite desarrollar.

Además de conocer el programa de Educación Preescolar, la futura docente debe interiorizar el plan de estudios de la licenciatura. Ambos programas le proporcionarán elementos para desempeñar su función con eficiencia. Favorecer en los niños todas sus potencialidades es uno de los objetivos de la Educación Preescolar y, para cumplir con él, la guía metodológica del portafolio del estudiante ofrece diversas alternativas didácticas que sin duda alguna se desarrollan en la formación inicial. En la presente investigación los objetivos de innovación pretenden favorecer la práctica docente y este capítulo representa la columna vertebral.

CAPÍTULO IV. La reflexión sobre la práctica docente en el portafolio del estudiante

4.1. Caracterización del portafolio

4.2. Inclusión de la práctica docente en el portafolio

4.3. La Guía Metodológica de Actividades Didácticas como estrategia para reflexionar sobre la práctica docente

CAPÍTULO IV

LA REFLEXIÓN SOBRE LA PRÁCTICA DOCENTE EN EL PORTAFOLIO DEL ESTUDIANTE

El capítulo anterior expuso a la práctica docente como un espacio fundamental para la reflexión del estudiante sobre su aprendizaje. Este capítulo tiene como propósito exponer que dicha reflexión encuentra en el portafolio del estudiante una estrategia didáctica eficaz para recopilar elementos y materiales que evidencian su aprendizaje y la reflexividad sobre el mismo. Este capítulo sugiere que el portafolio ha de guardar coherencia y consistencia con el modelo y el currículo de la Licenciatura en Educación Preescolar.

De este modo, en un primer apartado, se describirá al portafolio del estudiante, es decir, su caracterización, conceptualización, uso, etapas y tipos. En un segundo apartado, se explicará la inclusión de la práctica docente en el portafolio. Esto último incluirá las implicaciones del portafolio en la práctica docente y su construcción en el aula.

Los actores de la educación (profesores, directivos, supervisores y tutores) analizan el portafolio como una opción estratégica que permite al profesorado la construcción de un conocimiento sobre su práctica educativa. En tanto, el portafolio indica a los estudiantes los avances en sus procesos de aprendizaje. Esto se logra a través de las experiencias que fundamentan sus conocimientos, sus metas, tareas propias y estrategias personales de aprendizaje. Al respecto, Agra, Gewerc y Montero (2003) mencionan que el análisis del portafolio se realiza tanto de su forma como de su contenido.

Por esta razón, en esta sección se mostrarán algunas opciones que sugieren diversos autores para la elaboración del portafolio. Lo anterior, considerando que los estudiantes necesitan una guía de cómo construir el portafolio que los oriente hacia un propósito determinado. Es importante tomar en cuenta que para iniciar la elaboración del portafolio se prefiere organizar actividades grupales y en equipo. De esta manera, la diversidad de ideas enriquecerá el trabajo individual.

Cabe mencionar que el contenido del portafolio refleja el proceso de construcción que ha realizado el alumno y el diseño ofrece la oportunidad de observar cómo percibe el mundo la persona que ha realizado el portafolio. Lo anterior, porque las imágenes, el diseño, la estructura, el tipo de letra, el color de las páginas y el boceto de la portada expresarán el sentido que el sujeto le otorga al proceso que está viviendo.

De esta manera, el portafolio muestra la capacidad de comunicar ideas a través de diversas producciones, gráficas y audiovisuales, entre otras. Asimismo, ayuda a validar los conocimientos construidos por los estudiantes. De acuerdo con Blanch et al. (2007: 39), “la

carpeta de aprendizaje o portafolio ha de ser una tarea flexible y de reflexión procesual, continuada y cooperativa de las evidencias de los aprendizajes”.

Por esta razón, es de vital importancia conservar la congruencia y la lógica en el proceso de desarrollo del portafolio estudiantil. En este punto, Stenhouse (1991), indica que un proceso curricular que desarrolle la capacidad reflexiva debe considerar unos principios pedagógicos particulares. Estos principios se expresan como objetivos pedagógicos y se resumen a continuación.

- Iniciar y desarrollar un proceso de planteamiento de preguntas (método de investigación).
- Instruir sobre la metodología de la investigación para que los estudiantes busquen la información que responda a las cuestiones que han surgido, utilizando marcos desarrollados en el curso para aplicar a nuevas áreas.
- Ayudar a los estudiantes a desarrollar la capacidad de utilizar una variedad de fuentes de primera mano, como evidencias desde las cuales plantear hipótesis y trazar conclusiones.
- Conducir las discusiones en las que los estudiantes aprenden y escuchan a los demás, al tiempo que expresan sus propios puntos de vista.
- Legitimar la investigación, esto es, apoyar las discusiones abiertas en las que no se busquen respuestas definitivas a las diversas cuestiones.
- Motivar a los estudiantes a reflexionar sobre sus propias experiencias.
- Crear un nuevo papel para el profesor en el cual éste sea considerado como un recurso y no como una autoridad.

Estos puntos claves o principios pedagógicos pueden ser incluidos en los propósitos del portafolio, concebido en el contexto de formación, como un instrumento clave para reflejar las características del currículo, el conocimiento del desarrollo de habilidades de los estudiantes y la toma de decisiones en el mejoramiento del programa.

Para el tratamiento de estas habilidades existe una variedad de investigaciones cognitivas, desarrolladas por Flavell (1979), Hayes y Flower (1986) y Sternberg (1986), en las cuales se sugiere la importancia de crear situaciones donde los estudiantes reflexionen. Así mismo, para sugerir los caminos a través de los cuales ellos logren aprender, conocer el por qué no lo hacen y reflexionar el recorrido como resultado de autoreflexión.

Este proceso de desarrollo permite al estudiante prever un cuadro claro sobre su trabajo; también ofrece un paso más allá de creación temática en cada actividad. Además, el proceso desarrolla la capacidad de observación y negociación del futuro docente con sus alumnos de preescolar y con sus padres; exhortación que permite estar al pendiente del seguimiento progresivo de sus hijos.

El proceso de implementación del portafolio centra el protagonismo en el alumnado e insiste en el proceso de aprendizaje, lo cual admite un alto grado de reflexión metacognitiva y metalingüística de su parte. En función de ello, Castro (2002: 4) considera que, al favorecer los procesos metacognitivos, el portafolio promueve la capacidad de reflexionar sobre las formas en que se actúa y se autocontrola el propio proceso de aprendizaje. Lo anterior, mediante el uso de estrategias flexibles y apropiadas que los estudiantes pueden transferir y adaptar a nuevas situaciones.

Además, por ser una tarea valiosa en su organización y dotar de una serie de pautas que conducen a un aprendizaje autónomo, el portafolio resulta una excelente estrategia didáctica que poseen los estudiantes durante su formación inicial.

4.1. CARACTERIZACIÓN DEL PORTAFOLIO

En el contexto de la formación del profesorado, es importante tener referentes que permitan la mejora del trabajo que se realiza en la asignatura Seminario de análisis de la práctica docente (SAPD). Este es un espacio donde se explica y se valora la inclusión del portafolio como estrategia didáctica. Tal como lo describe el Professional Development Workshop (NEPBE) - (2011: 42), el portafolio debe proporcionar información sobre el grado de progreso que cada alumno realiza en las diferentes etapas de enseñanza - aprendizaje.

Cada vez son más las instituciones educativas que utilizan el portafolio con sus estudiantes para favorecer procesos de enseñanza - aprendizaje y evaluación. Cada día, esta experiencia intenta introducir innovaciones que enriquezcan su construcción. Por ello son muchas las formas en que se han expresado las potencialidades y las características pedagógicas de esta estrategia educativa, en distintos entornos, aulas de clase, prácticas docentes, a distancia (en línea), entre otros.

La idea de este trabajo de investigación es proponer, validar, implementar y analizar la práctica docente mediante una guía de actividades a desarrollar con los alumnos de preescolar. La guía aportará un conjunto de reflexiones sobre dicha práctica; estas reflexiones pueden aportar orientaciones en la conformación del portafolio del estudiante de las alumnas de la Licenciatura en Preescolar de la Escuela Normal. El principal propósito es que él alumno

adquiera y construya sus conocimientos y competencias a través de la interacción de la asignatura, la transformación de las formas de enseñanza - aprendizaje, las redes de colaboración y con la ayuda de las nuevas tecnologías.

Como afirman Bennet y Hawkins (1993), en Barberà (2005: 501):

(...) el portafolio cuenta con dos ventajas fundamentales que son difíciles de conseguir en otros métodos de enseñanza, aprendizaje y evaluación. Por un lado, posee una alta motivación y constante estimulación que logra mantener en los alumnos al tratarse de un trabajo continuado y no de un ejercicio aislado, realizado en un contexto artificial. Por otro lado, también se refiere a contar desde el inicio de las clases con los criterios con los que serán evaluados los alumnos.

En la medida en que estudiantes y profesores se involucren en este proceso de formación para el uso efectivo del portafolio, será primordial realizar un seguimiento del alumnado con el fin de guiarlo durante su trayecto de aprendizaje, que sin duda será constituido por los conocimientos generados, la autoreflexión, la colaboración, la interacción y la producción de discursos adecuados y coherentes. La práctica docente constituye entonces un espacio fundamental en la generación y concurrencia de los elementos anteriores. Además, es importante hacer referencia que, durante su formación inicial, los futuros profesores utilizarán las nuevas tecnologías como soporte de recopilación de datos.

Estos recursos permitirán al estudiante avalar una práctica docente renovada. Por lo tanto, se sugiere utilizar cintas de audio para grabar conversaciones con el alumnado; videos, para el análisis de las clases prácticas; discos compactos, para exponer puntos de vista en torno a fundamentos teóricos relacionados con la práctica; producciones electrónicas en su ordenador; informes del seguimiento de cada alumno; análisis de la bitácora de clase, en contraste con el diario de prácticas. Sin embargo, estos recursos no son los únicos. Además, servirán de soporte para organizar el portafolio de cada alumno que se establece como un producto altamente personalizado.

En este sentido, el desarrollo profesional de las prácticas que realizan los estudiantes para profesores requiere una estructura escolar más flexible y adaptada a las posibilidades individuales de los alumnos. Esto favorecerá la construcción del conocimiento de una forma más activa. Es decir, donde se comprenda lo que se aprende, se participe y se colabore para generar formas de representar lo que se enseña y hacerlo comprensible a los alumnos.

Por estas razones, los futuros profesores deben conocer el contexto sociocultural de sus alumnos; estar conscientes de los cambios; incursionar en los nuevos escenarios educativos que configuran dos demandas educativas imprescindibles en la actualidad. A saber, comprender lo que se aprende y aprender a aprender.

Como menciona Rué (2008), en primer lugar, se parte de que todo aprendizaje requiere centrarse en algún tipo de conocimiento, sea éste relativamente más simple (saber qué, saber cómo) o bien más complejo (saber los porqués y para qué). En segundo lugar, el aprendizaje implica, de algún modo, a quien aprende de acuerdo con el modo en que esa persona procesa los distintos tipos de conocimiento que se acaban de citar y según el grado de complejidad de los mismos.

Los factores de personalización que se manifiestan durante el proceso de elaboración del portafolio se relacionan, en este caso, con el favorecimiento del desarrollo de las potencialidades del estudiante normalista. Lo anterior, a través de una práctica innovadora que trascienda su formación inicial e impacte su labor en los jardines de niños.

En esta misma línea, es necesario transformar la comprensión de los procesos enseñanza–aprendizaje; modificar el papel de los procesos de interacción y comunicación; insertar nuevas herramientas, conceptos, procedimientos y metodologías (trabajo por competencias); poseer autocontrol sobre las estrategias y competencias cognitivas; desarrollar oportunidades de aprendizaje coherentes con el saber ser, saber y hacer de un sujeto miembro de una cultura. Además, redefinir la cultura del contexto de su formación, fortaleciendo el perfeccionamiento de habilidades complejas de pensamiento y plantearse nuevos desafíos del proceso de enseñanza.

Todas estas acciones intelectuales constituyen un desarrollo profesional en el trabajo docente para quienes se dedican a la formación de maestros. Sin duda alguna, esto requiere atender las exigencias de las demandas actuales que invitan a conceptualizar nuevamente su tarea docente e investigar formas diversas de utilizar herramientas que se ajusten a los nuevos contextos de enseñanza–aprendizaje, con características dinámicas y específicas.

Al respecto, es importante favorecer los procesos de enseñanza-aprendizaje de los estudiantes durante su formación práctica. En este aspecto, se debe atender a los postulados de Schön (1998), enfocados en la construcción del conocimiento y la formación de profesionales. Lo anterior, con el propósito de promover la reflexión en la acción –previa, durante y posterior-, como lo afirman Agra et al. (2003).

Según estas autoras, las características del portafolio son el reflejo de la evolución de un proceso de aprendizaje, ya que estimulan la experimentación, la reflexión, la investigación, el

diálogo y la resolución de problemas. Del mismo modo, el portafolio permite detectar los logros, los momentos claves del proceso, invita a seleccionar los temas y refleja el punto de vista personal de los protagonistas. Por lo tanto:

- Consiste en una colección sistemática y organizada de evidencias del trabajo de un estudiante.
- Contempla la participación autónoma del estudiante en la selección de los trabajos que desea incluir como muestra de sus procesos y sus progresos.
- Posibilita los procesos de reflexión del estudiante sobre sus aprendizajes y el desarrollo de conciencia intencional acerca de los propios procesos de pensamiento y aprendizaje.
- Permite al estudiante identificar lo que conoce y sabe; planear sus estrategias de procesamiento de información; tener conciencia de sus fortalezas y debilidades como aprendiz; reflexionar acerca del propio rendimiento, y evaluar su productividad y su propio funcionamiento intelectual.

De acuerdo con los puntos anteriores, el portafolio está focalizado en los procesos de aprendizaje de los estudiantes. En este sentido, Ausubel, Novak y Hanesian (1983) precisan que el portafolio es una actividad que posibilita el aprendizaje autónomo, el estudio independiente, las capacidades de autorregulación y la capacidad de aprender a aprender. La reflexión es una de las actividades profesionales sobre las que es necesario incidir en los procesos de formación del profesorado.

4.1.1. Concepción y función del portafolio

En el marco educativo, el portafolio se concibe como un eje vertebrador del proceso de enseñanza–aprendizaje, con el propósito de fundamentar las habilidades y conocimientos adquiridos. Tal como lo describen Agra et al. (2003), se convierte en una evidencia de aprendizaje a través del tiempo y permite, a su vez, mostrar conocimientos, habilidades y valores. Enseguida se presenta un seguimiento de los diferentes conceptos propuestos por diversos autores sobre el portafolio en distintos ámbitos formativos.

La evolución de la investigación sobre el tema permite identificar las diferentes denominaciones al término portafolio¹. Generalmente, las terminologías utilizadas dependen del

¹ En este trabajo de investigación se utilizará el término portafolio para describir el instrumento aplicado en el plan de estudios de la Licenciatura en Educación Preescolar

contexto en el cual es utilizado. Por ejemplo, *Portfolio*, en Estados Unidos; Carpeta de aprendizaje, en España, o Carpeta o Portafolio, en diferentes países de Latinoamérica. Así mismo, la traducción del término inglés a otras lenguas también ha producido algunas variaciones como, por ejemplo, *Dossier*, utilizado en Francia.

En este sentido, los principales autores que han realizado contribuciones en el aspecto teórico del portafolio educativo han sido Shulman (1990); Paulson, Paulson y Meyer (1991); Arter y Spandel (1992); Kingmore (1993) y Ashby (1998). Similarmente, los principales autores que han aplicado el portafolio educativo han sido Darling (2002), Lyons (1998) y Marby (1999). Sin duda alguna, ellos han sentado las bases del enriquecimiento conceptual y práctico del portafolio en el sector educativo. Asimismo, se presenta una tabla con la selección de algunos autores que recientemente han realizado investigaciones sobre el portafolio.

Ámbito anglosajón	Barret (2000) Danielson Abrutyn (2002) Martín (2001) Shores y Grace (2004) Zubizarreta (2004) Poyatos (2005)
Ámbito latinoamericano	Cerioni (1997) Monereo y Castelló (2000) Castro (2002)
Ámbito español	Imbernón (2002) Rodríguez (2002) Gimeno (2004) Fernández (2004) Rodríguez, Illera (2004) Barberà (2005) Klenowski (2005) Blanch, et al. (2007) Rico (2010)
Ámbito italiano	Castoldi, M. (2005) Giuseppe, P. (2005) Rossi, G. (2005)

Tabla 10: Investigaciones sobre el portafolio

Existe gran variedad de terminologías y definiciones sobre el portafolio. Cada una de ellas proporciona evidencia de las principales características del portafolio. Específicamente, las definiciones se refieren a una colección de trabajos y recopilación de información. Todos son resultados del esfuerzo del estudiante, puesto que reflejan procesos de aprendizaje; documentan los logros alcanzados; dan fe de los progresos e integran tanto la evaluación de la enseñanza como la del aprendizaje.

Por lo tanto, es conveniente profundizar en algunos de los principales conceptos que caracterizan estas ideas y que permiten centrar nuestro trabajo en el significado del portafolio del estudiante. En este sentido, se pretende situar nuestra visión en el contexto de las instituciones formadoras de docentes y su trascendencia en la práctica que ellas realizan en las instituciones preescolares.

Autor	Definición de portafolio
Arter (1990)	"Una selección deliberada de los trabajos del alumno que nos cuenta la historia de sus esfuerzos, su progreso o sus logros. En él deben incluirse la participación del alumno en la elección de su contenido, los criterios de la selección y las pautas para juzgar sus méritos, así como las evidencias de su proceso de auto-reflexión".
Paulson, Paulson, y Meyer (1991)	"Una colección intencional de trabajos del estudiante con el propósito de exhibir sus esfuerzos, sus progresos, y sus logros en una o más áreas".
National Education Association (1993: 41)	"Un registro del aprendizaje que se concentra en el trabajo del alumno y en su reflexión sobre esa tarea. Mediante un esfuerzo cooperativo entre el alumno y el personal docente, se reúne un material que es indicativo del progreso hacia los resultados esenciales".
Doolittle (1994)	"Una colección de evidencias que no solamente resumen el trabajo académico de un estudiante, sino que explicitan procesos de aprendizaje individual; describen procesos metacognitivos individuales y socioafectivos grupales; presentan juicios de evaluación acerca del desempeño integral; valoran el logro de objetivos, el desarrollo de competencias y establecen metas futuras de desarrollo personal y profesional".
Castro (2002)	"(El portafolio) es un mediador para comprender procesos personales conscientes que transforman el funcionamiento de esquemas mentales; promueven procesos de autonomía cognitiva y desarrollan cambios de orden valorativo y social. Estos aspectos se favorecen cuando se da esa participación de los estudiantes en su autoreflexión".
Shulman (1999: 62)	"Un portafolio didáctico es la historia documental estructurada de un conjunto (cuidadosamente seleccionado) de desempeños que han recibido preparación o tutoría; éstas adoptan la forma de muestras del trabajo de un estudiante que sólo alcanzan realización plena en la escritura reflexiva, la deliberación y la conversación".

Martín (2001:17)	“Los portafolios son colecciones de trabajos especializados y orientados hacia un objetivo que capta un proceso imposible de apreciar plenamente (...) convalidan las expectativas actuales y legitiman las metas futuras, debido a la prevención que permite vislumbrar las proyecciones”.
Barberá, Gewerc y Rodríguez (2009: 6)	“Los portafolios son una colección de documentos que pueden ser mostrados como evidencias del proceso de aprendizaje y los logros de un sujeto”,

Tabla 11: Principales definiciones del portafolio, tomado de Quiroga (2008: 83)

En la tabla anterior se aprecian autores como Arter (1990), Paulson, Paulson y Meyer (1991), quienes son precursores del portafolio. Además, sus concepciones muestran similitudes, tanto en la forma como en el fondo. Bajo esta perspectiva, el portafolio podría definirse como una colección que debe ser el resultado de la participación intencional de los estudiantes en la selección de los contenidos. Además, la tabla explica los criterios que cada autor determina para la selección de las evidencias que lo conforman. Del mismo modo, se explica su función en el establecimiento de los criterios de juicio sobre el mérito del trabajo y se evidencian los procesos de autoreflexión del estudiante.

Consecutivamente, la *National Education Association* (1993) propuso una nueva definición del portafolio (tabla 11) que ha sido uno de los principales referentes para los investigadores del tema. En esta definición, se menciona el seguimiento de los registros de las observaciones realizadas como una de las tareas fundamentales del tutor. También, se acentúa el valor suplementario de la autoreflexión del alumno. Esta definición, aparte de revelar, muestra el significado del portafolio y presenta su esencia en lo referente a las tareas que ha de desarrollar cada estudiante en el lapso de tiempo proyectado.

Al mismo tiempo, Doolittle (1994) conceptualiza el portafolio desde el punto de vista del aprendizaje y destaca la importancia que se otorga a los procesos y productos derivados. Lo anterior, con la intención de posibilitar el monitoreo gradual del progreso de los alumnos. Aunque, para algunos autores, su principal virtud reside en que integra el elemento autoevaluativo del aprendizaje y concede la oportunidad de favorecer en el alumno procesos metacognitivos o de reflexión personal y autocrítica. Los procesos metacognitivos o autoregulatorios tienen estrecha relación con:

- Una alta capacidad intelectual, que impacta en la eficacia y eficiencia del trabajo.
- Estrategias de autoconocimiento que se refieren al conocimiento del sujeto, de la tarea y de la estrategia.
- Las de autocontrol, referidas a la planificación, supervisión y evaluación de los procesos cognitivos presentes en los aprendizajes.

En este sentido, Castro (2002) plantea una aproximación al concepto de Paulson, Paulson y Meyer (1991). En su ponencia, la autora indica que estos procesos auto regulatorios del funcionamiento de procesos cognitivos admiten que el individuo descubre, de manera espontánea, la solución más adecuada a un problema; la carencia de comprensión que le demanda releer de nuevo el texto; la sensación de que falta planificación en la tarea que le demanda a sí mismo la utilización de procedimientos paso a paso; que el resultado de su trabajo no cubre los objetivos propuestos y que se prepara de nuevo a la tarea empleando otros métodos cuando dichos objetivos se ven alcanzados.

Además, un aspecto significativo en el concepto del portafolio es incorporado por Shulman (1999: 62), citado por Agra et al. (2003). En esta definición cobra sentido la figura del tutor, como una figura cuya función es guiar, orientar y apoyar al estudiante hacia el cumplimiento de los objetivos propuestos; abrir un espacio de reflexión para analizar las evidencias recopiladas; ofrecer la oportunidad para contar con profesores que escuchan, atienden y ofrezcan a los estudiantes su tiempo para responder a sus necesidades particulares y, de esta manera, prever las posibles dificultades.

Al respecto, Martín (2001: 17) complementa el concepto de Shulman (1999) al conceptualizar el portafolio como una recopilación de evidencias, documentos diversos, viñetas, artículos, prensa, publicidad, páginas web, notas de campo, diarios y relatos considerados de interés. Por lo tanto, al ser clasificados por significados constituyen un reflejo legítimo de un proceso de aprendizaje, más que una nueva manera de evaluar.

También las, investigadoras de la Universidad de Compostela se han encargado de mostrar ampliamente las ventajas de las nuevas metodologías y, en particular, del portafolio o la carpeta del estudiante. Estos autores (Agra et al. 2003) presentan en sus estudios los procesos de aprendizaje, evaluación e incorporación de competencias o capacidades. Para finalizar, Barberá, Gewerc y Rodríguez (2009: 6) lo definen como “una colección de documentos que pueden ser mostrados como evidencias del proceso de aprendizaje y los logros de un sujeto, para ello se deben recoger y mostrar de forma continuada las experiencias de aprendizaje y los

logros más relevantes de un estudiante, e informar sobre el nivel de competencia a lo largo de este aprendizaje.

4.1.2. Uso del portafolio

La multiplicidad de usos del portafolio admite que éste actúe como un eje alrededor del cual se planean, organizan y ejecutan las actividades de enseñanza - aprendizaje. Por el valor que representa su implementación, el portafolio constituye un documento fundamental de las experiencias formativas de los educandos, así como de la descripción de las acciones que orientan y evalúan el aprendizaje de aquellos.

En este apartado abordaremos los beneficios generales que han sido identificados en las principales investigaciones sobre el tema. Al mismo tiempo, se analizará la importancia del portafolio y la diversidad de sus usos, sus implicaciones en el proceso enseñanza - aprendizaje y, de forma específica, las ventajas que ofrece el uso del portafolio a profesores y estudiantes en las escuelas formadoras de docentes.

Las nociones que definen el portafolio y que anticipan estos planteamientos confirman la importancia de su uso. Por ello cabe mencionar las coincidencias generales de algunos investigadores sobre los beneficios de utilizar el portafolio en el ámbito educativo.

- Seleccionar información diversa de fuentes escritas y de material audiovisual; enfrentar desafíos intelectuales; adquirir y desarrollar capacidades para describir, narrar, investigar, explicar, argumentar y relacionar la lectura con la realidad.
- Favorecer y promover el desarrollo de habilidades importantes de reflexión, autoevaluación, análisis crítico, metacognición, aprendizaje y comprensión.
- Responsabilidad y compromiso de los estudiantes con el proceso de enseñanza - aprendizaje.
- Beneficiar la resolución de problemas y documentar el aprendizaje.
- Favorecer las relaciones interpersonales y el trabajo en equipo, además de propiciar la comunicación.
- Apoyar la gestión de la información y la gestión del tiempo.
- Responsabilidad que implica promover acciones para disminuir debilidades.

Estos beneficios reflejan la importancia del portafolio como un generador de procesos de aprendizaje metacognitivos, de interacción y de comunicación entre los estudiantes y profesores

y entre estudiantes y estudiantes. Sin duda alguna, todo ello contribuye para su utilización. Tal como menciona Klenowski (2005: 14), “el uso de portafolios es un proceso educativo en sí mismo, ya que su propio desarrollo debe evaluarse y su realización es una fase del aprendizaje continuo”. Además, su utilidad depende de los objetivos de quienes lo diseñaron y del tipo de portafolio o carpeta de aprendizaje.

En este sentido, el diseño del portafolio favorece estas competencias porque los estudiantes vinculan su formación con el futuro profesional, mientras reúnen evidencias afines a sus metas personales y vocacionales. Por este y muchos motivos, el portafolio puede ser enfocado como una alternativa para favorecer procesos de enseñanza y aprendizaje. Además, resulta útil en la realización de tareas para aprender algo distinto.

Es así como la variedad de usos en el campo de la enseñanza es puntualizada por Cano e Imbernón (2003), pues no sólo permite reflejar el proceso de planeación, ejecución y evaluación de la docencia, sino que también permite reflexionar sobre él mismo por medio de la metacognición. Lo anterior, considerando a este como el elemento intrínseco para demostrar el aprendizaje propio durante la conformación del portafolio o carpeta.

La aplicación del portafolio requiere un uso pertinente y adecuado en los diferentes contextos educativos. Dicho uso permitirá lograr una mayor efectividad en el desarrollo de destrezas y habilidades de enseñanza–aprendizaje. De la misma manera, los estudiantes tendrán la libertad de trabajar el portafolio en clase, actividades extra clase y en la comunidad. Su esencia reside en el apoyo prestado al alumnado para regular y promover el aprendizaje en un sentido cada vez más complejo acabado (Pozuelos, 2003/2004: 3)

Es importante reconocer los cambios pedagógicos que puede generar la utilización del portafolio en el campo de la docencia. Por ejemplo:

- Promueve el aprendizaje dialógico.
- Demanda una función tutorial asertiva.
- Promueve el manejo de entrevistas.
- Propicia las discusiones en grupo y la toma de decisiones.
- Permite conocer otros criterios de compañeros.
- Favorece la aplicación de diversidad de actividades para la formación investigativa.

4.1.3. Etapas de desarrollo del portafolio

Autores como Burke, Forgarty y Belgard, (1994: 3), citados por Danielson (2002), testifican que “los portafolios son una combinación del proceso y el producto, además de ser la colección real de trabajos resultante de recorrer este proceso de elaboración que transforma la enseñanza y la evaluación”.

Esta compilación de producciones que conforman el portafolio requiere una sucesión de distintas etapas que permiten estructurar su contenido. Con el propósito de formalizar la estructuración del portafolio, de acuerdo con Vélez (2000), diversos autores han considerado cuatro fases básicas para la estructuración del portafolio: Recolección, selección, reflexión y proyección, que están presentes en todos los tipos de portafolio. Además, algunas de ellas estarán presentes en mayor o menor grado que otras durante la realización de adecuaciones o nuevas propuestas. A continuación se describen los requerimientos más relevantes para su conformación.

Fases	Requerimientos de conformación
Recolección	<ul style="list-style-type: none">• Planificación, porque se produce mucho material y no todo se incluye.• Tiempo para reunir el trabajo y un espacio donde guardarlo hasta el próximo paso del proceso.• La orientación del mentor sobre el proceso de cómo desarrollar el portafolio.• Reflexión, investigación y acción.
Selección	<ul style="list-style-type: none">• Se seleccionan los mejores trabajos, observando con cuidado que se contemplan los objetivos de aprendizaje del curso.• En un portafolio de avalúo, los estudiantes buscan que sus trabajos sean los que mejor representan los criterios de un trabajo establecido por el profesora/a.• Aquellos que te permitan demostrar los conocimientos adquiridos, las competencias y la evolución de éstas a lo largo del proceso formativo.
Reflexión	<ul style="list-style-type: none">• Seleccionar trabajos para un portafolio requiere reflexión porque se incluye o excluye un trabajo.• Es una etapa distintiva en la cual el estudiante articula sus pensamientos (escribiendo) acerca de sus trabajos realizados como aprendiz.
Proyección	<ul style="list-style-type: none">• En esta etapa los estudiantes tienen la oportunidad de ver el portafolio en su totalidad y autoevaluar él mismo.• Estas observaciones ayudarán al estudiante a identificar sus metas para un futuro aprendizaje.• Una mirada objetiva permitirá observar patrones en los trabajos realizados.

Tabla 12: Estructuración del portafolio

En esta misma línea, diversos autores han considerado las clasificaciones propuestas por Rivera (2004), por Barberá (2005) y por Delmastro (2005) con la finalidad de realizar adecuaciones. La siguiente Tabla 13 muestra que existe un cierto consenso entre los autores que han trabajado sobre este tema. Además, se observa cómo los actores se centran en la recolección, la selección y la reflexión.

Autor	Etapas de desarrollo del portafolio
Rivera (2004)	<p>Etapas en el desarrollo del portafolio</p> <ul style="list-style-type: none"> • Identificación de la meta • Recolección • Selección • Categorizar o sortear • Conectar • Reflexionar • Compartir
Barberá (2005)	<p>Fase 1. Recogida de evidencias: Algunas de estas evidencias pueden ser:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Informaciones de diferentes tipos de contenido (conceptual, procedimental y actitudinal o normativo) ▪ Tareas realizadas en clase o fuera de ella (mapas conceptuales, recortes de diario, exámenes, informes, entrevistas, etc.) ▪ Documentos en diferente soporte físico (digital, papel, audio, etc.) <p>Estas evidencias vendrán determinadas por los objetivos y competencias plasmadas en el portafolio.</p> <p>Fase 2. Selección de evidencias: En esta fase se han de elegir los mejores trabajos realizados o las partes de aquellas actividades, que muestren un buen desarrollo en el proceso de aprendizaje, para ser presentado ante el profesor o resto de compañeros.</p> <p>Fase 3. Reflexión sobre las evidencias: Esta fase es necesaria porque, si no se incluyen procesos reflexivos, el instrumento no aporta conocimiento sobre los puntos flojos y fuertes del proceso de aprender y, en consecuencia, se carece de propuestas de mejora.</p> <p>Fase 4. Publicación del portafolio: En esta fase se trata de organizar las evidencias con una estructura ordenada y comprensible, favoreciendo el pensamiento creativo, el divergente y dejando constancia de un proceso en constante evolución.</p>
Delmastro (2005)	<p>Secuencia metodológica para el trabajo con portafolios</p> <p>Fase I. Preparación para la experiencia: planificación, elaboración de carteleras, diseño de guía informativa y formatos, discusión inicial, lineamientos de elaboración y negociación de contenidos</p> <p>Fase II. Desarrollo y seguimiento: desarrollo del portafolio, andamiaje y orientación por parte del docente, entrevistas de seguimiento, sesiones de revisión y evaluación en proceso, diario del profesor</p> <p>Fase III. Presentación final, cierre y evaluación: presentación final y entrega del portafolio, evaluación de productos individuales, transcripciones y auto-reflexión, ponderación de resultados y evaluación de la experiencia (retroalimentación del proceso)</p>

Tabla 13: Etapas del desarrollo del portafolio, tomada de Quiroga (2008: 105)

De la misma manera, es importante realizar preguntas generadoras al momento en que el estudiante selecciona los trabajos, por ejemplo:

- ¿Qué estrategias utilizaste para la elección de evidencias?
- ¿Qué pensaste mientras trabajabas con estas producciones?
- ¿Qué criterios de evaluación propondrías?
- ¿Cómo calificarías tu portafolio?
- ¿Qué evaluación te darías?
- ¿En qué aspectos consideras que debes mejorar?
- ¿Qué metas te has propuesto en relación a la asignatura?

De acuerdo con Gimeno (2004), los requisitos mínimos a considerar para la constitución de la carpeta de aprendizaje son: el índice de contenidos de la carpeta, estructurado por las capacidades trabajadas por el estudiante; los documentos a presentar, sean elaboraciones individuales, en grupo o en formato digital; los criterios de evaluación configurados y consensuados en el marco del grupo clase entre estudiantes y profesor; los protocolos de revisión y diálogo que contienen aquellos instrumentos para la interacción entre estudiante y profesor. Estos pueden ser notas, avisos e indicaciones finales de los informes de progreso que el profesor elabora para revisar la carpeta.

Además, como afirman Gimeno y González (2006), el índice es una relación estructurada de evidencias² con base a unos criterios (períodos de presentación colectiva o individual, tipos de soporte, nivel de obligatoriedad, relación de valor de cada evidencia, campo temático, entre otros) que el docente presenta al estudiante al inicio de un período formativo (módulo, curso, ciclo, semestre). En este momento se explicitan tanto las intenciones educativas como las acciones a realizar para construir cada evidencia.

Al respecto, Blanch et al. (2007: 21) menciona las principales características que ha de tener un índice: ser una relación estructurada de evidencias; tener criterios claros de estructuración marcados, diseñados y propuestos por el profesorado; manifestar intenciones y acciones educativas que acompañan cada evidencia y explicitar un valor para cada evidencia.

Los autores consideran que una de las funciones básicas del índice es ser el punto de partida de un diálogo que docente y estudiante mantendrán durante todo el período de

²Las evidencias son una parte imprescindible de la carpeta de aprendizaje, ya que muestra y hace visibles aquellos conocimientos que los alumnos deciden destacar de los aprendizajes que han obtenido durante la asignatura. También, muestra productos finales que se relacionan con contenidos y actividades de la asignatura y con los procesos de reflexión y meta-cognición del estudiante, es decir, son la visualización de la construcción de los aprendizajes (CAES-UAB, 2008).

construcción de la carpeta de aprendizaje. Además permite a los profesores diseñar y recolectar muchos tipos de evidencias, recoger los objetivos y contenidos que se han de desarrollar, a partir de las actividades que se proponen y se organicen secuencialmente para trabajar durante el período lectivo, explicitando los criterios de evaluación.

El índice brinda a los estudiantes la oportunidad de visualizar las demandas de los profesores para, desde el inicio, compartir metodologías de enseñanza; ser el protagonista de su aprendizaje; corresponsabilizarse de su evaluación; adquirir un compromiso profesional; organizar el trabajo que han de entregar; autoevaluarse permanentemente; recibir autorización; cumplir los objetivos planteados y analizar sus áreas de oportunidad y sus fortalezas.

De igual modo, el índice ha de servir para recoger evidencias que ilustren los esfuerzos y los progresos del estudiante en su proceso de formación. Todo ello le ayudará al estudiante a desarrollar sus capacidades de autoevaluación, reflexión y metacognición.

En este sentido, las guías serían los documentos que presenten, organicen y estructuren tanto los objetivos como los contenidos. Esto con la intención de establecer las características propias que permitan poder realizar estudios comparativos y faciliten el proceso de evaluación.

Además, cabe mencionar que las actividades incluidas en la guía que cada maestro realiza son planeadas para desarrollar las producciones que formarán el portafolio. Su objetivo básico es aproximar a los alumnos al contenido de la materia (conceptos, destrezas y actitudes). Las actividades en este caso son muy variadas y dentro de cada tema siempre se proponen actividades presenciales y no presenciales.

En ellas se invita a los estudiantes para profesores a buscar información sobre contenidos relevantes; reflexionar sobre aspectos vinculados a los contenidos tratados; elaborar mapas conceptuales de los temas; contrastar perspectivas presentadas con concepciones propias; llevar a cabo procesos de observación; analizar, discutir y valorar documentos oficiales; estudiar casos (entre estos últimos, proyectos educativos de centros y proyectos curriculares); analizar actuaciones docentes a través de vídeo; entrevistar a docentes (planificación, atención a la diversidad, etc.); estudiar el clima escolar de una clase; evaluar materiales curriculares y diseñar unidades didácticas.

De acuerdo con Agra et al. (2003: 104), el valor del portafolio radica en su capacidad de estimular la experimentación, la reflexión y la investigación. A partir de las evidencias que lo componen se logra identificar los aspectos clave que ayudarán a los alumnos a reflexionar sobre cuáles son los propósitos; lo que está bien planteado; los esfuerzos inadecuados y cuáles resultarán ser las líneas más interesantes para desarrollos posteriores. Tal como lo señala Gardner (1994), es importante conservar esa clase de reflexión natural y conversación informal

que se produce en el transcurso de cualquier aprendizaje práctico. Dicha conversación es también identificada como conversación reflexiva en los materiales de la situación (Schön, 1992).

4.1.4. Tipos de portafolio

La creatividad y flexibilidad de los distintos tipos de portafolios ofrece la oportunidad de combinar y reorganizar las evidencias de acuerdo a las necesidades y las metas previstas. Por esta razón, es imprescindible que los educadores tengan claros sus propósitos al definir el grado de compromiso en el proyecto de portafolios.

Existe una gran diversidad de tipos de portafolios. A continuación se mencionan algunos, basados en las investigaciones realizadas por Shores y Grace¹ (2004: 58), Montgomery² (2001), Danielson y Abrutyn³ (2002) y Johnson, Mims-Cox y Doyle-Nichols⁴ (2006), Rico⁵ (2010).

Tipos de portafolio	Particularidades
Portafolios privados ¹	En él se recopilan datos confidenciales que sirven para complementar a profundidad el conocimiento sobre el alumno, como son las anotaciones anecdóticas, sistemáticas y las procedentes de entrevistas a los padres. Pese a que la información no se guarda en los portafolios de aprendizaje, estos constituyen una parte importante de la evaluación basada en portafolios porque documenta los progresos del alumno en un período concreto.
Portafolios de aprendizaje ¹	Es una recopilación de material que pertenece a los alumnos. Estos portafolios pueden contener notas, bocetos o dibujos para proyectos que se estén realizando, muestras de trabajos recientes y el diario de aprendizaje.
Portafolios acumulativos ¹	Instrumentos que recogen el progreso académico del alumno. En ellos se archivan muestras de trabajo que reflejen un avance importante o problemas persistentes para compartir con otros docentes de cursos posteriores. También, se pueden anexar fotografías selectas, anotaciones y copias de informes. Los beneficios que ofrece este tipo de portafolio son que al revisar el trabajo anterior se pueden encontrar sugerencias para nuevos proyectos.
Portafolio producto ²	Los mejores trabajos o productos. Esos portafolios son generalmente expositivos. Muestra casos o logros; pueden incluir un videotape, un modelo, un escrito o un trabajo artístico.
Portafolio proceso ²	Contiene evidencias de cómo los trabajos fueron producidos y refinados. El contenido incluye borradores que orienten a completar el producto, describiendo el rol que juega un estudiante para mover un grupo hacia un solo propósito.
Portafolio progreso ²	Comparan trabajos idénticos para mostrar como el estudiante ha avanzado sobre el tiempo. El portafolio de trabajo o progreso contiene actividades donde se muestra la evolución temporal del aprendizaje en función de un solo propósito, de una combinación de propósitos o de otros más complejos de acuerdo a las necesidades.

Trabajo ³	Es una colección deliberada de producciones comprometidas con objetivos de aprendizaje. Lo anterior, con la intención de constatar las acciones realizadas por los alumnos. Además es un proyecto abarcador, contiene trabajos en curso, así como muestras terminadas de lo producido.
Presentación ³	Contiene la selección de los mejores trabajos para presentarlos y demostrar un grado alto de aprovechamiento durante el proceso de formación del estudiante.
Evaluación ³	Involucra la documentación de aprendizajes con objetivos específicos para retroalimentar el desempeño del estudiante, facilita la toma de decisiones en función del cumplimiento de objetivos.
Comprensión ⁴	Conserva una variedad de artefactos que son útiles para lograr una promoción en la carrera profesional o académica.
Desarrollo ⁴	Es una selección de trabajos que muestran el desarrollo secuencial en el tiempo y una reflexión sobre el argumento de la actividad de trabajo para demostrar el crecimiento del estudiante.
Enseñanza aprendizaje ⁴	Trabajos individuales de los alumnos con la intención de promover y fortalecer su reflexión e interpretación de su propio proceso de aprendizaje.
Promoción en la carrera y la profesión ⁴	Sus evidencias brindan información sobre experiencias relevantes para la carrera profesional y promoción profesional del autor.
Académico ⁴	Los artefactos y reflexiones que colecciona éste se basan en clases académicas, programas, proyectos, y experiencias para la evaluación continua de su autor. Es útil para la valoración de candidatos a oposiciones o para la evaluación de un programa.
Prácticas de Enseñanza ⁵	El portafolio en las prácticas de enseñanza lo considera como un instrumento del cambio metodológico hacia la interacción y la participación surgido ante la necesidad de centrarse en los alumnos como agentes esenciales en los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Tabla 14: Tipos de portafolio, tomado de Quiroga (2008: 96)

Entre las anteriores definiciones, el portafolio de prácticas de enseñanza cobra especial relevancia como instrumento de aprendizaje y evaluación formativa en los estudios de grado en Maestro en Educación Primaria. La autora propone que, durante el practicum, la estudiante de grado en maestro de Educación Primaria debe incluir en el portafolio los siguientes elementos: Índice de contenidos, relación de los objetivos/ competencias, trabajos o actividades fundamentales y significativas (programaciones de aula, unidades didácticas, sociograma del aula, fichas diseñadas para los estudiantes, actividades experienciales).

Lo anterior, a causa de que cada vez son más los maestros que lo incluyen como estrategia metodológica en su labor docente y para aprender a evaluar su propio trabajo. Puesto que este tipo de portafolio permite la retroalimentación como un recurso en la toma de decisiones, entonces es una herramienta útil en el cumplimiento de los objetivos de la formación inicial de los futuros docentes. Cuando se hace énfasis en el portafolio de aprendizaje y evaluación es necesario distinguir entre el papel formativo y el sumario de la evaluación.

Para ilustrar la evaluación se presenta la siguiente tabla, adecuada y recuperada de Mejía (2000). En esta tabla se hace referencia a las características de la evaluación formativa porque el portafolio representa un proceso de desarrollo que se evalúa a lo largo del ciclo escolar.

Evaluación formativa
Es aplicable a la evaluación de procesos.
Se debe incorporar al mismo proceso de funcionamiento como un elemento integrante del mismo.
Su finalidad es mejorar el proceso evaluado.
Permite tomar medidas de carácter inmediato.

Tabla 15: Evaluación formativa

Además, entre la inmensa variedad de portafolio presentada, existen dos que se considera importante mencionar: el portafolio del profesor y el institucional. El portafolio del profesor representa el fundamento y desarrollo del desempeño profesional del docente. Durante los últimos años ha tenido un impulso significativo y muchos autores han escrito sobre él. Entre ellos destaca Lyons (1998: 11), quien lo define como el proceso dinámico mediante el cual los docentes reúnen datos provenientes de su trabajo y relativos a su crecimiento profesional. Los datos son agrupados y redactados por ellos con cuidadosa reflexión; son compartidos con

colegas y estudiantes y son presentados para la discusión y para el debate públicos acerca de sus concepciones sobre la buena enseñanza.

Y, como un complemento alterno, el portafolio institucional, que pocas veces es nombrado, cobra importancia en el marco del desarrollo organizacional de la institución. Lo anterior, debido a que vincula el proyecto de escuela con las expectativas expuestas por el docente en su portafolio o carpeta. Al respecto, Lorenzo e Ittelson (2005) describen los portafolios institucionales como una herramienta que permite a las universidades y colegios compartir información sobre su misión, metas, logros y retos. Asimismo, señalan la importancia de esta información para evidenciar los logros de las instituciones y facilitarlos.

El portafolio que se utiliza en las instituciones educativas posee una caracterización específica, independientemente del beneficiario final y el objetivo para el cual fue diseñado. En esta investigación se centra la atención en el portafolio de enseñanza–aprendizaje. Su distinción hace énfasis en que el alumno aprenda a identificar el trabajo que mejor demuestra lo que sabe. Lo anterior, con el propósito de promover su reflexión sobre el propio proceso de aprendizaje, sin olvidar que su utilidad radica en la ayuda que se le brinda para desarrollar y redefinir sus habilidades de autoevaluación.

4.2. INCLUSIÓN DE LA PRÁCTICA DOCENTE EN EL PORTAFOLIO

Señalamos en el apartado anterior nuestro interés en el portafolio de enseñanza–aprendizaje porque este permite generar evidencia del trabajo individual de los alumnos, con la intención de promover y fortalecer su reflexión e interpretación de su propio proceso de aprendizaje. Asimismo, en el capítulo III, referido al papel de la práctica docente en la formación inicial de las estudiantes de Licenciatura en Preescolar, indicamos el peso curricular que la práctica docente tiene en el modelo formativo en el que ellas se encuentran. Por lo tanto, es de esperar que su portafolio de estudiante guarde coherencia y consistencia con dicho rasgo del modelo y el currículo referidos.

Puesto que desde el inicio de su formación los estudiantes normalistas realizan periodos de observación y práctica docente en contextos diversos y en condiciones reales de trabajo en los jardines de niños, la práctica docente aparece temprano y de manera continua en su aprendizaje. De manera relevante, en el último año de su formación, los estudiantes trabajan con un grupo de preescolar, supervisados por los maestros titulares del grupo y por los formadores. Durante este período de práctica se enfrentan a numerosas dificultades, y por consecuencia, sus dudas, comentarios, inquietudes, propuestas y situaciones problemáticas son expuestos en el

Seminario de análisis de trabajo docente, asignatura que cursan el último año de su formación inicial.

En suma, dicha asignatura constituye el momento educativo que resume los aprendizajes y experiencias previas y que, por lo tanto, constituye, dentro del currículo, la oportunidad para que las estudiantes normalistas reflexionen sobre su práctica docente y organicen su portafolio en torno a la misma como acción articuladora de su aprendizaje.

De esta manera, el conjunto de actividades y materiales que den cuenta de la práctica docente, dentro del portafolio del estudiante, han de ser diseñadas, validadas e implementadas con claridad de objetivos y coherencia interna. Ello justifica, a nuestro criterio, detener la atención en la reflexividad sobre la práctica docente, con el apoyo de una guía que se propondrá, como un paso preparatorio para el diseño y construcción del portafolio del estudiante.

En términos generales, se sugiere que la práctica docente sea un articulador en torno al cual el portafolio impulse en el estudiante la práctica reflexiva que se ha referido en capítulos anteriores. Por lo tanto, al exponer los beneficios del portafolio para el aprendizaje del estudiante, se sugiere entender que la práctica docente es la aportadora principal de los contenidos y de las experiencias con las cuales se construye y se plantean los objetivos y beneficios formativos del portafolio.

Los propósitos educativos planteados para la práctica docente están relacionados con las competencias a lograr en dicha asignatura, con los rasgos del perfil de egreso (Anexo 4), así como con las competencias que se han de favorecer en los niños, incluidas en los campos formativos (Anexo 3). La finalidad del portafolio estudiantil es identificar, atender y dar seguimiento a los distintos procesos del desarrollo y aprendizaje del estudiante, además de apoyar en la organización del trabajo docente que el estudiante realizará con los niños durante las prácticas. Esta organización puede contribuir a que todas las actividades obedezcan a intenciones educativas claramente definidas que se recogen en la práctica docente.

La elaboración del portafolio implica toda una metodología de trabajo y de estrategias didácticas en la interacción entre docente y alumno que responde al proceso enseñanza y aprendizaje. Además, de acuerdo con Hernández, González y Guerra (2006), el portafolio representa:

(...) un método de evaluación que permite unir y coordinar un conjunto de evidencias para emitir una valoración, la más ajustada a la realidad, que es difícil de adquirir con otros instrumentos de evaluación más tradicionales que aportan una visión más fragmentada.

Del mismo modo, el portafolio implica un compromiso de los involucrados en escenarios educativos donde desarrollan su práctica docente, en pro de lograr mejorar su capacidad de enseñar y favorecer en ellos procesos de aprendizaje activo. Para los estudiantes y profesores, lo anterior es un reto permanente que invita a perseverar en la innovación de estrategias con el fin de reforzar su papel en el ámbito educativo. Por esta razón, son muchas las atribuciones propias de la práctica docente involucradas en el uso del portafolio del estudiante. La significación de esta experiencia en la vida escolar de las estudiantes normalistas y sus formadores de docentes se presenta en el siguiente cuadro:

<p>Estudiantes</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Darse cuenta de sus procesos de aprendizajes (metacognición) y reflexionar sobre ello. • Es una experiencia de motivación y juicios acerca de su aprendizaje. • Explora el desarrollo de habilidades. • Organiza sus materiales. • Evalúa sus progresos y dificultades en la asignatura. • Proyecta la diversidad de aprendizajes que ha interiorizado. • Promociona la autonomía del estudiante y el pensamiento crítico reflexivo que asegura el aprendizaje básico y el que cada uno aspira obtener y profundizar. • Fomenta hábitos positivos en lo cognitivo y social. • Proporciona un gran mecanismo motivador y de inducción por la continuidad que ofrece en su trabajo y la comprobación inmediata de los esfuerzos y resultados conseguidos. • Se explica de modo claro y preciso. • Es un producto personalizado por lo que no hay dos iguales. • Promueve la imaginación, iniciativa, orden, disciplina y memoria de largo plazo. • Favorece la capacidad de autoevaluación; al estar impreso, se puede consultar en cualquier momento. • Realiza actividades de reconstrucción y análisis personal de la experiencia.
<p>Formadores de</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Comprensión sobre su tarea docente. • Visión clara de los aprendizajes que va a generar durante la aplicación del programa formativo. • Promueve los procesos de evaluación, coevaluación, autoevaluación y heteroevaluación con sentido de responsabilidad y equidad. • Genera una actitud favorable hacia el trabajo en equipo para la mejora continua. • Planea el futuro desarrollo docente a partir de las incidencias ocurridas durante la aplicación del programa formativo y de las

Docentes	<p>evidencias revisadas.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Cuenta desde el principio con los criterios con los que serán evaluados los estudiantes. • Ayuda a sistematizar el proceso enseñanza–aprendizaje. • Ofrece una definición constructiva del aprendizaje y una respuesta del docente a los requerimientos de sus alumnos. • Brinda una multiplicidad de estrategias valiosas y criterios de evaluación que respondan al tipo de formación que reciben. • Permite detectar posibles proyectos que surjan.
-----------------	---

Tabla 16: Experiencias de estudiantes y formadores de docentes

Estas implicaciones sugieren la vinculación de la práctica docente con el diseño del portafolio y explican la utilidad de éste para el desarrollo del proceso enseñanza - aprendizaje. Puesto que la principal función y los resultados del portafolio del estudiante permiten evaluar el esfuerzo y el mejoramiento de la práctica docente, entonces también permiten valorar la atención que los formadores de docentes dan a las demandas de evaluación y promoción de los estudiantes. La realización del portafolio supone una tarea de recolección sistemática y consistente de productos realizados durante la formación inicial, fundamentalmente durante la práctica docente. Estos productos constituyen evidencias de la formación en todas las áreas curriculares para valorar el crecimiento y las habilidades alcanzadas por los estudiantes.

4.3. LA GUÍA METODOLÓGICA DE ACTIVIDADES DIDÁCTICAS COMO ESTRATEGIA PARA REFLEXIONAR SOBRE LA PRÁCTICA DOCENTE

Es necesario que la planificación del proceso de constitución del portafolio se realice mediante el diálogo, la negociación y el compromiso entre los formadores de docentes y los estudiantes. De igual manera, se deben llevar a cabo las actividades del proceso enseñanza–aprendizaje, los criterios de la evaluación y las indicaciones para que éstas sean claras y precisas.

Estas consideraciones fueron tomadas en cuenta en las sesiones del Seminario de análisis de trabajo docente (SATD) en la escuela normal para la planificación del curso. En las primeras sesiones se estableció, con los estudiantes, la organización y forma de aplicación de la guía. En forma alterna se implementó un taller con las tutoras de prácticas, para informarles y solicitar su apoyo en el seguimiento y orientación de procesos de desarrollo durante la aplicación de la guía. La organización de ésta se explicará detalladamente en el capítulo siguiente.

Como parte inherente del proceso de elaboración de la guía surge otra forma de trabajo, que es la autotutoría. Esta última es la conciencia metacognitiva que permite a los estudiantes llegar a saber más sobre ellos mismos y sobre sus ideas personales y profesionales que impulsan su práctica docente. Cuando se utiliza la guía como estrategia didáctica ésta no puede ser producto de la imaginación u ocurrencias de los alumnos, requiere por parte del docente una preparación (Agra et al. 2003).

Por esta razón, para que los futuros educadores resulten beneficiados por la implementación de la guía, como estrategia didáctica en sus grupos de práctica, es importante tener claro que, durante la implementación de la guía, el alumno de preescolar resulta ser el principal protagonista; mientras que, durante el análisis de la dicha implementación, son los estudiantes normalistas el protagonista. Por lo tanto, es durante el análisis de la implementación de la guía que el estudiante, orientado por los formadores y la tutora, reflexiona sobre su práctica docente. En términos generales, el valor de la reflexión que, respecto a la práctica docente y para la conformación del portafolio del estudiante, recoge esta guía, fundamentalmente el análisis de su implementación radica en que:

- ✚ Ayuda a aporta continuidad al desarrollo personal y profesional de los estudiantes normalistas.
- ✚ Ayuda a distinguir e integrar las partes que constituyen el portafolio en función del modelo y el currículo de la formación inicial. Es decir, de sus objetivos,

contenidos, de las competencias alcanzadas y por alcanzar, y de los alumnos de preescolar a los que atiende.

- ✚ Permite que el portafolio constituya realizaciones de una parte o aspectos del proceso formativo de los estudiantes normalistas.

Es imprescindible que las normalistas conozcan y tengan presente las características de los niños de preescolar que se encuentran contenidas en los campos formativos y competencias (Anexo No. 3). Lo anterior les permitirá observar los progresos realizados por los niños al momento de la acción educativa, la mejora de las formas de enseñanza y el desarrollo de un aprendizaje eficaz por parte de ellos. Sobre esta base, la implementación de la guía metodológica y su posterior análisis cobran un fundamento sobre el cual elaborarse.

4.4. SÍNTESIS DEL CAPÍTULO

Este capítulo expuso que la reflexión sobre la práctica docente encuentra en el Portafolio del Estudiante una estrategia didáctica eficaz para recopilar elementos y materiales que evidencian su aprendizaje y la reflexividad sobre el mismo. Asimismo, se sugirió que el portafolio ha de guardar coherencia y consistencia con el modelo y el currículo de la Licenciatura en Educación Preescolar. Es decir, que el portafolio del estudiante de las normalistas ha de reflejar, en su diseño, el carácter articulador de la práctica docente. Por esta razón, se sugirió al final del capítulo la implementación y el análisis de una guía de actividades infantiles que aporte una reflexividad orientativa para quienes diseñen y construyan el portafolio del estudiante de las alumnas normalistas.

De este modo, en un primer apartado, se describió al portafolio del estudiante. En un segundo apartado, se explicó la inclusión de la práctica docente en el portafolio, tanto por sus vinculaciones como por su carácter de estrategia para reflexionar sobre la práctica docente.

Consideramos que el proceso de implementación del portafolio centra el protagonismo en el alumnado e insiste en el proceso de aprendizaje, lo cual admite un alto grado de reflexión metacognitiva y metalingüística de su parte. Entonces, el portafolio promueve la capacidad de reflexionar sobre las formas en que se actúa y se autocontrola el propio proceso de aprendizaje. Lo anterior, mediante el uso de estrategias flexibles y apropiadas que los estudiantes pueden transferir y adaptar a nuevas situaciones.

Además, por ser una tarea valiosa en su organización y dotar de una serie de pautas que conducen a un aprendizaje autónomo, el portafolio ha sido considerado en este capítulo como

una excelente estrategia didáctica que poseen los estudiantes normalistas durante su formación inicial.

En la medida que los estudiantes normalistas y los formadores de docentes se involucren en este proceso de formación para el diseño y el uso efectivo del portafolio, se consideró primordial realizar un seguimiento del alumnado normalista con el fin de guiarlo durante su trayecto de aprendizaje, que, sin duda, será constituido por los conocimientos generados, la autoreflexión, la colaboración, la interacción, y la producción de discursos adecuados y coherentes.

Se señaló también que la práctica docente constituye un espacio fundamental en la generación y concurrencia de los elementos anteriores. Se mencionó también el interés en el portafolio de enseñanza–aprendizaje porque éste permite generar evidencia del trabajo individual de los alumnos, con la intención de promover y fortalecer la reflexión e interpretación de su propio proceso de aprendizaje. Se recordó que, dado al papel de la práctica docente en la formación inicial de las estudiantes de Licenciatura en Preescolar, es de esperar que su portafolio de estudiante guarde coherencia y consistencia con dicho rasgo del modelo y el currículo referidos.

Se señaló que dicha asignatura constituye el momento educativo que resume los aprendizajes y experiencias previas y que, por lo tanto, constituye, dentro del currículo, la oportunidad para que las estudiantes normalistas reflexionen sobre su práctica docente y organicen su portafolio en torno a la misma como acción articuladora de su aprendizaje.

De esta manera, se sugirió que el conjunto de actividades y materiales que den cuenta de la práctica docente, dentro del portafolio del estudiante, han de ser diseñadas, validadas e implementadas con claridad de objetivos y coherencia interna. Ello justifica, a nuestro criterio, detener la atención en la reflexividad sobre la práctica docente como un paso previo al diseño y construcción del portafolio del estudiante.

En términos generales, se sugirió que la práctica docente sea un articulador en torno al cual el portafolio impulse en el estudiante la práctica reflexiva que se ha referido en capítulos anteriores. Por lo tanto, al exponer los beneficios del portafolio para el aprendizaje del estudiante, se sugirió entender que la práctica docente es la aportadora principal de los contenidos y de las experiencias con las cuales se construye y se plantean los objetivos y beneficios formativos del portafolio.

Para ello, se ha sido sugerida una guía que reúne actividades de la práctica docente. Aunque ésta será expuesta en el próximo capítulo, se señaló que, para que los futuros educadores resulten beneficiados por la implementación de la guía es importante tener claro

que: durante la implementación de la guía el alumno de preescolar resulta ser el principal protagonista; mientras que, durante el análisis de la dicha implementación, es el estudiante normalista el protagonista. Por lo tanto, es durante el análisis de la implementación de la GAPD que el estudiante, orientado por los formadores y la tutora, reflexiona sobre su práctica docente.

En términos generales, se propuso que el valor de la reflexión que, respecto a la práctica docente y para la conformación del portafolio del estudiante, recoge esta guía radica en que aporta continuidad al desarrollo personal y profesional de los estudiantes normalistas; ayuda a distinguir e integrar las partes que constituyen el portafolio en función del modelo y el currículo de la formación inicial y permite que los portafolios constituyan realizaciones de una parte o aspectos del proceso formativo de los estudiantes normalistas.

Finalmente, se subraya que es imprescindible que las normalistas conozcan y tengan presente las características de los niños de preescolar que se encuentran contenidas en los campos formativos y competencias (Anexo 3). Sobre esta base, la implementación de la GMPE y su posterior análisis cobran un fundamento sobre el cual elaborarse.

TERCERA PARTE

GUÍA METODOLÓGICA DEL PORTAFOLIO DEL ESTUDIANTE (GMPE)

Capítulo V. Perspectiva epistemológica y
metodológica

Capítulo VI. Paso I. Guía de Actividades de
la Práctica Docente (GAPD)

Capítulo VII. Paso II. Análisis de la Guía de
Actividades de la Práctica
Docente

Capítulo V. Perspectiva epistemológica y metodológica

5.1. Perfil cualitativo de la construcción, validación y aplicación de la Guía de Actividades de la Práctica Docente (GAPD)

CAPÍTULO V

PERSPECTIVA EPISTEMOLÓGICA Y METODOLÓGICA

En el capítulo anterior señalamos la expectativa de que las futuras educadoras resulten beneficiadas por una estrategia didáctica que les permita reflexionar sobre su práctica docente ante sus grupos de preescolares. Mientras el alumno de preescolar resulta ser el principal protagonista en la Guía de Actividades de la Práctica Docente (GAPD), las estudiantes normalistas toman la posición protagónica en el análisis de dicha guía. Es decir, en el análisis de su práctica docente que, junto con la tutora y la asesora, realizan (ver figura 3).

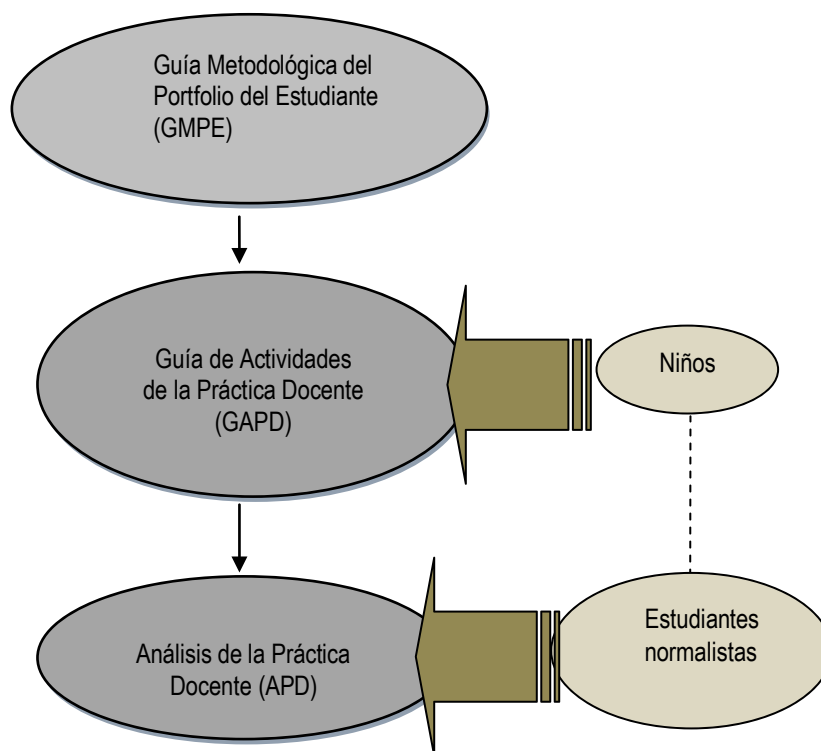


Figura 3. Componentes y roles protagónicos de la GMPE

La Guía Metodológica del Portafolio del Estudiante (GMPE) es una herramienta didáctica para reflexionar sobre la práctica docente de las estudiantes normalistas y para sistematizar la inclusión de dicha reflexión en su futuro portafolio del Estudiante. La GMPE está constituida por dos pasos. El primero es la Guía de Actividades de la Práctica Docente (GAPD), que sugiere un conjunto validado y justificado de actividades de los alumnos preescolares, gestionado por las futuras docentes durante su periodo de prácticas. El segundo paso está formado por un conjunto de técnicas e instrumentos que, mediante la recolección de los datos sobre la gestión de las actividades desarrolladas por los niños preescolares, favorece una reflexión sistemática y significativa sobre la práctica docente en la formación inicial.

Como todo esfuerzo que busca producir conocimiento y reflexión de manera sistemática, ordenada y significativa, la GMPE se construye desde una perspectiva epistemológica y una metodología acorde con dicha perspectiva. Serán éstas quienes alimenten los distintos pasos, procesos y formas de trabajo que la componen.

5.1. PERFIL CUALITATIVO DE LA CONSTRUCCIÓN, VALIDACIÓN Y APLICACIÓN GMPE

De acuerdo con Guba (1990), el paradigma se concibe como un marco de referencia debido a que un determinado paradigma científico trata de responder preguntas esenciales de carácter ontológico, epistemológico y metodológico. Es decir, preguntas relacionadas con la naturaleza del conocimiento, la naturaleza de la relación entre el investigador y lo que se desea conocer: la del objeto y otras interrogantes relacionadas con los procedimientos para acceder al conocimiento del objeto. Esta última nos conduce al método y a los métodos.

La GMPE se propone con un enfoque cualitativo porque busca percibir a la práctica docente de las estudiantes como un acto de creatividad compartida. El hecho de que dicha práctica se conciba como una tarea compartida la determina como una realidad objetiva, viva y cognoscible para todos los participantes en la interacción social que supone el proceso enseñanza–aprendizaje. También, permite reconocer el carácter cambiante y dinámico del mundo social del que forma parte la educación preescolar y la formación de las estudiantes.

De este modo, la GMPE es un esfuerzo que asume a las estudiantes normalistas y a los alumnos preescolares como agentes activos en la construcción y determinación de las realidades que encuentran en el proceso enseñanza–aprendizaje. La GMPE busca documentar y tomar ventaja de la trama de interacción que emerge entre los alumnos

preescolares, las estudiantes normalistas, sus tutoras y asesora como un proceso negociado e interpretativo.

Además, al concebirse desde un enfoque cualitativo, la GMPE ofrece un tratamiento holístico, preocupado por lo peculiar, subjetivo e idiosincrásico de las estudiantes normalistas que realizan la práctica docente. Como señala Collins (1992), se mira con una visión amplia y se intenta comprender lo complejo, con flexibilidad para adaptarse a cada momento del proceso de formación docente en función de los cambios que en él se producen.

5.1.1. Posicionamiento socio-crítico de la construcción, validación aplicación de la GMPE

La construcción, validación y aplicación de la GMPE se articula también desde un enfoque crítico, por lo que presenta un diseño dialéctico. Este paradigma pretende conocer y transformar la realidad (Melchor & Martínez, 2002). Por lo tanto, la GMPE se orienta en este sentido.

El paradigma crítico introduce la ideología de forma explícita y la autoreflexión crítica en los procesos del conocimiento, a fin de generar transformaciones en los resultados. Los principios que lo sustentan son:

- Conocer y comprender la realidad como praxis
- Unir teoría y práctica (conocimiento, acción y valores)
- Orientar el conocimiento a emancipar y liberar al hombre
- Implicar al docente a partir de la autoreflexión

Colás & Buendía (1998) enmarca el paradigma socio-crítico dentro del enfoque cualitativo, bajo la denominación de métodos cualitativos de investigación para el cambio social. La construcción, validación y aplicación de la GMPE participa de los postulados de este paradigma en cuanto en ella las estudiantes normalistas pueden lograr, al investigar sobre su propia práctica, un conocimiento que explique y comprenda su realidad y que contribuya a cambiarla.

Los datos aportados por la construcción, validación y aplicación de la GMPE permitirán reconocer el valor que, para la práctica docente, tienen la interrelación de factores personales, sociales históricos y políticos; la participación de la comunidad educativa en el análisis e interpretación de datos mediante la discusión e indagación y ofrecerán un alto nivel de abstracción.

Como lo explica la figura 4, la construcción, validación y aplicación de la GMPE supone una cierta visión del mundo, expresada en el enfoque cualitativo y el paradigma socio-crítico que le dan su perfil. De estas características se desprenden la investigación-acción y el estudio de casos múltiples como método, la primera, y estrategia, el segundo, coherentes con el soporte epistemológico. La misma figura presenta un conjunto de técnicas e instrumentos que permitirán la posterior generación de datos, primero, sobre la gestión de las actividades infantiles y, segundo, sobre la reflexión acerca de la práctica docente en dicha gestión por parte de las estudiantes normalistas.

En tanto que la construcción, validación y aplicación de la GMPE constituye un instrumento de investigación sobre la práctica docente, la descripción epistemológica-metodológica de dicha guía es, a su vez, la descripción de la investigación que se realizará sobre su implementación.

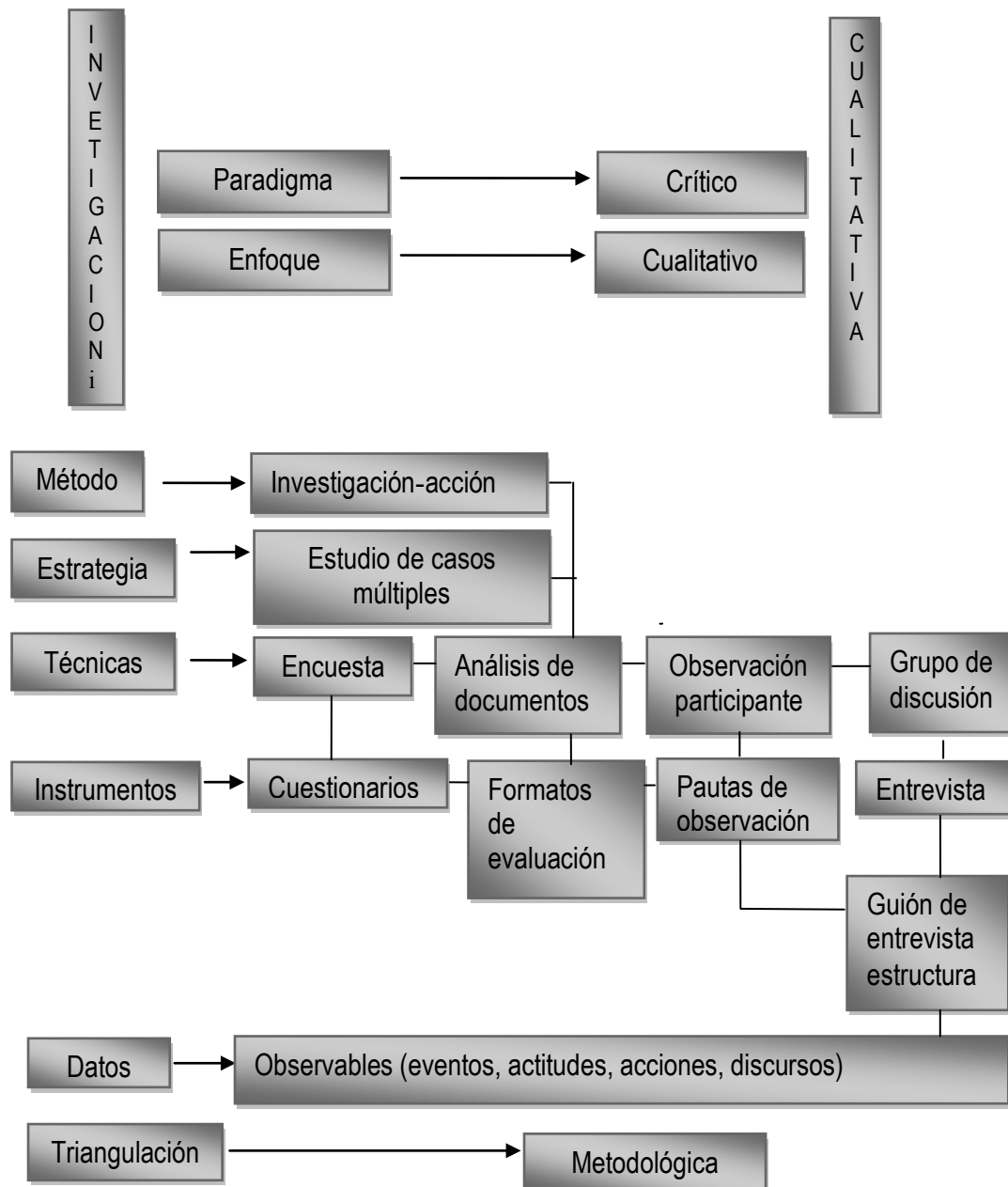


Figura 4. Perfil epistemológico-metodológico de la GMPE

5.1.2. Método y estrategia de análisis

En los siguientes apartados expondremos de qué manera la construcción, validación y aplicación de la GMPE se estructuró desde el método de la investigación-acción y desde el estudio de casos múltiples. Más que una exposición exhaustiva sobre el método de la investigación-acción, se trata de mostrar que la GMPE ha sido diseñada desde dicho método y, por lo tanto, su implementación constituye en sí misma un ejercicio de investigación-acción. De este modo, se justifica el considerar a esta guía como un recurso metodológico. De allí su denominación de GMPE.

5.1.2.1. El método de la investigación-acción

La investigación-acción constituye un procedimiento de indagación donde el investigador juega una doble función. A saber, la de investigador y la de participante. Es decir, combina dos tipos de conocimientos: el conocimiento teórico y el conocimiento de un contexto determinado (Domínguez, 2003). Los fundamentos de la investigación-acción son la ciencia de la acción, el conocimiento “en” y “para” la acción, la construcción de la realidad y la importancia del conocimiento experiencial.

En el caso de la Guía Metodológica, se combinan los conocimientos del plan de estudios de la Licenciatura en Educación Preescolar, el programa de Educación Preescolar, las aportaciones teóricas sobre la práctica docente y el portafolio del estudiante, sobre los niños y su aprendizaje y el conocimiento epistemológico-metodológico que identifica a la investigación-acción.

La investigación-acción se desarrolla mediante un modelo en *espiral de ciclos* sucesivos que incluyen el diagnóstico, la planificación, la acción, la observación y la reflexión-evaluación.

Existen diversos conceptos de investigación-acción, algunos de los más característicos y que sientan las bases para posteriores aportaciones se mencionan en la tabla 7.

Autores	Concepto
Lewin (1946)	Contempla la necesidad de la investigación, de la acción y de la formación como tres elementos esenciales para el desarrollo profesional. Describió la investigación–acción como ciclos de acción reflexiva. Cada ciclo se compone de una serie de pasos: <i>planificación, acción y evaluación de la acción</i> . Los tres vértices del ángulo deben permanecer unidos en beneficio de sus tres componentes. La interacción entre las tres dimensiones del proceso reflexivo puede representarse bajo el esquema del triángulo.
Bartolomé (1986), en De la Torre (2003: 2)	Es un proceso reflexivo que vincula dinámicamente la investigación, la acción y la formación, realizada por profesionales de las ciencias sociales acerca de su propia práctica. Se lleva a cabo en equipo, con o sin ayuda de un facilitador externo al grupo.
Bassey (1995), en Latorre (2003: 6)	Señala que la investigación–acción pretende comprender e interpretar las prácticas sociales (indagación) para cambiarlas (acción) y para mejorarlas (propósito).
Ebbutt (1983), en Latorre (2003)	Es un estudio sistemático orientado a mejorar la práctica educativa por grupos de sujetos implicados, a través de sus propias acciones prácticas y de la reflexión sobre los efectos de tales acciones.
Elliott (1996)	Es el estudio de una situación social para tratar de mejorar la calidad de la acción misma. Su objetivo consiste en proporcionar elementos que sirvan para facilitar el juicio práctico en situaciones concretas. En la investigación - acción, las teorías no se validan de forma independiente para aplicarlas luego a la práctica sino a través de la práctica.
Kemmis (1984), en Murillo (2011: 4)	Es una forma de indagación autorreflexiva que emprenden los participantes en situaciones sociales en orden a mejorar la racionalidad y la justicia de sus propias prácticas, su entendimiento de las mismas y las situaciones en las cuales ellas tienen lugar.
Kemmis y McTaggart (1988)	Los principales beneficios de la investigación–acción son la mejora de la práctica, la comprensión de la práctica y la mejora de la situación en la que tiene lugar la práctica. La investigación–acción se propone mejorar la educación a través del cambio y aprender a partir de las consecuencias de los cambios. El propósito fundamental de la investigación–acción no es tanto la generación de conocimiento como cuestionar las prácticas sociales y los valores que las integran con la finalidad de explicitarlos. La investigación–acción es un poderoso instrumento para reconstruir las prácticas y los discursos.
Lomax (1990), en De la Torre (2003: 2)	Una intervención en la práctica profesional con la intención de ocasionar una mejora.
Latorre (2003)	Es vista como una indagación práctica realizada por el profesorado, de forma colaborativa, con la finalidad de mejorar su práctica educativa a través de ciclos de acción y reflexión.
Sandín (2003)	La investigación–acción se encuentra ubicada en una metodología orientada hacia la práctica educativa.
De la Torre (2007: 28)	La investigación–acción se diferencia de otras investigaciones en que: <ul style="list-style-type: none"> • Requiere una acción como parte integrante del mismo proceso de investigación. • El foco reside en los valores de la profesional y del profesional más que en las consideraciones metodológicas.

	<ul style="list-style-type: none"> • Es una investigación sobre la persona, en el sentido de que los profesionales investigan sus propias acciones.
--	--

Tabla 17. Características de la investigación–acción, elaboración propia a partir de las citas de los autores o citados por otros. Lewin (1946); Ebbutt (1983), en Latorre (2003); Kemmis (1984), en Murillo (2011: 4); Bartolomé (1986), en De la Torre (2003: 2); Kemmis y McTaggart (1988); Lomax (1990), en Latorre (2003: 2); Bassey (1995), en Latorre (2003: 6); Elliott (1996); Latorre (2003); Sandín (2003)

La característica principal que hace de la GMPE un ejercicio de investigación–acción es que la asesora cumple una doble función, por un lado es la investigadora y, por el otro, es participante en el grupo de investigación.

Además, y de acuerdo con Sandín (2003), este método aporta información valiosa para la práctica educativa porque ayuda a la toma de decisiones y orienta los procesos de cambio en beneficio de una práctica pedagógica renovada. Esto, sin olvidar que la investigación–acción pretende cambiar algo que es relevante tanto para el investigador como para el grupo de discusión.

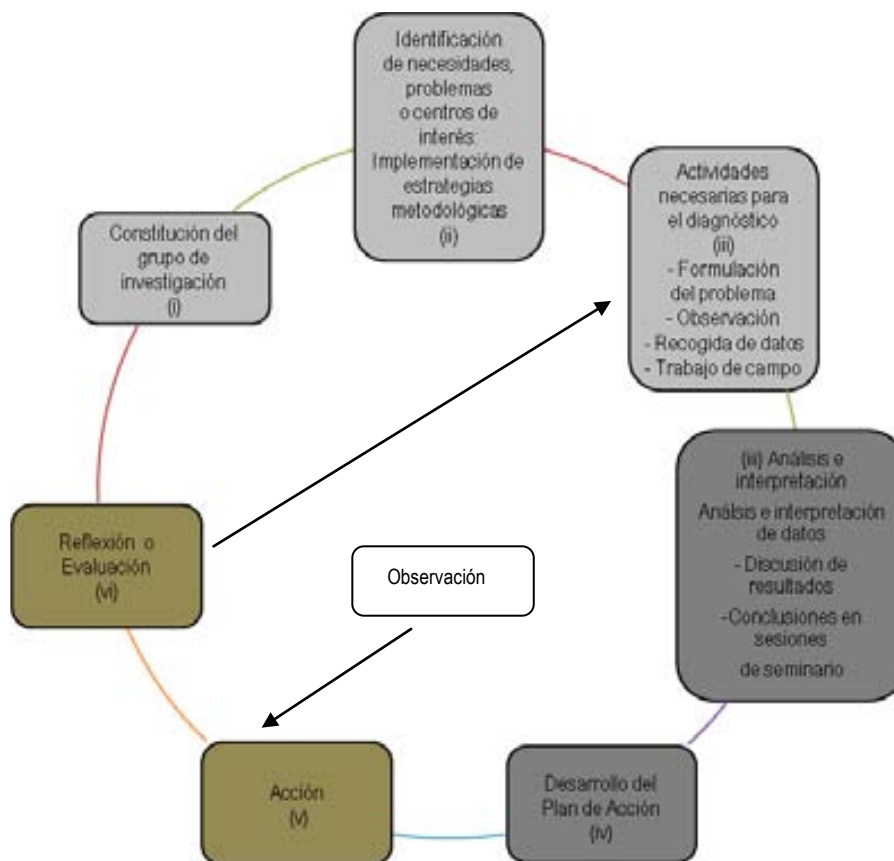
La naturaleza cíclica de la investigación–acción se expresa en las fases de diagnóstico, planeamiento, acción, observación, reflexión y evaluación. En el momento de la acción, los investigadores de este enfoque asumen la responsabilidad del desarrollo de la práctica por medio de una toma democrática de decisiones. Esto implica que los grupos se tornan interesados con lo social o con la esfera de poder que influye en las acciones que se desean tomar.

La pertinencia de esta metodología para la práctica docente radica en que, como señalan Kemmis y McTaggart (1988), fomenta la mejora de la educación mediante su cambio, el aprendizaje a partir de las consecuencias de los cambios, la planificación, la acción y la reflexión. El valor de estas acciones radica en que nos permite dar una justificación razonada de la labor educativa ante otras personas. Es una oportunidad para mostrar de qué modo las pruebas obtenidas y la reflexión crítica llevada a cabo han ayudado a crear una argumentación desarrollada, comprobada y examinada críticamente.

En esta línea es importante enfocar la atención en las características de la investigación–acción. A saber:

- Una visión global y dialéctica de la realidad
- Una visión democrática del conocimiento y de los procesos implicados en su elaboración
- La articulación y organización en la práctica y desde la práctica
- El compromiso con la transformación de la realidad estudiada
- El compromiso de los propios actores con el proceso de cambio
- La articulación colaborativa y participativa de la investigación

A continuación, se explica la GMPE desde las distintas fases de la investigación–acción. Para ello, seguiremos la descripción que hace Colás & Buendía (1998: 297) de dichas fases. El interés es mostrar que los dos pasos que caracterizan a la GMPE y las conclusiones para el portafolio del estudiante se articulan siguiendo las fases de la investigación–acción.



Guía Metodológica del Portafolio del Estudiante:
 Guía de Actividades de la Práctica Docente
 Análisis de Actividades de la Práctica Docente
 Sugerencias para el Portafolio del la Estudiante

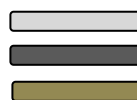


Figura 5. Adecuación del proceso de investigación-acción, adaptado de Colás & Buendía (1998: 297)

Siguiendo el esquema de la investigación–acción, se empezó con la constitución de las ocho estudiantes normalistas de 7º y 8º semestre de la Licenciatura en Educación Preescolar como grupo de investigación(i). Posteriormente, se identificaron las necesidades, problemas o centros de interés (ii) del grupo; para ello se diseñó la GAPD a partir de los rasgos del perfil de egreso de la Licenciatura en Educación Preescolar, el programa de Educación Preescolar, la reflexión teórica sobre la práctica docente, el portafolio del estudiante los conocimientos sobre el aprendizaje infantil y las necesidades más específicas de las estudiantes.

Las actividades con los niños gestionadas por las estudiantes normalistas a través de la GAPD permitió implementar a aquéllas como estrategias metodológicas (ii). Puesto que las actividades con los niños se gestionan como parte de la práctica, tanto en relación a las asignaturas SATD y TD y en los jardines de niños, entonces la formulación del problema, la observación, la recogida de datos y el trabajo de campo fueron cubiertas.

El segundo paso de la GMPE, es decir, el análisis de las actividades de la práctica docente cubren la fase de análisis e interpretación de datos porque las técnicas e instrumentos desarrollados permiten sistematizar las pautas de observación y evaluación de la práctica docente. Finalmente, los datos a recoger mediante dichas técnicas e instrumentos permiten la discusión de resultados y establecer conclusiones en las sesiones del SATD y de TD. De este modo, se completa la fase (iii) de la investigación–acción. Con estas conclusiones la GMPE permite elaborar sugerencias y aportaciones desde la práctica docente para la constitución del eventual portafolio del estudiante que las normalistas desarrollan en el SATD. Así, se alcanza la fase del desarrollo del plan de acción (iv).

Las fases finales de la investigación–acción, es decir, la acción y la reflexión o evaluación ya no constituyen parte de la GMPE, sino que recogen las aportaciones de esta guía, como ejercicio didáctico, a la formación inicial de las estudiantes normalistas. Corresponde a ellas la mejora de su práctica docente. Sin embargo, desde la perspectiva de la asesora y las tutoras, la GMPE otorga a ellas elementos para una mejora fundamental de la formación inicial y una mayor operatividad del aprendizaje mediante la práctica docente.

5.1.2.2. Estrategia del diseño de la investigación: Estudio de casos múltiples

El estudio de casos se basa en un razonamiento de tipo acumulativo. Las generalizaciones y conceptos surgen a partir del examen minucioso de los datos. Lo que caracteriza al estudio de caso es el descubrimiento de nuevas relaciones y conceptos, más que la verificación y comprobación de hipótesis previamente establecidas; se busca facilitar la comprensión de la situación estudiada.

La GMPE ha sido desarrollada también con el ánimo de lograr los objetivos del estudio de casos porque, al igual que con la investigación–acción, se considera una abordaje pertinente al proceso de enseñanza – aprendizaje de las estudiantes normalistas mediante la práctica docente. Las características mencionadas en el párrafo anterior explican dicha pertinencia. Dado que el estudio de caso permite el examen minucioso de los datos aportados por las actividades gestionadas con los niños, el descubrimiento de nuevas relaciones que las estudiantes normalistas establecen con sus alumnos preescolares facilita la comprensión de la situación que las estudiantes generan en el aula con los alumnos preescolares y dentro del SATD.

Los estudios de casos tienden a focalizarse, dadas sus características, en un número limitado de hechos y situaciones para poder abordarlos con la profundidad requerida y su comprensión holística y contextual. A continuación, se mencionan algunas concepciones de los estudios de casos.

Autores	Concepto de estudio de casos
Patton (1980)	Examen de un caso en acción, en especial, lo considera como una forma particular de recoger, organizar y analizar.
Goetz & LeCompte (1988)	Análisis intensivo de uno o pocos ejemplos de ciertos fenómenos.
Cohen y Manion (1990)	Investigación en profundidad y análisis intenso de múltiples fenómenos que constituyen el ciclo vital de una unidad.
Stenhouse (1990)	Método que implica la recogida y el registro de datos sobre uno o más casos y la preparación de un informe al respecto.
Yin (1994)	Forma de investigar empíricamente una realidad global y compleja en su contexto natural.
Stake (1998),	Es el estudio de la particularidad y de la complejidad de un caso singular, para llegar a comprender su actividad en circunstancias concretas.
Muñoz, S. P. & Muñoz, S. I. (2001)	Es el intento de comprender la particularidad de un caso, de conocer cómo funcionan todas las partes que lo componen y las relaciones entre ellas que forman un todo.

Tabla 18. Conceptualización de estudio de casos de diversos autores, elaboración propia

Estas definiciones coinciden en que el estudio de caso implica un proceso de indagación que se caracteriza por el examen detallado, comprehensivo, sistemático y a profundidad del caso objeto de interés. En función de ello se define por el interés en el estudio de casos individuales.

Según lo expresado por algunos de los anteriores autores, el estudio de caso representaría más bien un “método” de investigación. El aprovechamiento que realizamos del estudio de casos múltiples concuerda con la posición de Rodríguez, Gil y García (1996), para quien el estudio de caso constituye una de las estrategias de diseño de la investigación cualitativa.

El propósito de la GMPE es ayudar, mediante la sistematización de la reflexión sobre la práctica docente, a la formación inicial de las estudiantes normalistas. La GMPE sigue la noción que describe al estudio de casos múltiples como una estrategia de diseño de la investigación (Rodríguez et al. 1996: 92). Esta postura es próxima a la de Wolcott (1992). La clasificación elaborada a partir de Bogdan y Biklen, (1992) puede ilustrar esta postura (ver tabla 19).

Tipos	Modalidades	Descripción
Estudio de caso único	Histórico organizativo	Se ocupa de la evolución de una institución.
	Observacional	Se apoya en la observación participante como principal técnica de recogida de datos.
	Biografía	Busca, a través de extensas entrevistas con una persona, una narración en primera persona.
	Comunitario	Se centra en el estudio de un barrio o comunidad de vecinos.
	Situacional	Estudia un acontecimiento desde la perspectiva de los que han participado en el mismo.
	Microetnografía	Se ocupa de pequeñas unidades o actividades específicas dentro de una organización.
Estudio de casos múltiples	Inducción analítica modificada	Persigue el desarrollo y contrastación de ciertas explicaciones en un marco representativo de un contexto más general.
	Comparación constante	Pretenden generar teoría, contrastando las hipótesis extraídas en un contexto dentro de contextos diversos.

Tabla 19. Tipos de estudios de caso: elaborado por Rodríguez et al. (1996), a partir de Bogadan y Biklen, (1982)

Como se percibe en la tabla anterior, el estudio de casos múltiples permite contrastar y comparar las diferentes experiencias y especificidades de los casos a indagar. La GMPE busca analizar a fondo la práctica docente de cada estudiante.

Cada caso práctico en los diferentes jardines de niños representa un marco adecuado para comparar las respuestas y obtener conclusiones sobre las diversas prácticas en su grupo de alumnos preescolares. Además, este uso de los estudios de casos múltiples permite que la GMPE se constituya en una vía aconsejable para responder a los propósitos del estudio porque exige una información comprehensiva, sistemática y en profundidad de los casos a evaluar.

Rodríguez et al. (1996: 96) opinan que en el diseño de casos múltiples se utilizan varios casos únicos a la vez para estudiar la realidad que se desea explorar, describir, evaluar o modificar. En consecuencia, la GMPE permite analizar los casos completos e

individuales de cada normalista en la institución preescolar donde realizan su práctica. Posteriormente, se puede realizar el análisis cruzado de casos.

De acuerdo con diferentes autores (Bogdan & Biklen, 1992; Yin, 1994; Stake, 1994), según la cantidad de casos considerados se puede hablar de caso único, o de casos múltiples o multicaso. Según Tójar (2006: 117), el multicaso se realiza normalmente con el interés de estudiar convergencias y divergencias entre los casos. Pueden estudiarse casos múltiples con intención comparativa, pero también resulta interesante estudiar las peculiaridades que caracterizan cada caso, comprendiendo e interpretando las singularidades de cada contexto, situación o escenario en el que se desarrolla cada uno.


De este modo, la GMPE no es sólo un recurso didáctico para el aprendizaje de las estudiantes normalistas en lo individual, sino también un recurso, de la Escuela Normal, para mejorar la eficacia de la práctica docente como eje de la formación inicial.

5.2. SÍNTESIS DEL CAPÍTULO

Se ha sugerido a la Guía Metodológica del Portafolio del Estudiante como una herramienta didáctica para reflexionar sobre la práctica docente de las estudiantes normalistas y para sistematizar la inclusión de dicha reflexión en su futuro portafolio del estudiante. Como ya se señaló, esta GMPE está constituida por una Guía de Actividades de la Práctica Docente y por el análisis de dichas actividades mediante un conjunto de técnicas e instrumentos que favorecen una reflexión sistemática y significativa, soportada en evidencias, sobre la práctica docente en la formación inicial.

Se ha mostrado que la GMPE se construye desde una perspectiva epistemológica y una metodología acorde con dicha perspectiva. La GMPE es en sí misma un ejercicio de investigación–acción y de estudios de casos múltiples con un enfoque socio–crítico. La guía es metodológica porque ofrece una manera de acercarse, desde una base epistemológica, a la práctica docente. Entonces, más que un conjunto de actividades o un documento específico, la GMPE ofrece una conceptualización acerca de cómo observar, recoger evidencias y de cómo aprovechar a dichas evidencias en beneficio de la formación inicial de las estudiantes normalistas, tanto por lo que ellas mismas hacen en su beneficio formativo como por lo que la Escuela Normal puede mejorar para la formación de las generaciones subsiguientes de estudiantes.

Capítulo VI. Diseño de la Guía de Actividades de la Práctica Docente (GAPD)



- 6.1. Paso I. Guía de Actividades de la Práctica
Docente (GAPD)
- 6.2. Validación de la Guía de Actividades de la
Práctica Docente
- 6.3. Síntesis del capítulo

CAPÍTULO VI

DISEÑO DE LA GUÍA DE ACTIVIDADES DE LA PRÁCTICA DOCENTE (GAPD)

En el presente capítulo se expone el proceso de construcción y de validación de la guía de actividades de la práctica docente. Para consolidar la estructuración de dicha guía se integraron y se sistematizaron los procesos de desarrollo del niño. Estos fueron convertidos en competencias, que, a su vez, se encuentran incluidas en el Programa de Educación Preescolar 2004. De igual manera se procedió con los aspectos de planeación de actividades y con las diferentes experiencias de aplicación.

Esta guía está dirigida, principalmente, a los futuros profesores de Educación Preescolar; queda, a su vez, a disposición tanto de los educadores en servicio para ser aplicada a los grupos de niños preescolares, como de las personas involucradas directamente en este nivel educativo. Entre ellos, los equipos técnicos y los supervisores.

La GAPD permite a los futuros docentes:

- Guiar el aprendizaje del alumno de preescolar en la medida en que, a través de dicha guía, se le ofrecen los elementos informativos suficientes como para determinar qué es lo que se pretende que aprenda, cómo se va a hacer, bajo qué condiciones y cómo va a ser evaluado.
- Lograr la transparencia en la información de la oferta académica. Es decir, la guía pretende ser un documento público fácilmente comprensible y comparable, entre las diferentes estrategias que utilicen los educadores.
- Facilitar un material básico para favorecer el proceso enseñanza aprendizaje y, por consecuencia, la evaluación de los alumnos preescolares; representa un compromiso para el profesor en torno a la aplicación de diferentes criterios (contenidos, formas de trabajo, evaluación...) sobre los que irá desarrollando su enseñanza para innovar en la docencia y ayudarlo a reflexionar sobre su propia docencia.

A continuación se presenta el proceso utilizado para diseñar la guía de actividades, dividida en cinco apartados: presentación, descripción de la guía, componentes¹, bibliografía y documentos de trabajo.

¹ Los componentes se señalan en la figura con el recuadro punteado de verde y los recuadros grises son los apartados que corresponden a la guía.

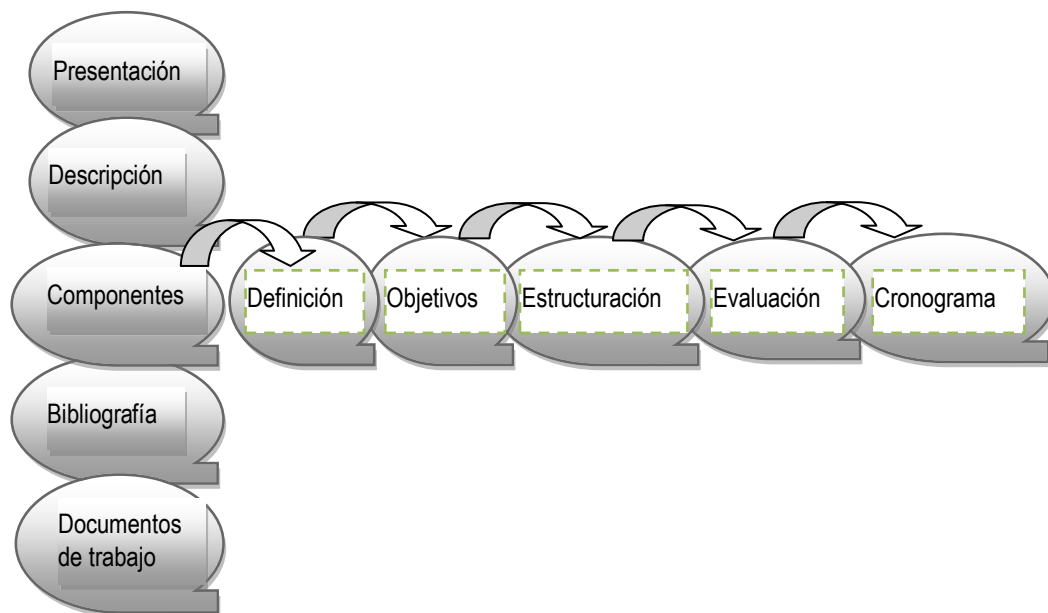


Figura 6. Proceso para el diseño de la GAPD

Enseguida se explican los apartados de la guía:

*La **presentación** describe la importancia de la guía como estrategia innovadora, que permita vincular los aspectos teórico-prácticos de las asignaturas con las instituciones de práctica, la estructura de su contenido, los documentos considerados para su elaboración y la legitimación de estos a través de las experiencias educativas supervisadas.

*La **descripción** detalla la orientación que representa la guía para las estudiantes normalistas, la organización de los contenidos, las directrices para su elaboración, la libertad de elección de competencias y de actividades propuestas en la guía durante un ciclo escolar. Además, señala los documentos incluidos que servirán de base para reunir productos y evidencias.

Las principales características de los **componentes** de la guía son:

*La **definición** de la guía de actividades indica el enfoque hacia donde se dirige la mirada cuando hablamos de la misma, considerando en todo momento esta conceptualización.

*Los **objetivos** fueron planteados a partir de la utilización de la guía por parte de las estudiantes normalistas, además de favorecer las competencias de los niños y el desarrollo individual. En los objetivos de la guía se manifiesta su importancia como estrategia didáctica

para favorecer los procesos de enseñanza–aprendizaje de los alumnos preescolares, al mismo tiempo, representan la dirección en su implementación.

*La **estructuración** constituye un espacio de organización de contenidos y acciones dividido en cinco momentos para constituir la GAPD. Estas actividades son susceptibles de cambio.

*El **cronograma** se utiliza para establecer las fechas y organizar de forma permanente el contenido de la guía de actividades a lo largo del ciclo escolar.

*La **evaluación** representa los períodos de rendición de cuentas en que se presentan los resultados y el alcance del proceso de aprendizaje de los alumnos de preescolar.

*La **bibliografía** es útil como referencia y consulta en caso de ser necesario.

*Los **documentos de trabajo** muestran un ejemplo de papelería útil en la sistematización de la información como futuras evidencias de trabajo para el paso II.

Consecutivamente, se describe el proceso de validación de la guía por expertos y las modificaciones a partir de sus observaciones.

Como se mencionó anteriormente, la GAPD forma parte de la Guía Metodológica del Portafolio del Estudiante. Durante el análisis de las experiencias de trabajo docente en las sesiones de trabajo grupal, los estudiantes de la licenciatura organizan acciones tendientes a favorecer el desarrollo integral de los niños preescolares, las actividades planeadas por los estudiantes; también, el tutor y el asesor presentan evidencias que irán conformando el análisis de la práctica docente y, por lo tanto, constituyen un apoyo para la GMPE.

La Guía de Actividades de la Práctica Docente se concibe como una estrategia didáctica que permite dar seguimiento al proceso enseñanza–aprendizaje de los niños de Educación Preescolar. Lo anterior, en el marco de la formación del profesorado, durante el período de práctica docente de los estudiantes en los jardines de niños.

El siguiente esquema presenta la función del asesor o formador de profesores en las asignaturas SATD y TD, ampliamente ya mencionadas en los capítulos previos. De ellas se desprenden acciones y estrategias que apoyan la práctica de los estudiantes de la Licenciatura en Educación Preescolar y su vinculación con la labor que realizan en los jardines de niños.

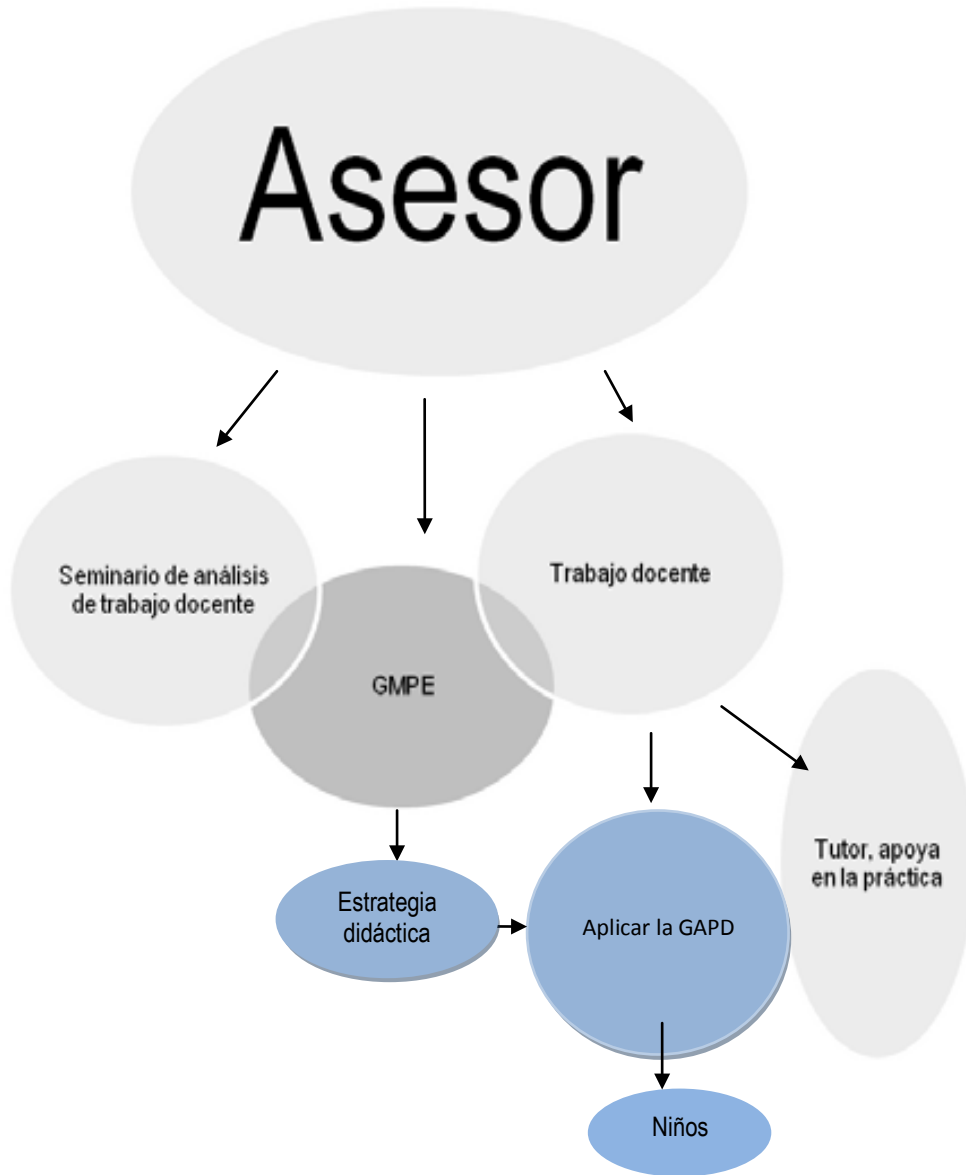


Figura 7. Seguimiento de la aplicación de la GAPD

A continuación se esquematizan las actividades que se realizan tanto en las escuelas formadoras de docentes como en los jardines de niños. El objetivo es ubicar el contexto educativo de donde se desprende el diseño de la GAPD.

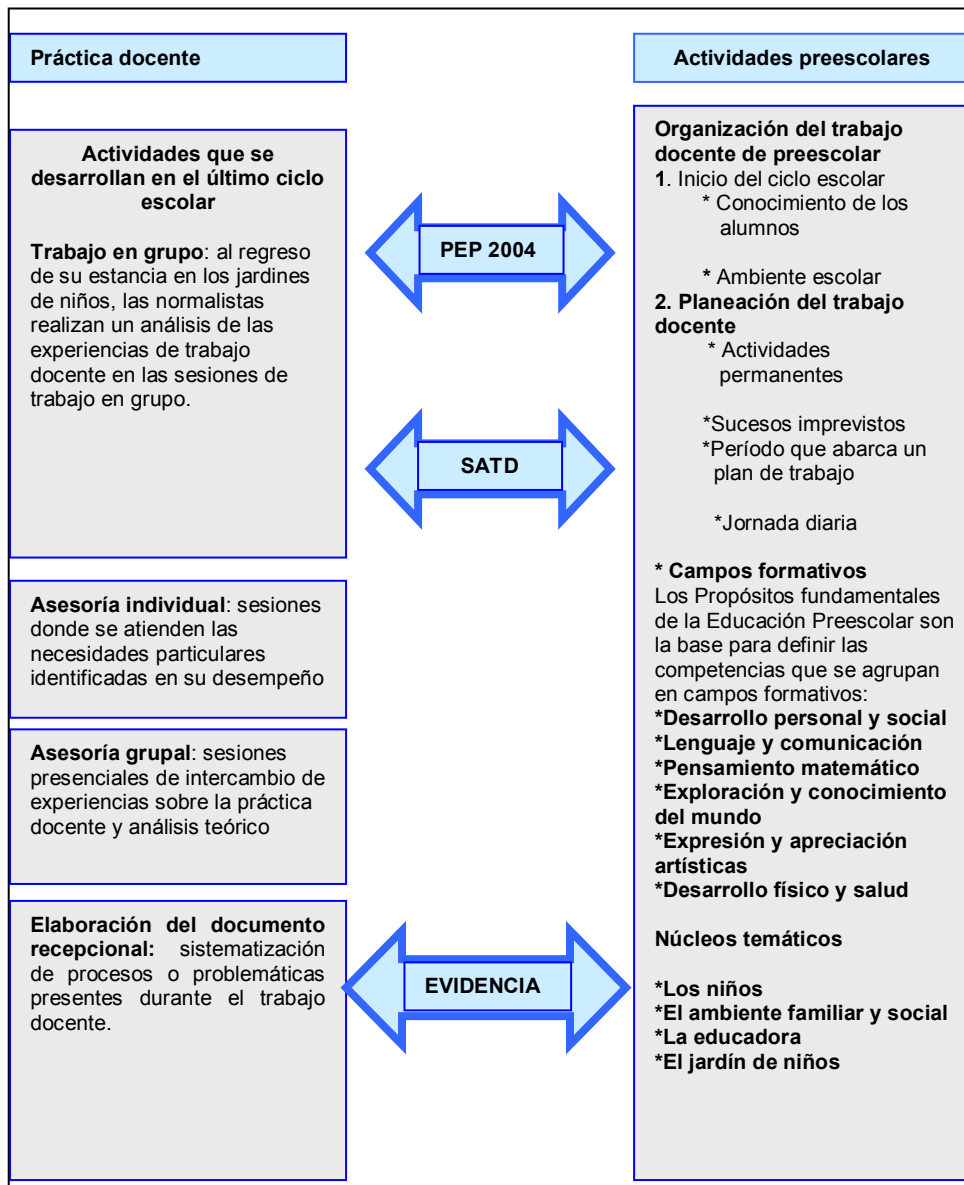


Figura 8. Contexto en el que se diseña la GAPD

Durante las sesiones de trabajo en el SATD, El propósito es conformar la GAPD y dar a conocer las recomendaciones, los contenidos que se desarrollarán y la información básica de la asignatura. De allí se desprenden acciones que están contenidas en la Guía Metodológica del Portafolio del Estudiante.

Es de suma importancia mencionar que, tras las indicaciones que se proporcionan en el Seminario, además de los acuerdos y las decisiones a las que llegaron las estudiantes y la asesora, se pone en marcha la recaudación de evidencias y productos para sustentar y documentar el análisis de la práctica docente en el segundo paso de la GMPE.

Para consolidar lo anterior se realiza un trabajo previo bien organizado y estructurado de tal manera que éste facilite a las estudiantes aplicar la guía de actividades.

6.1. PASO 1. GUÍA DE ACTIVIDADES DE LA PRÁCTICA DOCENTE

En el presente apartado se explica de manera general la Guía de Actividades de la Práctica Docente (Anexo 5). Esta guía, en su calidad de primer paso de la Guía Metodológica para el Portafolio del Estudiante, constituye un protocolo de acciones educativas a realizar con los alumnos preescolares. Tales actividades han sido diseñadas, organizadas y dispuestas a partir de las competencias que el Programa de Educación Preescolar 2004 espera favorecer en los alumnos preescolares. A su vez, el plan de estudios de la Licenciatura en Educación Preescolar 1999 ha orientado el diseño de este protocolo de actividades infantiles y sus contenidos.

La GAPD se organizó con el fin de orientar la práctica docente y dar pautas para la mejora del ejercicio profesional de las futuras educadoras. Además de seleccionar actividades que evidencien la práctica docente y sean incluidas en el portafolio del estudiante. La guía considera cinco momentos que proponen una secuencia de acciones tendientes a cumplir los objetivos planteados. Estos son

1. Planeación de la secuencia de las actividades
2. Recolección de evidencias
3. Utilización del diario de trabajo y del diario de los niños
4. Elaboración de informes: Inicial, continuo y final
5. Preparación de las evidencias para el análisis de la implementación de la guía

El principal propósito es que el conjunto de actividades y materiales que se recauden den cuenta de la práctica docente, y se incluyan en el portafolio del estudiante, Es importante que se

planifiquen con claridad en función de los objetivos y coherencia interna. La utilización y realización de estas actividades y materiales por los niños servirá para analizar valorar la práctica docente, además de dar dirección a su incorporación en el portafolio del estudiante.

La GAPD, como instrumento que permite reflexionar y hacer visible el proceso de aprendizaje, está dirigida a los futuros docentes del nivel de Educación Preescolar. El principal objetivo es ofrecerles una estrategia que implique todos los aspectos pedagógicos de la práctica docente que se realiza en los jardines de niños.

La guía vincula los aspectos teórico-prácticos que se trabajan en la asignatura de SATD y la de TD de la Licenciatura en Educación Preescolar, en las escuelas formadoras de docentes de México. El contenido de la GAPD se estructura tomando en cuenta los propósitos fundamentales de la Educación Preescolar y los campos formativos que integran las competencias propuestas por el Programa de Educación Preescolar 2004

Es importante mencionar que esta guía será legitimada a través de las experiencias educativas, las visitas realizadas por los asesores de la escuela formadora de docentes y por los tutores de cada institución educativa, que acompañan a los estudiantes en sus prácticas.

6.2. VALIDACIÓN DE LA GUÍA DE ACTIVIDADES DE LA PRÁCTICA DOCENTE

El siguiente esquema se presenta con el fin de visualizar la planeación del proceso para la validación de la GAPD antes expuesta. El esquema incluye una propuesta de acciones secuenciales, desde la selección y ajuste del formato, hasta la presentación de la guía ya evaluada.

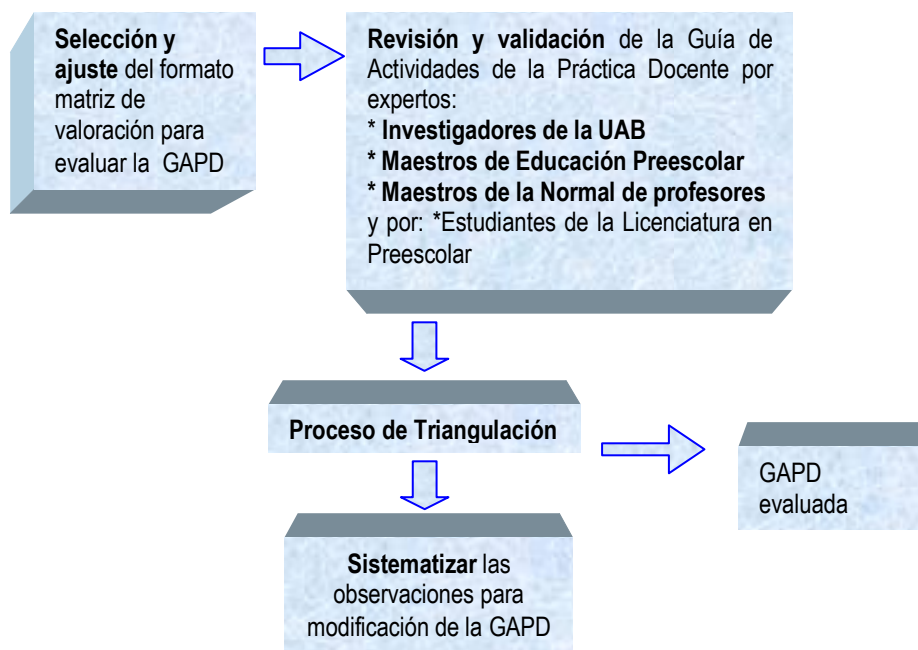


Figura 9. Acciones para la evaluación de la guía, elaboración propia tomada de Quiroga (2008:179)

6.2.1. Validez y fiabilidad de la Guía de Actividades de la Práctica Docente

El rigor sistemático y metodológico que exige toda investigación precisa establecer una validez fiable, cualidad esencial que debe reunir todo instrumento de carácter científico para la recogida de datos. La validez determina el grado de concordancia o congruencia que debe existir en la GAPD.

Por esta razón, en este trabajo de investigación se propone como instrumento de evaluación un juego de tres matrices de valoración (anexo 6). Estas herramientas se pusieron a consideración de los jueces expertos con el propósito de validar la GAPD. Al mismo tiempo, los estudiantes dieron su opinión sobre la claridad de lo descrito.

Se seleccionó y ajustó un formato de evaluación diseñado por Cabrera (2003: 65) para validar la Guía de Actividades de la Práctica Docente. Este formato se considera una matriz de valoración con la intención de determinar tanto el grado de concordancia o congruencia del contenido como los objetivos descritos en la GAPD para que sean confiables, veraces y creíbles.

La propuesta para validar la GAPD, conformada por esta matriz de valoración, la componen parámetros e indicadores preestablecidos. Se contó con un apartado de observaciones donde los evaluadores explicaron valoraciones que representan juicios; estos

permitieron tomar decisiones para modificar la GAPD. Esta valoración por expertos tiene la finalidad de formalizar una triangulación que justifique su validación y fiabilidad.

A continuación se presentan los formatos de las diferentes matrices de valoración, los parámetros y los jueces expertos que darán fe de la validez de la GAPD.

Formatos Matriz de valoración	Parámetros	Jueces para la Validez y fiabilidad de la guía
Validación por objetivos	* Claridad en la formulación * Relevancia y coherencia * Eficiencia	Por expertos investigadores de la UAB. Por asesores de la licenciatura en Educación Preescolar Por maestros que trabajan en el nivel preescolar
Validación por contenidos	* Claridad en la formulación * Relevancia y coherencia * Eficiencia	Por estudiantes, para detectar la claridad de las preguntas de la guía Se realizó una triangulación por los expertos para consensar opiniones.
Validación por material escrito	* Conformidad con los principios pedagógicos * Coherencia	

Tabla 20. Validez y fiabilidad de la GAPD

La validación fue realizada por ocho expertos entre los cuales destacan 2 investigadores, de la Universidad Autónoma de Barcelona; dos docentes de Educación Preescolar; 4 formadores de docentes, de la Normal Miguel F. Martínez en Monterrey Nuevo León, México. Aparte, con una función complementaria, participaron cinco estudiantes de la Licenciatura en Educación Preescolar de 7º semestre, cuyo papel consistió únicamente en verificar la claridad del documento.

En esta segunda fase propuesta en el esquema general del estudio se concentraron los resultados para certificar la validez del contenido de la Guía de Actividades de la Práctica Docente y para legitimar su aplicación, en los jardines de niños donde las estudiantes de Licenciatura en Educación Preescolar realizaban su práctica docente. Para tal efecto se utilizaron tres formatos que se describen a continuación, acompañados de los actores que participaron como jueces.

Posteriormente, se realizó una contrastación utilizando el **proceso de triangulación** que implica reunir una variedad de datos para referirlos al mismo tema o problema. De acuerdo con Pérez (2002: 82), el uso de diferentes métodos de investigación permite que estos actúen como filtros a través de los cuales se capta la realidad de modo selectivo. Con la intención de

sistematizar la información se compilaron las aportaciones de expertos; después de analizarlas y sistematizarlas, se concentraron los resultados que permitieron modificar la GAPD. En la figura 10 se muestran las diversas acciones para la realización de tal proceso.

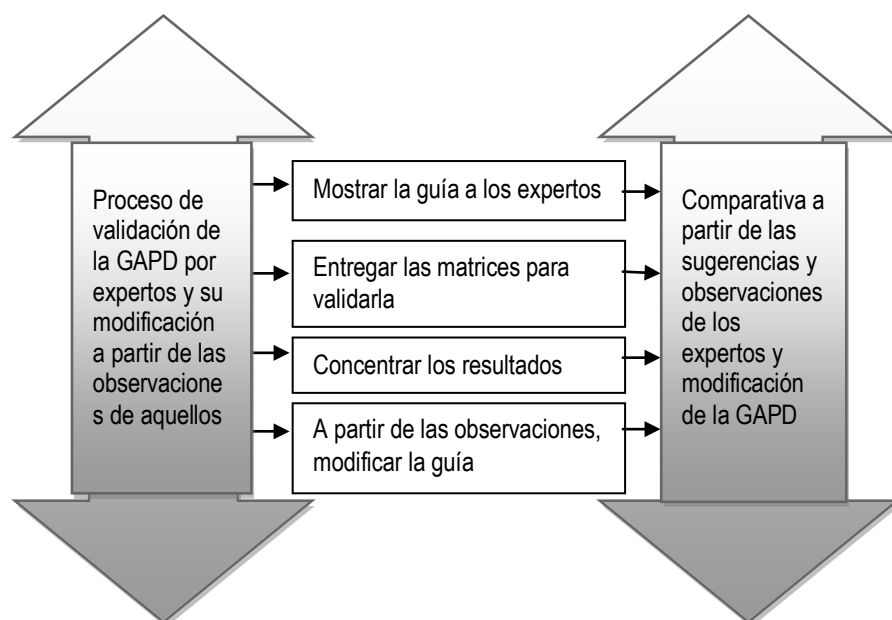


Figura 10. Proceso de validación y modificación de la GAPD.

6.2.2. Concentración de los resultados de la evaluación de la GAPD

Por lo expresado en el apartado anterior, se presenta a continuación el concentrado de la evaluación de la GAPD. Los resultados son tomados de los formatos que contestaron los jueces expertos. En él se agrupan las respuestas de los ocho jueces expertos: dos docentes de universidades e investigadores especialistas en portafolio (jueces participantes 1 y 2), cuatro asesores de la asignatura *Seminario de análisis de trabajo docente* de la Licenciatura en Educación Preescolar (jueces participantes 3, 4, 5 y 6) y dos educadoras (jueces participantes 6, 7 y 8) (ver anexo 14).

Estos resultados se muestran en tres matrices que concentran los criterios de evaluación y la información obtenida de los expertos: Matriz 1. Validación de objetivos; Matriz 2. Validación de contenidos; Matriz 3. Validación de materiales escritos. A continuación se presenta la tabla con la agrupación de los resultados.

Matrices / Criterios de evaluación	Relevancia y coherencia		Eficiencia		Claridad en la formulación		Conformidad con los principios pedagógicos		Coherencia	
	Si	No	Si	No	Si	No	Si	No	Si	No
Validación por objetivos	8 8 8		7 8 8	1	7 7 7	1 1 1				
Validación por contenidos	8 8 8		8 8		8 7	1				
Validación por material escrito							7 7 7 8 8 8	1 1 1	7	1

Tabla 21. Concentrado de la validación de la GAPD

De los resultados anteriores se desprenden una serie de propuestas contenidas en el apartado de observaciones de las matrices, sugerencias aportadas por los actores participantes.

En la **matriz 1** se hace referencia a la **validación de objetivos**: respecto a la evaluación que realizaron los expertos del **parámetro de claridad** en la formulación, la mayoría opina que los objetivos se expresan en términos de competencias y, como los resultados que se espera de los participantes, además que no son ambiguos y son explícitos para guiar la elaboración de objetivos pedagógicos.

Además, consideran que los objetivos son **relevantes y coherentes**. Respecto a su **eficiencia**, afirman que son importantes y suficientes; el **juez participante 2** dice que son relevantes y factibles en cuanto a tiempo y recursos.

Matriz de objetivos: Entre las observaciones realizadas se encuentran las siguientes:

La juez participante 2, respecto a la claridad y formulación de objetivos, considera que son limitados, pero que ya están bien. A la vez, considera difícil que todos los objetivos se cumplan. Por lo tanto, dado lo controversial de su aseveración, determiné dejar los objetivos en su versión original.

El juez participante 6 señala que es necesario mejorar la redacción de los objetivos en función de la formación de las estudiantes de la Licenciatura en Educación Preescolar, y no directamente de los niños.

El juez participante 7 afirma que el primero y segundo objetivos son específicos del trabajo que realiza la educadora, no ve que se relacionen directamente con la elaboración de la guía. A su juicio, el tercer y el cuarto objetivos sí están relacionados con la guía. Tomando en cuenta estas consideraciones y en congruencia con lo señalado por los jueces anteriores, se modificaron los objetivos.

A continuación se presentan los objetivos que originalmente se plantearon en la GAPD:

- Favorecer las competencias de los niños preescolares, a través de las diversas actividades propuestas en los diferentes núcleos temáticos y campos formativos.
- Promover el desarrollo de habilidades, destrezas y aptitudes, poniendo en juego saberes y experiencias que se asocian a diferentes campos de conocimiento, para contribuir gradualmente en los procesos de desarrollo y aprendizaje de los niños.
- Generar producciones que reflejen los niveles de progreso y el desarrollo de todas sus potencialidades, a través de evidencias tangibles.
- Formalizar, de acuerdo a una planeación guiada, un seguimiento de los procesos de desarrollo por los que atraviesan los niños al momento de realizar las actividades.

Como se mencionó anteriormente, las coincidencias de los jueces expertos para reformular los objetivos se tomaron en cuenta, considerando las dimensiones de utilidad y elaboración de la guía propuestas por ellos, se consideraron para su reestructuración, quedando los objetivos de la guía de la siguiente manera:

- Presentar una estrategia didáctica que favorezca el análisis y la optimización de los procesos de enseñanza-aprendizaje para promover una mayor autonomía y autorregulación en los estudiantes.
- Mostrar un proceso gradual y guiado para introducir la práctica docente como eje del portafolio del estudiante. Lo anterior, con la finalidad de que las estudiantes normalistas adquieran las herramientas necesarias para la selección, el diseño y la aplicación de situaciones didácticas que sean adecuadas a las características de los niños y congruentes con los propósitos educativos.

- Ofrecer a los estudiantes de la asignatura Práctica docente formas de trabajo que orienten las acciones planeadas, en favor de los procesos que siguen los niños en la adquisición de nociones básicas, para orientar la intervención educativa en el jardín de niños y favorecer las potencialidades cognitivas, afectivas, sociales y físicas de los alumnos de su grupo preescolar.
- Propiciar que los futuros docentes reflexionen sobre la importancia del proceso de selección de evidencias (proyectos de trabajo, fotografías, observaciones sistemáticas y anecdóticas, textos, fotografías, grabaciones, expresiones creativas, registros de conversaciones, opiniones, entre otras) que sistematicen y fundamenten su labor docente.
- Proporcionar elementos que conduzcan a los futuros docentes a sistematizar evidencias para su portafolio del estudiante.

Y los objetivos para favorecer en los niños mediante la utilización de la guía son:

- Aplicar la guía con la intención de favorecer la reflexión del estudiante sobre las competencias de los niños preescolares, a través de las diversas actividades propuestas en los diferentes núcleos temáticos y los campos formativos.
- Aplicar la GAPD con la intención de evaluar la capacidad del estudiante para promover el desarrollo de habilidades, destrezas y aptitudes en los alumnos de preescolar, poniendo en juego saberes y experiencias que se asocian a diferentes campos de conocimiento para contribuir gradualmente en los procesos de desarrollo y aprendizaje de los niños, a través de las acciones propuestas en la guía.

Respecto a la matriz 2. Para la **validación de contenidos**, los jueces expertos participantes concuerdan en que los contenidos son claros, relevantes, coherentes, eficientes y bien definidos.

En las observaciones se agregaron comentarios que fueron tomados en cuenta por su importancia. Se explicitan a continuación.

El juez participante 1 considera que la GAPD está bien estructurada. A su juicio, el documento es de lectura y comprensión fácil, característica fundamental para ser entendida por los lectores, especialmente por los estudiantes de las asignaturas.

En relación a los apartados, **el juez participante 1** considera que facilitar y proponer documentos es una excelente idea. Respecto a cada uno de los documentos opina que:

La **presentación** es muy clara y directa, aporta los elementos necesarios para empezar a hacerse una idea de lo que es el documento.

En la **descripción**, el juez 1 considera que este apartado debería ser un poco más descriptivo; así, el texto sería mejorado por una breve descripción de cada uno de los apartados, así como de su organización por partes. Una mayor concreción facilitaría la posterior lectura de la guía. Esto se tomó en cuenta para la modificación de dicho documento.

En el apartado **componentes** de la GAPD, el juez 1 considera que ésta está bien estructurado. En este apartado cada uno de los momentos y de los documentos están especificados. Además, su lectura es ágil y permite identificar las ideas clave. No obstante, el juez considera que remarcar con negritas cada documento facilitaría su uso. También, cree que el documento 5.8 no está descrito. Esta sugerencia fue atendida, agregando comentarios de dicho documento. La ficha de registro 5.8 fue agregada en el momento 4, como una propuesta para ser utilizada en los informes.

En el cronograma aparecen los documentos 4.1, 4.1a y 4.7, pero el juez 1 cree que ello es una confusión porque dichos documentos deberían ser denominados como 5.1, 5.1a y 5.7. Esta numeración se modificó atendiendo las indicaciones de los expertos. Además, el juez en cuestión apunta a poner especial cuidado en el documento 5.3, ya que es el documento que lo justifica todo.

5.1. El juez 1 consideró a este documento como excelente. Cree que será uno de los instrumentos de mayor ayuda para los estudiantes y para las maestras en su futuro profesional. Piensa que este documento ayuda enormemente a diferenciar entre actividades y evidencias y a vincular ambas a las competencias y campos formativos.

El punto 5.2 no se comenta en ningún lugar. Se propone que este sea descrito a lo largo del punto "3. Componentes de la guía". Ello permitiría explicitar su funcionalidad, ya que ésta queda demasiado implícita. Se atendió esta sugerencia y se agregó al final del momento 1 y en las actividades de evaluación del cronograma 3.5.

El apartado 5.4 fue evaluado como muy adecuado porque es breve, conciso y muy directo.

El 5.5 fue valorado como un documento excesivamente ambicioso, que exige mucho trabajo por parte del estudiante maestro. Se propuso simplificar algunas de las preguntas y más brevedad. Una propuesta sería:

- 1. ¿Cómo se inició la actividad?
 - iniciativa del profesor iniciativa del alumno

- 3. ¿Con quién lo he aprendido?
 - con mis compañeros con el profesor
 - con mi familia solo otros: _____

En función de la propuesta anterior se simplificó el documento y se reorganizó.

El 5.6. fue valorado como correcto.

El 5.7. fue valorado como correcto, pero el juez sugirió explicarlo en el punto 3. Lo anterior, porque considera a la evaluación inicial como muy importante. Entonces, el juez 1 propuso dar a este documento un tratamiento explícito y visualizarlo. En atención a la sugerencia, se optó por explicarlo en el remitente del documento.

El 5.8. fue valorado como mejorable respecto a la tabla. La sugerencia fue añadir los campos formativos en la parte superior. Sugerencia que fue atendida.

El 5.9 fue valorado como una excelente idea, pero se sugirió simplificarlo, reduciendo el número de preguntas y concretando aquello que se quiere explicitar: ¿qué he aprendido?, ¿cómo lo aprendí?, ¿qué es lo que más me ha gustado? En consecuencia, la ubicación de estos cuestionamientos en el documento fue cambiada.

El 5.10 fue valorado como un buen ejemplo. El juez 1 cree que es necesario explicitarlo como tal. Esta consideración fue tomada en cuenta. **El juez participante 3** sugirió considerar la terminología “Fuentes de consulta” en sustitución de “Bibliografía”. También, el juez indica que se observa perfectamente bien hacia dónde va dirigido el tratamiento de la información que se recaba. Además, enuncia que los campos impactan directamente en cada contenido deseado.

El juez participante 5 considera que la Guía de Actividades cumple con las necesidades del alumno en formación inicial; le parecen excelentes los formatos utilizados para la evaluación inicial, continua y final, los formatos para las observaciones de cada alumno y la conformación del diario de los niños. Le parece una excelente forma de llevar a cabo las actividades de trabajo de manera ordenada, directa y con objetivos claros.

El juez participante 6 puntualiza que es importante precisar el objetivo en la presentación. Sugiere que éste diga apoyar, fundamentar, reconocer, reconstruir, reflexionar, y transformar la práctica docente. Sugirió agregar el término “normalistas” al de “estudiantes”. En

el penúltimo párrafo sugiere agregar: ... adecuándose a las condiciones de la indagación del investigador educativo y social que profundiza en los hechos que no pudieran ser previstos.

El juez participante 7 considera necesario establecer indicadores de evaluación de la competencia en el Documento 5.1a, a lo cual se atendió agregando una columna con el nombre “Indicador de competencias”. En ésta las educadoras pueden agregar los que consideren.

Los jueces participantes 7 y 8 concuerdan con los especialistas en que los puntos 5.7 y 5.8 no se describen; por lo que se les adaptó como se mencionó anteriormente. El documento les parece muy interesante y acertado. En su opinión, sería deseable implementar en todos los Jardines de Niños y que las educadoras comprendieran la importancia de llevarlo a cabo para favorecer a sus alumnos.

En estructuración y ordenación adecuada al desarrollo de contenidos, los jueces en cuestión concretarían un poco más la descripción de la guía, lo que facilitaría la lectura. Asimismo, consideran necesario que el lector se anticipe al texto y pueda, antes de iniciar el proceso, hacerse una idea lo más precisa posible.

En cuanto a la capacidad de la presentación para facilitar y estimular la lectura, los jueces sugieren incluir algún gráfico que facilite una visión global del proceso y las opciones. Respecto a la autoformación, algunos ejemplos facilitarían esta labor. Al respecto, se trató de evitar el uso de tecnicismos.

El juez participante 2 piensa que los contenidos son bastante claros en todas las partes de la guía. Considera que la guía es un documento de lectura y comprensión fácil, característica fundamental para poder ser entendida por los lectores, pero especialmente por los estudiantes.

En el apartado 1 el juez señaló que es importante precisar, en la presentación, el objetivo que indique los términos. Además, apoyar, fundamentar, reconocer, reconstruir, reflexionar o transformar la práctica docente. En cuanto a redacción, sugirió agregar la palabra “normalistas” a la de “estudiantes”. Respecto a los núcleos, el juez recomendó aclarar qué son estos para efectos de sistematización de la información.

En el **apartado 2, descripción de la guía**, sugirió dimensionar el núcleo de los niños con el resto de los referentes de análisis; en el tercer párrafo, explicar por qué son elegibles las competencias y mencionar secuencia de actividades en lugar de solo actividades.

También, en el cuarto párrafo, sugirió precisar que el *Seminario de análisis de trabajo docente* (SATD) es una asignatura. En los apartados 3 y 3.1, la definición se debe cambiar por una personal y en el 3.2 el juez sugirió modificar los objetivos en función de la licenciatura.

En la estructuración de la GAPD, dentro del apartado 3.3, sugirió agregar a los objetivos planteados anteriormente. Se tomaron en cuenta las recomendaciones, se precisaron los

objetivos, se precisó el carácter de asignatura del SATD, se agregó la definición personal y la secuencia de actividades.

En relación con los parámetros, la conformidad de los principios pedagógicos y la coherencia de la **Matriz 3. “Valoración de materiales escritos”**, se propuso lo siguiente:

El **juez participante 7** opina que los materiales del apartado 5 están diseñados con una coherencia lógica y con una base pedagógica muy buena. Considera que esto permitirá al docente tener una fundamentación institucional del desarrollo personal, social y física del niño. Por otro lado, le instruirá al padre de familia para acordar con el docente los aspectos en que se trabajará con el niño. Además, este juez afirma que existe una excelente presentación del material escrito, así como una pertinente utilización de los anexos.

El **juez participante 3** percibe, en relación con la estructuración, una desvinculación entre los puntos 4.2 y 3.4 -en la página 15-, 4.2 y 5.5. Además, pregunta ¿a qué se refiere el punto 4.2, Se puso atención a estos aspectos y se corrigieron.

El apartado 3.3 se divide en momentos. Este juez sugirió agregar la inicial “M”. Así, queda de la siguiente manera: M1. Planeación del uso de la GAPD; M2. Recolección de evidencias; M3. Utilización del diario de trabajo y del diario de los niños; M4. Elaborar informes: inicial, continuo y final, y M5. Preparar la GAPD para el nivel subsecuente.

El **juez participante 5** manifiesta que la Guía de Actividades presenta las necesidades a cubrir por los docentes en formación inicial y por los formadores para la aplicación del mismo. Este juez sugiere que la guía tiene una clara relación con el contexto mexicano y el programa de preescolar 2004. El juez sugirió mejorar la redacción en el momento 5, 2º renglón. En éste se repiten “este” y “esta”. Se deben quitar acentos, checar si los propósitos son del PEP, en estructuración, página, profesores o Licenciatura de Educación Preescolar y propósitos.

El **juez participante 7** afirma que en el momento 1, donde señala responder a las preguntas se debe modificar la pregunta ¿para qué me servirá su conformación? por ¿para que servirá su aplicación?, a lo que se atendió.

El **juez participante 8** comenta que no encontró en la redacción la relación entre los puntos 5.7 y 5.8, así como entre los anexos 4.7 y 4.1. Este juez supone que estos anexos pertenecen a una etapa anterior al trabajo, en consecuencia la numeración fue corregida.

Las sugerencias anteriores se rescataron y se tomaron en cuenta para corregir aspectos formales y mejorar la presentación de la GAPD. Respecto a la validación de objetivos, las sugerencias implicaron incrementar la claridad en la formulación relevancia, coherencia y eficiencia; respecto a la validación de contenidos, las sugerencias implicaron incrementar la claridad en la formulación, la relevancia, la coherencia y la eficiencia y, respecto a la validación

de materiales escritos, las sugerencias implicaron buscar la conformidad con los principios pedagógicos, coherencia y observaciones de cada una de ellas.

Así, tenemos que la Guía de Actividades debe reunir requisitos para garantizar que los resultados de su implementación sean confiables, veraces y creíbles. Por esta razón se seleccionó y ajustó un formato de evaluación (Anexo 6), diseñado por Cabrera (2003: 65) para validar la Guía de Actividades de la Práctica Docente.

6.3. SÍNTESIS DEL CAPÍTULO

Como se mencionó en la introducción de este capítulo, la Guía de Actividades de la Práctica Docente fue diseñada para que las estudiantes normalistas recojan de manera sistemática productos y evidencias de la práctica docente que llevan a cabo en los jardines de niños. Este primer paso de la Guía Metodológica del Portafolio del Estudiante proporciona los elementos sobre los cuales la estudiante normalista podrá, con apoyo de la tutora y de la asesora, reflexionar sobre su práctica docente. Por si misma, la GAPD es también una estrategia didáctica y de aprendizaje para el alumno preescolar que las educadoras pueden utilizar en su labor docente cotidiana.

Además, su valor para la posterior reflexión sobre la práctica docente está en que ofrece un seguimiento, momento a momento, de la trayectoria educativa y muestra ideas de actividades diversas para ser aplicadas en el salón de clases. La GAPD fue diseñada con los siguientes apartados: índice, presentación, descripción, componentes (definición de actividad para la práctica docente, objetivos, estructuración, evaluación, cronograma), bibliografía y anexos.

Para realizar el seguimiento del proceso de enseñanza - aprendizaje durante la aplicación de la GAPD es muy importante tanto la función del estudiante como las del tutor y del asesor o formador de profesores. De las asignaturas SATD y TD se desprenden acciones y estrategias que apoyan la práctica de los estudiantes de la Licenciatura en Educación Preescolar y su vinculación con la labor que realizan en los jardines de niños.

El contexto donde se diseñó la GAPD incluye las sesiones de trabajo en el SATD. En este espacio los estudiantes realizan actividades de acuerdo al índice que se propone, con el propósito de conformar el portafolio del estudiante y de dar a conocer las recomendaciones, los contenidos que se desarrollarán y la información básica de la asignatura.

Posteriormente, se explica cómo se procedió a enviar las matrices de valoración a los jueces expertos para validar la GAPD. De esta manera, se procedió a revisar la validez y fiabilidad de la guía por expertos y se concentraron los resultados de la evaluación hecha por los expertos.

Capítulo VII. Paso II. Análisis de la Guía de Actividades de la Práctica Docente

7.1. Metodología del análisis

7.2. Técnicas e instrumentos para la recolección de
datos

7.3. Construcción y validación de los instrumentos

7.4. Síntesis del capítulo

CAPÍTULO VII

PASO II: ANÁLISIS DE LA GUÍA DE ACTIVIDADES DE LA PRÁCTICA DOCENTE

7.1. METODOLOGÍA DEL ANÁLISIS

Los productos del aprendizaje de los alumnos preescolares aportados por la Guía de Actividades de la Práctica Docente, como primer paso de la Guía Metodológica del Portafolio del Estudiante, sustentan y documentan, en un segundo paso, la reflexión y el desarrollo de evidencias sobre dicha práctica. La reflexión de la práctica docente se realiza desde un posicionamiento epistemológico que se expresa en un método y una estrategia de análisis. Para la recolección de datos, se hace uso de diversos instrumentos y técnicas. Este capítulo presentará los anteriores elementos, así como los instrumentos específicos desarrollados y la validación de los mismos.

7.2. TÉCNICAS E INSTRUMENTOS PARA LA RECOLECCIÓN DE DATOS

Las técnicas para la obtención y producción de información son los instrumentos que el investigador cualitativo tiene para acceder a los datos del tema y del contexto de estudio (Tójar, 2006: 228). Por ello es posible incluir cualquier técnica que el diseño de investigación precise. Al respecto, Arnal, Del Rincón y Latorre (1994: 208) afirman que los métodos e instrumentos de recogida de datos se seleccionan por su propiedad para la investigación.

En este caso el método, como epistemología, precisa de orientaciones específicas capaces de abordar la realidad que se estudia en toda su multifacética complejidad. Por ello se habrán de diseñar instrumentos y técnicas de trabajo que sean a la vez la continuación o traducción del método en un plano más concreto y que tengan además la virtud de adaptarse a las particularidades del objeto en estudio.

Si se cuenta con las técnicas e instrumentos adecuados es factible evaluar y reflexionar sobre la práctica docente y mejorar su valor en la formación inicial, finalidad de nuestro estudio. Tomando en cuenta los objetivos de la GMPE, se considera que los instrumentos más adecuados para la recogida de información son: la entrevista, el grupo de discusión, el cuestionario (en tres formatos distintos) y el diario de trabajo, puesto que nos permiten obtener información de los actores involucrados en la práctica docente de los futuros docentes: alumnos preescolares, estudiantes normalistas, tutoras y asesora. A continuación se especifican las técnicas e instrumentos que se utilizarán en el análisis de las actividades de la práctica docente.

Técnica	Instrumentos	Participantes
Grupos de discusión	Guía de preguntas Anexo 7	Asesora y estudiantes
Observación participante	Diario de trabajo ¹	Estudiantes
Entrevista	Guión de preguntas Anexo 8	Tutores
Encuesta	Cuestionario Anexo 9	Estudiantes
	Formato de Autoevaluación Anexo 10	Estudiantes
	Formato de evaluación Anexo 11	Asesora y tutoras

Tabla 22. Técnicas e instrumentos del análisis

Según Moreno y Sáenz (2001), la utilización de más de un método de recogida de datos permite validar y contrastar la información conseguida; así como valorar los resultados obtenidos por cada uno de los métodos utilizados. En este sentido, durante el proceso de análisis han de rescatarse las impresiones de los estudiantes con respecto a su propio aprendizaje en la práctica docente a través de un cuestionario, las narrativas de su diario de trabajo docente, los registros sobre la discusión grupal, la autoevaluación de las normalistas, los resultados de las actividades aplicadas a sus alumnos, las evaluaciones aplicadas a las tutoras y a la asesora.

Con el propósito de contrastar los datos del análisis de la práctica docente, se consideran las observaciones de las prácticas realizadas a lo largo del ciclo escolar por tutoras y asesora para evaluar su desempeño frente a grupo. Vale la pena mencionar que las estudiantes evalúan la participación de la asesora en el grupo de discusión. Las estudiantes y la asesora evalúan a las tutoras de forma permanente.

Para el desarrollo del análisis se aplican los instrumentos mencionados a los diferentes actores que intervienen en la práctica docente de la estudiante normalista (tabla 22).

¹ En el SATD, el diario de trabajo es denominado diario de prácticas.

7.2.1. La observación participante

La observación participante es uno de los procedimientos más utilizados, la diferencia que tiene con los otros tipos está en la naturaleza de la participación, ya que el observador puede asumir diferentes funciones.

Es un método interactivo donde el observador tiene una participación activa en la recolección de la información, por lo que debe aprender el modo de expresión de los grupos, comprender sus reglas y normas de funcionamiento. Entender su comportamiento podría pretender incluso adoptar su apariencia y asumir las obligaciones y responsabilidades y convertirse en sujeto pasivo.

Para que la investigación participante progrese es ineludible que el observador alterne con los sujetos del grupo y se convierta en la medida de lo posible en un miembro activo durante un momento significativo. Al respecto, Taylor y Bogan (2000) afirman que “ningún otro método puede proporcionar la comprensión detallada que se obtiene de la observación directa de las personas y escuchar lo que tienen que decir en la escena de los hechos. Es el caso de la doble función de asesora e investigadora en el desarrollo de la investigación.

Así, durante el desarrollo de las sesiones se recaba la información relevante, en una situación natural, sin manipulación. De acuerdo con Tójar (2006), se trata de actuar, participar, para mejorar, transformar o cambiar los elementos o situaciones problemáticas actuales que no satisfacen al propio grupo.

Este tipo de participación reflexionada, planificada y crítica es lo que caracteriza a la observación participante activa en el presente contexto de trabajo. Cabe mencionar que una vez recabados los datos se analizan y se trabajan con categorías globales, no fragmentadas, que se van determinando a lo largo del proceso de investigación o posteriormente. La tabla 23 muestra los parámetros de la observación participante.

Parámetro	Observación Participante
Función	Comprensiva, formativa, heurística
Autor	Abierta
Objeto	Narrativa, alospectiva o introspectiva, parcialmente informada
Objeto/inferencia	De representaciones/grado de inferencia elevada amplia
Instrumentos	Registros narrativos, diarios, técnica de incidentes críticos, historias de vida
Anotación	Directa, inmediata o diferida
No. de sesiones	Multisesión, persistente
Situación	Natural, no manipulada
Tratamiento	Molar, cualitativa, no secuencia y peri o postdeterminada

Tabla 23. Parámetros de la observación participante, tomado de Tójar (2006)

Rodríguez (1996) afirma que la observación directa hecha desde el punto de vista holístico es uno de los medios más importantes para recoger información en una investigación cualitativa.

Los autores que defienden la observación directa como un instrumento para recoger información están de acuerdo en afirmar que para llegar a establecer la fiabilidad de cualquier observación es necesario que esta se realice de forma regular, sistemática y repetitiva. Una observación de este tipo permite detectar aspectos que acompañan una acción y que no pertenecen al campo de la expresión verbal.

Cabe mencionar que en una investigación cualitativa la observación también permite conocer datos y hechos que no se pueden obtener con otros instrumentos. Es el caso del análisis de las actividades de la práctica docente, porque las aportaciones de los informantes que intervienen en el proceso no son siempre suficientes. La observación permite al observador recoger la información de manera directa, sin intermediarios, y por lo tanto, sin interpretaciones previas no mediatizadas por otras personas.

Sabemos que toda observación manifiesta una dimensión subjetiva, por esta razón muchos autores recomiendan valorar y controlar sesgos que pueda introducir el observador, porque se actúa en función de una visión personal y de los objetivos de la investigación para interpretar lo que está sucediendo. Por lo anterior, toda investigación tiene un componente subjetivo.

En primera instancia es la teoría la que establece qué observar, la teoría tiene un fuerte papel orientador de cara a los fines de la investigación. En nuestro caso, a lo largo de todo el proceso en las dos asignaturas (SATD y TD) se realiza un ir y venir de la teoría a la práctica.

Este ir y venir es permanentemente observado tanto por la tutora como por la asesora. Además, las estudiantes se auto observaban en videos de clases grabadas previamente para ser analizadas críticamente en el SATD. Para concluir este apartado, cabe mencionar que la observación participante y la entrevista suelen ser muy usuales en la investigación acción.

Es necesario establecer que en la **observación participante** el observador está integrado en el grupo al que debe observar; para que este tipo de técnica posea validez y fiabilidad debe haber planificación, definición de objetivos, delimitación de datos que se recogerán, registro de datos en los instrumentos o soportes convenientes y triangulación de las observaciones realizadas.

Patton (1980) recomienda seguir algunas líneas guía para la observación participante y el registro de información:

- Ser **descriptivo** al tomar las notas de campo
- Recoger gran variedad de **información** desde diferentes perspectivas
- Cruzar o **triangular** las diferentes clases de datos: observación, diálogo, documentos del programa, grabaciones, fotografías, etc.
- **Usar citas** que representen a los participantes en sus propias palabras y términos
- Seleccionar sabiamente a los **informantes** clave y usarlos con cuidado, ya que su perspectiva es limitada
- Ser **consciente y sensible** a las diferentes etapas del proceso: al inicio crear confianza y buena armonía; durante la fase intermedia, estar alerta y disciplinado en las rutinas; hacia el final, tratar de hacer una buena síntesis de las notas de campo
- Tratar de **involucrarse** lo más posible en la experiencia que se estudia
- Separar claramente la descripción de la interpretación y del juicio propio
- Incluir, en las notas de campo y en el informe de evaluación, las experiencias, los pensamientos y los sentimientos propios, pues también éstos son datos de campo

7.2.2. *El grupo de discusión*

El grupo de discusión o grupos focalizados es una técnica de obtención de información cualitativa. Lo habitual es que el GD² se use combinado con otras técnicas. Por ejemplo: entrevistas a profundidad, análisis documental, observación directa, encuestas o estudios de casos (Matas, Tójar & Serrano, 2004) En este sentido, cabe mencionar que el grupo de discusión es

(...) como una discusión cuidadosamente diseñada para obtener las percepciones sobre una particular área de interés, Ello también le ha otorgado la denominación de grupo focal por lo menos en dos sentidos: en primer lugar, porque se centra en el abordaje a fondo de un número muy concreto de tópicos o dimensiones de estudio; y en segundo lugar, porque la configuración del grupo se hace a partir de la identificación de alguna particularidad compartida por las personas participantes del grupo. La naturaleza de esta homogeneidad está determinada por los objetivos de la investigación (Bisquerra, 2004: 343).

Además, el grupo de discusión es concebido como un tipo especial de entrevista grupal en el que un conjunto de personas, de entre seis u ocho que comparten alguna característica en común, se reúnen para expresar o confrontar sus opiniones bajo la coordinación de un moderador.

Esta técnica recurre a la entrevista realizada a todo un grupo de personas para recopilar información relevante sobre el problema de investigación. De acuerdo con Tójar (2006), el procedimiento de un grupo focalizado es:

² El GD (grupo de discusión) es "focal" porque focaliza su atención e interés en un tema específico de estudio e investigación que le es propio, por estar cercano a su pensar y sentir; y es de "discusión" porque realiza su principal trabajo de búsqueda por medio de la interacción discursiva y la contrastación de opiniones de sus miembros de acuerdo con Martínez y Reina (2011: 170)

1. Planteamiento de objetivos y elaboración de la guía de preguntas
2. Selección de los participantes: determinación de las características que ha de reunir y selección de los mismos
3. Selección del moderador
4. Determinación del lugar y fecha
5. Adiestramiento del moderador
6. Puesta en escena del grupo de discusión
7. Recopilación, transcripción y análisis de la información
8. Elaboración de conclusiones

Es importante que el moderador garantice que el tema central no se desvíe o se pierda y que permita participar a todos los integrantes. Cabe mencionar que en el grupo de discusión se conforma en el SATD. Además de reunir características afines a su conceptualización, en este espacio educativo las estudiantes discuten diversos puntos de vista sobre cualquier tema relacionado con la práctica docente.

Además, debemos tener presente que el grupo de discusión habitualmente se compone de diversas personas que faciliten la generación de puntos de vista diferentes. La composición del grupo de discusión depende fundamentalmente de la temática que se desea someter a discusión. Se trata de generar el grupo a partir de temas sobre los que se supone hay discrepancias. Se sabe que las prácticas docentes son heterogéneas y en torno a ello se establece la discusión.

Cada sesión tiene una planeación previa de acuerdo al programa de la asignatura. Existía un espacio para comentar experiencias de la práctica, espacio que se usa para desarrollar la metodología del grupo de discusión en función de las actividades que elijan las estudiantes para usar la GAPD.

Para planificar la sesión se consideran las funciones que se pretenden cumplir: facilitar la labor de coordinación del grupo de tal forma que permitiera orientar el intercambio de ideas y opiniones hacia la finalidad trazada, brindar la oportunidad de generar puntos de vista diferentes con respecto al uso de la guía del portafolio, y valorar su utilidad y viabilidad.

Además se elabora un guión o registro que permitiera llevar a cabo la discusión (Anexo 7). Una vez que se tienen los objetivos, el registro de discusión, los participantes, el moderador, el espacio y la fecha de realización, el moderador se preparara para dar inicio a la puesta en escena del grupo de discusión. La sesión se inicia con preguntas de apertura para brindar

confianza a los participantes, posteriormente se realizan preguntas centrales relacionadas con el tema a tratar y al final preguntas de cierre para conocer si algo no queda claro.

Para finalizar, se recopila, transcribe y analiza la información y se elaboran las conclusiones.

7.2.3. La entrevista

Ésta es una técnica cuyo objetivo es obtener información de forma oral y personalizada sobre acontecimientos vividos y aspectos subjetivos de la persona como las creencias, las actitudes, las opiniones, los valores, en relación con la situación que se está estudiando (Bisquerra, 2004: 336).

Para el análisis de la práctica docente se eligió el diseño de una entrevista semiestructurada, cuyo objetivo es recoger información general sobre la gestión de las actividades con los alumnos preescolares durante el período de de práctica docente.

Es importante mencionar que éste instrumento permite conocer el grado de implicación que las estudiantes tienen en la gestión de las actividades con los alumnos preescolares y en la recolección de productos y evidencias que reflejen dicha gestión. La entrevista está dividida en dos partes, en la primera se anotan los datos generales y en la segunda se presenta un bloque de preguntas correspondientes a las categorías de análisis seleccionadas.

El guión de la entrevista está dirigido a las tutoras de las normalistas, su aplicación se realiza en una de las sesiones que están programadas para reunirse con la asesora. En este espacio se analiza la práctica de las estudiantes. Con la entrevista se pretende rescatar los elementos de la práctica docente que inciden en una implementación efectiva de las actividades gestionadas con los alumnos preescolares.

7.2.4. El diario de trabajo

El diario de trabajo sobresale como un instrumento recopilador de sucesos y hechos vivenciales que ayuda al docente a realizar un autoanálisis de reflexión al final de la jornada. El uso permanente de esta herramienta constituye un elemento integrador y referencial entre la práctica y teoría de las actividades realizadas en el aula.

Esta vinculación que se logra entre la teoría y la práctica, a través del uso del diario de trabajo, permite redireccionar las estrategias o ejercicios planificados con antelación. Lo anterior, en pos de un mejor aprovechamiento y familiarización de las actividades con preescolares programadas y propuestas por la futura docente.

Por esta razón, el diario de trabajo es considerado como un documento útil y central en la recopilación información significativa que permita la reflexión sistemática, diacrónica y significativa de la práctica docente.

Además, a través del diario se obtienen narraciones escritas que reflejan acciones emprendidas, experiencias de actividades exitosas, dificultades en el desarrollo de la jornada diaria, experiencias, sentimientos, actitudes, reacciones de los niños, formas de organización del trabajo, interacción entre los alumnos y el educador, cuestionamientos utilizados para la reflexión, entre muchas otras cosas.

El diario de trabajo representa una evidencia muy importante de la actuación educativa de los futuros docentes; es un reflejo de lo hecho y una referencia para la mejora continua. Como afirma Zabalza (2004: 144), se necesita rebobinar, revisar lo que se ha hecho, analizar los puntos fuertes y débiles de nuestro ejercicio profesional y progresar basándose en reajustes permanentes.

Cuando se habla de ver los puntos fuertes y débiles del ejercicio profesional entran en juego infinidad de factores que intervienen en dicho proceso. Entre ellos, se encuentra la evaluación permanente que se realiza del quehacer docente a través de lo escrito en el diario. Algunos de los indicadores que se toman en cuenta para su redacción son los siguientes.

Docente	Niños
¿Cómo se identifican los aprendizajes?	Describir sus intereses
¿Captó cómo mantener la atención?	Describir sus ideas
¿Cuándo fue más provechoso el trabajo individual ?	Describir sus actitudes
Atención a las preguntas, a través del conocimiento de los procesos cognitivos y del nivel de desarrollo de los niños	Describir sus inquietudes
Integración de niños con necesidades educativas especiales	Obtuvieron resultados
¿Cómo lograr mayor participación?	Qué les gusta y qué les disgusta
Establecimiento de un clima de respeto orden y trabajo	Características
Situaciones imprevistas de conflicto en el aula, sucesos sorprendentes y preocupantes	Explicaciones
Atención a la diversidad	Relaciones entre los niños
Dominio y manejo de propósitos y contenidos	Preguntas de los niños
Tipo de cuestionamientos o forma de cuestionar	Comportamientos
Planeación y rescate conocimientos previos	Dificultades
¿Detecta avances del desarrollo de capacidades comunicativas?	Ritmos de aprendizaje
¿Detectan avances del desarrollo de capacidades cognitivas?	Participación
¿Cómo se dieron cuenta de ello?	
¿Utiliza (juego didáctico) estrategias?	Comentarios
Relación de los niños con el educador	Preguntas expresadas
Detección de ritmos de aprendizaje	Utilización de materiales
Aprovechamiento y organización del tiempo ¿Se aprovechó de manera efectiva?	Necesidades
Detección de dificultades en el desarrollo del niño	Conocimientos que poseen

Habilidades docentes desarrolladas	Conflictos
¿Utilizó diversos materiales para elaborar producciones?	Habilidades
Actividades interesantes y exitosas que captaron el interés del niño	Destrezas
Actividades planeadas, organizadas y buen desarrollo de la actividad	Les fue difícil o sencillo realizar la actividad
Habilidades docentes que atender	Se involucraron
¿Cómo calificaría esta jornada? ¿Qué me faltó hacer? ¿De qué otra manera podría intervenir? ¿Qué necesito modificar?	

Tabla 24. Indicadores del diario de trabajo

La intención de mostrar algunos de estos indicadores es establecer un referente en el inicio de la narrativa del diario, lo que sin duda alguna representa una aventura educativa que nos llenará de sorpresas. Es importante tenerlos presentes para el desarrollo de la práctica educativa de las futuras docentes. Como dice el Programa de Preescolar (2004), el diario de trabajo representa un instrumento donde el educador registra una narración breve de la jornada de trabajo y, en ocasiones necesarias, otros hechos o circunstancias escolares que hayan influido en el desarrollo de su labor docente.

De acuerdo con Tójar (2006:311), el análisis de contenido permite seleccionar la información relevante aportada por el diario de trabajo, categorizarla, analizarla y extraer las correspondientes conclusiones sobre los indicadores mencionados en la (tabla 24)

El análisis de contenido ayuda a descubrir e indagar los significados del diario de trabajo y aporta, con ello, evidencia de los procesos de reflexión sobre la práctica docente. El análisis cualitativo busca conocer el valor de los temas que aparecen, la novedad y la relevancia de los significados para el propio texto. Estos significados hacen referencia a lo que el estudiante normalista, como autora, desea dar a la narrativa de su diario. Como indica Andreu (2008:2)

Tanto los datos expresos (lo que el autor dice) como los latentes (lo que dice sin pretenderlo) cobran sentido y pueden ser captados dentro de un contexto. El contexto es un marco de referencias que contiene toda aquella información que el lector puede conocer de antemano o inferir a partir del texto mismo para captar el contenido y el significado de todo lo que se dice en el texto. Texto y contexto son dos aspectos fundamentales en el análisis de contenido.

Por esta razón se hace un análisis de contenido de los diarios de trabajo de las estudiantes en función los distintos procesos que constituyen la reflexión sobre la práctica docente. A saber, descripción de las actividades, explicación de las actividades, confrontación (con la teoría, entre prácticas) y reconstrucción (es decir, el replanteamiento de la práctica a partir de lo aprendido). Estos pasos de reflexión constituyen el ciclo de Smyth (1991). Además, este ciclo ayuda a organizar la redacción con una secuencia lógica.

El registro de esta información sobre la reflexión de la práctica servirá para dar cuenta de sus necesidades, de las relaciones que establece la educadora con los niños y entre ellos, de los avances o dificultades en el desarrollo de sus capacidades cognitivas y comunicativas y de los avances o dificultades que observen de los campos formativos.

A lo largo de las revisiones periódicas que se realizan en las visitas pedagógicas, se registran sugerencias para mejorar sus narraciones, entre las que coinciden algunas, ver capítulo IX apartado 9.1.6.

7.2.5. Triangulación de la Información

La triangulación es una técnica donde se utilizan varios métodos para contrastar los resultados obtenidos desde diferentes puntos de vista. De acuerdo con Goetz & LeCompte (1998), su principio básico consiste en recoger y analizar datos desde distintos ángulos para compararlos y contrastarlos entre sí. Según Glaser y Strauss (1967), citados por Goetz & LeCompte (1998), la triangulación impide que se acepte fácilmente la validez de las impresiones iniciales, amplía el ámbito, densidad y claridad de los constructos.

Este procedimiento permitirá reinterpretar la práctica docente a la luz de evidencias provenientes de los instrumentos de análisis. La triangulación, como procedimiento de contraste, contribuye a lograr la credibilidad y validez del estudio entre los aspectos teóricos, los resultados de campo y la interpretación de ambos.

El uso de esta técnica aporta asertividad al análisis de la práctica docente, puesto que, si obtenemos los mismos resultados con diferentes métodos de recogida de información, esto indica que los hallazgos no dependen del método único empleado. En el análisis de la práctica docente es posible triangular los datos obtenidos cualitativamente mediante los distintos instrumentos. Los conjuntos de datos coinciden en varios puntos y, por lo tanto, reforzarán las conclusiones que se deduzcan de ellos (McDonough & McDonough, 1997).

7.3. CONSTRUCCIÓN Y VALIDACIÓN DE INSTRUMENTOS

Como se hizo con la Guía de Actividades de la Práctica Docente, corresponde ahora construir y validar los instrumentos específicos con los que se realiza el análisis de la práctica docente, a partir de los productos aportados por la GAAPD. Estos instrumentos de análisis permitirán generar evidencias sobre la práctica docente a partir de las actividades gestionadas con los alumnos preescolares.

Una vez que se recolectó la información de los instrumentos, para su validez se realizó una triangulación y se categorizó la información en nueve rubros. A saber, proceso enseñanza-aprendizaje, autoevaluación del docente, beneficios en el trabajo docente, limitaciones en el trabajo docente, impacto en la sistematización del trabajo docente, contribuciones al desempeño y la práctica docente, importancia de la GAPD como estrategia didáctica, efectividad de la evaluación y aportes de la GAPD. La tabla (25) relaciona las categorías y los instrumentos que permitieron recolectar y triangular la información.

Categorías	Instrumentos			
	CE	FAE	FETA	ET
<u>Proceso enseñanza aprendizaje</u>		12	12	
¿Cómo enseña?				
¿Cómo aprende?				
Gestión de las actividades de la práctica docente	1, 6, 4		26	
Proceso de planeación/evaluación y práctica docente como parte de la formación inicial			27	
	8, 9	3, 4, 5	3, 4, 5	
	6, 10, 3,	3, 12	3, 12, 33, 35, 36, 37, 38, 39	1, 7, 8
<u>Autoevaluación del docente</u>	3, 10, 11.			1
Desarrollo de procesos de formación para la implementación de la GAPD	1, 12			2, 4
Fortalezas para la aplicación de la guía				
<u>Beneficios y utilidad de la GAPD en el trabajo docente</u>	4, 9			
Cambios que realizaría	6, 10		30, 40	7, 8, 9
Selección de evidencias				
<u>Limitaciones de la GAPD en el trabajo docente</u>	2, 5, 12			2, 3, 5
Obstáculos para implementar la guía				
<u>Impacto de la GAPD en la sistematización del trabajo docente</u>	6, 4, 10	1, 2, 9, 11, 20	1, 2, 9, 11, 22, 40, 43, 45, 46, 47	7, 8, 9
Proceso de planeación para reunir evidencias				
<u>Contribuciones de la GAPD al desempeño la práctica docente</u>	12, 10	6	6,	1, 2, 3, 4, 5
Perfiles de egreso: competencias	4, 12			

Importancia de la GAPD como estrategia didáctica	6, 8	10, 14, 15	10, 14, 15	
Tipo de actividades enriquecedoras para reunir evidencias	4, 9			
Actividades que cambiarías	4, 7			
Importancia de su aplicación	7, 4, 10	13, 12, 16	13, 12, 16, 29	
Como interviene en la didáctica				
Efectividad de la evaluación	7, 11, 3	8, 18, 19,	8, 18, 19, 20, 21, 25, 32, 34	6, 10
Inicial, permanente y final				
Evaluación sobre el proceso de recaudación de evidencias	10, 11	6, 7, 17, 20, 21	6, 7, 17, 22, 23, 24, 45, 42	10
Evaluación sobre el impacto en el proceso de desarrollo de los alumnos/as	11, 3, 8, 7	19	19, 20, 26, 28, 31, 35, 36, 41	6, 10
Aportes de la GAPD a la práctica reflexiva	5, 2, 12			1, 2, 3, 5, 6
Retos para mejorar la implementación de la GAPD				
Aspectos negativos y positivos de la práctica docente	12, 2, 5, 9			2, 4

Nota. Cuestionario dirigido a Estudiantes (CE), Formato de autoevaluación dirigido a estudiantes (FAE), Formato de evaluación dirigido a las tutoras y la asesora (FETA), Entrevista dirigida a tutoras (ET). El Grupo de discusión no se incluye en esa tabla porque dicho instrumento puede abarcar cualquiera de estas categorías. Por su parte, el Diario de trabajo no está incluido en la triangulación.

Tabla 25. Categorías y subcategorías para la triangulación de instrumentos

Los jueces expertos validaron los siguientes instrumentos: Cuestionario dirigido a estudiantes, Cuestionario dirigido a las tutoras, Formato de autoevaluación dirigido a estudiantes, Formato de autoevaluación dirigido a las tutoras y la asesora, Grupo de discusión, Diario de trabajo. Para la validación de estos instrumentos se desarrolló un formato (Anexo 12) que recoge la información permite consensarla y presentar los resultados.

Por la importancia que tiene la validación de instrumentos para la recogida de información en el trabajo de campo, se les solicitó a los jueces expertos evaluarlos, tomando como referencia los siguientes criterios: relevancia, coherencia, pertinencia, claridad, suficiencia, que a continuación se definen (Anexo 12)

- **Relevancia:** Se solicita definir el peso de la pregunta sobre el conjunto de las preguntas de todos los instrumentos en torno al favorecimiento de la reflexión y la mejora de la práctica docente.

- **Coherencia:** Se les solicita valorar si existe interrelación entre los cuestionamientos de los diferentes instrumentos de recogida de información.
- **Pertinencia:** Se les solicita valorar si el contenido de los instrumentos tiene relación lógica con el objetivo de favorecer la reflexión y la mejora de la práctica docente.
- **Claridad:** Se les solicita valorar si el instrumento se comprende al leerlo, para que se conteste de acuerdo a lo que se solicita.
- **Suficiencia:** Se les solicita valorar si la cantidad de cuestionamientos cubre el objetivo de favorecer la reflexión y la mejora de la práctica docente.

Una vez que se finalizó con la redacción de los instrumentos para su validación, se entregó una copia a cada uno de los que consideramos jueces expertos. Todos ellos están relacionados con la investigación educativa. Para el proceso de validación de los instrumentos, se contactó con un grupo de expertos investigadores de portafolios en España. Se decidió comunicarse con ellos y amablemente accedieron. Además participó un investigador de la UAB. Posteriormente se enviaron los documentos a seis expertos.

Después de validar los instrumentos, se inició el trabajo con las estudiantes y tutoras. Se les repartieron los cuestionarios de los cuales se recibieron ocho por parte de las tutoras y ocho por parte de las estudiantes; quedaron excluidas tres parejas. Por ello, la muestra se concretó en ocho parejas. Posteriormente se procedió a recoger la valoración de los jueces expertos mediante los siguientes pasos:

En primer lugar, se recopiló la información enviada por cada uno de los jueces en un solo formato; específicamente se describieron las opiniones de los jueces respecto a la relevancia, coherencia, pertinencia, claridad y suficiencia de cada uno de los ítems.

Estas opiniones y valoraciones de los instrumentos se concentran en las siguientes tablas

7.3.1. Encuesta: Cuestionarios dirigidos a estudiantes

El objetivo de este instrumento es recoger información general sobre la implementación de la Guía de Actividades de la Práctica Docente en los jardines de niños donde realizan sus prácticas educativas, su intención es conocer la visión que como futuras profesoras tienen de su práctica, respecto a los procesos de planeación y evaluación en la aplicación de la GAPD como estrategia didáctica que coadyuve a su formación. En primera instancia, para la construcción del cuestionario, se utilizaron preguntas abiertas, como sugieren Hernández, Fernández y Baptista (1998). En función de lo anterior, para la constitución del cuestionario dirigido a los estudiantes,

se consideró la GAPD. El formato 5.1.a., denominado *Organización de actividades para recolección de evidencias*, especifica los campos formativos, aspectos, competencias, actividades y evidencias del Programa de Educación Preescolar 2004.

Este cuestionario se elaboró para contrastarlo con la evaluación de la tutora y de la asesora. Después de elaborar el cuestionario para las estudiantes, éste se mostró a cinco normalistas con la intención de verificar su claridad; para finalizar se les proporcionó una copia a los jueces expertos. La aplicación del cuestionario se llevó a cabo en el Seminario de análisis de trabajo docente y se obtuvo información correspondiente a los objetivos específicos 3, 4 y 5 de la investigación.

El cuestionario de la encuesta considera dos tipos de preguntas: cerradas y abiertas. En este caso, se diseñaron preguntas abiertas con un formato semiestructurado cuya finalidad es categorizar las respuestas y analizarlas en función de los siguientes rubros: Proceso enseñanza-aprendizaje, autoevaluación del docente, beneficios o utilidad de la GAPD en el trabajo docente, limitaciones de la GAPD en el trabajo docente, impacto de la GAPD en la sistematización del trabajo docente, contribuciones de la GAPD al desempeño y la práctica docente, importancia de la GAPD como estrategia didáctica, efectividad de la evaluación y aportes de la GAPD.

7.3.1.1. Validación del cuestionario dirigido a estudiantes.

El cuestionario fue validado por profesores investigadores universitarios. Las aportaciones y sugerencias realizadas por los jueces expertos participantes respecto a éste y los cuestionarios siguientes siguieron los pasos a mencionar.

En primer lugar, se vació la información entregada por cada uno de los jueces en un único formato similar al utilizado por ellos para dar a conocer su parecer. En una parrilla, se ha vaciado las opiniones de los jueces respecto a la relevancia de cada uno de los ítems. En un segundo formato se ha vaciado el puntaje que ellos han otorgado a cada uno de los ítems considerando para ellos los objetivos de la investigación y la categoría en la que ha sido ubicada cada uno de estos.

En segundo lugar, se revisaron las sugerencias anexas entregadas por los jueces que de modo general hacen referencia a la globalidad del cuestionario y al formato del mismo. También, las que más específicamente aluden a algunos aspectos de las categorías y los respectivos ítems en el cuestionario. Por ejemplo, en más de un caso sugieren cambiar un término para ayudar a comprender de mejor forma lo que se está preguntando.

A partir de lo anterior, se incluyeron los cambios que a juicio de los expertos eran

percibidos como necesarios para mejorar la comprensión y, por otra parte, abreviar la cantidad de preguntas por cada una de las categorías. De esta manera, los informantes podrán responder en una extensión de tiempo más breve, considerando que su participación en este proceso es voluntaria.

Criterios de evaluación / Respuestas	Relevancia		Coherencia		Pertinencia		Claridad		Suficiencia	
	Si	No	Si	No	Si	No	Si	No	Si	No
1	X		X		X		X		X	
2	X		X		X		X		X	
3	X		X		X		X		X	
4	X		X		X		X		X	
5	X		X		X		X		X	
6	X		X		X		X		X	
7	X		X		X		X		X	
8	X		X		X		X		X	
9	X		X		X		X		X	
10	X		X		X		X		X	

Tabla 26. Validación del juez 1 para el Cuestionario dirigido a estudiantes

Criterios de evaluación	Observaciones y sugerencias
Relevancia	
Coherencia	Anexo 9. En la pregunta 2 ¿qué pasa si hay varias evidencias? En la pregunta 9 poner actividades libres, sobra organizadas porque las demás que vienen se entienden que están organizadas y planificadas
Pertinencia	
Claridad	
Suficiencia	
Otras sugerencias	

Tabla 27. Observaciones del juez 1 para el Cuestionario dirigido a estudiantes

Criterios de evaluación Respuestas	Relevancia		Coherencia		Pertinencia		Claridad		Suficiencia	
	Si	No	Si	No	Si	No	Si	No	Si	No
1	X		X			X	X			X
2	X		X			X	X			X
3	X		X			X	X			X
4	X		X			X	X			X
5	X		X			X	X			X
6	X		X		X		X		X	
7	X		X		X		X		X	
8	X		X		X		X		X	
9	X		X		X		X		X	
10	X		X		X		X		X	

Tabla 28. Validación del juez 2 para el Cuestionario dirigido a estudiantes

Criterios de evaluación	Observaciones y sugerencias
Relevancia	
Coherencia	
Pertinencia	Anexo 9. Las opciones formuladas en plural dan opción a múltiples respuestas como se sugiere en los números, porque suele ser habitual contestar con una frase
Claridad	
Suficiencia	Anexo 9. Agregar los números (1,2 y 3) para responder
Otras sugerencias	En todos los documentos valorar si son necesarios los datos del entrevistado

Tabla 29. Observaciones del juez 2 para el Cuestionario dirigido a estudiantes

Criterios de evaluación Respuestas	Relevancia		Coherencia		Pertinencia		Claridad		Suficiencia	
	Si	No	Si	No	Si	No	Si	No	Si	No
1	X		X		X			X	X	
2	X		X		X			X	X	
3	X		X		X		X		X	
4	X		X		X		X		X	
5	X		X		X		X		X	
6	X		X			X	X		X	
7	X		X		X		X		X	
8	X		X		X		X		X	
9	X		X		X		X			X
10	X		X		X		X		X	

Tabla 30. Validación del juez 3 para el Cuestionario dirigido a estudiantes

Criterios de evaluación	Observaciones y sugerencias
Relevancia	
Coherencia	
Pertinencia	
Claridad	
Suficiencia	
Otras sugerencias	Anexo 9. Sirve para detectar los aspectos básicos desde los que partes y al final del proceso para evaluar nuevamente el procesos

Tabla 31. Observaciones del juez 3 para el Cuestionario dirigido a estudiantes

Criterios de evaluación Respuestas	Relevancia		Coherencia		Pertinencia		Claridad		Suficiencia	
	Si	No	Si	No	Si	No	Si	No	Si	No
1	X		X		X			X	X	
2	X		X		X		X		X	
3	X		X		X		X			X
4	X		X		X		X			X
5	X		X		X			X	X	
6	X		X		X		X			X
7	X			X	X		X		X	
8	X		X			X	X		X	
9	X		X		X		X		X	
10	X			X	X		X		X	

Tabla 32. Validación del juez 4 para el Cuestionario dirigido a estudiantes

Criterios de evaluación	Observaciones y sugerencias
Relevancia	
Coherencia	Anexo 9. La pregunta 7 ¿cómo seleccionas las evidencias de los niños para que formen parte de la Guía de actividades de la práctica docente?, la respuesta a esta pregunta está en la pregunta 9 En la pregunta 10 ¿no debería preguntarse primero como se realiza la evaluación sobre el proceso?
Pertinencia	Anexo 9. Pregunta 8 ¿De qué manera realizas el proceso de planeación para reunir evidencias?, esta pregunta es antes, iría en la 7 y la 7 en la 8.
Claridad	Anexo 9. En la pregunta 1 mejor, dirigirse de tú como en la pregunta. 2. Deberías dirigir un poco más la respuesta, fortalezas en cuanto a virtudes personales, aptitudes, conocimientos previos..... En la pregunta 5 ¿Qué metas te propones para la implementación del portafolio?, ¿quiere implementarlo o DEBE implementarlo? Las respuestas varían sustancialmente Anexo 6. La pregunta 1. Te refieres al asesor, al grupo en general o cada uno de los miembros del grupo? Si es esta última opción deberías identificar a dicho sujeto, mismo llamándoles sujeto 1, sujeto 2.
Suficiencia	Anexo 9. En la pregunta 3 ¿Cuáles son los aspectos positivos y negativos de tu práctica docente?, En el contexto del centro, del aula, de las programaciones, del alumnado infantil? En la pregunta 4 ¿Cuáles son los retos que te planteas para mejorar tu práctica docente? A nivel personal, como desarrollo profesional, a nivel institucional En la pregunta 6. ¿De qué manera se han desarrollado tus procesos de formación? En general o específicamente de la Guía
Otras sugerencias	Anexo 9. En todo el texto para evitar un lenguaje sexista deberías utilizar sustantivos genéricos para el género: profesores/as = profesorado Niños/as = infancia

Tabla 33. Observaciones del juez 4 para el Cuestionario dirigido a estudiantes

Criterios de evaluación	Relevancia		Coherencia		Pertinencia		Claridad		Suficiencia	
	Si	No	Si	No	Si	No	Si	No	Si	No
1	X			X	X		X			
2	X		X		X		X			
3	X		X			X	X			
4	X		X		X		X			
5	X		X			X	X			
6	X		X		X		X		X	
7	X		X		X		X		X	
8	X		X		X		X		X	
9	X		X		X		X		X	
10	X		X		X		X		X	

Tabla 34. Validación del juez 5 para el Cuestionario dirigido a estudiantes

Criterios de evaluación	Observaciones y sugerencias
Relevancia	
Coherencia	Anexo 9. En la pregunta 1 debes dirigirte a los estudiantes En la pregunta 4 creo que te sales de objetivo Anexo 9. La primera pregunta es muy general , si lo haces como estrategia de entrada está bien
Pertinencia	Anexo 9, cuestionario de estudiantes, la tercera pregunta es muy amplia engloba todo La pregunta 1 es muy general se agregó después en el cuestionario
Claridad	
Suficiencia	
Otras sugerencias	Anexo 9. Sugiere que se aglutinen las preguntas en bloques de acciones esperadas para tenerlo más estructurado, porque las preguntas están dispersas. Además de cambiar las respuestas cerradas si o no por 4 valores nada, poco, bastante y mucho, porque puede abrir algo mas la respuesta

Tabla 35. Observaciones del juez 5 para el Cuestionario dirigido a estudiantes

Criterios de evaluación Respuestas	Relevancia		Coherencia		Pertinencia		Claridad		Suficiencia	
	Si	No	Si	No	Si	No	Si	No	Si	No
1	x		x		x			x	x	
2	x		x		x		x		x	
3	x		x		x		x		x	
4	x		x		x		x		x	
5	x		x		x			x	x	
6	x		x		x		x		x	
7	x		x		x		x		x	
8	x		x		x		x		x	
9	x		x		x		x			x
10	x		x		x		x		x	

Tabla 36. Validación del juez 6 para el Cuestionario dirigido a estudiantes

Criterios de evaluación	Observaciones y sugerencias
Relevancia	
Coherencia	Anexo 9. El orden de las cuestiones quizás no es el más acertado.... la pregunta 6 estaría mejor ubicada junto con la 1 y 2
Pertinencia	
Claridad	Anexo 9. Creo que sería más claro utilizar el mismo tratamiento tú-usted/singular-plural en todas las preguntas porque sino no se entiende con claridad a quién se está refiriendo la pregunta Ejemplo: - pregunta 1: "poseen como estudiantes" ustedes, 3ª persona plural - pregunta 2: "consideras" tú, 2ª persona singular
Suficiencia	Anexo 9. Después de la pregunta 9 añadiría otra que pregunte lo contrario; qué tipo de actividades no han resultado, o qué cambiarías. Y añadiría un "¿y por qué?" tanto en esa pregunta como en la 9.
Otras sugerencias	

Tabla 37. Observaciones del juez 6 para el Cuestionario dirigido a estudiantes

7.3.2. Encuesta: Formato de autoevaluación dirigido a estudiantes

El objetivo de este instrumento es recabar información sobre la aplicación de la GAPD en los diferentes jardines de niños donde las estudiantes de la Licenciatura en Educación Preescolar realizan su práctica. Este instrumento de autoevaluación pretende conocer, el proceso de seguimiento que utilizó la futura profesora de Educación Preescolar, en la implementación de la GAPD.

Como en el anterior instrumento, en este también se consideró la Guía de Actividades de la Práctica Docente. Así mismo se consideraron los campos formativos, aspectos, competencias, actividades y evidencias del Programa de Educación Preescolar 2004 (ver formato 5.1,a, de la GAPD).

Este cuestionario se elaboró para contrastarlo con la evaluación de la tutora y de la asesora. Después de elaborar el cuestionario para las estudiantes, éste se mostró a cinco normalistas con la intención de verificar su claridad; para finalizar se les proporcionó una copia a los jueces expertos. Este cuestionario sólo incluyó preguntas cerradas, con opción de respuesta afirmativa o negativa. Su finalidad es categorizar y analizar las respuestas en función de los siguientes rubros: Proceso enseñanza–aprendizaje, Autoevaluación del docente, Beneficios o utilidad de la GAPD en el trabajo docente, Limitaciones de la GAPD en el trabajo docente, Impacto de la GAPD en la sistematización del trabajo docente, Contribuciones de la GAPD al desempeño y la práctica docente, Importancia de la guía como estrategia didáctica, Efectividad de la evaluación, Aportes de la GAPD a la práctica reflexiva.

7.3.2.1. Validación del Formato de autoevaluación dirigido a estudiantes

Las aportaciones y sugerencias realizadas por los jueces expertos participantes respecto a este cuestionario son:

Criterios de evaluación	Relevancia		Coherencia		Pertinencia		Claridad		Suficiencia	
	Si	No	Si	No	Si	No	Si	No	Si	No
1	X		X		X		X		X	
2	X		X		X		X		X	
3	X		X		X		X		X	
4	X		X		X		X		X	
5	X		X		X		X		X	
6	X		X		X		X		X	
7	X		X		X		X		X	
8	X		X		X		X		X	
10	X		X		X		X		X	
11	X		X		X		X		X	
12	X		X		X		X		X	
13	X		X		X		X		X	
14	X		X		X		X		X	
15	X		X		X		X		X	
16	X		X		X		X		X	
17	X		X		X		X		X	
18	X		X		X		X		X	
19	X		X		X		X		X	
20	X		X		X		X		X	

Tabla 38. Validación del juez 1 para el Formato de autoevaluación dirigido a estudiantes

Criterios de evaluación	Observaciones y sugerencias
Relevancia	
Coherencia	
Pertinencia	Anexo 10. En la pregunta 10 quitar la palabra importante y el punto final
Claridad	Anexo 10. La pregunta 28 replantearla La pregunta 31. es similar a la 27 se repite En la pregunta 39 no quedó claro, pregunta si existen dos profesores
Suficiencia	Anexo 10. La pregunta 25 es similar a la 4 se repite En la pregunta 36 explicar ¿con quién? La 40 idem con la 38 Sobran las preguntas 35, 11, 12, 13, 18, 22, 23
Otras sugerencias	Anexo 10. En el párrafo introductorio integrar la redacción para hacer explícito un solo objetivo y no dos ¿para quién va dirigido?

Tabla 39. Observaciones del juez 1 para el Formato de autoevaluación dirigido a estudiantes

Criterios de evaluación Respuestas	Relevancia		Coherencia		Pertinencia		Claridad		Suficiencia	
	Si	No	Si	No	Si	No	Si	No	Si	No
1	X		X		X		X		X	
2	X		X		X		X		X	
3	X		X		X		X		X	
4	X		X			X	X		X	
5	X		X		X		X		X	
6	X		X		X		X		X	
7	X		X			X	X		X	
8	X		X		X		X		X	
10	X		X		X		X		X	
11	X		X		X		X		X	
12	X		X		X		X		X	
13	X		X		X		X		X	
14	X		X		X		X		X	
15	X		X		X		X		X	
16	X		X		X		X		X	
17	X		X		X		X		X	
18	X		X		X		X		X	
19	X		X		X		X		X	
20	X		X		X		X		X	

Tabla 40. Validación del juez 2 para el Formato de autoevaluación dirigido a estudiantes

Criterios de evaluación	Observaciones y sugerencias
Relevancia	
Coherencia	
Pertinencia	
Claridad	
Suficiencia	
Otras sugerencias	En todos los documentos valorar si son necesarios los datos del entrevistado

Tabla 41. Observaciones del juez 2 para el Formato de autoevaluación dirigido a estudiantes

Criterios de evaluación	Relevancia		Coherencia		Pertinencia		Claridad		Suficiencia	
	Si	No	Si	No	Si	No	Si	No	Si	No
1	X		X		X		X		X	
2	X		X		X		X		X	
3	X		X		X		X		X	
4	X		X		X		X		X	
5	X		X		X		X		X	
6	X		X		X		X		X	
7	X		X		X		X		X	
8	X		X		X		X		X	
10	X		X		X		X		X	
11	X		X		X		X		X	
12	X		X		X		X		X	
13	X		X		X		X		X	
14	X		X		X		X		X	
15	X		X		X		X		X	
16	X		X		X		X		X	
17	X		X		X		X		X	
18	X		X		X		X		X	
19	X		X		X		X		X	
20	X		X		X		X		X	

Tabla 42. Validación del juez 3 para el Formato de autoevaluación dirigido a estudiantes

Criterios de evaluación	Observaciones y sugerencias
Relevancia	
Coherencia	
Pertinencia	
Claridad	
Suficiencia	
Otras sugerencias	Realizar una descripción sobre el participante Los criterios están relacionados con los contenidos trabajados. De ser así los criterios son coherentes y pertinentes En el objetivo general incorporar también el diseño y desarrollo Escasa información para interpretar el registro del seminario. Me faltó conocer el diseño completo de la guía

Tabla 43. Observaciones del juez 3 para el Formato de autoevaluación dirigido a estudiantes

Criterios de evaluación Respuestas	Relevancia		Coherencia		Pertinencia		Claridad		Suficiencia	
	Si	No	Si	No	Si	No	Si	No	Si	No
1	X		X		X		X		X	
2	X		X		X		X		X	
3	X		X		X		X		X	
4	X		X		X		X		X	
5	X		X		X		X		X	
6	X		X		X		X		X	
7	X		X		X		X		X	
8	X		X		X		X		X	
10	X		X		X		X		X	
11	X		X		X		X		X	
12	X		X		X		X		X	
13	X		X		X		X		X	
14	X		X		X		X		X	
15	X		X		X		X		X	
16	X		X		X		X		X	
17	X		X		X		X		X	
18	X		X		X		X		X	
19	X		X		X		X		X	
20	X		X		X		X		X	

Tabla 44. Validación del juez 4 para el Formato de autoevaluación dirigido a estudiantes

Criterios de evaluación	Observaciones y sugerencias
Relevancia	
Coherencia	
Pertinencia	
Claridad	
Suficiencia	
Otras sugerencias	No se realizaron sugerencias de este anexo

Tabla 45. Observaciones del juez 4 para el Formato de autoevaluación dirigido a estudiantes

Criterios de evaluación	Relevancia		Coherencia		Pertinencia		Claridad		Suficiencia	
	Si	No	Si	No	Si	No	Si	No	Si	No
1	X		X		X		X		X	
2	X		X		X		X		X	
3	X		X		X		X		X	
4	X		X			X	X		X	
5	X		X		X		X		X	
6	X		X		X		X		X	
7	X		X			X	X		X	
8	X		X		X		X		X	
10	X		X		X		X		X	
11	X		X		X		X		X	
12	X		X		X		X		X	
13	X		X		X		X		X	
14	X		X		X		X		X	
15	X		X		X		X		X	
16	X		X		X		X		X	
17	X		X		X		X		X	
18	X		X		X		X		X	
19	X		X		X		X		X	
20	X		X		X		X		X	

Tabla 46. Validación del juez 5 para el Formato de autoevaluación dirigido a estudiantes

Criterios de evaluación	Observaciones y sugerencias
Relevancia	
Coherencia	
Pertinencia	
Claridad	
Suficiencia	
Otras sugerencias	No se realizaron sugerencias de este anexo

Tabla 47. Observaciones del juez 5 para el Formato de autoevaluación dirigido a estudiantes

Criterios de evaluación	Relevancia		Coherencia		Pertinencia		Claridad		Suficiencia	
	Si	No	Si	No	Si	No	Si	No	Si	No
1	X		X		X		X		X	
2	X		X		X		X		X	
3	X		X		X		X		X	
4	X		X		X		X		X	
5	X		X		X		X		X	
6	X		X		X		X		X	
7	X		X		X		X		X	
8	X		X		X		X		X	
10	X		X		X		X		X	
11	X		X		X		X		X	
12	X		X		X		X		X	
13	X		X		X		X		X	
14	X		X		X		X		X	
15	X		X		X		X		X	
16	X		X		X		X		X	
17	X		X		X		X		X	
18	X		X		X		X		X	
19	X		X		X		X		X	
20	X		X		X		X		X	

Tabla 48. Validación del juez 6 para el Formato de autoevaluación dirigido a estudiantes

Criterios de evaluación	Observaciones y sugerencias
Relevancia	
Coherencia	
Pertinencia	
Claridad	
Suficiencia	
Otras sugerencias	No se realizaron sugerencias de este anexo

Tabla 49. Observaciones del juez 6 para el Formato de autoevaluación dirigido a estudiantes

7.3.3. Encuesta: Formato de evaluación dirigido a las tutoras y la asesora

El objetivo de este instrumento es recabar información sobre la aplicación de la Guía de Actividades de la Práctica Docente, en los diferentes jardines de niños donde realizan su práctica las estudiantes de la Licenciatura en Educación Preescolar. La finalidad de este instrumento de evaluación es conocer el proceso de seguimiento que utilizaron la tutora y la asesora sobre la implementación de la Guía de Actividades de la Práctica Docente.

Como en el anterior instrumento, en este también se consideró la Guía de Actividades de la Práctica Docente. Así mismo se consideraron los campos formativos, aspectos, competencias, actividades y evidencias del Programa de Educación Preescolar 2004 (ver formato 5.1,a, de la GAPD).

Este formato de evaluación dirigido a las tutoras y asesora ofreció una escala de respuestas (nada, poco, bastante y mucho). Este instrumento se elaboró para contrastar su información con la aportada con la autoevaluación de las estudiantes. Como estrategia una parte de las preguntas son compartidas entre ambos instrumentos. Su finalidad es categorizar y analizar las respuestas en función de los siguientes rubros:

7.3.3.1. Validación del formato de evaluación dirigido a las tutoras y la asesora

Las aportaciones y sugerencias realizadas por los jueces expertos participantes respecto a este formato de evaluación son:

Criterios de evaluación Respuestas	Relevancia		Coherencia		Pertinencia		Claridad		Suficiencia	
	Si	No	Si	No	Si	No	Si	No	Si	No
1	X		X		X		X		X	
2	X			X	X		X		X	
3	X		X		X		X		X	
4	X		X		X		X		X	
5	X		X		X		X		X	
6	X		X		X		X		X	
7	X		X		X		X		X	
8	X		X		X		X		X	
9	X			X	X		X		X	
10	X		X			X	X		X	
11	X		X		X		X		X	
12	X		X		X		X		X	
13	X		X		X		X		X	
14	X		X		X		X		X	
15	X		X		X		X		X	
16	X		X		X		X		X	

17	X		X		X		X		X	
18	X		X		X		X		X	
19	X		X		X		X		X	
20	X		X		X		X		X	
21	X		X		X		X		X	
22	X		X		X		X		X	
23	X		X		X		X		X	
24	X		X		X		X		X	
25	X		X		X		X		X	
26	X		X		X		X		X	
27	X		X		X		X		X	
28	X		X		X			X	X	
29	X		X		X		X		X	
30	X		X		X		X		X	
31	X		X		X			X	X	
32	X		X		X		X		X	
33	X		X		X		X		X	
34	X		X		X		X		X	
35	X		X		X		X		X	
36	X		X		X		X		X	
37	X		X		X		X		X	
38	X		X		X		X		X	
39	X		X		X			X	X	
40	X		X		X		X		X	

Tabla 50. Validación del juez 1 para el Formato de evaluación dirigido a las tutoras y la asesora

Criterios de evaluación	Observaciones y sugerencias
Relevancia	
Coherencia	
Pertinencia	
Claridad	
Suficiencia	
Otras sugerencias	No se realizaron sugerencias de este anexo

Tabla 51. Observaciones del juez 1 el Formato de evaluación dirigido a las tutoras y la asesora

Criterios de evaluación Respuestas	Relevancia		Coherencia		Pertinencia		Claridad		Suficiencia	
	Si	No	Si	No	Si	No	Si	No	Si	No
1	X		X		X		X		X	
2	X		X		X		X		X	
3	X		X		X		X		X	
4	X		X			X	X		X	
5	X		X		X		X		X	
6	X		X		X		X		X	
7	X		X			X	X		X	
8	X		X		X		X		X	
9	X		X		X		X		X	
10	X		X		X		X		X	
11	X		X		X		X		X	
12	X		X			X	X		X	
13	X		X		X		X		X	
14	X		X		X		X		X	
15	X		X		X		X		X	
16	X		X		X		X		X	
17	X		X		X		X		X	
18	X		X			X	X		X	
19	X		X			X	X		X	
20	X		X		X		X		X	
21	X		X		X		X		X	
22	X		X		X		X		X	
23	X		X		X		X		X	
24	X		X		X		X		X	
25	X		X		X		X		X	
26	X		X		X		X		X	
27	X		X		X		X		X	
28	X		X		X		X		X	
29	X		X		X		X		X	
30	X		X		X		X		X	
31	X		X			X	X		X	
32	X		X		X		X		X	
33	X		X		X		X		X	
34	X		X			X	X		X	
35	X		X		X		X		X	
36	X		X		X		X		X	
37	X		X		X		X		X	
38	X		X		X		X		X	
39	X		X			X	X		X	
40	X		X		X		X		X	

Tabla 52. Validación del juez 2 el Formato de evaluación dirigido a las tutoras y la asesora

Criterios de evaluación	Observaciones y sugerencias
Relevancia	
Coherencia	
Pertinencia	
Claridad	
Suficiencia	Anexo 11. Separar algunas preguntas en 2 cuestiones
Otras sugerencias	Anexo 11. Quitar el indicador en "proceso" de las respuestas dejar solo "si" o "no" porque puede constituir un refugio En todos los documentos valorar si son necesarios los datos del entrevistado

Tabla 53. Observaciones del juez 2 para el Formato de evaluación dirigido a las tutoras y la asesora

Criterios de evaluación Respuestas	Relevancia		Coherencia		Pertinencia		Claridad		Suficiencia	
	Si	No	Si	No	Si	No	Si	No	Si	No
1	X		X		X		X		X	
2	X		X		X		X		X	
3	X		X		X		X		X	
4	X		X		X		X		X	
5	X		X		X		X		X	
6	X		X		X		X		X	
7	X		X		X		X		X	
8	X		X		X		X		X	
9	X		X		X		X		X	
10	X		X		X		X		X	
11	X		X		X		X		X	
12	X		X		X		X		X	
13	X		X		X		X		X	
14	X		X		X		X		X	
15	X		X		X		X		X	
16	X		X		X		X		X	
17	X		X		X		X		X	
18	X		X		X		X		X	
19	X		X		X		X		X	
20	X		X		X		X		X	
21	X		X		X		X		X	
22	X		X		X		X		X	
23	X		X		X		X		X	
24	X		X		X		X		X	
25	X		X		X		X		X	
26	X		X		X		X		X	
27	X		X		X		X		X	
28	X		X		X		X		X	
29	X		X		X		X		X	

30	X		X		X		X		X	
31	X		X		X		X		X	
32	X		X		X		X		X	
33	X		X		X		X		X	
34	X		X		X		X		X	
35	X		X		X		X		X	
36	X		X		X		X		X	
37	X		X		X		X		X	
38	X		X		X		X		X	
39	X		X		X		X		X	
40	X		X		X		X		X	

Tabla 54. Validación del juez 3 para el Formato de evaluación dirigido a las tutoras y la asesora

Criterios de evaluación	Observaciones y sugerencias
Relevancia	
Coherencia	
Pertinencia	
Claridad	
Suficiencia	
Otras sugerencias	Anexo 11. Podrías hablar de competencias.

Tabla 55. Observaciones del juez 3 para el Formato de evaluación dirigido a las tutoras y la asesora

Criterios de evaluación / Respuestas	Relevancia		Coherencia		Pertinencia		Claridad		Suficiencia	
	Si	No	Si	No	Si	No	Sí	No	Sí	No
1	X		X		X		X		X	
2	X		X		X		X		X	
3		x	X		X		X		X	
4	X		X			X	X		X	
5	X		X		X		X		X	
6	X		X			X	X		X	
7	X		X		X		X		X	
8	X		X			X	X		X	
9	X		X		X		X		X	
10	X		X		X		X		X	
11	X		X		X		X		X	
12	X		X		X		X		X	
13	X		X		X		X		X	
14	X		X		X		X		X	
15	X		X		X		X		X	

16	X		X		X		X		X	
17	X		X		X		X		X	
18	X		X		X		X		X	
19	X		X		X		X		X	
20	X		X		X		X		X	
21	X		X		X		X		X	
22	X		X		X		X		X	
23	X		X		X		X		X	
24	X		X		X		X		X	
25	X		X		X		X		X	
26	X		X		X		X		X	
27	X		X		X		X		X	
28	X		X		X		X		X	
29	X		X		X		X		X	
30	X		X		X		X		X	
31	X		X		X		X		X	
32	X		X		X		X		X	
33	X		X		X		X		X	
34	X		X		X		X		X	
35	X		X			X			X	
36	X		X		X		X		X	
37	X		X		X		X		X	
38	X		X		X		X		X	
39	X		X		X		X		X	
40	X		X		X		X		X	

Tabla 56. Validación del juez 4 para el Formato de autoevaluación dirigido a estudiantes

Criterios de evaluación	Observaciones y sugerencias
Relevancia	
Coherencia	
Pertinencia	Anexo 11. A las preguntas 6, 8 y 35 cambiarle la palabra "alumnos" por "alumnado".
Claridad	
Suficiencia	Anexo 11. La pregunta 4 separarla en dos porque trata dos cuestiones distintas
Otras sugerencias	

Tabla 57. Observaciones del juez 4 para el Formato de evaluación dirigido a las tutoras y la asesora

Criterios de evaluación Respuestas	Relevancia		Coherencia		Pertinencia		Claridad		Suficiencia	
	Si	No	Si	No	Si	No	Si	No	Si	No
1	X		X		X		X		X	
2	X		X		X		X		X	
3	X		X		X		X		X	
4	X		X			X	X		X	
5	X		X		X		X		X	
6	X		X		X		X		X	
7	X		X			X	X		X	
8	X		X		X		X		X	
9	X		X		X		X		X	
10	X		X		X		X		X	
11	X		X		X		X		X	
12	X		X			X	X		X	
13	X		X		X		X		X	
14	X		X		X		X		X	
15	X		X		X		X		X	
16	X		X		X		X		X	
17	X		X		X		X		X	
18	X		X			X	X		X	
19	X		X			X	X		X	
20	X		X		X		X		X	
21	X		X		X		X		X	
22	X		X		X		X		X	
23	X		X		X		X		X	
24	X		X		X		X		X	
25	X		X		X		X		X	
26	X		X		X		X		X	
27	X		X		X		X		X	
28	X		X		X		X		X	
29	X		X		X		X		X	
30	X		X		X		X		X	
31	X		X			X	X		X	
32	X		X		X		X		X	
33	X		X		X		X		X	
34	X		X			X	X		X	
35	X		X		X		X		X	
36	X		X		X		X		X	
37	X		X		X		X		X	
38	X		X		X		X		X	
39	X		X			X	X		X	
40	X		X		X		X		X	

Tabla 58. Validación del juez 5 para el Formato de evaluación dirigido a las tutoras y la asesora

Criterios de evaluación	Observaciones y sugerencias
Relevancia	Anexo 11. Es cuestionable en las respuestas "proceso" sólo sugiere como respuestas "si" o "no"
Coherencia	
Pertinencia	Anexo 11. En la pregunta 10 pondría solo algunas actividades para hacer un recorte
Claridad	Anexo 11. Confunde el término de tutor del centro o de la facultad- mostrar marco claro para objetivos.... Anexo 11. observo claridad No sé qué papel juega el asesor
Suficiencia	Categorizar las preguntas en objetivos Anexo 11. En cuanto a las actividades el pondría unas cuantas y después otras
Otras sugerencias	

Tabla 59. Observaciones del juez 5 para el Formato de evaluación dirigido a las tutoras y la asesora

Criterios de evaluación Respuestas	Relevancia		Coherencia		Pertinencia		Claridad		Suficiencia	
	Si	No	Si	No	Si	No	Si	No	Si	No
1	X		X		X		X		X	
2	X		X		X		X		X	
3		x	X		X		X		X	
4	X		X			X	X			
5	X		X		X		X		X	
6	X		X			X	X		X	
7	X		X		X		X		X	
8	X		X			X	X		X	
9	X		X		X		X		X	
10	X		X		X		X		X	
11	X		X		X		X		X	
12	X		X		X		X		X	
13	X		X		X		X		X	
14	X		X		X		X		X	
15	X		X		X		X		X	
16	X		X		X		X		X	
17	X		X		X		X		X	
18		X	X			X		X		X
19		X	X			X		X		X
20		X	X			X		X		X
21		X	X			X		X		X
22		X	X			X		X		X
23		X	X			X		X		X
24		X	X			X		X		X
25		X	X			X		X		X
26		X	X			X		X		X
27		X	X			X		X		X

28		X	X			X		X		X
29		X	X			X		X		X
30		X	X			X		X		X
31		X	X			X		X		X
32		X	X			X		X		X
33		X	X			X		X		X
34		X	X			X		X		X
35		X	X				X		X	X
36		X	X			X		X		X
37		X	X			X		X		X
38		X	X			X		X		X
39		X	X			X		X		X
40		X	X			X		X		X

Tabla 60. Validación del juez 6 para el Formato de evaluación dirigido a las tutoras y la asesora

Criterios de evaluación	Observaciones y sugerencias
Relevancia	
Coherencia	
Pertinencia	
Claridad	
Suficiencia	
Otras sugerencias	Anexo 11. Considero que el instrumento de evaluación es claro y que contempla dimensiones suficientes. No tengo sugerencias de mejora que realizar. El criterio de suficiencia se me hace muy difícil aplicarlo sobre cada una de las preguntas. Creo que lo suyo sería valorar cada herramienta teniendo en cuenta el conjunto de sus preguntas.

Tabla 61. Observaciones del juez 6 para el Formato de evaluación dirigido a las tutoras y la asesora

7.3.4. Entrevista dirigida a tutoras

El objetivo de este instrumento es recoger información para verificar la implementación de la Guía de Actividades de la Práctica Docente, durante el período de prácticas de las estudiantes de la licenciatura en Educación Preescolar. Es importante mencionar que este instrumento permite conocer el grado de implicación que las futuras docentes han tenido en la aplicación de actividades para reunir evidencias del mejoramiento y la reflexión de la práctica docente. La entrevista está dividida en dos partes, en la primera se anotan los datos generales y en la

segunda se presenta un bloque de 10 preguntas correspondientes a las categorías de análisis seleccionadas. Éstas son:

7.3.4.1. Validación de la Entrevista dirigida a tutoras

Las aportaciones y sugerencias realizadas por los jueces expertos participantes respecto a la entrevista son:

Criterios de evaluación Respuestas	Relevancia		Coherencia		Pertinencia		Claridad		Suficiencia	
	Si	No	Si	No	Si	No	Si	No	Si	No
1	X		X		X		X		X	
2	X		X		X		X		X	
3	X		X		X		X		X	
4	X		X		X		X		X	
5	X		X		X		X		X	
6	X		X		X		X		X	
7	X		X		X		X		X	
8	X		X		X		X		X	
9	X		X		X		X		X	
10	X		X		X		X		X	

Tabla 62. Validación del juez 1 para la Entrevista dirigida a tutoras

Criterios de evaluación	Observaciones y sugerencias
Relevancia	
Coherencia	
Pertinencia	
Claridad	
Suficiencia	
Otras sugerencias	No realizó sugerencias de este anexo

Tabla 63. Observaciones del juez 1 para la Entrevista dirigida a tutoras

Criterios de evaluación	Relevancia		Coherencia		Pertinencia		Claridad		Suficiencia	
	Si	No	Si	No	Si	No	Si	No	Si	No
1	X		X		X		X		X	
2	X		X		X		X		X	
3	X		X		X		X		X	
4	X		X		X		X		X	
5	X		X		X		X		X	
6	X		X		X		X		X	
7	X		X		X		X		X	
8	X		X		X		X		X	
9	X		X		X		X		X	
10	X		X		X		X		X	

Tabla 64. Validación del juez 2 para la Entrevista dirigida a tutoras

Criterios de evaluación	Observaciones y sugerencias
Relevancia	
Coherencia	
Pertinencia	
Claridad	
Suficiencia	
Otras sugerencias	No realizó sugerencias de este anexo

Tabla 65. Observaciones del juez 2 para la Entrevista dirigida a tutoras

Criterios de evaluación	Relevancia		Coherencia		Pertinencia		Claridad		Suficiencia	
	Si	No	Si	No	Si	No	Si	No	Si	No
1		X	X		X		X		X	
2	X		X		X		X		X	
3	X		X		X		X			X
4	X		X		X		X		X	
5	X		X		X		X		X	
6	X		X		X		X		X	
7	X		X		X		X		X	
8	X		X		X		X		X	
9	X		X		X		X		X	
10	X		X			X	X		X	

Tabla 66. Validación del juez 3 para la Entrevista dirigida a tutoras

Criterios de evaluación	Observaciones y sugerencias
Relevancia	
Coherencia	
Pertinencia	
Claridad	Anexo 8. Pregunta 7. Resulta confuso el cambio de plural (utilizado en la mayoría de las preguntas) a singular "realiza"
Suficiencia	
Otras sugerencias	Anexo 8. La realizaría con corte más semiestructurada

Tabla 67. Observaciones del juez 3 para la Entrevista dirigida a tutoras

Criterios de evaluación Respuestas	Relevancia		Coherencia		Pertinencia		Claridad		Suficiencia	
	Si	No	Si	No	Si	No	Si	No	Si	No
1	X		X		X		X		X	
2	X		X		X		X		X	
3	X		X		X		X		X	
4	X		X		X		X		X	
5	X		X		X		X		X	
6	X		X		X		X		X	
7	X		X		X		X			X
8	X		X		X		X		X	
9	X		X		X		X		X	
10	X		X		X		X		X	

Tabla 68. Validación del juez 4 para la Entrevista dirigida a tutoras

Criterios de evaluación	Observaciones y sugerencias
Relevancia	Anexo 8. Agregar la siguiente pregunta en el número 1. ¿De qué manera manifiestan los alumnos sus procesos de formación para seleccionar las evidencias de la guía de actividades de la Práctica Docente y ¿Qué considera les hace falta a los futuros docentes en este proceso?
Coherencia	
Pertinencia	Anexo 8. En la pregunta 10 cambiarle la palabra "alumnos" por "alumnado".
Claridad	
Suficiencia	Anexo 8. En la pregunta 3 agregar las/los considerar ambos géneros
Otras sugerencias	Anexo 8. Según los comentarios que hayas aceptado en el anexo I debes revisar y adaptar las preguntas en este anexo

Tabla 69. Observaciones del juez 4 para la Entrevista dirigida a tutoras

Criterios de evaluación / Respuestas	Relevancia		Coherencia		Pertinencia		Claridad		Suficiencia	
	Si	No	Si	No	Si	No	Si	No	Si	No
1	X		X		X		X		X	
2	X		X		X		X		X	
3	X		X		X		X		X	
4	X		X		X		X		X	
5	X		X		X		X		X	
6	X		X		X		X		X	
7	X		X		X		X		X	
8	X		X		X		X		X	
9	X		X		X		X		X	
10	X		X		X		X		X	

Tabla 70. Validación del juez 5 para la Entrevista dirigida a tutoras

Criterios de evaluación	Observaciones y sugerencias
Relevancia	
Coherencia	Anexo 8. En la pregunta 3 creo que te sales de objetivo
Pertinencia	
Claridad	
Suficiencia	Anexo 8. Pregunta 2. sugiere agregar la pregunta ¿Cuáles son los aspectos positivos y negativos que reflejan los estudiantes.....
Otras sugerencias	Anexo 8. Categorizar las preguntas en objetivos

Tabla 71. Observaciones del juez 5 para la Entrevista dirigida a tutoras

Criterios de evaluación / Respuestas	Relevancia		Coherencia		Pertinencia		Claridad		Suficiencia	
	Si	No	Si	No	Si	No	Si	No	Si	No
1	x		x		x		x		x	
2	x		x		x		x		x	
3	x		x		x		x		x	
4	x		x		x		x		x	
5	x		x		x		x		x	
6	x		x		x		x		x	
7	x		x		x			x	x	
8	x		x		x		x		x	
9	x		x		x		x		x	
10	x		x		x		x		x	

Tabla 72. Validación del juez 6 para la Entrevista dirigida a tutoras

Criterios de evaluación	Observaciones y sugerencias
Relevancia	
Coherencia	
Pertinencia	
Claridad	Anexo 8. La pregunta 7 nuevamente creo que resulta confuso el cambio de plural (utilizado en la mayoría de las preguntas) a sing. "realiza"
Suficiencia	
Otras sugerencias	.

Tabla 73. Observaciones del juez 6 para la Entrevista dirigida a tutoras

7.3.5. Grupo de discusión

El objetivo de este instrumento es autoevaluar y transformar la práctica docente a través de un espacio de discusión democrática y colegiada. Este instrumento registra el seguimiento del proceso de discusión del grupo de licenciadas en Educación Preescolar en el Seminario de análisis de la práctica docente dirigido por la asesora.

Este grupo de discusión se desarrolla en los siguientes pasos. Primero, se elige libremente un tema de la práctica docente que resulte significativo en las prácticas que desarrollan las estudiantes en preescolar. Segundo, la asesora orienta la discusión para que todas las estudiantes expongan las experiencias que enfrentan en su práctica sobre ese tema. La asesora debe cuidar que intercambien ideas, sugerencias y propuestas sobre cómo enfrentar y transformar su práctica. Se ocupa de que el grupo logre un consenso final que enriquezca la gestión de cada estudiante ante los preescolares. Tercero, la asesora coordina la valoración de la participación de las estudiantes en el grupo de discusión. Esta valoración se realiza a través de un registro constituido por diez preguntas que tienen cuatro opciones de respuesta sobre el tipo de aportaciones realizadas, (nunca, algunas veces, casi siempre, siempre).

7.3.5.1. Validación del Registro de discusión del grupo

Las aportaciones y sugerencias realizadas por los jueces expertos participantes respecto al grupo de discusión son:

Criterios de evaluación	Relevancia		Coherencia		Pertinencia		Claridad		Suficiencia	
	Si	No	Si	No	Si	No	Si	No	Si	No
1	X		X		X		X		X	
2	X		X		X		X		X	
3	X		X		X		X		X	
4	X		X		X		X		X	
5	X		X		X		X		X	
6	X		X		X		X		X	
7	X		X		X		X		X	
8	X		X		X		X		X	

Tabla 74. Validación del juez 1 para el Registro del grupo de discusión

Criterios de evaluación	Observaciones y sugerencias
Relevancia	
Coherencia	
Pertinencia	
Claridad	
Suficiencia	
Otras sugerencias	Anexo 7. En los indicadores para evaluar poner bastante en lugar de suficiente, ordenar las cuestiones por temática u orden. Anexo 7. Ordenar las cuestiones por temática u orden

Tabla 75. Observaciones del juez 1 para el Registro del grupo de discusión

Criterios de evaluación	Relevancia		Coherencia		Pertinencia		Claridad		Suficiencia	
	Si	No	Si	No	Si	No	Si	No	Si	No
1	X		X		X		X		X	
2	X		X		X		X		X	
3	X		X		X		X		X	
4	X		X		X		X		X	
5	X		X		X		X		X	
6	X		X		X		X		X	
7	X		X		X		X		X	
8	X		X		X		X		X	

Tabla 76. Validación del juez 2 para el Registro del grupo de discusión

Criterios de evaluación	Observaciones y sugerencias
Relevancia	
Coherencia	
Pertinencia	
Claridad	
Suficiencia	
Otras sugerencias	No se realizaron sugerencias de este anexo

Tabla 77. Observaciones del juez 2 para el Registro del grupo de discusión

Criterios de evaluación	Relevancia		Coherencia		Pertinencia		Claridad		Suficiencia	
	Si	No	Si	No	Si	No	Si	No	Si	No
1	X		X		X			X	X	
2	X		X		X		X		X	
3	X		X		X		X		X	
4	X		X		X		X		X	
5	X		X		X		X		X	
6	X		X		X		X		X	
7	X		X		X		X		X	
8	X		X		X		X		X	

Tabla 78. Validación del juez 3 para el Registro del grupo de discusión

Criterios de evaluación	Observaciones y sugerencias
Relevancia	
Coherencia	
Pertinencia	
Claridad	
Suficiencia	
Otras sugerencias	No se realizaron sugerencias de este anexo

Tabla 79. Observaciones del juez 3 para el Registro del grupo de discusión

Criterios de Evaluación Respuesta	Relevancia		Coherencia		Pertinencia		Claridad		Suficiencia	
	Si	No	Si	No	Si	No	Si	No	Si	No
1	X		X		X		X		X	
2	X		X		X		X		X	
3	X		X		X		X		X	
4	X		X		X		X		X	
5	X		X		X		X		X	
6	X		X		X		X		X	
7	X		X		X		X		X	
8	X		X		X		X		X	

Tabla 80. Validación del juez 4 para el Registro del grupo de discusión

Criterios de evaluación	Observaciones y sugerencias
Relevancia	
Coherencia	
Pertinencia	
Claridad	Anexo 7. La pregunta 1. Te refieres al asesor, al grupo en general o cada uno de los miembros del grupo? Si es esta última opción deberías identificar a dicho sujeto, mismo llamándoles sujeto 1, sujeto 2...
Suficiencia	
Otras sugerencias	Anexo 7. Si es referido al asesor, se puede añadir: <ul style="list-style-type: none"> - favoreció la reflexión y/o el análisis sobre la práctica - proporcionó nuevas informaciones relevantes para la discusión - se tomaron acuerdos comunes

Tabla 81. Observaciones del juez 4 para el Registro del grupo de discusión

Criterios de evaluación / Respuestas	Relevancia		Coherencia		Pertinencia		Claridad		Suficiencia	
	Si	No	Si	No	Si	No	Si	No	Si	No
1	X		X		X		X		X	
2	X		X		X		X		X	
3	X		X		X		X		X	
4	X		X		X		X		X	
5	X		X		X		X		X	
6	X		X		X		X		X	
7	X		X		X		X		X	
8	X		X		X		X		X	

Tabla 82. Validación del juez 5 para el Registro del grupo de discusión

Criterios de evaluación	Observaciones y sugerencias
Relevancia	
Coherencia	
Pertinencia	
Claridad	
Suficiencia	
Otras sugerencias	No se realizaron sugerencias de este anexo

Tabla 83. Observaciones del juez 5 para el Registro del grupo de discusión

Criterios de evaluación / Respuesta	Relevancia		Coherencia		Pertinencia		Claridad		Suficiencia	
	Si	No	Si	No	Si	No	Si	No	Si	No
1	x		x		x		x		x	
2	x		x		x		x		x	
3	x		x		x		x		x	
4	x		x		x		x		x	
5	x		x		x		x		x	
6	x		x		x		x		x	
7	x		x		x		x		x	
8	x		x		x		x		x	

Tabla 84. Validación del juez 6 para el Registro del grupo de discusión

Criterios de evaluación	Observaciones y sugerencias
Relevancia	
Coherencia	
Pertinencia	
Claridad	
Suficiencia	
Otras sugerencias	No se realizaron sugerencias de este anexo

Tabla 85. Observaciones del juez 6 para el Registro del grupo de discusión

La encuesta fue respondida por ocho tutores de prácticas pertenecientes a las instituciones preescolares donde fungen como maestros de planta. Durante el desarrollo de la investigación se buscó establecer contacto permanente con las tutoras en las instituciones de práctica profesional donde las estudiantes realizaban su servicio social, debido a la programación de visitas pedagógicas continuas por parte de la asesora se estableció una comunicación constante con ellas, además de tener una relación de compromiso con el proceso de formación inicial de las estudiantes respecto al desarrollo de sus prácticas educativas.

7.3.6. Diario de trabajo

El objetivo de ese instrumento es recopilar la narración de sucesos y hechos vivenciales que permiten la autoreflexión sobre la práctica docente. Además, otro objetivo de este instrumento es guiar las estrategias y las actividades planeadas.

Dado que el diario de trabajo es un instrumento de libre desarrollo no sujeto a un formato tan específico como los instrumentos que se han presentado anteriormente, lo que resulta de mayor relevancia en la constitución del diario de trabajo es el desarrollo narrativo y lógico de sus contenidos. Se pretende que la narración de los hechos y de sucesos durante la práctica docente recoja un conjunto de experiencias cuyo análisis ha de ser pautado a través de los indicadores y las categorías que permita analizar el contenido de dicho diario. Igualmente, este seguimiento se hace de manera libre a fin de que la asesora dé seguimiento a aspectos formales y de contenido del diario.

El objetivo de ese seguimiento es favorecer que la reflexión desarrolle su ciclo completo. Es decir, que cubra el ciclo de Smyth (1991) (ver Anexo 13). Por esta razón, a diferencia de los otros instrumentos, el diario de trabajo no recoge información sobre los contenidos de la reflexión y la autoreflexión, sino que fomenta el logro del circuito completo para que ésta pueda ser

transformadora de la práctica docente. Por lo tanto, las aportaciones del diario de trabajo no se triangulan con las de los otros instrumentos.

La evidencia de que el diario de trabajo cubrió el ciclo completo se genera mediante el análisis del contenido de este instrumento. El análisis registrará el material léxico que indica cada paso del ciclo de Smyth (1991). Esta búsqueda se puede afinar tanto como la asesora considere pertinente.

Esta estrategia permitirá desarrollar un Tesauros que será útil al afinar el análisis de varios diarios. A diferencia de los instrumentos anteriores, la información recogida por el diario de trabajo no se registra en un formato específico. De esta manera, no se realizó un proceso de validación.

7.4. SÍNTESIS DEL CAPÍTULO

El presente capítulo ha presentado la construcción y validación de los instrumentos que constituyen el Paso II de la Guía Metodológica del Portafolio del Estudiante. Al igual que el Paso I de dicha guía, la Guía de Actividades de la Práctica Docente, este segundo paso se sustenta en una perspectiva epistemológica y en una metodología compartida.

En este capítulo se han detallado las técnicas en las que sustentan los instrumentos específicos para la reflexión de la práctica docente. A saber, el Cuestionario dirigido a estudiantes, el Formato de autoevaluación dirigido a estudiantes, el Formato de evaluación dirigido a las tutoras y la asesora, la Entrevista dirigida a tutoras, el Grupo de discusión y el Diario de trabajo. Así mismo, se ha explicado y se han presentado las categorías para la triangulación de la información aportada por los diversos instrumentos, detallando las preguntas que atienden a cada categoría.

También, se ha explicado la construcción de los instrumentos antes mencionados y las características de los mismos. Se ha mostrado la validación realizada por los jueces. Para ello se ha presentado una síntesis de sus respuestas y aportaciones, siguiendo criterios de evaluación comunes.

CUARTA PARTE

IMPLEMENTACIÓN DE LA GUÍA METODOLÓGICA DEL PORTAFOLIO DEL ESTUDIANTE

Capítulo VIII. Rasgos institucionales y
personales del estudio

Capítulo IX. Resultados del estudio

Capítulo X. Conclusiones

Capítulo VIII. Rasgos institucionales y personales del estudio

8.1. Presentación y ejecución del cronograma

8.2. Escenario de la investigación

8.3. Síntesis del capítulo

CAPÍTULO VIII

RASGOS INSTITUCIONALES Y PERSONALES DE LOS SUJETOS DEL ESTUDIO

La intención de hacer una reflexión sistemática de la práctica docente como parte de la formación inicial es incidir en la transformación de la labor docente, aportando ideas para impulsar al cambio. Dentro de la función de asesora del grupo de estudiantes de la Licenciatura en Educación Preescolar, las acciones planeadas forman parte de la indagación sobre la práctica pedagógica de las estudiantes, lo que impacta indudablemente en su ejercicio profesional. La aplicación de la GMPE como eje vertebral de la investigación impulsó a las demás asesoras a intentar implementarla, generando un posible cambio no solamente en el grupo de estudio, lo que indudablemente era evidente, sino en los demás grupos de las futuras docentes.

Este capítulo presenta las características institucionales y personales de las “normalistas” con las que se ha trabajado. Muestra el cronograma que se planteó al inicio de la investigación, en comparación con el que se ha llevado a cabo realmente. También, se relatan las formas y maneras en las que se han ido tomando las decisiones al entrar en cada fase del estudio. En este último aspecto, fundamentalmente, se explica el impacto de la capacidad y la dedicación de las normalistas en los resultados y alcances de la aplicación de la Guía de Actividades de la Práctica Docente y sus efectos en las decisiones tomadas respecto al enfoque y alcances de la Guía Metodológica del Portafolio del Estudiante.

Con el fin de someter a prueba la Guía Metodológica del Portafolio del Estudiante, ésta se implementó con un grupo de estudiantes de la Licenciatura de Educación Preescolar. Dadas las características epistemológicas y metodológicas de la Guía, expuestas en el capítulo V, este estudio se asume como una investigación–acción y de casos múltiples.

La investigación se llevó a cabo durante el curso de *Seminario de análisis de la práctica docente* con ocho estudiantes de la licenciatura, quienes atendieron a un total 150 niños preescolares. Durante el desarrollo del curso se trabajó en el intercambio de ideas con la colaboración de las estudiantes y, al término de la misma, se compartieron experiencias diversas.

En este estudio la autora del estudio asume el rol de investigadora y el de formadora, con la intención de poder analizar internamente los procesos que se desarrollaron en el ámbito práctico de formación inicial de las futuras docentes para la innovación educativa, además de su repercusión en los alumnos preescolares que ellas atendieron.

8.1. PRESENTACIÓN Y EJECUCIÓN DEL CRONOGRAMA

De acuerdo a la figura 1 que se presenta en la introducción de la presente investigación, el esquema general del estudio plantea el propósito de realizar e implementar un proyecto de investigación sobre la necesidad curricular de diseñar el portafolio del estudiante desde la práctica docente.

A continuación se presenta en cronograma que muestra las fechas en que se llevó a cabo la investigación.

F I	Julio 2008-Julio 2011
F II	Julio-Diciembre 2008
F III	Julio 2008-Julio 2009
F IV	Enero 2009-Diciembre 2010
F V	Enero-Diciembre 2011
F VI	Enero 2011-Julio 2012
B	Enero 2012-Diciembre 2012
T	Enero 2013-Octubre 2013

Simbología: FI: Revisión de literatura; FII: Elaboración y validación de la GMPE; FIII: Plan de acción; FIV: Recogida de datos; FV: Análisis de datos; FVI: Resultados y conclusiones; B: Borrador; T: Tesis terminada.

Tabla 86. Cronograma de la investigación

El cronograma se inició, en julio del 2008, con la fase I: Fundamentación teórica, en ésta se revisó la literatura. Tras dicho apartado, se realizó, en agosto del 2008, la elaboración de la Guía Metodológica del Portafolio del Estudiante.

La fase III, que duró de julio del 2008 a julio del 2009, se dedicó a la realización del plan de acción: implementación de la Guía Metodológica del Portafolio del Estudiante. De enero del 2009 a diciembre del 2010, se realizó la fase IV, es decir, la recogida de datos. En enero del 2011 se continuó con la fase V: análisis de datos, interpretación y conclusiones.

En enero del 2011 se ejecutó la fase VI: resultados de la implementación de la Guía y, de abril a septiembre del 2012, se escribió el primer borrador de la tesis. La investigación fue estructurada de forma alterna. Para la organización del contenido se elaboraron, previamente a

cada capítulo, mapas conceptuales que se presentan en el Anexo 15. Estos mapas representaron una forma de ordenar las ideas para ir configurando la secuencia lógica de los apartados y el contenido que cada capítulo debía abordar.

8.2. ESCENARIO DE LA INVESTIGACIÓN

La presente investigación se realizó en el contexto mexicano, específicamente en el ámbito de la formación inicial de docentes de Educación Preescolar. El estudio se desarrolló en la escuela Normal Miguel F. Martínez, ubicada en Monterrey, Nuevo León, México. Más en específico, el escenario lo constituyeron las asignaturas SATD y TD del currículo de la Licenciatura en Educación Preescolar y los jardines de niños donde las estudiantes normalistas que cursaron dichas asignaturas realizaron sus prácticas educativas.

Como parte del SATD se llevaron a cabo sesiones de clase para trabajar el programa de la licenciatura. En dicho seminario, la labor de la asesora permitió aprovechar el momento para obtener información que pudiera servir a la presente investigación.

Cabe mencionar que en SATD se trabaja con una gran diversidad de documentos, que constituyen los instrumentos de análisis de las actividades de la práctica docente. Entre estos instrumentos se encuentran el diario de trabajo de las estudiantes, el diario del asesor, las observaciones de las visitas de prácticas del tutor y asesor, algunos trabajos del portafolio del estudiante, sus Documentos Receptoriales¹ y las relatorías diarias que realizaban en las sesiones de seminario.

De lo anterior se recuperan evidencias valiosas que brindan la oportunidad de evaluar la calidad de las informaciones recolectadas.

Tanto las maestras tutoras como las estudiantes colaboran con observaciones, informes y valoraciones que resultan fundamentales para los fines de la investigación. Las tutoras asistieron a reuniones mensuales con la intención de dar seguimiento al trabajo de las estudiantes.

8.2.1. Jardines de niños y normalistas asignadas

En el esquema siguiente se describen los Jardines de niños que fueron asignados a la asesora desde el inicio del ciclo escolar para visitarlos y evaluar la práctica de las estudiantes. La figura 11 muestra la relación de los jardines de niños con las estudiantes normalistas asignadas.

¹ Es su trabajo final de investigación tipo tesina denominada de acuerdo al plan de estudios de la licenciatura en Educación Preescolar, "Documento Receptorial", este trabajo se va estructurando a lo largo del ciclo escolar durante el servicio social, a través de un tema previamente elegido a partir del diagnóstico pedagógico de su grupo preescolar.

Originalmente, en el jardín 1 practicaban dos normalistas. Una de ellas participó y fue designada como participante 1. En el jardín de niños 2 practicaban tres normalistas, ellas fueron designadas como participantes 2, 4 y 6. En el jardín de niños 3 practicaban cuatro normalistas, sólo dos de ellas participaron. Fueron designadas como participantes 3 y 7. Finalmente, en el Jardín de niños 4 practicaban dos normalistas. Ambas participaron en el estudio y fueron designadas como participantes 5 y 8. La selección se realizó tomando en cuenta el cumplimiento en la entrega de encuestas.

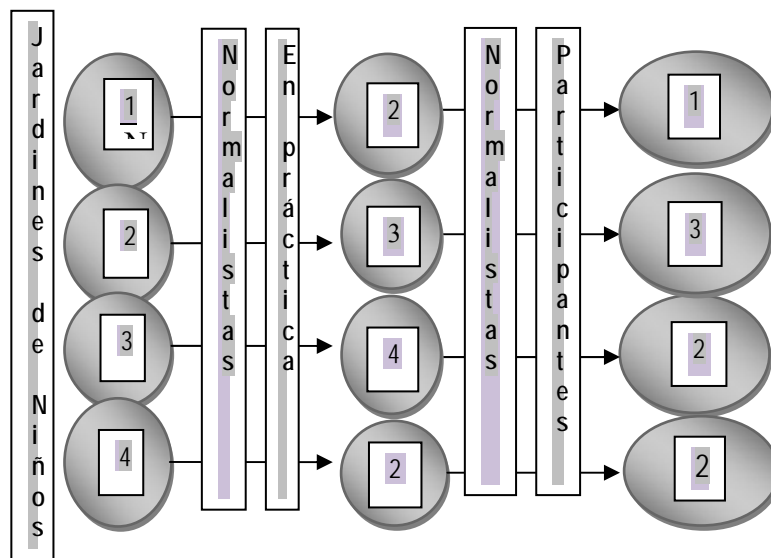


Figura 11. Jardines de niños y normalistas participantes en la investigación

8.3. PERFILES DE PARTICIPANTES

A continuación se enuncian las características generales de los participantes que en sus diferentes roles intervinieron durante la investigación.

8.3.1. Estudiantes normalistas

Tal como se mencionó anteriormente, las participantes de este estudio son estudiantes de la Licenciatura en Educación Preescolar de 7º y 8º semestres. Entre las características de las participantes destaca que las ocho estudiantes son mujeres de edades comprendidas entre los 22 y 29 años, siendo la media de 22 años. Dos de ellas son casadas y con dos hijos. La mayoría tiene como primera lengua el castellano y en segundo lugar el inglés. Durante los 3 años anteriores realizaron las prácticas correspondientes a seis semanas por año, de acuerdo a los lineamientos de la línea curricular Acercamiento a la práctica docente, del plan de estudios de la licenciatura. Al momento de iniciar la investigación, ellas desarrollaban su año de práctica en jardines de niños oficiales del área metropolitana de Monterrey, Nuevo León, México.

Las participantes constituyen un grupo único que realizaba su servicio social en el ciclo escolar 2008-2009. Ellas constituyeron el grupo de 11 estudiantes a cargo de la asesora, de las cuales únicamente lograron participar 8 de ellas. Con la participación de las estudiantes se presentó la facilidad de aprovechar las visitas académicas programadas periódicamente en el SATD para obtener observaciones pertinentes de la práctica docente. Además, tanto en los jardines de niños como en la Escuela Normal se tenía un acercamiento permanente con las tutoras, aprovechando las reuniones evaluativas programadas cada mes.

Por las características de las asignaturas de los últimos dos semestres, las participantes de la investigación resultaron ser las indicadas para llevar a cabo la implementación de la Guía Metodológica por cumplir con una serie de requisitos que lo permitieron. Por la forma en que está organizado el curso, hubo oportunidad de elegir a las estudiantes participantes. Para ello se realizaron visitas y reuniones semanales planeadas permanentemente.

8.3.2. La asesora-investigadora

La autora del presente estudio cumple el rol de asesora-investigadora en la institución formadora de docentes. Además, se imparten clases frente al grupo de SATD y TD en el 7º y 8º semestre de la Licenciatura en Educación Preescolar. La autora participa en estas asignaturas desde hace 10 años, cuando se inició la reforma del plan de estudios, lo que facilita la coherencia de criterios y continuidad de prácticas. Se Considera que este hecho favorece el espacio de integración que promovemos entre la formación inicial de los futuros profesores y la práctica docente en las instituciones de Educación Preescolar.

Cabe destacar que, como profesora formadora, la autora ha impartido la mayoría de las asignaturas del mapa curricular de la licenciatura desde el inicio de la reforma, en 1999. Además, desde entonces la autora imparte los cursos en los últimos dos semestres, con grupos de entre 10 y 12 alumnas. Bajo este paradigma, la autora tiene capacidad de comprender con mayor profundidad los acontecimientos que tienen lugar en las aulas preescolares.

Por lo anterior, es importante mencionar de manera general algunas de las funciones que la autora desempeña como asesora, mencionadas en capítulo III. Éstas pueden servir de complemento para elaborar el análisis de los datos.

- Organizar el grupo administrativamente para su pronta incorporación a las escuelas de práctica y solicitar su beca (remuneración económica)
- Realizar un seguimiento de las orientaciones acordadas en las reuniones de colegio de profesores asesores, con el compromiso de atender el desarrollo de las prácticas de las futuras docentes, así como sus sugerencias y propuestas.
- Proporcionar a los estudiantes información y ayuda necesaria en asesorías periódicas para reconstruir y dar sentido a las observaciones realizadas tanto por él como por el tutor.
- Registrar por escrito las observaciones y crítica constructiva de las visitas pedagógicas.
- Realizar un seguimiento para evaluar su desempeño profesional y académico.

8.3.3. Tutoras de la práctica

Para el presente trabajo se contó con la colaboración de las 8 tutoras, quienes originalmente eran 11. De este conjunto, 3 no entregaron las encuestas correspondientes. La mayoría de las tutoras mostró disposición en para participar. Su edad oscila entre los 28 y 45 años. Todas cuentan con licenciatura y algunas tienen maestría o están estudiándola; son casadas y algunas tienen dos plazas trabajan en los dos turnos. Cada vez que eran citadas a la Escuela Normal para reuniones asistían y la mayoría participaba activamente.

En este sentido, cabe mencionar que la tarea de la tutora a lo largo del desarrollo de la investigación fue fundamental para asesorar, orientar y observar la labor educativa de las futuras educadoras. Las tutoras registraron las observaciones pertinentes para evaluar permanentemente la práctica de las estudiantes, a través de la aplicación de las actividades que propone la Guía Metodológica.

Las funciones de las tutoras tienen que ver específicamente con el acompañamiento que realiza una educadora experimentada a las estudiantes normalistas durante su servicio social en las instituciones preescolares. A continuación describimos de forma general algunas de dichas funciones.

- Realizar observaciones en el registro tutorial sobre el ejercicio de su profesión, así como recomendaciones asertivas y pertinentes cuando presenten aciertos y dificultades.
- Organizar el trabajo académico: Tipo de actividades, modalidades de intervención, elaboración de planes de trabajo, selección de competencias, entre otros para la puesta en práctica.
- Coordinarse con el asesor para determinar el apoyo al trabajo de la estudiante, con la finalidad de llevar un seguimiento de su desempeño profesional. Lo anterior, a través de un registro sistemático y aporte de sugerencias.
- Colaborar y asistir a las reuniones de la Escuela Normal programadas para recabar información y valorar los avances del trabajo docente.

Además, rescatamos, de entre todas las funciones descritas con anterioridad, el registro de las observaciones de la práctica. De ahí retomaremos comentarios para el análisis de los datos del estudio de la implementación de la Guía Metodológica.

8.4. CASOS DE ESTUDIO

Para constituir cada caso se consideró específicamente la futura docente y de forma colateral el acompañamiento de la tutora que previamente les había sido asignada. Sin embargo, la principal protagonista del caso es la estudiante normalista, por lo que consideraremos a cada una de ellas como un caso. Los casos están constituidos también por el conjunto de aspectos educativos relevantes a la práctica docente (los jardines de niños, el grado, los productos, el campo formativo y la competencia a favorecer en los niños). Las parejas participante–tutora no se conocían antes de iniciar el estudio. En el siguiente recuadro se describen los elementos de los estudios que constituyen los casos.

N	T	J N	G	CF	Productos	Competencias
1	1	1	3	LyC	Fotografías del circo	Identifica algunas características del sistema de escritura.
2	2	2	3	DPyS	Fotografías de Experimentos	Acepta a sus compañeras y compañeros como son y comprende que todos tienen los mismos derechos y también que existen responsabilidades que deben asumir.
3	3	3	3	DPyS	Fotografías de actividades diversas para favorecer valores	Aprende sobre la importancia de la amistad y comprende el valor que tienen la confianza, la honestidad y el apoyo mutuo.
4	4	2	3	LO	Presentación del proceso del lenguaje oral, fotos y narrativa de una actividad de la expresión oral	Comunica estados de ánimo, sentimientos, emociones y vivencias a través del lenguaje oral. Obtiene y comparte información a través de diversas formas de expresión oral.
5	5	4	2	PM	Presentación del registro de evidencias y evaluación por mes sobre diversos campos	Utiliza los números en situaciones variadas que implican poner en juego los principios de conteo.
6	6	2	2	EAA	Plan de trabajo del desarrollo de una actividad y presentación de fotografías	Interpreta canciones, las crea y las acompaña con instrumentos musicales convencionales o hechos por él.
7	7	3	3	LyC	Plan de trabajo del desarrollo de una actividad y presentación del proceso de escritura	Conoce algunas características y funciones propias de los textos literarios.
8	8	4	3	EyCM	Planeación de una situación didáctica y presentación de dibujos realizados por los niños	Elabora inferencias y predicciones a partir de lo que sabe y supone del medio natural, y de lo que hace para conocerlo.

Nota. Abreviaturas. N: Normalista; T: Tutora; JN: Jardín de niños; G: Grado; CF: Campo formativo: Lenguaje y comunicación (Lenguaje Escrito) (LyC), Desarrollo personal y social (DPyS), Lenguaje oral (LO), Pensamiento matemático (PM), Expresión y apreciación artística (música) (EAA), Exploración y conocimiento del mundo (EyCM).

Tabla 87. Productos de los niños recolectados por las participantes

8.4.1. Descripción de las participantes

Esta descripción constituye el primer paso de la investigación–acción, por lo que presenta un diagnóstico de las necesidades de las normalistas participantes. La descripción de estas necesidades ha sido recogida mediante la observación realizada por la asesora al inicio del SATD. Este diagnóstico pretende evaluar el cumplimiento del perfil de egreso por parte de las estudiantes.

A continuación se presenta la descripción general de las ocho estudiantes. Cada caso será remitido por el número de estudiante normalista participante.

8.4.1.1. Participante 1

Es muy dinámica y trabajadora, sus actitudes son de dedicación completa con sus alumnos. En el plano de la práctica tiene muchas ideas; es muy espontánea; tiene facilidad para explicarles a los niños como realizar las actividades; es creativa de manera permanente durante el desarrollo de las acciones.

Al momento de realizar su diagnóstico, la participante anulaba a veces la descripción de detalles importantes en relación a fallas administrativas. Por ejemplo, la realización en tiempo y forma de planes de trabajo, registro de asistencia, evaluaciones de los alumnos, diario de trabajo, entre otros documentos oficiales. Durante toda la práctica mostró una excelente relación con su tutora y fuertes niveles de empatía porque compartían situaciones personales similares.

La participante mostró, en el grupo de SATD, disposición en la organización y cooperación durante el trabajo grupal, en equipo e individual. En ocasiones fallaba con las tareas y se le dificultaba interiorizar la teoría. En el examen de conocimientos presentó baja calificación, mostrando una carencia en el desarrollo de sus habilidades intelectuales.

Respecto a las competencias didácticas, mostró ser una excelente maestra en el manejo de grupo, muy organizada y cumplida con el diseño de actividades y estrategias didácticas, poniéndolas en práctica de forma periódica con el fin de que los niños desarrollarán las competencias. Aplicó estrategias didácticas para estimularlos; favoreció el aprendizaje de los niños; estableció un clima de confianza, creatividad y curiosidad. Como ejemplo de ello, Rodríguez (2008: 45) menciona en su diario que:

Una vez que terminé de aplicar una serie de actividades me propuse analizar este diario, la grabación de video, así como los registros gráficos y las evidencias que se obtuvieron de las actividades planeadas, para analizar los logros obtenidos y los resultados. Me pude dar cuenta que conocí las capacidades de cada uno, los conocimientos previos que poseían e identifiqué que estos dependen de su contexto familiar. Con la realización de actividades, los niños se volvieron más atentos y entendidos. Después de un tiempo ya no era necesario motivarlos en todo momento, ya que por lo regular respetaban las reglas y respondían de inmediato. También esperaban su turno, escribían, identificaban o formaban las palabras sin ayuda

Lo anterior comprende la elaboración de evidencias de la práctica docente. Además reconoció la articulación de dichas actividades con la reflexión sobre su práctica docente.

En cuanto a la identidad profesional y ética y la capacidad de percepción y respuesta al entorno, cumplió con asumir su profesión como carrera de vida; valoró el significado que su trabajo tiene para sus alumnos, sus familias y la sociedad; se relacionó con las madres y los padres de los niños de manera colaborativa, respetuosa y receptiva con la intención de orientarlos para su participación.

En función de la identidad ética y su relación con el entorno, fomentó los valores de respeto, solidaridad, democracia, libertad, justicia, igualdad y aprecio a la dignidad de vida. Predicó con el ejemplo, promovió la solidaridad y el apoyo de la comunidad hacia la escuela, organizó campañas de acuerdo a las situaciones didáctica que trabaja.

8.4.1.2. Participante 2

Es muy responsable y formal, algo seria, pero participativa cuando es necesario en el SATD. Además, atendió las indicaciones de clase para ponerlas en práctica. En relación al trabajo con sus alumnos es muy metódica y organizada, sabe escuchar cuando es necesario y aporta ideas cuando se requiere, sus acciones siempre fueron positivas.

Durante toda la práctica mostró una excelente relación con su tutora, quien contaba con una gran trayectoria profesional en el campo de la Educación Preescolar y de quien aprendió muchas estrategias, siempre atenta a sus indicaciones. En la mayoría de las ocasiones asumió y desarrolló con entusiasmo sus propuestas de trabajo.

Durante su formación inicial cumplía permanentemente con los trabajos, participaba en clase y trabajaba con sus compañeras en equipo y grupal; intentaba relacionar la teoría con la práctica aunque le faltaba implicarse más en la práctica y fundamentarla.

Respecto al desarrollo de sus habilidades intelectuales, mostró tener el hábito de la lectura y de relacionar lo que lee con su realidad profesional; comprendía el significado de los

propósitos y contenidos de la Educación Preescolar y de los enfoques pedagógicos que sustentan su quehacer docente. Respecto a su competencia didáctica, estableció un buen clima de relación con el grupo, favoreciendo actitudes de confianza, autoestima y fortalecimiento de autonomía de sus alumnos.

En cuanto a la identidad profesional y ética y a la capacidad de percepción y respuesta al entorno, cumplió con asumir su profesión como carrera de vida; valoró el significado que su trabajo tiene para sus alumnos, sus familias y la sociedad; se relacionó con las madres y los padres de los niños de manera colaborativa, respetuosa y receptiva con la intención de orientarlos para su participación. La narración de Moreno (2008: 67) enfatiza lo anterior de la siguiente manera.

.....la falta de apoyo por parte de los padres de familia complicaba el avance de las actividades puesto que al momento de encargar alguna investigación o material no cumplían. Por tal motivo decidí organizar una reunión con ellos, con la finalidad de manifestarles el importante papel que juegan en el proceso de sus hijos y lo necesario que resulta que brinden apoyo al docente para lograr el éxito de las actividades. En consecuencia, en el desarrollo integral de sus hijos. Al transcurrir el tiempo, observé la diferencia en el apoyo, debido a que los niños asistían a clases, cumplían con las tareas y los materiales.

Además promovió los valores de respeto, solidaridad, democracia, libertad, justicia, igualdad y aprecio a la dignidad de la vida.

8.4.1.3. Participante 3

Plantea sus ideas con seguridad, es muy sociable, toma decisiones determinantes y firmes. Además, denota carácter bien definido. Le gusta su trabajo y lo manifestó compartiendo ideas con las demás compañeras. Defendió sus posturas cuando se trata de llegar a un acuerdo grupal. Tenía experiencia en impartir clases de educación superior y como educadora. En clase de seminario explicó ampliamente los temas, aunque siempre tenía mucho trabajo y se quejaba si se le encargaba mucha faena.

Durante el desarrollo de la práctica trató de desarrollar una buena relación con la tutora poniendo todo de su parte. La tutora le ayudó muchísimo en la práctica cotidiana porque ella siempre estaba con otras tareas administrativas.

Respecto a su proceso de formación inicial, participaba activamente en las sesiones de SATD mediante comentarios de lecturas y actividades prácticas. Defendía sus puntos de vista respecto a la entrega de trabajos y formas de realizarlos.

En cuanto al rasgo de perfil de egreso, desarrollo de habilidades intelectuales; mostró una buena capacidad de comprensión del material escrito; valoró críticamente lo que leía; enfrentó desafíos intelectuales e intentó resolver problemas. Respecto a los propósitos y contenidos de Educación Preescolar, estableció una correspondencia entre los propósitos básicos y los procesos cognitivos que pretendía favorecer en los niños. Su diario de trabajo (Covarrubias, 2008: 49) describe lo siguiente:

En lo personal fue importante conocer las formas en que se pueden favorecer las interacciones sociales de los niños tomando en cuenta la organización grupal durante las actividades, las actitudes adecuadas que debo tomar para establecer un clima estimulador en el aula..... documentarme en el programa de la Educación Preescolar con el desarrollo social para poder planear y aplicar las actividades convenientes y valorar los avances de los niños.

Esto es el reflejo de una práctica educativa en busca constante de diversas estrategias para trabajar con sus alumnos, a través de actividades que despierten su interés. Además de favorecer los rasgos del perfil, anteriormente mencionados en la descripción de su diario, respecto al de la identidad profesional y la capacidad de percepción y respuesta al entorno, reconoció la importancia de la educación pública como elemento principal de una estrategia fundada en la democracia y la equidad. Valoró la función educativa de la familia.

8.4.1.4. Participante 4

Es muy seria, de voz suave, muy comprometida con su trabajo. Sabe callar cuando corresponde, aunque su timidez le impide participar un poco más. Con personalidad más bien introvertida, siempre se le veía trabajar para preparar sus clases. Cuando se le solicitaba alguna tarea, ella siempre atendió a las indicaciones cumpliendo en tiempo y forma con las actividades.

En el salón de clases involucraba a todos los niños atendiendo a la diversidad. Su forma de ser le permitió llevar muy buena relación con la tutora, faltando únicamente un poco de comunicación. Planeó, analizó y resolvió problemas. Fue capaz de orientar a sus alumnos para que solucionaran problemas y aplicó sus capacidades para mejorar los resultados de su labor educativa en relación a las habilidades intelectuales.

Referente a sus competencias didácticas, reconoció las diferencias individuales de los educandos influyentes en los procesos de aprendizaje. Entonces, aplicó estrategias didácticas para estimularlos. Como lo menciona en su diario (Granados, 2008: 74):

...comprendí que en cualquier momento debo enfrentar una situación como ésta, pues, en un principio, cuando recibí la asignación del grupo y supe que había un alumno con discapacidad visual, me dio miedo y no sabía cómo iba a ser mi intervención con el niño. Lo que me ayudó mucho fue el apoyo de la maestra de educación especial, quien realizaba las adecuaciones a las actividades según las necesidades de los alumnos. Después de conocer a Jonás y sus características, me integré a la forma de trabajo que ha llevado durante su estancia en el Jardín de Niños. Me di cuenta de que los niños con discapacidades deben ser tratados de igual manera que los demás; se les debe integrar en las actividades y sobre todo tratar favorecer en ellos las áreas de oportunidad que tengan.

También, fue capaz de favorecer el aprendizaje de los niños en condiciones familiares y sociales particularmente difíciles; estableció un clima de confianza con su grupo; promovió el desarrollo de habilidades, aprendizajes, actitudes y valores en atención a los propósitos y contenidos de la Educación Preescolar; conoció los principales problemas, necesidades y deficiencias que deben resolverse para fortalecer el sistema educativo mexicano; participó en campañas para beneficio de la comunidad; apreció y respetó la diversidad regional, social, cultural y ética.

8.4.1.5. Participante 5

Tiene mucha facilidad de palabra, es dominante y determinante en sus decisiones. En el salón de clases sabe dirigir muy bien al grupo y utiliza estrategias diversas. Tiene mucha experiencia en la práctica docente porque trabaja en los dos turnos. En el matutino practicaba y en el vespertino colaboraba como maestra de Educación Preescolar. En el SATD aportó infinidad de ideas y las compartía con sus compañeras.

Su activa forma de ser le permitió llevar una excelente relación con la tutora; siempre permaneció a su lado mostrando fuertes niveles de empatía respecto a las problemáticas del grupo. En cuanto a su formación inicial, mostró tener habilidades intelectuales específicas respecto a la localización, selección y utilización de información de diverso tipo, tanto de fuentes escritas como de material audiovisual necesario para su actividad profesional. Expresó sus ideas

con claridad en forma escrita y en forma oral, defendió sus puntos de vista en diversas tareas y trabajos académicos.

Reconoció a la Educación Preescolar como un servicio que promueve la democratización de oportunidades de desarrollo de los niños, en función de los propósitos y contenidos. Además, en cuanto a sus competencias didácticas, estableció una correspondencia adecuada entre la naturaleza y el grado de complejidad de los propósitos básicos; trabajó con el enfoque pedagógico del nivel demostró ser muy dinámica, diseñó; organizó y puso en práctica estrategias y actividades didácticas adecuadas al desarrollo de los alumnos. En su diario, Delgado (2008: 33,34) relata:

Al momento de iniciar con cada una de las actividades, consideré necesario prestar atención en la previsión de los recursos didácticos que se manejaron, así como el espacio en donde se realizaron las actividades(...) Otro material que resultó útil fue el equipo multimedia, en el cual los niños pudieron observar diversos videos y presentaciones, siendo este un material poco utilizado por los pequeños en las actividades, pero de mucho provecho para ellos (...) motivándose a participar haciendo más dinámica la clase (...) Otro aspecto que tomé en cuenta para realización de las actividades fue la organización del grupo, es aquí de donde parte el inicio de las actividades. De ella depende el desarrollo de las mismas pues los niños tienen que tener una amplia visión hacia la educadora, sus compañeros a los materiales.

De la identidad ética y profesional y la capacidad de respuesta al entorno, esta participante conoció sus derechos y obligaciones; utilizó los recursos al alcance para el mejoramiento de su capacidad profesional; promovió la solidaridad y el apoyo de la comunidad hacia la escuela tomando en cuenta los recursos y las limitaciones del medio donde trabaja.

8.4.1.6. Participante 6

Es entusiasta y muy comunicativa; es la típica educadora alegre, amable, educada, sencilla, siempre sonriendo. Brinda confianza a sus alumnos, participó activamente en el grupo de seminario e intentó realizar lo mejor que pudo las tareas teóricas para vincularlas con la práctica.

Su compromiso fue mayor por no contar con la presencia permanente de la tutora durante el ciclo escolar, debido a que ésta se incapacitó por un período largo de tiempo. Mientras se esperaba a la suplente se enfrentó varios meses sola al trabajo docente. La necesidad le permitió desarrollar la capacidad de resolver problemas educativos en el aula preescolar. En este sentido, el diario de González (2008: 50) narra lo siguiente:

La principal dificultad que obtuve en el desarrollo de la mayoría de las actividades se produjo al inicio, porque al momento de hacer los cuestionamientos los niños expresaban cosas que no tenían relación con lo que yo les preguntaba; así que, en determinadas ocasiones, recurrí a tomar este tema para seguir con la actividad planeada. Creo que mi intervención fue adecuada porque permití a los niños que ellos solos lograran resolver el conflicto que se les estaba presentando en ese momento, como respecto a las reglas de la actividad, debido a que este fue uno de los aspectos que más se presentó y es que entre ellos se recordaban las reglas.

La cita refleja la forma en que la participante se enfrentó a diversas situaciones tratando de resolver por sí misma los conflictos que se le presentaban. Aunque fue poco el tiempo que convivió con las tutoras, se llevaba muy bien con la titular y con las dos maestras que cubrieron la incapacidad de ésta última. Aprendió de ellas estrategias, formas de trabajo, organización y dirección del grupo, entre otras cosas, que logró implementar durante sus prácticas.

Acerca de su formación inicial, presentó dificultades para escribir claramente sus ideas, lo que constituye una desventaja en el desarrollo de las habilidades intelectuales. Participaba permanentemente en clase y desarrolló la capacidad de resolver problemas. Respecto al dominio de propósitos y contenidos y competencias didácticas, al quedarse sola por un tiempo frente a grupo, se enfrentó a desafíos intelectuales generando respuestas propias a partir de sus conocimientos y experiencias.

En la práctica manifestó tener creatividad, facilidad para el manejo de grupo, atención a la diversidad; comprendió el enfoque pedagógico que apoya su acción docente; estableció un buen clima de relación con el grupo; reconoció el valor pedagógico del juego y lo utilizó en su trabajo cotidiano como un recurso para promover el desarrollo de aprendizajes, habilidades, actitudes y valores.

En relación a su identidad profesional y a las condiciones de respuesta al entorno, valoró el trabajo en equipo como una forma de mejorar la escuela y manifestó actitudes favorables para la cooperación y el diálogo con sus colegas; promovió el apoyo y la solidaridad de la comunidad hacia la escuela; tomó en cuenta los recursos y las limitaciones de su escuela.

8.4.1.7. Participante 7

Le gustan los niños pero le falta hacer más por ellos; ha resultado muy poco comprometida con su trabajo. Su irresponsabilidad casi la lleva a no terminar la licenciatura, pero el apoyo de la tutora y mi apoyo como asesora le ayudaron a tener una oportunidad de reivindicarse. Es creativa y busca formas diversas de trabajo, aunque falta a clases y retrasa la entrega de los documentos oficiales; mostró lentitud en todas sus acciones.

Su escaso compromiso no permitió que la tutora se consolidara completamente con ella en el trabajo diario, a pesar de que siempre le aconsejó. En relación con el desarrollo de sus habilidades intelectuales, demostró facilidad para redactar su documento recepcional y citar autores que fundamenten lo escrito. Además de demostrar sus capacidades de narración y argumentación, relacionó el trabajo recepcional con la realidad.

En cuanto a los propósitos, contenidos y competencias didácticas, comprendió el significado de los propósitos de la Educación Preescolar, de los enfoques pedagógicos que sustentan su acción educativa para propiciar el desarrollo integral y equilibrado de los niños, organizó actividades didácticas de acuerdo al desarrollo de los niños. En su diario, Arriaga (2008: 52) puntualiza que:

Los cuestionamientos son de suma importancia para iniciar las actividades, ya que son el principal medio para obtener los conocimientos previos de los niños, adquirir un panorama más amplio de sus aprendizajes, así como también son muy importantes al terminar dichas actividades, porque es cuando se puede rescatar todo lo que sucedió a lo largo del trabajo con ellos, para que así los pequeños puedan ir construyendo sus propios aprendizajes y se den cuenta de cuáles son los conocimientos que han adquirido.

Además, para complementar lo anterior, consideró las características sociales y culturales de los niños y de su entorno familiar. Respecto a su identidad profesional, reconoció los aspectos teóricos pero en la práctica no fue capaz de aplicarlos. Aunque valoró la función educativa de la familia, le faltó relacionarse un poco más con los padres de familia.

8.4.1.8. Participante 8

Es seria, pero sabe cómo actuar en cada situación que se le presenta. Al inicio tratamos de buscar empatía entre la asesora y la normalista porque se dificultó, pero posteriormente fue con la que más me identifiqué por su compromiso con la profesión. Es una estudiante muy

responsable y trabajadora, cumplió con todo que se le solicitó en el seminario y en las prácticas educativas. Respecto a la entrega de documentos y materiales que se solicitaban, siempre se realizó en tiempo y forma.

Además, de manera extracurricular escaneaba los documentos solicitados para proporcionármelos. Mostró una excelente relación afectiva y laboral con su tutora; recibí su apoyo incondicional en mi labor como asesora enviándome trabajos permanentemente. En el ejercicio de su profesión manifestó un entusiasmo y un gusto por su trabajo, siempre tomó en cuenta a todos los niños.

En cuanto a su formación inicial, el desarrollo de sus habilidades intelectuales se favoreció con su dedicación a localizar, seleccionar y utilizar información de diverso tipo, tanto de fuentes escritas como de material audiovisual, en especial la que necesita para su actividad profesional.

En relación a los propósitos y contenidos, y a las competencias didácticas, estableció una adecuada correspondencia entre la naturaleza y el grado de complejidad de los propósitos de la Educación Preescolar que pretendía lograr. Aplicó distintas estrategias para valorar los logros de los niños y la calidad de su desempeño docente. A partir de la evaluación, tuvo la habilidad para replantear acciones. Como muestra, en su diario, Vázquez (2008: 45) detalla lo siguiente:

Mis propósitos, en lo que concierne a mi función como docente, durante este lapso, fueron: fomentar el desarrollo y práctica de los procesos cognitivos del alumno mediante actividades didácticas, identificar los conocimientos previos que los alumnos tienen acerca del tema o contenido a enseñar, para relacionarlos y determinar qué es lo que hay que favorecer y en qué proceso de desarrollo se encuentran, hacer amena y atractiva la clase para mantener vivo el interés de los niños, formular predicciones sobre el tema que se trabaja, plantear preguntas que propicien la búsqueda de información y abran la oportunidad a formular hipótesis y explicaciones de cualesquier hecho. He concluido que si se desea que los niños aprendan experimentando, la función de la educadora debe limitarse a ser observadoras y facilitadoras de los recursos que requieran para que investiguen, exploren, conozcan y respeten su entorno y, de este modo, para que empiece a sembrar el espíritu investigador acercándose al conocimiento de su entorno de una manera divertida.

En relación a la identidad profesional y la capacidad de respuesta al entorno, la participante reconoció, a partir de una valoración realista, el significado que su trabajo tenía para los alumnos, las familias de éstos y la sociedad. Asimismo, promovió el uso racional de los

recursos naturales y fue capaz de enseñar a los alumnos a actuar personal y colectivamente con el fin de proteger el ambiente.

8.5. ALCANCES DE LA APLICACIÓN DE LA GAPD

Es importante mencionar los aciertos, alcances y dificultades que se presentaron en el desarrollo del estudio. Aunque inicialmente la validación de los jueces de la GAPD se centró en la idea del portafolio infantil, el tema indicaba hacia la práctica docente, en consecuencia se tuvo que tomar distancia, interpretar y reorientar el estudio.

En tanto, la GAPD sigue cumpliendo el objetivo de recoger el aprendizaje de los niños y seguía siendo un instrumento fiable para evaluar la reflexión de la práctica docente, este documento, por consecuencia, brinda un conjunto de actividades ordenadas para que las estudiantes apliquen con los niños tareas y quehaceres pertinentes al aprendizaje y a la adquisición de experiencia docente.

Entre los imponderables del retraso de la aplicación de las fechas del calendario se señala la falta de experiencia de las estudiantes normalistas en la aplicación del portafolio infantil, lo que repercutió en la práctica docente, razón por la cual se vio la necesidad de trabajar sobre ello aprovechando la coyuntura que se dio antes de pensar en el portafolio del estudiante.

Los señalamientos de los jueces confirmaron la idea de que las futuras docentes fueran conociendo la forma de constituir un portafolio y recopilar evidencias sobre su práctica docente. En un futuro, la vivencia de esta experiencia les permitirá una aplicación asertiva de esta herramienta en el ejercicio de su profesión. Ello les brindó la oportunidad de conformar una base de pautas, orientaciones y directrices con el propósito de interiorizar la conformación del portafolio y favorecer su práctica docente.

Dado que los jueces evaluaron el trabajo que las estudiantes realizan con los niños, se consideró que estas aportaciones seguían siendo válidas para ese estudio. Se procedió a enviar nuevamente los instrumentos a los jueces para que confirmaran su participación. De los seis jueces contestaron tres, quienes confirmaron y reafirmaron la validación de los instrumentos. Cabe mencionar que, a pesar de la falta de tiempo por parte de las normalistas para realizar tareas extra de currículo, se organizaron de tal forma que se logró cumplir con los requerimientos para llevar a cabo esta investigación.

8.6. SÍNTESIS DEL CAPÍTULO

Este capítulo ha mostrado los elementos que constituyen cada caso de estudio como primer paso de la aplicación de la GMPE. El proceso de investigación que constituye la aplicación de la guía empieza en este apartado. La información aportada por la aplicación de la guía constituye un expediente de interés tanto para las formadoras de las estudiantes normalistas como para las propias normalistas. Para las primeras, en la evaluación de la formación inicial que ofrecen a las estudiantes; para las segundas, en la constitución de su portafolio del estudiante. En todo caso, el beneficio de dicha información es su aportación al favorecimiento de la reflexión, la autoreflexión y la transformación de la práctica docente.

Capítulo IX. Resultados del estudio

- 9.1. Análisis de datos obtenidos con los instrumentos
- 9.2. Triangulación de la información de los instrumentos por categoría
- 9.3. Patrones de transformación y reflexión de la práctica docente
- 9.4. Síntesis del capítulo

CAPITULO IX

RESULTADOS DEL ESTUDIO

Dado que el objetivo de esta GMPE es la reflexión y la transformación de la práctica docente de las estudiantes normalistas, este capítulo muestra los resultados del apartado II de la misma. Los resultados de la GAPD constituyen un producto sobre el cual el apartado II construye las evidencias de la reflexión y la transformación de la práctica docente de las estudiantes normalistas. Los resultados de la GAPD de la práctica docente se incluyen en un anexo.

La información aportada por los instrumentos del apartado II se expondrá de la siguiente manera: a) se mostrará un concentrado de las respuestas de las participantes por cada ítem de los instrumentos; b) se mostrarán las matrices en donde se relacionan estas respuestas con las categorías y subcategorías de análisis transversales a todos los instrumentos construidos a partir del cuestionario y de la entrevista, c) se presentará una matriz del cumplimiento de las competencias de discusión y del logro del ciclo de Smyth (1991) en el diario de trabajo y d) se discutirán los resultados de cada instrumento.

Adicionalmente, se hará una triangulación de los datos considerando la categoría o subcategoría a la que pertenece cada respuesta y al instrumento que la ha proporcionado. También, la triangulación permitirá identificar, entender y evaluar los patrones de la reflexión y la transformación de la práctica docente lograda por las estudiantes normalistas. Para dicho proceso se evaluará como referencia el cumplimiento del ciclo de Smyth (1991) (Anexo 13).

9.1. ANÁLISIS DE DATOS OBTENIDOS CON LOS INSTRUMENTOS

A continuación se presentan los datos obtenidos por cada instrumento. Como se señaló en líneas anteriores, esta información contiene la recopilación de los datos, su cruce con las categorías y subcategorías de análisis de la reflexión y transformación de la práctica y una breve discusión sobre los patrones de respuesta arrojados por los datos.

9.1.1. Encuesta: Cuestionario dirigido a estudiantes

En este apartado se presentan los datos correspondientes al cuestionario dirigido a estudiantes. Como se ha anunciado previamente, organizaremos las respuestas en una matriz que nos permita recoger la evidencia sobre la reflexión de la práctica docente y su transformación.

1. ¿Cuáles son las fortalezas que posees como estudiante de la Licenciatura en Educación Preescolar para aplicar la GAPD?
1. Poseo la disposición y las capacidades necesarias para la investigación científica. 2. Curiosidad, capacidad de observación y reflexión crítica 3. Con el fin de aplicar dichas capacidades para mejorar los resultados de mi labor docente
1. La capacidad de comprensión y aplicación
1. Que jerarquizo las competencias. 2. La elección de actividades significativas
1. Interés en la aplicación del mismo 2. Seguridad en cuanto al manejo teórico del mismo
1. Considero que tomo en cuenta las competencias del programa de preescolar 2004. 2. Realizó las observaciones necesarias a los alumnos.
1. Conocer la información para recabar evidencias 2. Conocer los procesos de los niños

2. ¿Qué limitaciones consideras que presentas para la aplicación de la GAPD?
1. En cuanto la organización de recaudar e interpretar información 2. Crear estrategias para mejorar dicho aspecto
1. Solamente tiempo de organización para la aplicación 2. Me parece que aún me falta comprender mejor la formación de la Guía de actividades.
1. Considero la observación ya que algunas veces es poca. 2. Arroja poca información del niño.
1. Experiencia en el manejo del tiempo al momento de aplicar actividades 2. Al momento de registrar o recopilar evidencias claves
1. En las observaciones porque no soy muy observadora y se me pueden pasar algunos detalles que sean importantes. 2. Dar seguimiento a un aspecto
1. En ocasiones el apoyo de los padres de familia 2. La asistencia de los niños

3. ¿De qué manera se han desarrollado tus procesos de formación en relación a la conformación de la GAPD?
1. He mejorado las habilidades y capacidades que ya poseía. 2. Me he apropiado de otras más.
1. Apoya en el desarrollo intelectual. 2. Para comprender mejor como aplicar las observaciones a los preescolares
1. Considero que todavía se me complica formar la Guía de actividades. 2. Necesitas de una buena observación.
1. Con la aplicación y seguimiento de la Guía fui comprendiendo la importancia del mismo y el gran valor que posee como un instrumento de trabajo. 2. Llevar a cabo el desarrollo de las competencias de los alumnos basando el trabajo en evidencias, necesidades e intereses sacados del contexto real
1. En tomar mayor importancia en observar a cada alumno con mayor interés 2. Darle cuenta que puede tener pequeños avances en un determinado tiempo, algunos en corto y otros en largo plazo.
1. Ser mas exploradora en relación con la investigación de lo que me interesa 2. Aprender para tener un mejor desempeño

4. ¿Cómo utilizarías en un futuro la GAPD y qué cambios implementarías?
1. La Guía de actividades me brindo grandes aprendizajes en todo momento del ciclo escolar, pero específicamente al término del mismo, así que durante mi vida laboral implementaré en mi aula y si es posible en mi centro de trabajo en la utilización adecuada de la Guía de actividades.
1. Durante la base, para conocer mejor al grupo a cargo 2. Y la haría más compacta.
1. Creo que la Guía está muy completa y formaría formatos más accesibles para llenar.
1. En base a las necesidades específicas de los alumnos considero importante involucrar a los padres de familia en la elaboración de la Guía de actividades. 2. Qué los padres de familia puedan ayudar complementando con datos y/o comentarios acerca de situaciones especiales que hayan marcado de forma positiva o negativa el desarrollo de su hijo (a). 3. La Guía de actividades puede utilizarse como una herramienta que sirva para explicar el nivel de desarrollo del niño así como el o los procesos en que ha presentado avances y/ retrocesos.
1. Me parece una buena manera de llevar el seguimiento en los alumnos. 2. Saber mejor su proceso de aprendizaje y sus debilidades con evidencias que sustenten mis observaciones. 3. Me parece bien seguirla cada dos meses para no tener tanto trabajo.
1. Lo utilizaría para dar información detallada a los padres de familia y observen los avances de los niños. 2. Tal vez cambiaría algunas preguntas de las encuestas.

5. ¿Qué obstáculos se te presentan para implementar la GAPD?
1. La situación más común es que me presentó dificultad en el momento de realizar la Guía de actividades. 2. La organización de tiempos y la previsión de imprevistos
1. El tiempo para aplicar 2. Ya que me centraba en la aplicación de la planeación y en apoyar a la tutora.
1. La observación 2. El rescate de las evidencias significativas
1. Falta de experiencia en el manejo de la Guía de actividades 2. Distribución del tiempo 3. Actividades no curriculares
1. La asistencia de los alumnos pues si estos no asisten es imposible. 2. Llevar un seguimiento adecuado de la Guía de actividades
1. El apoyo de los padres de familia 2. La asistencia de los niños

6. ¿De qué forma realizas el proceso de planeación para reunir evidencias?
1. De forma periódica 2. En actividades donde se muestren los procesos de adquisición de diversas habilidades y capacidades de los alumnos.
1. Conforme a las actividades planteadas con evidencias 2. Y las soluciones de problemas
1. Trato de realizar actividades donde los niños puedan plasmar su conocimiento. 2. Recojo las actividades más avanzadas.
1. Tomando en cuenta el propósito de las actividades que se aplicarán diseño alguna actividad que me permita dar cuenta del logro de tal propósito. 2. En algunos casos planeo con anticipación el uso de cámara para recolectar fotografía y/o video. 3. En otros casos organizo las actividades de tal forma que el producto quede como evidencia que sustente la coherencia del trabajo realizado tanto con los propósitos así como con las competencias.
1. Conforme al plan mensual, se lo que voy a trabajar. 2. Trato de realizar una evidencia en hoja o de otras formas. 3. Prever el sacar fotografía u otras evidencias
1. Me enfoco en las debilidades de los niños y de ahí parto para dar un seguimiento.

7. ¿Cómo seleccionas las evidencias de los niños para que formen parte de la GAPD?
1. Generalmente reúno evidencias de los diversos campos formativos 2. Donde se observen los procesos de adquisición de aprendizaje de los alumnos.
1. Cada fotografía fue tomada en el momento preciso que el niño realizaba un logro evolutivo.
1. Las más significativas donde se vea un logro. 2. Donde se refleje algún proceso.
1. Tomando en cuenta el interés 2. Considerando algún logro y dificultad que hayan demostrado en el momento en que se llevó a cabo la actividad.
1. Tomo en cuenta las hojas o dibujos que reflejen un avance o retroceso en algún campo formativo. 2. Tratar de darle un seguimiento al mismo aspecto
1. Recabando lo más significativo

8. ¿Qué tipo de actividades han resultado más enriquecedoras para reunir evidencias?
1. De todo tipos ya que el modo de evidenciar los procesos es muy amplio 2. Considero que va desde lo gráfico hasta la grabación de audio o video, etc.
1. Todas las que son de juego, ya que el infante se deja llevar por su imaginación. 2. Las actividades que permitan manifestar su conocimiento del contexto inmediato.
1. Actividades donde el niño plasme en una hoja su conocimiento.
1. Aquellas en las que incluí el juego como herramienta de aprendizaje.
1. Las de lenguaje escrito pues es más fácil tener evidencias de este tipo así como de pensamiento matemático. 2. El tener una evaluación escrita que muestre avances. 3. El sacar fotografías y videos que muestren reacciones de los alumnos.
1. Las actividades lúdicas

9. ¿Qué tipo de actividades cambiarías y por qué?
1. Cambiaría actividades al momento de haber agotado recursos para conseguir lo necesario 2. Cambiaría actividades para poder captar las mejores evidencias.
1. Ninguna, me quedé satisfecha con lo logrado
1. Actividades de rutina, porque no considero que dejen un aprendizaje significativo en los niños.
1. Considero que lejos de cambiar sería mejor adecuar a las posibilidades y/o necesidades que se crean pertinentes. 2. Caer en lo rutinario y dirigido imposibilita que los alumnos mantengan el interés en las actividades a realizar. 3. Considero que mantener estrategias innovadoras es de esencial importancia.
1. Me parece que el tener evidencias, escritos, videos y fotos son buenas formas de obtener evidencias. 2. No las cambiaría, pues con ellas puedo demostrar lo que estoy evaluando en los campos formativos.
1. Ninguna

10. ¿Cómo se realiza la evaluación sobre el proceso de recaudación de evidencias?
1. Investigando procesos 2. Comparando las evidencias recaudadas de cada alumno.
1. En base a cada evidencia, se realiza la interpretación observada en el momento.
1. Por medio de la observación de los niños
1. Observando las evidencias previas 2. Comparando las anteriores y tomando en cuenta el contexto en el que se llevó a cabo la actividad.
1. Teniendo un seguimiento de todos los meses en un campo formativo o aspecto 2. Se observa si hubo avances o retrocesos en el alumno. 3. Se describe en las hojas de evaluación diagnóstica, continua y final.
1. De acuerdo a las competencias

11. ¿Qué información arrojan las evaluaciones sobre su impacto en el proceso de desarrollo de los alumnos/as?
1. Puedes adquirir demasiada información si se realiza de forma adecuada la Guía de Actividades.
1. Todas las capacidades y competencias que desarrollo 2. Favoreciendo su crecimiento, intelectual, físico y emocional
1. Pues que es importante realizar la evaluación para ver el proceso de los alumnos.
1. El avance y /o retroceso que presentan los alumnos. 2. La información que arrojan las evaluaciones posibilita el replanteamiento de los propósitos y actividades posteriores.
1. El nivel en el que se encuentra cada alumno. 2. El saber si el alumno está cumpliendo con el propósito de preescolar. 3. Aún le falta por desarrollar algunas de las competencias.
1. Información importante que demuestra un proceso o no en los niños.

<p>12. De forma global menciona cuáles son los aspectos positivos y negativos de tu práctica docente y ¿qué retos te planteas para mejorarla?</p>
<p>1. Los aspectos positivos de mi práctica docente son principalmente mis habilidades y capacidades desarrolladas. 2. Los aspectos negativos giran en torno a la organización de tiempos.</p>
<p>1. Positivo: desarrollo personal y profesional 2. Negativo: falta de tiempo y organización 3. Retos: aplicación y/o dedicación completa al proyecto</p>
<p>1. Pues que me gusta planear. 2. Utilizar diferentes materiales 3. Pero en ocasiones me falta mejorar mis estrategias para controlar a los niños.</p>
<p>1. Positivos: Interés en mejorar y conocer, actitud propositiva, manejo de los propósitos en educación preescolar 2. Conocimiento teórico acerca de las características del desarrollo infantil 1. Negativos: Falta de experiencia en el manejo del tiempo y de los espacios, así como en el aterrizar la teoría en práctica 2. Poca práctica docente en general, débil organización del tiempo 3. En cuanto al equilibrio del trabajo de seminario y de las practicas docentes</p>
<p>1. Me parece que debo ser más observadora y estar atenta a algunos cambios que presenten los alumnos. 2. Mi organización en la recolección de evidencias 3. Darles seguimiento que muestre cambios de los alumnos.</p>
<p>1. Positivos: ser investigadora, conocer más sobre los procesos de los niños 2. Saber con precisión lo que se quiere lograr con los alumnos. 1. Negativos: tal vez que en algunas ocasiones no prevenía el material que se iba a ocupar y eso retrasaba las actividades.</p>

Multitabla 88. Concentrado de respuestas del Cuestionario de estudiantes

Categorías y subcategorías	Cuestionario de Estudiantes
Proceso enseñanza–aprendizaje	
*Autoevaluación del docente	
Desarrollo de procesos de formación para la implementación de la GAPD	<p>1. He mejorado las habilidades y capacidades que ya poseía.</p> <p>2. Me he apropiado de otras más.</p> <p>1. Apoya en el desarrollo intelectual.</p> <p>2. Para comprender mejor como aplicar las observaciones a los preescolares</p> <p>1. Considero que todavía se me complica formar la Guía de actividades.</p> <p>2. Necesitas de una buena observación.</p> <p>1. Con la aplicación y seguimiento de la Guía fui comprendiendo la importancia de la misma y el gran valor que posee como un instrumento de trabajo.</p> <p>2. Llevar a cabo el desarrollo de las competencias de los alumnos basando el trabajo en evidencias, necesidades e intereses sacados del contexto real.</p> <p>1. En tomar mayor importancia en observar a cada alumno con mayor interés</p> <p>2. Darle cuenta que puedo tener pequeños avances en un determinado tiempo, algunos en corto y otros en largo plazo.</p> <p>1. Ser más exploradora en relación con la investigación de lo que me interesa.</p> <p>2. Aprender para tener un mejor desempeño</p>
Fortalezas para la aplicación de la GAPD	<p>1. Poseo la disposición y las capacidades necesarias para la investigación científica.</p> <p>2. Curiosidad, capacidad de observación y reflexión crítica con el fin de aplicar dichas capacidades para mejorar los resultados de mi labor docente.</p> <p>1. La capacidad de comprensión y aplicación</p> <p>1. Que jerarquizo las competencias</p> <p>2. La elección de actividades significativas</p> <p>1. Interés en la aplicación de la misma</p> <p>2. Seguridad en cuanto al manejo teórico</p> <p>2. Considero que tomo en cuenta las competencias del programa de preescolar 2004</p> <p>3. Realizó las observaciones necesarias a los alumnos.</p> <p>1. Conocer la información para recabar evidencias</p> <p>2. Conocer los procesos de los niños</p>
*Beneficios o utilidad de la GAPD en el trabajo docente	
Cambios que realizaría	<p>1. La Guía de Actividades me brindó grandes aprendizajes en todo momento del ciclo escolar, pero específicamente al término del mismo, así que durante mi vida laboral la implementaré en mi aula y si es posible en mi centro de trabajo.</p> <p>1. Durante la base, para conocer mejor al grupo a cargo</p> <p>2. La haría más compacta</p> <p>1. Creo que la Guía está muy completa y realizaría formatos más accesibles para llenar.</p> <p>1. En base a las necesidades específicas de los alumnos, considero importante involucrar a los padres de familia en la elaboración de la Guía de Actividades.</p> <p>2. Qué los padres de familia puedan ayudar complementando con datos y/o comentarios acerca de situaciones especiales que hayan marcado de forma</p>

	<p>positiva o negativa el desarrollo de su hijo (a).</p> <p>3. La Guía de Actividades puede utilizarse como una herramienta para explicar el nivel de desarrollo del niño, así como el o los procesos en que ha presentado avances y/ retrocesos.</p> <p>1. Me parece una buena manera de llevar el seguimiento en los alumnos</p> <p>2. Saber mejor su proceso de aprendizaje y sus debilidades con evidencias que se sustenten mis observaciones.</p> <p>3. Me parece bien seguirla cada dos meses para no tener tanto trabajo.</p> <p>1. La utilizaría para dar información detallada a los padres de familia y observen los avances de los niños.</p> <p>2. Tal vez cambiaría algunas preguntas de las encuestas.</p>
Selección de evidencias	<p>1. Generalmente reúno evidencias de los diversos campos formativos.</p> <p>2. Donde se observen los procesos de adquisición de aprendizaje de los alumnos</p> <p>1. Cada fotografía fue tomada en el momento preciso que el niño realizaba un logro evolutivo.</p> <p>1. Las más significativas donde se vea un logro</p> <p>2. Donde se refleje algún proceso</p> <p>1. Tomando en cuenta el interés</p> <p>2. Considerando algún logro y dificultad que hayan demostrado en el momento en que se llevó a cabo la actividad.</p> <p>1. Tomo en cuenta las hojas o dibujos que reflejen un avance o retroceso en algún campo formativo.</p> <p>2. Tratar de darle un seguimiento al mismo aspecto</p> <p>1. Recabando lo más significativo</p>
*Limitaciones de la GAPD en el trabajo docente	<p>1. Me parece que aún me falta comprender mejor la formación de la Guía de Actividades.</p> <p>1. En cuanto a la organización para recaudar e interpretar información</p> <p>2. Crear estrategias para mejorar dicho aspecto</p> <p>1. Solamente tiempo de organización para la aplicación</p> <p>1. Considero la observación ya que algunas veces es poca.</p> <p>2. Arroja poca información del niño.</p> <p>1. Experiencia en el manejo del tiempo al momento de aplicar actividades</p> <p>2. Al momento de registrar o recopilar evidencias claves</p> <p>1. En las observaciones porque no soy muy observadora y se me pueden pasar algunos detalles que sean importantes</p> <p>2. Dar seguimiento a un aspecto</p> <p>1. En ocasiones el apoyo de los padres de familia</p> <p>2. La asistencia de los niños</p>
Obstáculos para implementar la GAPD	<p>1. Fue común tener dificultades en el momento de realizar la Guía de Actividades</p> <p>2. La organización de tiempos y la previsión de imprevistos.</p> <p>1. El tiempo para aplicar</p> <p>2. Me centraba en la aplicación de la planeación y en apoyar a la tutora</p> <p>1. La observación</p> <p>2. El rescate de las evidencias significativas</p> <p>1. Falta de experiencia en el manejo de la Guía de Actividades</p>

	<ul style="list-style-type: none"> 2. Distribución del tiempo 3. Actividades no curriculares. 1. La asistencia de los alumnos pues si estos no asisten es imposible 2. Llevar un seguimiento adecuado de la Guía de actividades 1. El apoyo de los padres de familia 2. La asistencia de los niños
*Impacto de la GAPD en la sistematización del trabajo docente	
Proceso de planeación para reunir evidencias	<ul style="list-style-type: none"> 1. De forma periódica 2. En actividades donde se muestren los procesos de adquisición de diversas habilidades y capacidades de los alumnos. 1. Conforme a las actividades planteadas con evidencias 2. Y las soluciones de problemas 1. Trato de realizar actividades donde los niños puedan plasmar su conocimiento. 2. Recojo las actividades más avanzadas. 1. Tomando en cuenta el propósito de las actividades que se aplicarán, diseño alguna actividad que me permita dar cuenta del logro de tal propósito. 2. En algunos casos planeo con anticipación el uso de cámara para recolectar fotografía y/o video. 3. En otros casos, organizo las actividades de tal forma que el producto quede como evidencia que sustente la coherencia del trabajo realizado tanto con los propósitos así como con las competencias. 1. Conforme al plan mensual, se lo que voy a trabajar. 2. Trato de realizar una evidencia en hoja o de otras formas. 3. Prever fotografía u otras evidencias 1. Me enfoco en las debilidades de los niños y de ahí parto para dar un seguimiento.
*Contribuciones de la GAPD al desempeño y la práctica docente	
*Importancia de la GAPD como estrategia didáctica	
Tipo de actividades enriquecedoras para reunir evidencias	<ul style="list-style-type: none"> 1. De todo tipo, ya que el modo de evidenciar los procesos es muy amplio. 2. Considero que va desde lo gráfico hasta la grabación de audio o video, etc. 1. Todas las que son de juego, ya que el infante se deja llevar por su imaginación 2. Las actividades que permitan manifestar su conocimiento del contexto inmediato. 1. Actividades donde el niño plasme en una hoja su conocimiento. 1. Aquellas en las que incluí el juego como herramienta de aprendizaje. 1. Las de lenguaje escrito, pues es más fácil tener evidencias de este tipo así como de pensamiento matemático. 2. El tener una evaluación escrita que muestre avances. 3. El sacar fotografías y videos que muestren reacciones de los alumnos 1. Las actividades lúdicas
Actividades que cambiarías	<ul style="list-style-type: none"> 1. Al momento de haber agotado recursos para conseguir lo necesario.

	<p>2. Para poder captar las mejores evidencias.</p> <p>1. Ninguna, me quedé satisfecha con lo logrado.</p> <p>1. Actividades de rutina porque no considero que dejen un aprendizaje significativo en los niños.</p> <p>1. Considero que lejos de cambiar sería mejor adecuar a las posibilidades y/o necesidades que se crean pertinentes.</p> <p>2. Caer en lo rutinario y dirigido imposibilita que los alumnos mantengan el interés en las actividades a realizar</p> <p>3. Considero que mantener estrategias innovadoras es de esencial importancia.</p> <p>1. Me parece que el tener evidencias, escritos, videos y fotos son buenas formas de obtener evidencias.</p> <p>2. No las cambiaría, pues con ellas puedo demostrar lo que estoy evaluando en los campos formativos.</p> <p>1. Ninguna</p>
Importancia de su aplicación	
Cómo interviene en la didáctica	
*Efectividad de la evaluación	
Inicial, permanente y final	
Evaluación sobre el proceso de recaudación de evidencias	<p>1. Investigando procesos</p> <p>2. Comparando las evidencias recaudadas de cada alumno.</p> <p>1. En base a cada evidencia, se realiza la interpretación observada en el momento.</p> <p>1. Por medio de la observación de los niños</p> <p>1. Observando las evidencias previas</p> <p>2. Comparando las anteriores y tomando en cuenta el contexto en el que se llevó a cabo la actividad.</p> <p>1. Teniendo un seguimiento de todos los meses en un campo formativo o aspecto</p> <p>2. Se observa si hubo avances o retrocesos en el alumno</p> <p>3. Se describe en las hojas de evaluación diagnóstica, continua y final.</p> <p>1. De acuerdo a las competencias</p>
Información que arrojan las evaluaciones sobre el impacto	<p>1. Se puede adquirir demasiada información si la Guía de Actividades es realizada de forma adecuada.</p> <p>1. Todas las capacidades y competencias que desarrollo</p> <p>2. Favoreciendo su crecimiento, intelectual, físico y emocional</p> <p>1. Pues que es importante realizar la evaluación para ver el proceso de los alumnos.</p> <p>1. El avance y /o retroceso que presentan los alumnos.</p> <p>2. La información que arrojan las evaluaciones posibilita el replanteamiento de los propósitos y actividades posteriores.</p> <p>1. El nivel en el que se encuentra cada alumno.</p> <p>2. El saber si el alumno está cumpliendo con el propósito de preescolar.</p> <p>3. Aún le falta desarrollar algunas de las competencias.</p> <p>1. Información importante que demuestra un proceso o no en los niños.</p>
En el proceso de desarrollo de los alumnos/as	
*Aportes de la GAPD a la práctica reflexiva	
Retos para mejorar la implementación	
Aspectos negativos y positivos de la práctica docente	<p>1. Los aspectos positivos de mi práctica docente son principalmente mis habilidades y capacidades</p>

	<p>desarrolladas.</p> <p>2. Los aspectos negativos giran en torno a la organización de tiempos.</p> <p>1. Positivo: desarrollo personal y profesional.</p> <p>2. Negativo: falta de tiempo y organización</p> <p>3. Retos: aplicación y/o dedicación completa al proyecto</p> <p>1. Me gusta planear.</p> <p>2. Utilizar diferentes materiales</p> <p>3. En ocasiones me falta mejorar mis estrategias para controlar a los niños.</p> <p>1. Positivos: Interés en mejorar y conocer, actitud propositiva, manejo de los propósitos en educación preescolar</p> <p>2. Conocimiento teórico acerca de las características del desarrollo infantil</p> <p>1. Negativos: Falta de experiencia en el manejo del tiempo y de los espacios, así como en el aterrizar la teoría en práctica.</p> <p>2. Poca práctica docente en general, débil organización del tiempo</p> <p>3. En cuanto al equilibrio del trabajo de seminario y de las practicas docentes</p> <p>1. Me parece que debo ser más observadora y estar atenta a algunos cambios que presenten los alumnos.</p> <p>2. Mi organización en la recolección de evidencias</p> <p>3. Darles seguimiento que muestre cambios de los alumnos.</p> <p>1. Positivos: ser investigadora, conocer más sobre los procesos de los niños</p> <p>2. Saber con precisión lo que se quiere lograr con los alumnos.</p> <p>1. Negativos: tal vez que en algunas ocasiones no prevenía el material que se iba a ocupar y eso retrasaba las actividades.</p>
--	--

Nota. Sólo se desglosan las subcategorías en caso de que haya habido respuestas.

Tabla 89. Matriz de concentración de datos del cuestionario de estudiantes

Según lo reportado por la matriz anterior, este instrumento no recogió información sobre la categoría denominada Proceso de enseñanza–aprendizaje, por lo que no constituyó una ocasión para la reflexión sobre esta categoría. En cambio las distintas subcategorías de la autoevaluación del docente, así como las específicas sobre la valoración de la Guía de Actividades de la Práctica Docente constituyeron rubros en los que hubo variedad de respuesta detalladas por parte de las estudiantes.

La autoevaluación del docente se concentró en la valoración sobre el logro de diversas competencias propias de la labor docente. También, en la elección de actividades y en la referencia al programa de preescolar 2004. Las específicas sobre la valoración de la GAPD se refirieron, de manera fundamental, a sugerencias sobre las necesidades

específicas de los alumnos, involucramiento de los padres, el seguimiento de los procesos de aprendizaje del niño y el logro de evidencias sobre el mismo. En el tema de selección de evidencias y productos, se destacaron la necesidad de tiempo para la organización de la información y la sistematización del seguimiento.

Respecto a la gestión de la GAPD, se destacó que ésta aporta sistematicidad en el proceso de aprendizaje, en la planeación de las actividades y en la coherencia del trabajo respecto a las competencias. También, las estudiantes valoraron las evidencias y los productos de aprendizaje del niño en función del atractivo que para ellos tienen los distintos tipos de actividades.

Las aportaciones de la GAPD a la práctica reflexiva recogieron información relevante sobre la práctica docente. Las estudiantes centraron sus respuestas en la valoración de las competencias con las que cuentan, en los retos y dificultades para la gestión y la implementación de la GAPD y en los logros que pueden alcanzar mediante una mejor planeación y un mejor seguimiento del aprendizaje de los estudiantes.

9.1.2. Encuesta: Formato de autoevaluación dirigido a estudiantes

En este apartado presentamos los datos correspondientes a la autoevaluación dirigida a estudiantes. Como se ha anunciado previamente, organizaremos las respuestas en una matriz que nos permita recoger la evidencia sobre la reflexión de la práctica docente y su transformación.

Ítems	N	P	B	M	T
1. Se consideraron todos los objetivos de la Guía de Actividades de la Práctica Docente en el proceso.	0	0	4	1	5
2. Se tomaron en cuenta los siguientes pasos para recabar evidencias	0	0	0	0	0
• Seleccioné la competencia de acuerdo al campo formativo que se va a trabajar.	0	0	1	4	5
• Diseñé la actividad	0	0	0	5	5
• Describí la modalidad de trabajo.	0	1	0	4	5
• Desarrollé la actividad.	0	1	1	2	5
• Evalué la actividad.	0	1	2	2	5
• Rescaté el producto o las producciones.	0	1	3	1	0
3. Se incluyó información sobre fases de desarrollo de los niños/as surgidas en el proyecto anual de trabajo de la institución.	0	2	2	0	4
4. Se invitó a los padres a valorar el trabajo de los niños	0	3	1	1	5
5. Se involucró a los padres en el desarrollo de las actividades	0	1	3	0	4
6. Se registraron notas de los alumnos en base a datos organizados, a partir de las habilidades concretas, con el rescate de textos, investigaciones, entre otros.	0	1	2	2	5
7. Se seleccionó el material que refleje la aplicación del conocimiento y las capacidades en actividades reales sin olvidar implicar a los alumnos/as.	0	1	1	3	5
8. Se acordaron criterios de evaluación por competencias	0	1	2	2	5
9. Se fijó un calendario para definir fechas de recopilación de materiales o evidencias.	0	3	2	0	5
10. Se aplicaron este tipo de actividades:	0	0	0	0	0
• Actividades libres	0	1	4	0	5
Actividades organizadas	0	1	2	2	5
• Tomar fotografías (viajes y visitas)	0	2	2	1	5
• Exposiciones	0	3	1	0	5
• Escenificaciones	0	1	4	0	5
• Entrevistas	0	3	0	2	5
• Experimentos	0	4	1	0	5
• Visitas	0	1	4	0	5
• Pinturas	0	1	4	0	5
• Esculturas	0	1	4	0	5
• Expresión corporal	0	1	4	0	5
• Expresión oral	1	0	1	3	5
• Tomar notas	1	1	2	1	5
• Elaborar trípticos	2	2	1	0	5
• Periódico mural	1	0	4	0	5
• Recetas de cocina	0	3	2	0	5
• Grabar en audio	1	3	1	0	5
• Grabar en video	0	2	3	0	5
• Narrar una historia	0	0	2	3	5
• Dictar recuerdos de los hechos	0	2	2	1	5
• Otras (especificar en observaciones)	0	1	0	1	2
11. Se escribieron interpretaciones importantes sobre las evidencias.	0	1	2	2	5
12. Se utilizó la estrategia del juego para propiciar el desarrollo de competencias.	0	1	1	3	5
13. Se realizó una intervención oportuna y eficaz para favorecer conceptos de diferentes campos formativos.	0	1	2	2	5

14. Se dio la oportunidad a los niños de narrar, recordar, grabar y escribir recuerdos, hechos o acontecimientos.	0	0	3	2	5
15. Se utilizó el diario de los niños para narrar experiencias.	0	1	3	1	5
16. Se realizaron interpretaciones de acuerdo a cuestionamientos.	0	1	3	1	5
17. Se realizaron observaciones sobre las evidencias enfocadas al análisis y la interpretación.	0	2	2	1	5
18. Se tomaron en cuenta las anotaciones para posteriores actividades.	0	2	2	1	5
19. Se elaboró un diagnóstico grupal para tener un referente.	0	0	2	3	5
20. Se recopilaron muestras de fotografías que reflejen el trabajo y los aprendizajes previos y que sirva de punto de partida para la reflexión.	0	0	2	3	5
21. Se describieron en el diario de trabajo y de los niños los acontecimientos y hechos relevantes en forma procesual y categorial.	0	0	4	1	5

Nota: N: Nada. Poco: P. Bastante: B. Mucho: M.

Tabla 90. Concentrado de los datos de autoevaluación del estudiante

Categorías y subcategorías	Ítems
Proceso enseñanza–aprendizaje Proceso de planeación/evaluación	1. Se consideraron todos los objetivos de la Guía de Actividades de la Práctica Docente en el proceso.
Beneficios o utilidad de la GAPD en el trabajo docente Selección de evidencias Proceso enseñanza-aprendizaje Proceso de planeación/evaluación	2. Se tomaron en cuenta los siguientes pasos para recabar evidencias:
Proceso enseñanza-aprendizaje Proceso de planeación/evaluación Práctica docente como parte de la formación inicial Autoevaluación del docente Desarrollo de procesos de formación para la implementación de la GAPD Impacto de la GAPD en la sistematización del trabajo docente Proceso de planeación para reunir evidencias Importancia de la GAPD como estrategia didáctica Tipo de actividades enriquecedoras para reunir evidencias Importancia de su aplicación Beneficios o utilidad de la GAPD en el trabajo docente Selección de evidencias Efectividad de la evaluación Inicial, permanente y final Información que arrojan las evaluaciones sobre el impacto en el proceso de desarrollo de los alumnos/as	<ul style="list-style-type: none"> • Seleccioné la competencia de acuerdo al campo formativo que se va a trabajar. • Diseñé la actividad. • Describí la modalidad de trabajo. • Desarrollé la actividad. • Evalué la actividad. • Rescaté el producto o las producciones.
Efectividad de la evaluación Información que arrojan las evaluaciones sobre el impacto en el proceso de desarrollo de los alumnos/as	3. Se incluyó información sobre fases de desarrollo de los niños/as surgidas en el proyecto anual de trabajo de la institución.
Contribuciones de la GAPD al desempeño y la	4. Se invitó a los padres a valorar el

<p>práctica docente Perfiles de egreso: competencias</p>	<p>trabajo de los niños. 5. Se involucró a los padres en el desarrollo de las actividades.</p>
<p>Efectividad de la evaluación Inicial, permanente y final Información que arrojan las evaluaciones sobre el impacto en el proceso de desarrollo de los alumnos/as</p>	<p>6. Se registraron notas de los alumnos en base a datos organizados, a partir de las habilidades concretas, con el rescate de textos, investigaciones, entre otros.</p>
<p>*Proceso enseñanza–aprendizaje ¿Cómo enseña? Contribuciones de la gapd al desempeño y la práctica docente Perfiles de egreso: competencias Efectividad de la evaluación Inicial, permanente y final Evaluación sobre el proceso de recaudación de evidencias Información que arrojan las evaluaciones sobre el impacto en el proceso de desarrollo de los alumnos/as Aportes de la GAPD a la práctica reflexiva Retos para la implementación de la GAPD y mejorar la práctica</p>	<p>7. Se seleccionó el material que refleje la aplicación del conocimiento y las capacidades en actividades reales sin olvidar implicar a los alumnos/as.</p>
<p>Efectividad de la evaluación Inicial, permanente y final Evaluación sobre el proceso de recaudación de evidencias Información que arrojan las evaluaciones sobre el impacto en el proceso de desarrollo de los alumnos/as</p>	<p>8. Se acordaron criterios de evaluación por competencias.</p>
<p>Proceso enseñanza-aprendizaje Gestión de las actividades de la práctica docente Proceso de planeación/evaluación Beneficios o utilidad de la GAPD en el trabajo docente Selección de evidencias</p>	<p>9. Se fijó un calendario para definir fechas de recopilación de materiales o evidencias.</p>
<p>Proceso enseñanza–aprendizaje ¿Cómo enseña? Beneficios o utilidad de la GAPD en el trabajo docente Selección de evidencias</p>	<p>10. Se aplicaron este tipo de actividades:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Actividades libres Actividades organizadas: <ul style="list-style-type: none"> • Tomar fotografías (viajes y visitas) • Exposiciones • Escenificaciones • Entrevistas • Experimentos • Visitas • Pinturas • Esculturas • Expresión corporal • Expresión oral • Tomar notas • Elaborar trípticos • Periódico mural • Recetas de cocina • Grabar en audio • Grabar en video • Narrar una historia • Dictar recuerdos de los hechos

	<ul style="list-style-type: none"> Otras (especificar en observaciones)
Efectividad de la evaluación Inicial, permanente final Beneficios o utilidad de la GAPD en el trabajo docente Selección de evidencias Contribuciones de la GAPD al desempeño y la práctica docente Perfiles de egreso: competencias	11. Se escribieron interpretaciones importantes sobre las evidencias.
Contribuciones de la GAPD al desempeño y la práctica docente Perfiles de egreso: competencias	12. Se utilizó la estrategia del juego para propiciar el desarrollo de competencias.
Importancia de la GAPD como estrategia didáctica Cómo interviene en la didáctica Importancia de su aplicación Contribuciones de la GAPD al desempeño y la práctica docente Perfiles de egreso: competencias Efectividad de la evaluación Evaluación sobre el proceso de recaudación de evidencias Información que arrojan las evaluaciones sobre el impacto en el proceso de desarrollo de los alumnos/as Aportes de la GAPD a la práctica reflexiva Retos para la implementación de la GAPD y mejorar la práctica	13. Se realizó una intervención oportuna y eficaz para favorecer conceptos de diferentes campos formativos.
Proceso enseñanza–aprendizaje ¿Cómo enseña? Contribuciones de la GAPD al desempeño y la práctica docente Perfiles de egreso: competencias Efectividad de la evaluación Inicial, permanente y final	14. Se dio la oportunidad a los niños de narrar, recordar, grabar y escribir recuerdos, hechos o acontecimientos.
Proceso enseñanza –aprendizaje ¿Cómo enseña? Contribuciones de la GAPD al desempeño y la práctica docente Perfiles de egreso: competencias Efectividad de la evaluación Inicial, permanente y final	15. Se utilizó el diario de los niños para narrar experiencias.
*Efectividad de la evaluación Inicial, permanente y final	16. Se realizaron interpretaciones de acuerdo a cuestionamientos.
*Efectividad de la evaluación Inicial, permanente y final	17. Se realizaron observaciones sobre las evidencias enfocadas al análisis y la interpretación.
Impacto de la GAPD en la sistematización del trabajo docente Proceso de planeación para reunir evidencias	18. Se tomaron en cuenta las anotaciones para posteriores actividades.
*Efectividad de la evaluación Inicial, permanente y final	19. Se elaboró un diagnóstico grupal para tener un referente.
*Efectividad de la evaluación Evaluación sobre el proceso de recaudación de evidencias	20. Se recopilaron muestras de fotografías que reflejen el trabajo y los aprendizajes previos y que sirva de punto de partida para la reflexión.
Proceso enseñanza–aprendizaje ¿Cómo enseña? Gestión de las actividades de la práctica docente	21. Se describieron en el diario de trabajo y de los niños los acontecimientos y hechos relevantes en forma procesual y

Proceso de planeación/evaluación Práctica docente como parte de la formación inicial Autoevaluación del docente Desarrollo de procesos de formación para la implementación de la GAPD Fortalezas para la aplicación de la GAPD Contribuciones de la GAPD al desempeño y la práctica docente Perfiles de egreso: competencias Efectividad de la evaluación Inicial, permanente y final Evaluación sobre el proceso de recaudación de evidencias	categorial.
--	-------------

Tabla 91. Matriz de concentración de datos de autoevaluación del Estudiante

A diferencia del instrumento anterior, éste constituyó una oportunidad para la reflexión sobre la categoría denominada Proceso de enseñanza-aprendizaje a través de diversos ítems. Las distintas subcategorías de la autoevaluación del docente, así como las específicas sobre la valoración de la Gapd constituyeron rubros en los que hubo variedad de respuesta detalladas por parte de las estudiantes.

Respecto a las categorías y subcategorías restantes, las respuestas a los ítems de este instrumento registraron la misma distribución. Lo anterior es entendible porque ambos instrumentos han sido respondidos por los estudiantes. Es relevante mencionar que, en comparación con el instrumento anterior, la autoevaluación introdujo una mayor atención al proceso de enseñanza-aprendizaje en las respuestas.

9.1.3. Entrevista dirigida a las tutoras

En este apartado presentamos los datos correspondientes a la Entrevista dirigida a las tutoras. Como se ha anunciado previamente, organizaremos las respuestas en una matriz que nos permita recoger la evidencia sobre la reflexión de la práctica docente y su transformación.

1. ¿De qué manera manifiestan los alumnos/as sus procesos de formación? y ¿qué considera les hace falta a los futuros docentes en este proceso?
No contestó
Creo que les hace falta una verdadera vocación, relacionar la teoría con la práctica
No contestó
Creo que salen muy empapadas de información y muchos conocimientos, y por medio de la practica van ir mejorando cada día.
En su desenvolvimiento, actitud, el dominio que manifiestan del programa, teorías y fijarse metas. En cuanto a su formación académica, les falta el aspecto musical
Desarrollando sus conocimientos y sus capacidades; integración a los procesos de formación educativa.
Llevando a cabo una buena práctica dentro del aula Tener amor a su profesión
Se manifiestan en su trabajo, en la aplicación de actividades innovadoras, en donde hace pensar, reflexionar, opinar a los alumnos.

2. ¿Cuáles son los aspectos positivos y negativos que reflejan los estudiantes en su práctica docente?
1. Positivos: culminaba sus actividades, atendía la diversidad. 2. Se acercaba a los alumnos y padres cuando presentaba algún problema. 3. Realizaba actividades innovadoras, utilizando diferentes materiales; se dirigía al grupo dando instrucciones claras y completas.
1. Positivos: Planeación 2. Fundamentación 3. Aceptar mejorar sus errores 1. Negativos: En ocasiones no hay iniciativa 2. Control de grupo 3. La falta de motivación para los niños 4. El material a utilizar
1. Positivos: Fue muy participativa. 2. Tuvo control de grupo. 3. Trabajó al nivel del grupo. 1. Negativos: Faltó integrarse más en actividades colectivas del jardín.
1. Positivos: siempre está con la buena disposición de aprender y apoyar durante su práctica. 1. Negativos: siento que a mi practicante le faltó un poco más de seguridad en sí misma, pero siempre hacia el esfuerzo para mejorar cada día.
1. La visión positiva que tienen en cuanto al desempeño que esperan tener durante su año de servicio. 2. Lo negativo es algo de inseguridad que manifiestan en algunas situaciones.
1. Positivos: la relación entre sus conocimientos y llevarlo a la práctica. 2. Negativos: el maestro no tiene la capacitación adecuada de cómo poder aplicar el programa.
1. No todos tienen aspectos negativos 1. Algunos toman más en cuenta el aspecto económico que la ética profesional.
1. Positivos: su dedicación 2. Su disponibilidad 3. Su iniciativa 4. Su preparación 1. Negativos: en lo que a mí respecta, yo no vi aspectos negativos en la practicante.

3. ¿Cuáles retos deben plantearse los futuros docentes para mejorar su práctica?
1. Actividades innovadoras de reto para los alumnos
1. El buscar y preparar estrategias innovadoras para sus situaciones didácticas La actitud de cada docente en cuanto a su trabajo La observación para con los niños, para realmente ofrecer una evaluación real
1. Responsabilidad, planeación del tiempo, dar continuidad a cada niño
Ser siempre mejores cada día y estar dispuestas a sacar adelante a su grupo.
El ser innovador
Estudiar los programas de educación, entenderlos y comprenderlos, llevarlos a la práctica es lo más importante.
Lo más importante es el amor a su profesión.
1. Entrega en su labor educativa, ya que está formando actitudes, valores, aprendizajes significativos en los alumnos. Comprometerse en su trabajo para hacer de su profesión un desempeño digno, comprometido, para formar alumnos competentes y favorecer su desarrollo integral.

4. ¿Cuáles son las fortalezas que poseen los estudiantes para aplicar la GAPD?
Es una herramienta importante para el trabajo, ya que en él podemos ver los aprendizajes.
Buena organización y la constancia.
Disponibilidad Es ordenada Trae variedad de actividades.
Es una herramienta muy interesante ya que en ella llevan una secuencia de los niños , evidencias y casos importantes.
Su desempeño, dedicación, buen manejo de contenidos, enfoque pedagógico
La mentalidad de no darse por vencidos y seguir intentando, creo yo que es lo más importante.
Yo pienso que aquí la teoría es lo más importante.
La observación nos da una muy buena arma que podemos tomar en cuenta.
Su empeño en la realización de la Guía de Actividades, a pesar de tantas circunstancias a las cuales se enfrenta, como son la carga de tantos proyectos o programas a realizar dentro del aula.

5. ¿Qué limitaciones presentan los estudiantes durante la aplicación de la GAPD?
Ninguna
No hay variedad de evidencias. La limitación es que la evaluación en preescolar es cualitativa y, en ocasiones, cuando el trabajo es mucho, se nos puede pasar por alto muchas evidencias o anotaciones de los niños.
No dejaba que los niños se expresaran en su actividad.
En mi caso no hubo ninguna limitación, ya que la normalista siempre contaba con la Guía de Actividades al corriente y al día.
El tiempo para dedicárselo
El desconocimiento de algunas situaciones a realizar.
Ninguna
Una de las limitaciones sería el exceso de trabajo al cual se enfrenta el docente, pero considero que con una buena programación de actividades puede realizarse de la mejor manera para conocer en sus alumnos las limitaciones o donde requiere mayor énfasis.

6. ¿Qué metas considera deben establecerse para implementar la GAPD?
Retos para con los alumnos, mejorar en lo que falta
Autenticidad, que sean reales
Tener más comunicación con padres Entrevistas con padres o cualquier otro Tipo de comunicación, ya que al tener bien informados a los padres de familia habrá un buen equipo de trabajo.
No contestó
Lograr un fortalecimiento en las competencias de los niños basado en el registro de avances y dificultades
Cumplir con las actividades a desarrollar en el programa, puesto que en ocasiones se quedan sin realizar y por lo cual no se puede cumplir esa meta.
Retadoras y enriquecedoras en aprendizajes para los niños
Sería la de conocer avances en los alumnos, registrándolos durante el transcurso escolar y poder ver un seguimiento en sus necesidades para favorecer sus aprendizaje.

7. ¿De qué manera realiza el proceso de planeación para reunir evidencias?
La maestra realizaba actividades en grupos de 2 o 3 alumnos, por lo que podía observar algún cambio o dificultad.
Solo eran dibujos
Mediante platicas, actividades libres, individuales grupales y colectivas dentro y fuera del plantel
Durante sus días de práctica, aprovecha para dar seguimiento a un caso y reunir evidencias sobre el mismo.
Ninguna
De acuerdo a las competencias establecidas en el programa
Yo pienso que toman en cuenta todos los indicadores que se les dan
Haciendo una jerarquización de competencias que presenta el grupo, para poder favorecer aquellas en las que necesita mayor atención y reunir evidencias necesarias.

8. ¿Cómo deciden los futuros docentes seleccionar las evidencias de los niños para formar parte de la GAPD?
Al observar un logro o dificultad de los alumnos
Trataban de que cada niño por día elaborará un dibujo de lo que habían hecho durante la tarde de trabajo.
No contestó
Al momento de realizar sus actividades Cuando considera importante la actividad Cuando quiere saber que tanto les intereso Cuando quiere saber si aprendieron de esa actividad.
En base a las competencias menos favorecidas, identifican las dificultades que presenta el alumno para de allí llevar un seguimiento con las evidencias plasmando las observaciones
Tomando tanto lo malo como lo bueno que realiza y piensa el alumno, es decir, si hace algo mal enfocarse en eso para que mejore, y si hace algo bien, motivarlo para que siga así o bien lo mejor.
De acuerdo a las necesidades se los alumnos
Aquellas en las que los alumnos muestren avances para poder registrarlos y realizar un seguimiento de sus logros y ubicar las competencias a favorecer.

9. ¿Qué tipo de actividades han resultado más enriquecedoras para reunir evidencias?
Las fotografías y la descripción de estas
Todas aquellas actividades en las cuales solo le da la oportunidad al niño(a) para desarrollar sus capacidades y habilidades, por ejemplo "tiempo de compartir", dar solución a una problemática, escenificaciones, inventar un cuento, la puesta en práctica de la capacidad reflexiva y analítica del niño, etc.
Las actividades deben de ser innovadoras creativas, donde se utilicen diferentes materiales.
Actividades hechas por los niños: dibujos, actividades grupales o experimentos. Las evidencias eran por medio de fotos.
Las actividades de expresión corporal Resolución de problemas Experimentación Expresión oral
Las visitas son para ellos más significativas
Donde se les da libertad de manipulación de juego y de elección de los diversos materiales. Sobre todo, lo que se relacione con el juego.
Aquellas en las cuales se presentan retos a los alumnos, tales como experimentos o en donde el alumno explore, manipule, observe, interactúe con los objetos; emplee el razonamiento, la observación, la experimentación y formule hipótesis.

10. ¿Qué información arrojan las evaluaciones sobre el proceso de recaudación de evidencias y el impacto en el proceso de desarrollo de los alumnos?
Las evidencias son una herramienta de trabajo ya que en ellas podemos ver los avances y dificultades de los alumnos.
Ver el seguimiento del desarrollo del niño
Esto ayudará a conocer fortalezas y debilidades de cada alumno, además ayuda a observar lo que lo rodea.
Tener el seguimiento y avances de los alumnos
Información muy importante para el seguimiento del proceso cognitivo de los niños
La necesaria para poder evaluar al alumno sobre el desarrollo que ha tenido.
Lo aprendido por los alumnos los aspectos más importantes que se lograron desarrollar y sobre todo los avances de cada uno de ellos.
De suma importancia, ya que arrojan avances de los alumnos, su desarrollo, su aprendizaje. También, que es lo necesario para favorecer competencias; formar alumnos autónomos con iniciativa, así como favorecer su lenguaje oral y pensamiento matemático, entre otros.

Multitabla 92. Concentrado de las Entrevistas dirigidas a las tutoras

Categorías y subcategorías	Entrevista a tutoras
*Proceso enseñanza-aprendizaje	
*Autoevaluación del docente	
Desarrollo de procesos de formación para la implementación de la GAPD	<p>No contestó</p> <p>Creo que les hace falta una verdadera vocación, relacionar la teoría con la práctica</p> <p>No contestó</p> <p>creo que salen muy empapados de información y muchos conocimientos , y por medio de la practica van ir mejorando cada día</p> <p>En su desenvolvimiento, actitud, el dominio que manifiestan del programa, teorías, el fijarse metas.</p> <p>Les falta en cuanto a su formación académica el aspecto musical</p> <p>Desarrollando sus conocimientos y sus capacidades; integración a los procesos de formación educativa.</p> <p>Llevando a cabo una buena práctica dentro del aula y lo más importante</p> <p>Tener amor a su profesión.</p> <p>Se manifiestan en su trabajo, en la aplicación de actividades innovadoras, en donde hace pensar, reflexionar, opinar a los alumnos. Considero en lo que a mi respecta que fue bien aplicado.</p>
Fortalezas para la aplicación de la GAPD	<p>Es una herramienta importante para el trabajo ya que en él podemos ver los aprendizajes</p> <p>Buena Organización y la constancia</p> <p>Disponibilidad</p> <p>Es ordenada</p> <p>Trae variedad de actividades</p> <p>Es una herramienta muy interesante ya que en ella llevan una secuencia de los niños , evidencias y casos importantes</p> <p>Su desempeño, dedicación, buen manejo de contenidos, enfoque pedagógico</p> <p>La mentalidad de no darse por vencidos y seguir intentando, creo yo que es lo más importante.</p> <p>Yo pienso que aquí la teoría es lo más importante</p> <p>Pero la observación nos da una muy buena arma que podemos tomar en cuenta</p> <p>Su empeño en la realización de la Guía de Actividades, a pesar de tantas circunstancias a las cuales se enfrenta, como son la carga de tantos proyectos o programas a realizar dentro del aula.</p>
*Beneficios o utilidad de la GAPD en el trabajo docente	
Cambios que realizaría	
Selección de evidencias	<p>Al observar un logro o dificultad de los alumnos</p> <p>Trataban de que cada niño por día elaborará un dibujo de lo que habían hecho durante la tarde de trabajo</p> <p>No contestó</p> <p>Al momento de realizar sus actividades</p> <p>Si considera importante la actividad</p> <p>o decide cuando quiere saber que tanto les intereso</p> <p>o si aprendieron de x actividad</p> <p>En base a las competencias menos favorecidas identificando las dificultades que presenta el alumno para de ahí partir y llevar un seguimiento con las evidencias plasmando las</p>

	<p>observaciones</p> <p>Tomando tanto lo malo como lo bueno que realiza y piensa el alumno, es decir si hace algo mal enfocarse en eso para que mejore, y si hace algo bien motivarlo para que siga así o bien lo mejore.</p> <p>De acuerdo a las necesidades de los alumnos</p> <p>Aquellas en las que se muestren avances los alumnos para poder registrarlas y poder realizar un seguimiento de sus logros y avances en competencias a favorecer.</p>
*Limitaciones de la GAPD en el trabajo docente	<p>Ninguna</p> <p>No hay variedad de evidencias</p> <p>La limitación es que la evaluación en preescolar es cualitativa y en ocasiones por el trabajo que en ocasiones es mucho, se nos puede pasar por alto muchas evidencias o anotaciones de los niños</p> <p>No dejaba que los niños se expresaran en su actividad</p> <p>En mi caso no hubo ninguna limitación ya que la normalista siempre contaba con la Guía de Actividades al corriente y al día</p> <p>El tiempo para dedicárselo</p> <p>El desconocimiento de algunas situaciones a realizar.</p> <p>Ninguna</p> <p>Una de las limitaciones sería el exceso de trabajo a las cuales se enfrenta el docente pero considero que con una buena programación de actividades puede realizarse de la mejor manera para conocer en sus alumnos las limitaciones o donde requiere mayor énfasis.</p>
Obstáculos para implementar la GAPD	
*Impacto de la GAPD en la sistematización del trabajo docente	
Proceso de planeación para reunir evidencias	<p>La maestra al realizar la situación, elegía un trabajo de 2 o 3 alumnos donde ella observara algún cambio o dificultad</p> <p>Solo eran dibujos</p> <p>Mediante pláticas, actividades libres, individuales grupales y colectivas dentro y fuera del plantel</p> <p>Durante sus días de práctica y en ocasiones si lleva un caso aprovecha para hacer sus evidencias</p> <p>Ninguna</p> <p>De acuerdo a las competencias establecidas en el programa</p> <p>Yo pienso que bien tomando en cuenta todos los indicadores que se les da</p> <p>Haciendo una jerarquización de competencias que presenta el grupo, para poder favorecer aquellas en las que necesitan mayor atención y lograr evidencias necesarias</p>
*Contribuciones de la GAPD al desempeño y la práctica docente	
*Importancia de la GAPD como estrategia didáctica	
Tipo de actividades enriquecedoras para reunir evidencias	<p>Las fotografías y la descripción de estas</p> <p>Todas aquellas actividades en las cuales solo le da la oportunidad al niño(a) para desarrollar sus capacidades y habilidades por ejemplo "tiempo de competir", dar solución a una problemática, escenificaciones, el inventar un cuento, cuando el niño pone en práctica en su capacidad reflexiva y analítica, etc.</p>

	<p>Las actividades deben de ser innovadoras creativas, donde se utilicen diferentes materiales</p> <p>Actividades hechas por los niños dibujos , cuando son actividades grupales o experimentos las evidencias eran por medio de fotos</p> <p>Las actividades de expresión corporal</p> <p>Resolución de problemas</p> <p>Experimentación</p> <p>Expresión oral</p> <p>Las visitas, son para ellos más significativas</p> <p>Donde se les da libertad de manipulación de juego y de elección de los diversos materiales y sobre todo en todo lo que se relacione con el juego</p> <p>Aquellas en las cuales presentan retos en los alumnos, tales como experimentos o en donde el alumno explore, manipule, observe, interactúe con los objetos en donde emplee el razonamiento, observación, experimentación formule hipótesis.</p>
Actividades que cambiarías	
Importancia de su aplicación	
Cómo interviene en la didáctica	
*Efectividad de la evaluación	
Inicial, permanente y final	
Evaluación sobre el proceso de recaudación de evidencias	
Información que arrojan las evaluaciones sobre el impacto en el proceso de desarrollo de los alumnos/as	<p>Las evidencias son una herramienta de trabajo ya que en el podemos ver los avances, dificultades de los alumnos.</p> <p>Ver el seguimiento del desarrollo del niño</p> <p>Esto ayudará a conocer fortalezas y debilidades de cada alumno además ayuda a observar sobre lo que lo rodea.</p> <p>Tener el seguimiento y avances de los alumnos</p> <p>Información muy importante para el seguimiento del proceso cognitivo de los niños</p> <p>La necesaria para poder evaluar al alumno sobre el desarrollo que ha tenido.</p> <p>Lo aprendido por los alumnos los aspectos más importantes que se lograron desarrollar y sobre todo los avances de cada uno de ellos.</p> <p>De suma importancia ya que arrojan avances en los alumnos, en su desarrollo, su aprendizaje, así como también que es lo que necesito para favorecer sus competencias para poder formar alumnos autónomos con iniciativa, así como también favorecer su lenguaje oral y el pensamiento matemático entre otros.</p>
*Aportes de la guía a la práctica reflexiva	
Retos para la implementación de la GAPD y mejorar la práctica	<p>1.Actividades innovadoras de reto para los alumnos</p> <p>1.El buscar y preparar estrategias innovadoras para sus situaciones didácticas</p> <p>La actitud de cada docente en cuanto a su trabajo</p> <p>La observación para con los niños, para realmente ofrecer una evaluación real.</p> <p>1.Responsabilidad, Planeación a tiempo, Dar continuidad de cada niño</p> <p>Ser siempre mejores cada día y estar dispuestas a sacar adelante a su grupo</p> <p>El ser innovador</p> <p>Estudiar los programas de educación, entenderlos y comprenderlos, llevarlos a la práctica es lo más importante.</p>

	<p>Lo más importante es el amor a su profesión</p> <p>1. Entrega en lo que realiza en su labor educativa, ya que está formando actitudes, valores, aprendizajes significativos en los alumnos</p> <p>Comprometerse en su trabajo, para hacer de su profesión un desempeño digno, comprometido, para formar alumnos competentes y favorecer su desarrollo integral</p>
Aspectos negativos y positivos de la práctica docente	<p>1. Positivos: culminaba sus actividades atendía la diversidad</p> <p>2. se acercaba a los alumnos y padres cuando presentaba algún problema,</p> <p>3. realizaba actividades innovadoras utilizando diferentes materiales, se dirigía al grupo dando instrucciones claras y completas</p> <p>1. Positivos: Planeación</p> <p>2. Fundamentación</p> <p>3. Aceptar mejorar sus errores</p> <p>1. Negativos: En ocasiones no hay iniciativa</p> <p>2. Control de grupo</p> <p>3. La falta de motivación para los niños</p> <p>4. El material a utilizar</p> <p>1. Positivo: Fue muy participativa</p> <p>2. Tuvo control de grupo</p> <p>3. Trabajó al nivel del grupo</p> <p>1. Negativos: Faltó integrarse más en actividades colectivas del jardín</p> <p>1. Aspectos positivos, siempre están con la buena disposición de aprender y apoyar durante su práctica</p> <p>1. En cuanto a lo negativo, siento que a mi practicante le faltó un poco más de seguridad en sí misma pero siempre hacia el esfuerzo para mejorar cada día.</p> <p>1. La visión positiva que tienen en cuanto al desempeño que esperan tener durante su año de servicio</p> <p>2. Lo negativo es algo de inseguridad que manifiestan en algunas situaciones</p> <p>1. Positivo es la relación entre sus conocimientos y llevarlo a la práctica</p> <p>2. Negativo que el maestro no tiene la capacitación adecuada de cómo poder aplicar el programa.</p> <p>1. No todos tienen aspectos negativos</p> <p>1. Algunos toman más en cuenta el aspecto económico que la ética profesional</p> <p>1. Aspectos positivos. Su dedicación</p> <p>2. Su disponibilidad</p> <p>3. Su iniciativa</p> <p>4. Su preparación.</p> <p>1. Aspectos negativos. En lo que a mí respecta yo no vi aspectos negativos en la practicante</p>

Tabla 93. Concentrado de las Entrevistas dirigidas a las tutoras

Al igual que en la matriz del cuestionario de estudiantes, la categoría proceso de enseñanza – aprendizaje no fue cubierta por las respuestas. Lo anterior nos sugiere que esta categoría resultó tener un carácter muy abstracto. De este modo las respuestas en las otras categorías ofrecieron oportunidades para la reflexión más específica del proceso enseñanza–aprendizaje.

En cambio las distintas subcategorías de la autoevaluación del docente, así como las específicas sobre la valoración de la Guía de actividades de la práctica docente, salvo las contribuciones de la Guía al desempeño de la práctica docente, constituyeron rubros en los que hubo una respuesta amplia por parte de las estudiantes.

Lo anterior sugiere que, al parecer, las tutoras fueron más ajenas al ejercicio de implementación de la Guía respecto a las estudiantes. En lo relativo a la autoevaluación las tutoras encontraron una oportunidad para reflexionar sobre las características de la formación inicial que se ofrece a las estudiantes y sobre las actitudes que, en su opinión, estas últimas tienen durante su formación. En un sentido general las tutoras consideraron que la aplicación de la Guía es un ejercicio que aboga en favor de la formación de las estudiantes y del aprendizaje de los niños. Respecto a la selección de evidencias, cabe destacar que las tutoras las consideraron con base en el favorecimiento de competencias, el seguimiento del aprendizaje y la identificación de las necesidades de los alumnos. En cuanto a las limitaciones, algunas tutoras consideraron falta de variedad en las evidencias, el exceso de trabajo, el desconocimiento de situaciones y las características cualitativas de la evaluación en preescolar.

El proceso de planeación para reunir evidencias fue identificado de acuerdo a las competencias establecidas en el programa. Al igual que las estudiantes, las tutoras consideraron la capacidad de las actividades para reunir evidencias según el atractivo que estas ofrecen a los niños. algunos de los rasgos identificados como atractivos fue la innovación, la libertad de juego, la presentación de retos, la oportunidad de observar e interactuar con objetos que les permitan todo lo anterior.

En materia de efectividad de la evaluación, las tutoras consideraron a la continuidad en la recolección de los avances como una estrategia para dar seguimiento al desarrollo del niño. Las evidencias fueron consideradas en este sentido un recurso de evaluación y de favorecimiento de competencias. Finalmente, en cuanto los aportes de la Guía a la práctica reflexiva, las tutoras volvieron a remarcar el papel de la innovación docente, las actitudes y el estudio de los programas de educación.

9.1.4. Encuesta: Evaluación dirigida a las tutoras y la asesora

En este apartado presentamos los datos correspondientes a la evaluación dirigida a las Tutoras y Asesora. Como se ha anunciado previamente, organizaremos las respuestas en una matriz que nos permita recoger la evidencia sobre la reflexión de la práctica docente y su transformación.

EVALUACIÓN: TOTAL 8 TUTORAS	N	P	B	M	T
1. Se consideraron todos los objetivos de la guía metodológica del portafolio infantil en el proceso.	0	1	6	1	8
2. Se tomaron en cuenta los siguientes pasos para recabar evidencias.					
• Seleccionó la competencia de acuerdo al campo formativo que se va a trabajar.	0	0	6	2	8-7
• Diseñó la actividad	0	0	5	3	8
• Describió la modalidad de trabajo	0	0	6	2	8
• Desarrolló la actividad	0	0	4	4	8
• Evaluó la actividad	0	3	3	2	8
• Rescató el producto o las producciones	0	0	6	2	8
3. Se incluyó información sobre fases de desarrollo de los niños/as surgidas en el proyecto anual de trabajo de la institución.	0	2	5	1	8
4. Se invitó a los padres a valorar el trabajo de los niños/as.	1	5	2	0	8
5. Se involucró a los padres en el desarrollo de las actividades.	1	3	3	1	8
6. Se registraron notas de los alumnos con base en los datos organizados, a partir de las habilidades concretas, el rescate de textos, investigaciones, etc.	0	1	6	1	8
7. Se seleccionó el material que refleje la aplicación del conocimiento y las capacidades en actividades reales sin olvidar implicar a los alumnos/as.	0	1	6	1	8
8. Se acordaron criterios de evaluación por competencias.	0	4	4	0	8
9. Se fijó un calendario para definir fechas de recopilación de materiales o evidencias.	2	1	3	0	6
10. Se aplicaron este tipo de actividades.					
• Actividades libres	0	3	4	1	8
Actividades organizadas	1	2	3	2	8
• Tomar fotografías (viajes y visitas)					
• Exposiciones	1	3	2	2	8
• Escenificaciones	1	4	3	0	8
• Entrevistas	0	4	4	0	8
• Experimentos	1	2	3	2	8
• Visitas	1	3	3	1	8
• Pinturas	0	4	3	1	8
• Esculturas	2	4	2	0	8
• Expresión corporal	0	3	4	1	8
• Expresión oral	0	1	5	2	8
• Tomar notas	1	2	5	0	8
• Elaborar trípticos	2	5	1	0	8
• Periódico mural	0	5	1	2	8
• Recetas de cocina	2	4	2	0	8
• Grabar en audio	2	4	2	0	8

• Grabar en video	2	3	2	0	7
• Narrar una historia	1	3	4	0	8
• Dictar recuerdos de los hechos	0	4	4	0	8
• Otras	1	1	2	0	4
• (especificar en observaciones)					
11. Se escribieron interpretaciones importantes sobre las evidencias.	0	2	4	2	8
12. Se utilizó la estrategia del juego para propiciar el desarrollo de competencias.	0	0	5	3	8
13. Se realizó una intervención oportuna eficaz para favorecer conceptos de diferentes campos formativos.	0	1	5	2	8
14. Se realizó una intervención eficaz para favorecer conceptos de diferentes campos formativos.	0	1	5	2	8
15. Se dio la oportunidad a los niños/as de narrar, recordar, grabar y escribir recuerdos, hechos o acontecimientos.	0	2	6	0	8
16. Se utilizó el diario de los niños para narrar experiencias.	1	1	5	1	8
17. Se realizaron interpretaciones de acuerdo a cuestionamientos.	0	2	5	1	8
18. Se realizaron observaciones sobre las evidencias enfocadas al análisis y la interpretación.	1	1	5	1	8
19. Se tomaron en cuenta las anotaciones para posteriores actividades.	1	1	5	1	8
20. Se elaboró un diagnóstico grupal para tener un referente, donde se considere el nivel de conceptualización, las actitudes y valores predominantes.	0	1	6	1	8
21. En el diagnóstico manifiestan los procedimientos que utilizan los niños/as y las destrezas que tienen desarrolladas.	0	0	6	2	8
22. En el Diagnóstico describen las dificultades.	0	2	5	1	8
23. Se recopilaron muestras de fotografías que reflejan el trabajo y los aprendizajes previos.	0	1	4	3	8
24. Las fotos recolectadas sirven de punto de partida para la reflexión.	0	1	3	3	7
25. Se describieron en el diario de trabajo y de los niños los acontecimientos y hechos relevantes en forma procesual y categorial.	0	2	4	1	7
26. Se inició el diario con diálogos y comentarios de alguna experiencia.	0	2	3	0	5
27. Se formaron grupos heterogéneos donde aprendan unos de otros y sea posible observar su progreso para sistematizarlo.	1	1	4	2	8
28. Se realizaron entrevistas tomando en cuenta el diario y el informe.	0	4	4	0	8
29. Se registraron los procesos mentales de cada niño/a.	1	2	4	1	8
30. Se inició el diario de los niños con preguntas que los inviten a expresar sus ideas de forma oral para escribirlas.	0	1	5	2	8
31. Se realizaron exposiciones sobre los diarios de los niños invitando a los padres de familia.	3	4	1	0	8
32. Se elaboraron informes sobre el crecimiento y desarrollo individual de los niños.	0	5	3	0	8
33. Se realizaron observaciones sistemáticas sobre desarrollo del niño/a.	0	3	2	3	8
34. Se revisaron sistemáticamente los contenidos del programa para elaborar el informe.	0	3	2	3	8
35. Se consideraron las evaluaciones inicial permanente y final para realizar los informes.	0	1	5	2	8
36. En el informe se describen los avances del alumno, se toman en cuenta los campos formativos para explicar el desarrollo y se plantea un plan de acción específico para cada caso.	0	1	5	2	8
37. En el informe se toman en cuenta los campos formativos.	0	1	5	2	8

38. Se plantea un plan de acción específico para cada caso.	0	2	5	1	8
39. Se fundamentaron los comentarios del informe.	0	1	5	2	8
40. Se anotaron los planes de acción para la futura evaluación.	1	4	3	0	8
41. Se preparó la Guía de Actividades para el nivel subsecuente.	1	2	4	1	8
42. Se estableció un criterio para conservar los elementos que han de reflejar las distintas habilidades de los alumnos.	1	3	4	0	8
43. Se compartió la Guía de Actividades y se explicó la razón de la selección de un trabajo.	1	4	2	0	7
44. Se envió una carta a los padres solicitando su colaboración para seleccionar las evidencias de la Guía de Actividades.	4	1	2	1	8
45. Se adjuntaron los comentarios de las evidencias que seleccionó para explicar a los padres.	1	5	2	0	8
46. Se preguntó al niño que trabajos le gustaría mostrar a su próximo profesor.	2	4	2	0	8
47. Se fotocopiaron los trabajos para que el alumno conserve el original.	3	2	1	0	6
48. Se adjuntaron comentarios a las evidencias seleccionadas para explicar a los padres.	4	3	1	0	8

Nota: N: Nada. Poco: P. Bastante: B. Mucho: M.

Tabla 94. Concentrado de las respuestas de las tutoras

EVALUACIÓN ASESORA	N	P	B	M
1. Se consideraron todos los objetivos de la Guía de Actividades de la Práctica Docente en el proceso	0	0	3	5
2. Se tomaron en cuenta los siguientes pasos para recabar evidencias				
• Seleccionó la competencia de acuerdo al campo formativo que se va a trabajar	0	0	4	4
• Diseñó la actividad	0	0	6	2
• Describió la modalidad de trabajo	0	0	5	3
• Desarrolló la actividad	0	0	5	3
• Evaluó la actividad	0	0	7	1
• Rescató el producto o las producciones	0	0	6	1
3. Se incluyó información sobre fases de desarrollo de los niños/as surgidas en el proyecto anual de trabajo de la institución		6	2	
4. Se invitó a los padres a valorar el trabajo de los niños/as		5	2	1
5. Se involucró a los padres en el desarrollo de las actividades		3	5	
6. Se registraron notas de los alumnos con base en los datos organizados, a partir de las habilidades concretas, el rescate de textos, investigaciones, etc.		2	6	
7. Se seleccionó el material que refleje la aplicación del conocimiento y las capacidades en actividades reales sin olvidar implicar a los alumnos/as		1	6	1
8. Se acordaron criterios de evaluación por competencias			7	1
9. Se fijó un calendario para definir fechas de recopilación de materiales o evidencias		2	6	
10. Se aplicaron este tipo de actividades				
• Actividades libres		3	5	
• Actividades organizadas			8	

• Tomar fotografías (viajes y visitas)				
• Exposiciones		4	4	
• Escenificaciones		2	6	
• Entrevistas		2	6	
• Experimentos		3	5	
• Visitas		4	4	
• Pinturas			7	1
• Esculturas		8		
• Expresión corporal		2	6	
• Expresión oral			7	1
• Tomar notas		1	7	
• Elaborar trípticos			8	
• Periódico mural			8	
• Recetas de cocina		7	1	
• Grabar en audio		6	2	
• Grabar en video		6	2	
• Narrar una historia			8	
• Dictar recuerdos de los hechos		1	7	
• Otras			8	
• (especificar en observaciones)				
11. Se escribieron interpretaciones importantes sobre las evidencias.		1	6	1
12. Se utilizó la estrategia del juego para propiciar el desarrollo de competencias			3	5
13. Se realizó una intervención oportuna eficaz para favorecer conceptos de diferentes campos formativos			5	3
14. Se realizó una intervención eficaz para favorecer conceptos de diferentes campos formativos		3	5	
15. Se dio la oportunidad a los niños/as de narrar, recordar, grabar y escribir recuerdos, hechos o acontecimientos		1	5	2
16. Se utilizó el diario de los niños para narrar experiencias		1	7	
17. Se realizaron interpretaciones de acuerdo a cuestionamientos		1	7	
18. Se realizaron observaciones sobre las evidencias enfocadas al análisis y la interpretación		4	4	
19. Se tomaron en cuenta las anotaciones para posteriores actividades				
20. Se elaboró un diagnóstico grupal para tener un referente, donde se considere el nivel de conceptualización, las actitudes y valores predominantes		3	5	
21. En el diagnóstico manifiestan los procedimientos que utilizan los niños/as y las destrezas que tienen desarrolladas		2	6	
22. En el Diagnóstico describen las dificultades			2	6
23. Se recopilaron muestras de fotografías que reflejan el trabajo y los aprendizajes previos		1	6	1
24. Las fotos recolectadas sirven de punto de partida para la reflexión		2	6	
25. Se describieron en el diario de trabajo y de los niños los acontecimientos y hechos relevantes en forma procesual y categorial.		3	5	
26. Se inició el diario con diálogos y comentarios de alguna experiencia		3	5	
27. Se formaron grupos heterogéneos donde aprendan unos de otros y sea posible observar su progreso para sistematizarlo.			8	

28. Se realizaron entrevistas tomando en cuenta el diario y el informe		4	4	
29. Se registraron los procesos mentales de cada niño/a			6	2
30. Se inició el diario de los niños con preguntas que los inviten a expresar su ideas de forma oral para escribirlas		2	6	
31. Se realizaron exposiciones sobre los diarios de los niños invitando a los padres de familia		6	2	
32. Se elaboraron informes sobre el crecimiento y desarrollo individual de los niños			7	1
33. Se realizaron observaciones sistemáticas sobre desarrollo del niño/a			4	4
34. Se revisaron sistemáticamente los contenidos del programa para elaborar el informe		1	7	
35. Se consideraron las evaluaciones inicial permanente y final para realizar los informes			5	3
36. En el informe se describen los avances del alumno, se toman en cuenta los campos formativos para explicar el desarrollo y se plantea un plan de acción específico para cada caso			7	1
37. En el informe se toman en cuenta los campos formativos			5	3
38. Se plantea un plan de acción específico para cada caso		1	6	1
39. Se fundamentaron los comentarios del informe		4	4	
40. Se anotaron los planes de acción para la futura evaluación		5	3	
41. Se preparó la Guía de Actividades para el nivel subsecuente		8		
42. Se estableció un criterio para conservar los elementos que han de reflejar las distintas habilidades de los alumnos		2	6	
43. Se compartió la Guía de Actividades se explicó la razón de la selección de un trabajo.		2	6	
44. Se envió una carta a los padres solicitando su colaboración para seleccionar las evidencias de la Guía de Actividades		6	2	
45. Se adjuntaron los comentarios de las evidencias que seleccionó para explicar a los padres		2	5	1
46. Se preguntó al niño que trabajos le gustaría mostrar a su próximo profesor		4	4	
47. Se fotocopiaron los trabajos para que el alumno conserve el original.			8	
48. Se adjuntaron comentarios a las evidencias seleccionadas para explicar a los padres.		2	5	1
Total		14	37	59
		2	1	

Nota: N: Nada. Poco: P. Bastante: B. Mucho: M.

Tabla 95. Concentrado de las respuesta de la asesora

Categorías subcategorías	TOTAL 8 TUTORAS Y ASESORA
Proceso enseñanza–aprendizaje Proceso de planeación/evaluación	1. Se consideraron todos los objetivos de la guía metodológica del portafolio infantil en el proceso. 28. Se realizaron entrevistas tomando en cuenta el diario y el informe 34. Se revisaron sistemáticamente los contenidos del programa para elaborar el informe. 40. Se anotaron los planes de acción para la futura evaluación.
Beneficios o utilidad de la GAPD en el trabajo docente Selección de evidencias Proceso enseñanza–aprendizaje Proceso de planeación/evaluación Práctica docente como parte de la formación inicial Autoevaluación del docente Desarrollo de procesos de formación para la implementación de la GAPD Impacto de la guía en la sistematización del trabajo docente Proceso de planeación para reunir evidencias Importancia de la GAPD como estrategia didáctica Tipo de actividades enriquecedoras para reunir evidencias Importancia de su aplicación Efectividad de la evaluación Inicial, permanente y final Información que arrojan las evaluaciones sobre el impacto en el proceso de desarrollo de los alumnos/as	2. Se tomaron en cuenta los siguientes pasos para recabar evidencias. <ul style="list-style-type: none"> • Seleccionó la competencia de acuerdo al campo formativo que se va a trabajar. • Diseñó la actividad • Describió la modalidad de trabajo • Desarrolló la actividad • Evaluó la actividad • Rescató el producto o las producciones
Efectividad de la evaluación Información que arrojan las evaluaciones sobre el impacto en el proceso de desarrollo de los alumnos/as	3. Se incluyó información sobre fases de desarrollo de los niños/as surgidas en el proyecto anual de trabajo de la institución. 29. Se registraron los procesos mentales de cada niño/a. 29. Se registraron los procesos mentales de cada niño/a. 32. Se elaboraron informes sobre el crecimiento y desarrollo individual de los niños. 33. Se realizaron observaciones sistemáticas sobre desarrollo del niño/a. 36. En el informe se describen los avances del alumno, se toman en cuenta los campos formativos para explicar el desarrollo y se plantea un plan de acción específico para cada caso.
Contribuciones de la GAPD al desempeño y la práctica docente Perfiles de egreso: competencias	4. Se invitó a los padres a valorar el trabajo de los niños/as. 5. Se involucró a los padres en el desarrollo de las actividades.
Efectividad de la evaluación Inicial, permanente y final Información que arrojan las evaluaciones	6. Se registraron notas de los alumnos con base en los datos organizados, a partir de las habilidades concretas, el rescate de textos,

sobre el impacto en el proceso de desarrollo de los alumnos/as	investigaciones, etc.
Proceso enseñanza–aprendizaje ¿Cómo enseña? Contribuciones de la GAPD al desempeño y la práctica docente Perfiles de egreso: competencias Efectividad de la evaluación Inicial, permanente y final Evaluación sobre el proceso de recaudación de evidencias Información que arrojan las evaluaciones sobre el impacto en el proceso de desarrollo de los alumnos/as Aportes de la GAPD a la práctica reflexiva Retos para la implementación de la GAPD y mejorar la práctica	7. Se seleccionó el material que refleje la aplicación del conocimiento y las capacidades en actividades reales sin olvidar implicar a los alumnos/as.
Efectividad de la evaluación Inicial, permanente y final Evaluación sobre el proceso de recaudación de evidencias Información que arrojan las evaluaciones sobre el impacto en el proceso de desarrollo de los alumnos/as	8. Se acordaron criterios de evaluación por competencias.
Proceso enseñanza–aprendizaje Gestión de las actividades de la práctica docente Proceso de planeación/evaluación Beneficios o utilidad de la GAPD en el trabajo docente Selección de evidencias	9. Se fijó un calendario para definir fechas de recopilación de materiales o evidencias.
Proceso enseñanza–aprendizaje ¿Cómo enseña? Beneficios o utilidad de la guía en el trabajo docente Selección de evidencias	10. Se aplicaron este tipo de actividades. <ul style="list-style-type: none"> • Actividades libres • Actividades organizadas • Tomar fotografías (viajes y visitas) • Exposiciones • Escenificaciones • Entrevistas • Experimentos • Visitas • Pinturas • Esculturas • Expresión corporal • Expresión oral • Tomar notas • Elaborar trípticos • Periódico mural • Recetas de cocina • Grabar en audio • Grabar en video • Narrar una historia • Dictar recuerdos de los hechos • Otras (especificar en observaciones)
Efectividad de la evaluación Inicial, permanente final Beneficios o utilidad de la GAPD en el trabajo docente	11. Se escribieron interpretaciones importantes sobre las evidencias.

<p>Selección de evidencias</p> <p>Contribuciones de la GAPD al desempeño y la práctica docente</p> <p>Perfiles de egreso: competencias</p>	
<p>Contribuciones de la GAPD al desempeño y la práctica docente</p> <p>Perfiles de egreso: competencias</p>	<p>12. Se utilizó la estrategia del juego para propiciar el desarrollo de competencias.</p>
<p>Importancia de la GAPD como estrategia didáctica</p> <p>Cómo interviene en la didáctica</p> <p>Importancia de su aplicación</p> <p>Contribuciones de la GAPD al desempeño y la práctica docente</p> <p>Perfiles de egreso: competencias</p> <p>Efectividad de la evaluación</p> <p>Evaluación sobre el proceso de recaudación de evidencias</p> <p>Información que arrojan las evaluaciones sobre el impacto en el proceso de desarrollo de los alumnos/as</p> <p>Aportes de la GAPD a la práctica reflexiva</p> <p>Retos para la implementación de la guía y mejorar la práctica</p>	<p>13. Se realizó una intervención oportuna eficaz para favorecer conceptos de diferentes campos formativos.</p> <p>25. Se describieron en el diario de trabajo y de los niños los acontecimientos y hechos relevantes en forma procesual y categorial.</p>
<p>Proceso enseñanza–aprendizaje</p> <p>¿Cómo enseña?</p> <p>Contribuciones de la GAPD al desempeño y la práctica docente</p> <p>Perfiles de egreso: competencias</p> <p>Efectividad de la evaluación</p> <p>Inicial, permanente y final</p>	<p>14. Se realizó una intervención eficaz para favorecer conceptos de diferentes campos formativos.</p>
<p>Proceso enseñanza–aprendizaje</p> <p>¿Cómo enseña?</p> <p>Contribuciones de la GAPD al desempeño y la práctica docente</p> <p>Perfiles de egreso: competencias</p> <p>Efectividad de la evaluación</p> <p>Inicial, permanente y final</p>	<p>15. Se dio la oportunidad a los niños/as de narrar, recordar, grabar y escribir recuerdos, hechos o acontecimientos.</p>
<p>Efectividad de la evaluación</p> <p>Inicial, permanente y final</p>	<p>16. Se utilizó el diario de los niños para narrar experiencias.</p> <p>17. Se realizaron interpretaciones de acuerdo a cuestionamientos.</p> <p>19. Se tomaron en cuenta las anotaciones para posteriores actividades.</p> <p>33. Se realizaron observaciones sistemáticas sobre desarrollo del niño/a.</p> <p>34. Se revisaron sistemáticamente los contenidos del programa para elaborar el informe.</p> <p>35. Se consideraron las evaluaciones inicial permanente y final para realizar los informes.</p> <p>39. Se fundamentaron los comentarios del informe.</p>
<p>Impacto de la GAPD en la sistematización del trabajo docente</p> <p>Proceso de planeación para reunir evidencias</p>	<p>18. Se realizaron observaciones sobre las evidencias enfocadas al análisis y la interpretación.</p> <p>41. Se preparó la Guía de Actividades para el nivel subsecuente.</p> <p>43. Se compartió la Guía de Actividades y se explicó la razón de la selección de un trabajo.</p>

	44. Se envió una carta a los padres solicitando su colaboración para seleccionar las evidencias de la Guía de Actividades.
Efectividad de la evaluación Evaluación sobre el proceso de recaudación de evidencias	20. Se elaboró un diagnóstico grupal para tener un referente, donde se considere el nivel de conceptualización, las actitudes y valores predominantes. 45. Se adjuntaron los comentarios de las evidencias que seleccionó para explicar a los padres. 42. Se estableció un criterio para conservar los elementos que han de reflejar las distintas habilidades de los alumnos.
Proceso enseñanza–aprendizaje ¿Cómo enseña? Gestión de las actividades de la práctica docente Proceso de planeación/evaluación Práctica docente como parte de la formación inicial Autoevaluación del docente Desarrollo de procesos de formación para la implementación de la GAPD Fortalezas para la aplicación de la GAPD Contribuciones de la GAPD al desempeño y la práctica docente Perfiles de egreso: competencias Efectividad de la evaluación Inicial, permanente y final Evaluación sobre el proceso de recaudación de evidencias	21. En el diagnóstico manifiestan los procedimientos que utilizan los niños/as y las destrezas que tienen desarrolladas.
Efectividad de la evaluación Inicial, permanente y final Limitaciones de la GAPD en el trabajo docente Obstáculos para implementar la GAPD Aportes de la GAPD a la práctica reflexiva Retos para la implementación de la GAPD y mejorar la práctica Aspectos negativos y positivos de la práctica docente	22. En el Diagnóstico describen las dificultades.
Proceso enseñanza–aprendizaje Proceso de planeación/evaluación Práctica docente como parte de la formación inicial	23. Se recopilaron muestras de fotografías que reflejan el trabajo y los aprendizajes previos. 37. En el informe se toman en cuenta los campos formativos. 38. Se plantea un plan de acción específico para cada caso.
Impacto de la GAPD en la sistematización del trabajo docente Proceso de planeación para reunir evidencias Contribuciones de la GAPD al desempeño y la práctica docente Perfiles de egreso: competencias	24. Las fotos recolectadas sirven de punto de partida para la reflexión.
Importancia de la GAPD como estrategia didáctica Cómo interviene en la didáctica	26. Se inició el diario con diálogos y comentarios de alguna experiencia. 27. Se formaron grupos heterogéneos donde aprendan unos de otros y sea posible observar su progreso para sistematizarlo.

	<p>30. Se inició el diario de los niños con preguntas que los inviten a expresar sus ideas de forma oral para escribirlas.</p> <p>31. Se realizaron exposiciones sobre los diarios de los niños invitando a los padres de familia.</p> <p>46. Se preguntó al niño que trabajos le gustaría mostrar a su próximo profesor.</p> <p>47. Se fotocopiaron los trabajos para que el alumno conserve el original.</p>
--	--

Tabla 96. Matriz del concentrado de la Evaluación de las tutoras y la asesora

Según lo reportado por la matriz anterior, este instrumento constituyó una oportunidad para la reflexión sobre el proceso de enseñanza–aprendizaje, la efectividad de la evaluación y las aportaciones, o beneficios, de la GAPD. Respecto al proceso de enseñanza-aprendizaje, destacan el proceso de planeación-evaluación y la práctica docente como parte de la formación inicial. Respecto a la eficacia de la evaluación, destacan la evaluación en distintos momentos del proceso de enseñanza-aprendizaje, la recaudación de evidencias y la información que proporcionan las evaluaciones sobre el desarrollo de los alumnos/as.

Finalmente, respecto a las aportaciones y beneficios de la GAPD, las tutoras y la asesora destacaron los aportes para seleccionar evidencias, sistematizar el trabajo docente, alcanzar el perfil de egreso de las estudiantes y orientar la intervención didáctica. Como parece previsible, dado el papel indirecto que tienen las tutoras y la asesora en la aplicación de la GAPD, la autoevaluación del docente ha tenido una presencia marginal.

9.1.5. Grupo de discusión de los estudiantes y la asesora

En este apartado presentamos los datos correspondientes a la entrevista dirigida a las tutoras. Como se ha anunciado previamente, organizaremos las respuestas en una matriz que nos permita recoger la evidencia sobre la reflexión de la práctica docente y su transformación.

Discusión de grupo	Participante 1			
	Nunca	Algunas veces	Casi siempre	Siempre
1. Ofreció alternativas de solución de problemas.				X
2. Elaboró preguntas que invitaron a continuar la discusión.				X
3. Cooperó en las discusiones.			X	
4. Estimuló a los demás a participar.			X	
5. Tomó en cuenta las ideas de otros.			X	
6. Participó en la discusión.				X
7. Utilizó materiales del curso.			X	
8. Apoyó para concluir la discusión.				X
9. Favoreció la reflexión y/o el análisis de la práctica.			X	
10. Proporcionó nuevas informaciones relevantes para la discusión.				X
11. Se tomaron acuerdos comunes.			X	

Discusión de grupo	Participante 2			
	Nunca	Algunas veces	Casi siempre	Siempre
1. Ofreció alternativas de solución de problemas.			X	
2. Elaboró preguntas que invitaron a continuar la discusión.		X		
3. Cooperó en las discusiones.			X	
4. Estimuló a los demás a participar.		X		
5. Tomó en cuenta las ideas de otros.				X
6. Participó en la discusión.			X	
7. Utilizó materiales del curso.				X
8. Apoyó para concluir la discusión.			X	
9. Favoreció la reflexión y/o el análisis de la práctica.			X	
10. Proporcionó nuevas informaciones relevantes para la discusión.		X		
11. Se tomaron acuerdos comunes.			X	

Discusión de grupo	Participante 3			
	Nunca	Algunas veces	Casi siempre	Siempre
1. Ofreció alternativas de solución de problemas.			X	
2. Elaboró preguntas que invitaron a continuar la discusión.		X		
3. Cooperó en las discusiones.			X	
4. Estimuló a los demás a participar.		X		
5. Tomó en cuenta las ideas de otros.			X	
6. Participó en la discusión.			X	
7. Utilizó materiales del curso.				X
8. Apoyó para concluir la discusión.			X	
9. Favoreció la reflexión y/o el análisis de la práctica.				X
10. Proporcionó nuevas informaciones relevantes para la discusión.			X	
11. Se tomaron acuerdos comunes.			X	

Discusión de grupo	Participante 4			
	Nunca	Algunas veces	Casi siempre	Siempre
1. Ofreció alternativas de solución de problemas.		X		
2. Elaboró preguntas que invitaron a continuar la discusión.		X		
3. Cooperó en las discusiones.			X	
4. Estimuló a los demás a participar.		X		
5. Tomó en cuenta las ideas de otros				X
6. Participó en la discusión.			X	
7. Utilizó materiales del curso.				X
8. Apoyó para concluir la discusión.			X	
9. Favoreció la reflexión y/o el análisis de la práctica.			X	
10. Proporcionó nuevas informaciones relevantes para la discusión.			X	
11. Se tomaron acuerdos comunes.			X	

Discusión de grupo	Participante 5			
	Nunca	Algunas veces	Casi siempre	Siempre
1. Ofreció alternativas de solución de problemas.				X
2. Elaboró preguntas que invitaron a continuar la discusión.			X	
3. Cooperó en las discusiones.			X	
4. Estimuló a los demás a participar.		X		
5. Tomó en cuenta las ideas de otros.				X
6. Participó en la discusión.			X	
7. Utilizó materiales del curso.				X
8. Apoyó para concluir la discusión.			X	
9. Favoreció la reflexión y/o el análisis de la práctica.				X
10. Proporcionó nuevas informaciones relevantes para la discusión.			X	
11. Se tomaron acuerdos comunes.			X	

Discusión de grupo	Participante 6			
	Nunca	Algunas veces	Casi siempre	Siempre
1. Ofreció alternativas de solución de problemas.			X	
2. Elaboró preguntas que invitaron a continuar la discusión.		X		
3. Cooperó en las discusiones.			X	
4. Estimuló a los demás a participar.		X		
5. Tomó en cuenta las ideas de otros.				X
6. Participó en la discusión.			X	
7. Utilizó materiales del curso.				X
8. Apoyó para concluir la discusión.			X	
9. Favoreció la reflexión y/o el análisis de la práctica.		X		
10. Proporcionó nuevas informaciones relevantes para la discusión.		X		
11. Se tomaron acuerdos comunes.			X	

Discusión de grupo	Participante 7			
	Nunca	Algunas veces	Casi siempre	Siempre
1. Ofreció alternativas de solución de problemas.			X	
2. Elaboró preguntas que invitaron a continuar la discusión.		X		
3. Cooperó en las discusiones.			X	
4. Estimuló a los demás a participar.		X		
5. Tomó en cuenta las ideas de otros.			X	
6. Participó en la discusión.			X	
7. Utilizó materiales del curso.				X
8. Apoyó para concluir la discusión.			X	
9. Favoreció la reflexión y/o el análisis de la práctica.		X		
10. Proporcionó nuevas informaciones relevantes para la discusión.		X		
11. Se tomaron acuerdos comunes.			X	

Discusión de grupo	Participante 8			
	Nunca	Algunas veces	Casi siempre	Siempre
1. Ofreció alternativas de solución de problemas.		X		
2. Elaboró preguntas que invitaron a continuar la discusión.		X		
3. Cooperó en las discusiones.			X	
4. Estimuló a los demás a participar.		X		
5. Tomó en cuenta las ideas de otros.			X	
6. Participó en la discusión.			X	
7. Utilizó materiales del curso.				X
8. Apoyó para concluir la discusión.			X	
9. Favoreció la reflexión y/o el análisis de la práctica.			X	
10. Proporcionó nuevas informaciones relevantes para la discusión.			X	
11. Se tomaron acuerdos comunes.		X		

Discusión de grupo	Asesora María del Roble			
	Nunca	Algunas veces	Casi siempre	Siempre
1. Ofreció alternativas de solución de problemas.				X
2. Elaboró preguntas que invitaron a continuar la discusión.				X
3. Cooperó en las discusiones.				X
4. Estimuló a los demás a participar.				X
5. Tomó en cuenta las ideas de otros.				X
6. Participó en la discusión.				X
7. Utilizó materiales del curso.				X
8. Apoyó para concluir la discusión.				X
9. Favoreció la reflexión y/o el análisis de la práctica.				X
10. Proporcionó nuevas informaciones relevantes para la discusión.				X
11. Se tomaron acuerdos comunes.				X

Discusión de grupo	Resultados			
	Nunca	Algunas veces	Casi siempre	Siempre
1. Ofreció alternativas de solución de problemas.		2	4	3
2. Elaboró preguntas que invitaron a continuar la discusión.		6	1	2
3. Cooperó en las discusiones.			8	1
4. Estimuló a los demás a participar.		8		1
5. Tomó en cuenta las ideas de otros.			4	5
6. Participó en la discusión.			7	2
7. Utilizó materiales del curso.			2	7
8. Apoyó para concluir la discusión.			7	2
9. Favoreció la reflexión y/o el análisis de la práctica.		2	4	3
10. Proporcionó nuevas informaciones relevantes para la discusión.		3	4	2
11. Se tomaron acuerdos comunes.		1	6	2
Total		22	47	30

Multitabla 97. Concentrado del grupo de discusión de estudiantes y la asesora

Categorías y subcategorías	Discusión de grupo
Contribuciones de la GAPD al desempeño y la práctica docente Ofreció alternativas de solución a problemas Efectividad de la evaluación Inicial, permanente y final	1. Ofreció alternativas de solución de problemas
Proceso enseñanza–aprendizaje Elaboró preguntas que invitaron a continuar la discusión Efectividad de la evaluación Inicial, permanente y final	2. Elaboró preguntas que invitaron a continuar la discusión
Contribuciones de la GAPD al desempeño y la práctica docente Perfiles de egreso: competencias	3. Cooperó en las discusiones
Contribuciones de la GAPD al desempeño y la práctica docente Perfiles de egreso: competencias	4. Estimuló a los demás a participar
Contribuciones de la GAPD al desempeño y la práctica docente Perfiles de egreso: competencias Proceso enseñanza–aprendizaje ¿Cómo aprende? Práctica docente como parte de la formación inicial	5. Tomó en cuenta las ideas de otros
Proceso enseñanza–aprendizaje Práctica docente como parte de la formación inicial Contribuciones de la GAPD al desempeño y la práctica docente Perfiles de egreso: competencias Efectividad de la evaluación Inicial, permanente y final	6. Participó en la discusión
Proceso enseñanza–aprendizaje ¿Cómo enseña? Gestión de las actividades de la práctica docente Proceso de planeación/evaluación	7. Utilizó materiales del curso
Contribuciones de la guía al desempeño y la práctica docente Perfiles de egreso: competencias Efectividad de la evaluación Inicial, permanente y final	8. Apoyó para concluir la discusión
Aportes de la guía a la práctica reflexiva Aspectos negativos y positivos de la práctica docente Proceso enseñanza–aprendizaje ¿Cómo enseña? Gestión de las actividades de la práctica docente Proceso de planeación/evaluación Práctica docente como parte de la formación inicial Efectividad de la evaluación Inicial, permanente y final	9. Favoreció la reflexión y/o el análisis de la práctica
Contribuciones de la GAPD al desempeño y la práctica docente Perfiles de egreso: competencias Proceso enseñanza–aprendizaje	10. Proporcionó nuevas informaciones relevantes para la discusión

¿Cómo aprende? práctica docente como parte de la formación inicial	
Contribuciones de la GAPD al desempeño y la práctica docente Perfiles de egreso: competencias Aportes de la guía a la práctica reflexiva Aspectos negativos y positivos de la práctica docente	11. Se tomaron acuerdos comunes

Tabla 98. Matriz del concentrado del Grupo de discusión de estudiantes y la asesora

Respecto a la discusión como práctica de evaluación y de trabajo, este instrumento registró datos afortunados, puesto que, en términos generales, hubo una participación constante y una cooperación que permitió encontrar en el grupo de discusión un espacio para la reflexión y la toma de acuerdos. Es decir, permitió que la práctica docente de las participantes fuera vinculante. Sin embargo, se estimuló poco a los demás y pocas veces se elaboraron preguntas que invitaran a la discusión. De este modo, parece que la participación fue más producto de la iniciativa de las participantes que de la capacidad del grupo para motivar dicho involucramiento.

Respecto a las categorías y subcategorías utilizadas para registrar la reflexión sobre la práctica docente, el grupo de discusión fue un espacio para reflexionar subrayadamente sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje, las contribuciones de la GMPE a la práctica docente y la evaluación. Como se verá, dado que este ejercicio es coordinado por la asesora, eso puede explicar la baja estimulación entre las estudiantes para participar y, en parte, el interés en las contribuciones de la GMPE a la práctica docente.

9.1.6. Análisis de Datos Cualitativos de los Diarios de Prácticas

En este apartado presentamos una tabla con los datos correspondientes a los diarios de práctica. El análisis de los mismos se puede ver con detalle en el Anexo 10. Esta matriz que nos permita recoger la evidencia sobre la reflexión de la práctica docente y su transformación. Para ello, la tabla organiza las funciones comunicativas cubiertas por los distintos párrafos de los diarios de prácticas según el paso del ciclo de Smyth (1990) que dichas funciones comunicativas cubren.

Diario	Describir	Explicar	Confrontar	Reconstruir
1	Narrar (13) Describir (11) Justificar T: 25	Evaluar (4) Explicar(2) Justificar T: 7	Fundamentar (4) Justificar (12) Conceptualización (2) Valoración T: 17	Conceptualización (2) T: 2
2	Narrar (16) Justificar (4) Explicar (2) Describir (4) Evaluar (8) Innovar Contrastar T: 36	Narrar (4) describir conceptualizar evaluar (5) justificar (2) fundamentar (2) explicar (3) T: 18	Fundamentar (2) Evaluar describir T: 4	Conceptualizar (3) Evaluar (4) Justificar (2) Narrar (5) Comentar Fundamentar T: 16
3	Narrar (17) Describir (10) Fundamentar (2) Justificar Evaluar (10) Explicar (3) comparar T: 45	Narrar (8) Justificar (7) Describir (4) Evaluar (7) Explicar (4) Innovar Conceptualizar (2) T: 34	Fundamentar (9) Innovar Conceptualizar Justificar Evaluar (3) Narrar (2) Explicar comparar T: 19	Evaluar (8) Justificar Narrar (4) Comparar explicar T: 15
4	Explicar (2) Describir (10) Justificar (2) Fundamentar (2) Narrar (24) Evaluar (6) Valorar (2) T: 48	Explicar Evaluar (3) Justificar (3) Valorar (5) T: 12	Fundamentar (6) Valorar Justificar (3) Confrontar T: 11	
5	Describir (9) Narrar (6) Evaluar (3) Fundamentar T: 19	Narrar Explicar Describir Comentar T: 4	Narrar (3) Conceptualizar (4) Evaluar Explicar Fundamentar (4) Comparar (6) Describir (2) T: 21	Evaluar (3) Comparar Narrar (6) Describir (3) Conceptualizar T: 14
6	Describir (7) Narrar (19) Diagnosticar Evaluar comentar T: 29	Justificar (9) Explicar (2) Evaluar (14) Conceptualizar (2) T: 28	Evaluar (2) Diagnosticar Conceptualizar Innovar Fundamentar Justificar (2) T: 8	Evaluar Innovar T: 2
7	Explicar (4) Describir (14) Narrar (28) Evaluar (7) Justificar (6) Conceptualizar Valorar	Explicar (11) Fundamentar (3) Justificar (11) Diagnosticar Conceptualizar (3) Evaluar (7) Valorar (3)	Fundamentar (3) Evaluar Confrontar (2) Conceptualizar	

	T: 61	T: 39	T: 7	
8	Explicar (3) Narrar (20) Describir (7) Valorar (3) Evaluar (3) Fundamentar (3) Evidenciar Justificar Diagnosticar T: 42	Explicar (3) Justificar (3) Narrar Fundamentar (7) Valorar Evidenciar Evaluar (3) Conceptualizar T: 20	Valorar Confrontar Fundamentar Contrastar T: 4	Evaluar Justificar Narrar T: 3

Tabla 99. Concentrado del análisis funcional por diario de trabajo para el ciclo de Smyth (1991)

Categorías	DT
Proceso enseñanza-aprendizaje	ex (18), R (17) c (11), d (42)
¿Cómo enseña?	c (8), d (13), ex (5), R
¿Cómo aprende?	c (9), d (8), ex (2)
Gestión de las actividades de la PD	d (135), R (12), c (10), ex (34), R
Proceso de planeación/evaluación	d (29), c (20), ex (37), R (4)
PD como parte de la formación inicial	d (30), R (5), c (25), ex (30)
Autoevaluación docente	c (5), R (21), ex (8), d (7)
Desarrollo de procesos de formación para implementar de la GAPD	ex (10), d (3), c (2)
Fortalezas para la aplicación de la GAPD	c, ex, d (2)
Beneficios y utilidad de la GAPD en el trabajo docente	c, R,
Cambios que realizaría	ex (2), c
Selección de evidencias	
Limitaciones de la GAPD en el trabajo docente	
Obstáculos para implementar la GAPD	c, ex (4), d (4)
Impacto de la GAPD en la sistematización del trabajo docente	
Proceso de planeación para reunir evidencias	ex
Contribuciones de la GAPD a la práctica docente	d (4), c, ex
Perfiles de egreso: competencias	c (8), ex (15), d (8)
Importancia de la GAPD como estrategia didáctica	c
Tipo de actividades enriquecedoras para reunir evidencias	
Actividades que cambiarías	D (2)
Importancia de su aplicación	
Como interviene en la didáctica	d (24), c (10), R (10), ex (22)
Efectividad de la evaluación	c (13), d (43), R (17), ex (24)

Inicial, permanente y final	d, e (2),
Evaluación sobre el proceso de recaudación de evidencias	ex (8), d (6)
Información que arrojan las evaluaciones sobre el impacto en el proceso de desarrollo de los alumnos/as	d (3), R (7), c (4), ex (5) ex (7), d (2)
Aportes de la GAPD a la práctica reflexiva	
Retos para mejorar la implementación de la GAPD	c, ex
Aspectos negativos y positivos de la PD	

Simbología: Ciclo de Smyth (1990): c: confrontar. d: describir. ex: explicar. R: reconstruir

Tabla 100. Matriz de concentrado del análisis funcional por diario de trabajo para el ciclo de Smyth (1991)

Según lo reportado por la matriz anterior, este instrumento constituyó, fundamentalmente, una oportunidad para relatar y describir la práctica docente con los alumnos de preescolar. Aunque las funciones comunicativas no son exclusivas para determinados pasos del ciclo de Smyth (1991), es cierto que determinadas funciones comunicativas se identifican, fundamentalmente, con determinados pasos del ciclo de Smyth (1991). Por ejemplo, las funciones comunicativas de narrar (144 veces) y describir fueron usadas, en la mayoría de los casos para cubrir la descripción (144 de 179 veces) de la práctica docente, según el ciclo de Smyth (1991) (ver Anexo 13).

Como era previsible, predominan los pasos del ciclo de Smyth (1991) que dan cuenta de la reflexión sobre la práctica docente (describir, explicar y confrontar). La Reconstrucción, entendida como el paso del ciclo de Smyth (1991) que da cuenta de la transformación de la práctica docente, se registró en pocas ocasiones (52 veces). Incluso, alguna de las estudiantes (participante 7) no registró la Reconstrucción, por lo que sugerimos que alcanzó a reflexionar sobre su práctica docente sin plantearse explícitamente su transformación.

Con variaciones en sus estructuras narrativas, los diarios completaron un ciclo discursivo que incluye narrar y describir las experiencias de su práctica docente y confrontarla con cuerpos teóricos o normativos, ya sea para justificar la planeación de las actividades, su interpretación de acontecimientos y conductas de los infantes o para explicarse los resultados y fundamentar nuevas interpretaciones o diseños de su actividad docente.

Respecto a las categorías y subcategorías de la práctica docente, el diario de práctica registró la reflexión sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje, la autoevaluación y la efectividad de la evaluación. Es decir que, salvo su valoración como estrategia didáctica, el

diario de prácticas fue un instrumento para la reflexión propia de las estudiantes sobre su práctica, que no sobre la GAPD, su utilidad, mejora o deficiencias. Este es un rasgo coherente con la percepción del diario de prácticas como un recurso personal y general que, más que ser parte de la GMPE, permite inscribir a ésta en el marco general de la práctica docente como un esfuerzo personal de las estudiantes.

9.2. TRIANGULACIÓN DE LA INFORMACIÓN DE LOS INSTRUMENTOS POR CATEGORÍA

El siguiente apartado presenta la triangulación de los datos sobre la reflexión y la transformación de la práctica docente reportados por los distintos instrumentos. Los datos se presentarán por categoría a fin de lograr comentarios sobre los mismos.

Categorías	CE	FAE	ET	FETA	GD	DP
Proceso enseñanza-aprendizaje		1, 7			2	ex (18), R (17), c (11), d (42)
¿Cómo enseña?		10, 14, 15, 21		7, 10, 14, 15, 21	5, 7,9	c (8), d (13), ex (5), R
¿Cómo aprende?				9, 10, 14, 15, 21	10	c (9), d (8), ex (2)
Gestión de las actividades de la PD		9, 21			7, 9	d (135), R (12), c (10), ex (34), R
Proceso de planeación/evaluación		2, 9, 21		1, 2, 10, 14, 15, 21	7, 9	d (29), c (20), ex (37), R (4)
PD como parte de la formación inicial		2, 21		2, 10, 14, 15, 21	5, 6, 9, 10	d (30), R (5), c (25), ex (30)
Autoevaluación docente						c (5), R (21), ex (8), d (7)
Desarrollo de procesos de formación para implementar de la GAPD	Mejora de habilidades y capacidades previas. Apropiación de nuevas habilidades Desarrollo intelectual	2, 21	Descubrir vocación y fijación de metas Relacionar teoría-práctica Inmersión y mejora mediante la práctica. Mejora de actitud, dominio de programa y teorías.	2		ex (10), d (3), c (2)

	Mejora paulatina en capacidades de observación Desarrollo de competencias de los alumnos basándose en evidencias, necesidades e intereses Diferenciar avances en corto y en largo plazo Incrementar el hábito de investigación		Integración a los procesos de formación educativa Aplicación de actividades innovadoras.			
Fortalezas para la aplicación de la GAPD	Capacidades de investigación científica, curiosidad, observación, reflexión crítica y comprensión Permite jerarquizar competencias Elegir actividades significativas Da soporte teórico Involucra las competencias del programa de preescolar 2004 Conocer la información para recabar evidencias Conocer los procesos de los niños	21	Permite ver los aprendizajes Fomenta buena organización y constancia Variedad de actividades y secuencia de las mismas. Se requiere dedicación, buen manejo de contenidos y un enfoque pedagógico Permite la observación			c, ex, d (2)
Beneficios y utilidad de la GAPD en el trabajo docente						c, R,
Cambios que realizaría	Más compacta Formatos más accesibles Involucrar a los padres de familia en la elaboración de la GAPD Dosificar su uso					ex (2), c
Selección de evidencias	Diversidad de campos formativos	2, 9, 10, 11	Registrar los logros o dificultades de los alumnos	2, 9, 10, 11		

	<p>De los procesos de adquisición y aprendizaje</p> <p>Pertinencia en el manejo y la elección de las evidencias a partir de mostrar el logro o reflejar procesos (avance o retroceso en algún campo formativo)</p> <p>Buscar seguimiento y significatividad de los procesos y los logros evidenciados</p>		<p>Ponderar sobre la gestión de las actividades</p> <p>Reconocer competencias menos favorecidas</p> <p>Identificar las dificultades del alumno</p> <p>Dar un seguimiento</p> <p>Enfocarse en la mejora en tareas y competencias específicas para mejorar las y motivar</p>			
<p>Limitaciones de la GAPD en el trabajo docente</p>	<p>1. En cuanto la organización de recaudar e interpretar información</p> <p>2. Crear estrategias para mejorar dicho aspecto</p> <p>1. Solamente tiempo de organización para la aplicación</p> <p>1. Considero la observación ya que algunas veces es poca</p> <p>2. Arroja poca información del niño</p> <p>1. Experiencia en el manejo del tiempo al momento de aplicar actividades</p> <p>2. Al momento de registrar o recopilar evidencias claves</p> <p>1. En las observaciones porque no soy muy observadora y se me pueden pasar algunos</p>		<p>No hay variedad de evidencias</p> <p>La limitación es que la evaluación en preescolar es cualitativa y en ocasiones por el trabajo que en ocasiones es mucho, se nos puede pasar por alto muchas evidencias o anotaciones de los niños</p> <p>No dejaba que los niños se expresaran en su actividad</p> <p>En mi caso no hubo ninguna limitación ya que la normalista siempre contaba con la Guía de Actividades al corriente y al día</p> <p>El tiempo para dedicárselo</p> <p>El desconocimiento de algunas situaciones a realizar.</p> <p>Una de las limitaciones sería el exceso de trabajo a las cuales se enfrenta el docente pero considero que con una buena programación de actividades puede realizarse de la mejor manera para conocer en sus alumnos las limitaciones o donde requiere mayor énfasis.</p>			

	<p>detalles que sean importantes</p> <p>2. Dar seguimiento a un aspecto</p> <p>1. En ocasiones el apoyo de los padres de familia</p> <p>2. La asistencia de los niños</p>					
Obstáculos para implementar la GAPD	<p>1. La situación más común es que me presentó dificultad en el momento de realizar la Guía de actividades</p> <p>2. La organización de tiempos y la previsión de imprevistos.</p> <p>1. El tiempo para aplicar</p> <p>2. Me centraba en la aplicación de la planeación y en apoyar a la tutora.</p> <p>1. La observación</p> <p>2. El rescate de las evidencias significativas</p> <p>1. Falta de experiencia en el manejo de la Guía de Actividades</p> <p>2. Distribución del tiempo</p> <p>3. Actividades no curriculares.</p> <p>1. La asistencia de los alumnos pues si estos no asisten es imposible</p> <p>2. Llevar un seguimiento adecuado de la Guía de Actividades</p> <p>1. El apoyo de los padres de familia</p> <p>2. La asistencia</p>			22		c, ex (4), d (4)

	de los niños					
Impacto de la GAPD en la sistematización del trabajo docente						
Proceso de planeación para reunir evidencias	<p>1. De forma periódica</p> <p>2. En actividades donde se muestren los procesos de adquisición de diversas habilidades y capacidades de los alumnos.</p> <p>1. Conforme a las actividades planteadas con evidencias</p> <p>2. Y las soluciones de problemas</p> <p>1. Trato de realizar actividades donde los niños puedan plasmar su conocimiento</p> <p>2. Recojo las actividades más avanzadas</p> <p>1. Tomando en cuenta el propósito de las actividades que se aplicarán diseño alguna actividad que me permita dar cuenta del logro de tal propósito</p> <p>2. En algunos casos planeo con anticipación el uso de cámara para recolectar fotografía y/o video</p> <p>3. En otros casos organizo las actividades de tal forma que el producto quede como evidencia que sustente la</p>	2, 18	<p>La maestra al realizar la situación, elegía un trabajo de 2 o 3 alumnos donde ella observara algún cambio o dificultad Solo eran dibujos Mediante platicas, actividades libres, individuales grupales y colectivas dentro y fuera del plantel</p> <p>Durante sus días de práctica y en ocasiones si lleva un caso aprovecha para hacer su evidencias</p> <p>Ninguna</p> <p>De acuerdo a las competencias establecidas en el programa</p> <p>Yo pienso que bien tomando en cuenta todos los indicadores que se les da</p> <p>Haciendo una jerarquización de competencias que presenta el grupo, para poder favorecer aquellas en las que necesitan mayor atención y lograr evidencias necesarias</p>	2, 18, 24		ex

	<p>coherencia el trabajo realizado tanto con los propósitos así como con las competencias</p> <p>1. Conforme al plan mensual, se lo que voy a trabajar</p> <p>2. Trato de realizar una evidencia en hoja o de otras formas</p> <p>3. Prever el sacar fotografía u otras evidencias</p> <p>1. Me enfoco en las debilidades de los niños y de ahí parto para dar un seguimiento</p>					
Contribuciones de la GAPDa la PD					1	d (4), c, ex
Perfiles de egreso: competencias		4, 5, 7, 11, 12, 14, 15, 21		4, 5, 7, 11, 12, 13, 14, 15, 24.	3, 4, 5, 6, 8, 10, 11	c (8), ex (15), d (8)
Importancia de la GAPD como estrategia didáctica						c
Tipo de actividades enriquecedoras para reunir evidencias	<p>1. De todo tipos ya que el modo de evidenciar los procesos es muy amplio</p> <p>2. Considero que va desde lo gráfico hasta la grabación de audio o video, etc.</p> <p>1. Todas las que son de juego, ya que el infante se deja llevar por su imaginación</p> <p>2. Las actividades que permitan manifestar su</p>	2	<p>Las fotografías y la descripción de estas</p> <p>Todas aquellas actividades en las cuales solo le da la oportunidad al niño(a) para desarrollar sus capacidades y habilidades por ejemplo "tiempo de competir", dar solución a una problemática, escenificaciones, el inventar un cuento, cuando el niño pone en práctica en su capacidad reflexiva y analítica, etc.</p> <p>Las actividades deben de ser innovadoras creativas, donde se utilicen diferentes</p>	2		

	<p>conocimiento del contexto inmediato</p> <p>1. Actividades donde el niño plasme en una hoja su conocimiento</p> <p>1. Aquellas en las que incluí el juego como herramienta de aprendizaje.</p> <p>1. Las de lenguaje escrito pues es más fácil tener evidencias de este tipo así como de pensamiento matemático.</p> <p>2. El tener una evaluación escrita que muestre avances.</p> <p>3. El sacar fotografías y videos que muestren reacciones de los alumnos</p> <p>1. Las actividades lúdicas</p>		<p>materiales</p> <p>Actividades hechas por los niños dibujos , cuando son actividades grupales o experimentos las evidencias eran por medio de fotos</p> <p>Las actividades de expresión corporal</p> <p>Resolución de problemas</p> <p>Experimentación</p> <p>Expresión oral</p> <p>Las visitas, son para ellos más significativas</p> <p>Donde se les da libertad de manipulación de juego y de elección de los diversos materiales y sobre todo en todo lo que se relacione con el juego</p> <p>Aquellas en las cuales presentan retos en los alumnos, tales como experimentos o en donde el alumno explore, manipule, observe, interactúe con los objetos en donde emplee el razonamiento, observación, experimentación formule hipótesis.</p>			
Actividades que cambiarías	<p>1. Cambiaría actividades al momento de haber agotado recursos para conseguir lo necesario</p> <p>2. Cambiaría actividades para poder captar las mejores evidencias.</p> <p>1. Ninguna me quedé satisfecha con lo logrado</p> <p>1. Actividades de rutina, porque no considero que dejen un aprendizaje significativo en los niños</p>					D (2)

	<p>1. Considero que lejos de cambiar sería mejor adecuar a las posibilidades y/o necesidades que se crean pertinentes,</p> <p>2. Caer en lo rutinario y dirigido imposibilita que los alumnos mantengan el interés en las actividades a realizar</p> <p>3. Considero que mantener estrategias innovadoras es de esencial importancia</p> <p>1. Me parece que el tener evidencias, escritos, videos y fotos son buenas formas de obtener evidencias</p> <p>2. No las cambiaría pues con ellas puedo demostrar lo que estoy evaluando en los campos formativos</p> <p>1. Ninguna</p>					
Importancia de su aplicación		2, 13		2, 13		
Como interviene en la didáctica		13		13		d (24), c (10), R (10), ex (22)
Efectividad de la evaluación		7, 8, 21		7, 8		c (13), d (43), R (17), ex (24)
Inicial, permanente y final		2, 6, 7, 11, 14, 15, 16, 17, 19		2, 6, 11, 14, 15, 16, 17, 19, 22	1, 2, 6, 8, 9	d, e (2),

Evaluación sobre el proceso de recaudación de evidencias	<p>1. Investigando procesos</p> <p>2. Comparando las evidencias recaudadas de cada alumno.</p> <p>1. En base a cada evidencia, se realiza la interpretación observada en el momento</p> <p>1. Por medio de la observación a los niños</p> <p>1. Observando las evidencias previas</p> <p>2. Comparando las anteriores y tomando en cuenta el contexto en el que se llevó a cabo la actividad.</p> <p>1. Teniendo un seguimiento de todos los meses en un campo formativo o aspecto</p> <p>2. Se observa si hubo avances o retrocesos en el alumno</p> <p>3. Se describe en las hojas de evaluación diagnóstica, continua y final</p> <p>1. De acuerdo a las competencias</p>	7, 13, 19		13, 20		ex (8), d (6)
Información que arrojan las evaluaciones sobre el impacto en el proceso de desarrollo de los alumnos/as	<p>1. Demasiada información puedes adquirir si se realiza de forma adecuada la Guía de Actividades</p> <p>1. Todas las capacidades y competencias que desarrollo</p> <p>2. Favoreciendo su crecimiento, intelectual, físico y emocional</p>	2, 3, 6, 7, 13	<p>Las evidencias son una herramienta de trabajo ya que en el podemos ver los avances, dificultades de los alumnos.</p> <p>Ver el seguimiento del desarrollo del niño</p> <p>Esto ayudará a conocer fortalezas y debilidades de cada alumno además ayuda a observar sobre lo que lo rodea.</p> <p>Tener el seguimiento y avances de los alumnos</p> <p>Información muy importante para el</p>	2, 3, 6, 13		<p>d (3), R (7), c (4), ex (5)</p> <p>ex (7), d (2)</p>

	<p>1. Pues que es importante realizar la evaluación para ver el proceso de los alumnos</p> <p>1. El avance y /o retroceso que presentan los alumnos</p> <p>2. La información que arrojan las evaluaciones posibilitan el replanteamiento del propósitos y actividades posteriores</p> <p>1. El nivel en el que se encuentra cada alumno</p> <p>2. El saber si el alumno está cumpliendo con el propósito de preescolar</p> <p>3. Aún le falta por desarrollar algunas de las competencias</p> <p>1. Información importante que demuestra un proceso o no en los niños</p>		<p>seguimiento del proceso cognitivo de los niños</p> <p>La necesaria para poder evaluar al alumno sobre el desarrollo que ha tenido.</p> <p>Lo aprendido por los alumnos los aspectos más importantes que se lograron desarrollar y sobre todo los avances de cada uno de ellos.</p> <p>De suma importancia ya que arrojan avances en los alumnos, en su desarrollo, su aprendizaje, así como también que es lo que necesito para favorecer sus competencias para poder formar alumnos autónomos con iniciativa, así como también favorecer su lenguaje oral y el pensamiento matemático entre otros.</p>			
Aportes de la GAPD a la práctica reflexiva						
Retos para mejorar la implementación de la GAPD		7, 13	<p>1. Actividades innovadoras de reto para los alumnos</p> <p>1. El buscar y preparar estrategias innovadoras para sus situaciones didácticas</p> <p>La actitud de cada docente en cuanto a su trabajo</p> <p>La observación para con los niños, para realmente ofrecer una evaluación real.</p> <p>1. Responsabilidad, Planeación a tiempo, Dar continuidad de cada niño</p> <p>Ser siempre mejores cada día y estar dispuestas a sacar</p>	7, 13, 22		C, ex

			adelante a su grupo El ser innovador Estudiar los programas de educación, entenderlos y comprenderlos, llevarlos a la práctica es lo más importante. Lo más importante es el amor a su profesión 1. Entrega en lo que realiza en su labor educativa, ya que está formando actitudes, valores, aprendizajes significativos en los alumnos Comprometerse en su trabajo, para hacer de su profesión un desempeño digno, comprometido, para formar alumnos competentes y favorecer su desarrollo integral			
Aspectos negativos y positivos de la PD	<p>1. Los aspectos positivos de mi práctica docente son principalmente mis habilidades y capacidades desarrolladas</p> <p>2. Los aspectos negativos giran en torno a la organización de tiempos.</p> <p>1. Positivo: desarrollo personal y profesional.</p> <p>2. Negativo: falta de tiempo y organización</p> <p>3. Retos: aplicación y/o dedicación completa al proyecto</p> <p>1. Pues que me gusta planear</p> <p>2. Utilizar diferentes materiales</p> <p>3. Pero en ocasiones me falta mejorar mis estrategias para controlar a los niños</p>		<p>1. Positivos: culminaba sus actividades atendía la diversidad</p> <p>2. Se acercaba a los alumnos y padres cuando presentaba algún problema,</p> <p>3. Realizaba actividades innovadoras utilizando diferentes materiales, se dirigía al grupo dando instrucciones claras y completas</p> <p>1. Positivos : Planeación</p> <p>2. Fundamentación</p> <p>3. Aceptar mejorar sus errores</p> <p>1. Negativos: En ocasiones no hay iniciativa</p> <p>2. Control de grupo</p> <p>3. La falta de motivación para los niños</p> <p>4. El material a utilizar</p> <p>1. Positivo: Fue muy participativa</p> <p>2. Tuvo control de grupo</p> <p>3. Trabajó al nivel del grupo</p> <p>1. Negativos: Faltó integrarse más en actividades colectivas del jardín</p> <p>1. Aspectos positivos, siempre están con la buena disposición de</p>	22	10, 11	

	<p>1. Positivos: Interés en mejorar y conocer, actitud propositiva, manejo de los propósitos en educación preescolar</p> <p>2. Conocimiento teórico acerca de las características del desarrollo infantil</p> <p>1. Negativos: Falta de experiencia en el manejo del tiempo y de los espacios, así como 1.en el aterrizar la teoría en práctica.</p> <p>2. Poca práctica docente en general, débil organización del tiempo</p> <p>3. En cuanto al equilibrio del trabajo de seminario y de las practicas docentes.</p> <p>1. Me parece que debo ser más observadora y estar atenta a algunos cambios que presenten los alumnos</p> <p>2. Mi organización en la recolección de evidencias</p> <p>3. Darles seguimiento que muestre cambios de los alumnos</p> <p>1. Positivos: ser investigadora, conocer más sobre los procesos de los niños</p>		<p>aprender y apoyar durante su práctica</p> <p>1. En cuanto a lo negativo, siento que a mi practicante le faltó un poco más de seguridad en sí misma pero siempre hacia el esfuerzo para mejorar cada día.</p> <p>1. La visión positiva que tienen en cuanto al desempeño que esperan tener durante su año de servicio</p> <p>2. Lo negativo es algo de inseguridad que manifiestan en algunas situaciones</p> <p>1. Positivo es la relación entre sus conocimientos y llevarlo a la práctica</p> <p>2. Negativo que el maestro no tiene la capacitación adecuada de cómo poder aplicar el programa.</p> <p>1. No todos tienen aspectos negativos</p> <p>1. Algunos toman más en cuenta el aspecto económico que la ética profesional</p> <p>1. Aspectos positivos. Su dedicación</p> <p>2. Su disponibilidad</p> <p>3. Su iniciativa</p> <p>4. Su preparación.</p> <p>1. Aspectos negativos. En lo que a mí respecta yo no vi aspectos negativos en la practicante</p>			
--	--	--	--	--	--	--

	<p>2. Saber con precisión lo que se quiere lograr con los alumnos.</p> <p>1. Negativos tal vez que en algunas ocasiones no prevenía el material que se iba a ocupar y eso retrasaba las actividades</p> <p>2 Y eso es lo que me propuse cambiar.</p>					
--	--	--	--	--	--	--

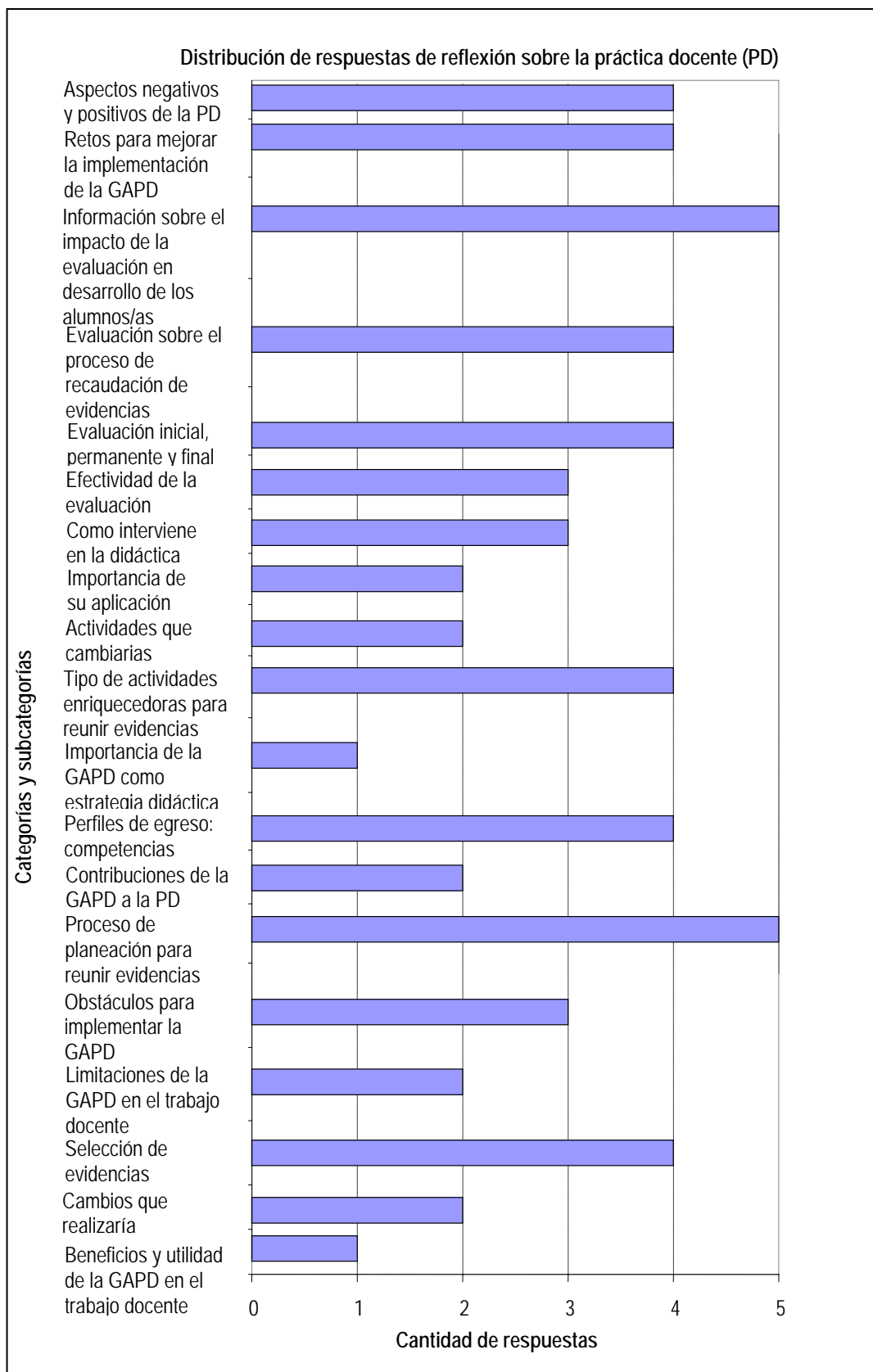
Simbología: Cuestionario dirigido a estudiantes (CE), Formato de autoevaluación dirigido a estudiantes (FAE), Formato de evaluación dirigido a las tutoras y la asesora (FETA), Entrevista dirigida a tutoras (ET), Entrevista dirigida a las tutoras y a la asesora (ETA), Grupo de discusión (GD) y Diario de prácticas (DP). En la ET sólo se anota el número de la pregunta.

Simbología: Ciclo de Smyth (1990): c: confrontar. d: describir. ex: explicar. R: reconstruir

Tabla 101. Matriz de concentrado de datos por categoría y subcategoría de la práctica docente por instrumento

A fin de enfocarnos en la distribución de las respuestas por categorías y subcategorías, queremos tan sólo señalar la productividad de los instrumentos en la recolección de datos. Mientras el Diario de prácticas reportó la mayor productividad, con 33 respuestas; le siguen el Formato de autoevaluación dirigido a estudiantes y el Formato de evaluación dirigido a las tutoras y la asesora, cada uno con 18 respuestas; le siguió el Cuestionario dirigido a estudiantes, con 13 respuestas, y la Entrevista dirigida a tutoras, con 9 respuestas.

De manera más gráfica, la distribución de las respuestas, sin importar el instrumento, puede ser apreciada en las tablas 102 y 103. Para este propósito, se han dividido las respuestas relativas, por una parte, las relativas a la implementación de la GAPD y a la efectividad de la evaluación; por otra parte, al proceso de enseñanza–aprendizaje y de autoevaluación docente.



Nota. Las subcategorías denominada Impacto de la GMPE en la sistematización del trabajo docente y Aportaciones de la GMPE a la práctica reflexiva no registraron respuestas.

Tabla 102. Matriz de concentrado de datos por categoría y subcategoría relativas a la implementación de la GAPD y a la efectividad de la evaluación

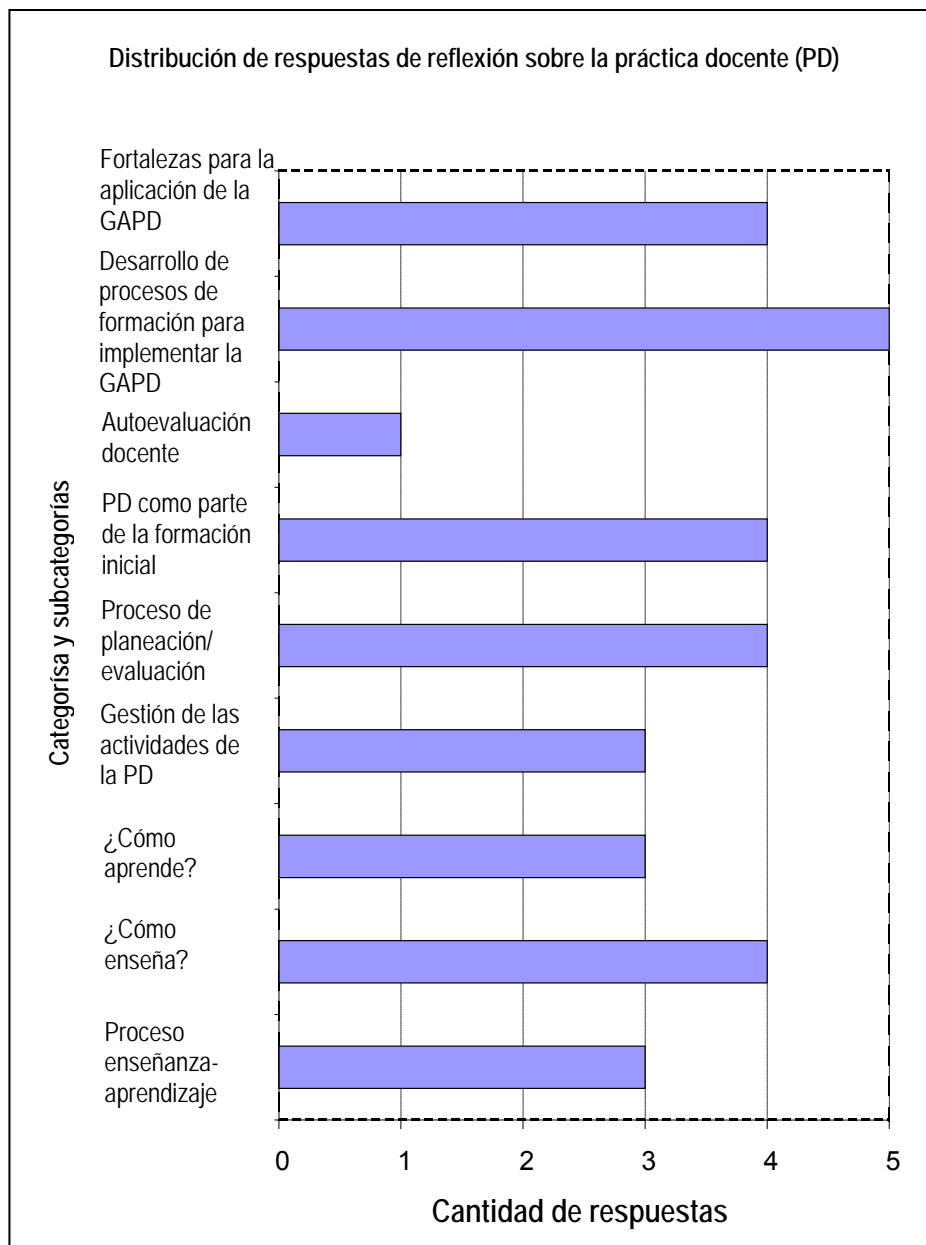


Tabla 103. Matriz de concentrado de datos para las categorías y subcategorías del Proceso de enseñanza–aprendizaje y de Autoevaluación docente.

Como las tablas 102 y 103 muestran, ninguno de los instrumentos abarcó a todas las categorías y subcategorías de la práctica docente, pero en su conjunto se registraron

respuestas por arriba de la mitad de las ocasiones para alrededor de la mitad de las categorías y subcategorías (16 / 31) y en dos ocasiones (menos de la mitad) para cinco de las categorías y subcategorías. Tres de estas categorías registraron tan sólo una ocasión de respuesta y dos subcategorías no registraron respuestas. Tal distribución es orientativa de cómo y en qué sentido deben ser refinadas las categorías y subcategorías propuestas.

En un sentido general, predominaron las respuestas relativas al proceso de planeación para reunir evidencias, la información que arrojan las evaluaciones sobre el impacto en el proceso de desarrollo de los alumnos y el desarrollo de procesos de formación para implementar la GAPD. Es decir, que procesos relativos a la planeación, la evaluación y la formación fueron centrales en la reflexión sobre la práctica docente. Cabe decir que, aunque estos registros muestran la distribución de las respuestas, no son informativos de la trascendencia de cada categoría y subcategoría para las alumnas participantes, puesto que una sola ocasión de respuesta puede haber sido más trascendente en su proceso formativo que diversas ocasiones de respuesta. En tal sentido, este registro de la distribución de respuestas tiene su principal utilidad en proveer datos para la planeación y la orientación de la implementación de la GMPE a cargo de la asesora.

9.3. PATRONES DE REFLEXIÓN Y TRANSFORMACIÓN DE LA PRÁCTICA DOCENTE

Este apartado sintetiza los resultados previamente mostrados en los apartados anteriores. El propósito es mostrar los patrones de reflexión y transformación de la práctica docente que se pueden interpretar a partir de los resultados reportados por los instrumentos en cada categoría en la que se desgranó la reflexión y la transformación de la práctica docente. Este apartado nos da la oportunidad de tener una visión sintética de la aplicación de la Guía Metodológica del Portafolio del Estudiante. A su vez, es la antesala para, en el próximo capítulo, evaluar y mostrar una serie de conclusiones sobre el rigor con el que se realizó esta implementación, la pertinencia de la Guía Metodológica del Portafolio del Estudiante y las eventuales aportaciones que este instrumento puede realizar al portafolio de las estudiantes normalistas.

Categoría	Reflexión	Transformación
Proceso enseñanza-aprendizaje	X	X
¿Cómo enseña?	X	X
¿Cómo aprende?	X	
Gestión de las actividades de la PD	X	X
Proceso de planeación/evaluación	X	X
PD como parte de la formación inicial	X	X
Autoevaluación docente	X	X
Desarrollo de procesos de formación para implementar de la GAPD	X	0
Fortalezas para la aplicación de la GAPD	X	0
Beneficios y utilidad de la GAPD en el trabajo docente	X	X
Cambios que realizaría	X	0
Selección de evidencias	0	0
Limitaciones de la GAPD en el trabajo docente	0	0
Obstáculos para implementar la GAPD	X	0
Impacto de la GMPE en la sistematización del trabajo docente	0	0
Proceso de planeación para reunir evidencias	X	0
Contribuciones de la GAPD a la PD	X	0
Perfiles de egreso: competencias	X	0
Importancia de la GMPE como estrategia didáctica	X	0
Tipo de actividades enriquecedoras para reunir evidencias	0	0
Actividades que cambiarías	X	0
Importancia de su aplicación	0	0
Como interviene en la didáctica	X	X
Efectividad de la evaluación	X	X
Inicial, permanente y final	X	0
Evaluación sobre el proceso de recaudación de evidencias	X	0
Información que arrojan las evaluaciones sobre el impacto en el proceso de desarrollo de los alumnos/as	X	X
Aportes de la GAPD a la práctica reflexiva	0	0
Retos para mejorar la implementación de la GMPE	X	0
Aspectos negativos y positivos de la PD	0	0
Total	23	10

Tabla 104. Patrones de reflexión y transformación de la PD

Como ya se ha mostrado antes, la reflexión sobre la práctica docente está ampliamente documentada por los datos de los distintos instrumentos. Mientras, los datos sobre la transformación de dicha práctica son menores. Ésta es una situación previsible por el nivel formativo de las estudiantes, pero, dado el perfil del plan de estudios de la Licenciatura

en Educación, era esperable que la transformación de la práctica docente tuviera una mayor presencia respecto a la registrada. Como muestra la tabla anterior, las ocasiones en que se registraron datos sobre la transformación de la práctica docente no alcanzaron a ser la mitad de las ocasiones de reflexión.

Éste es un resultado previsible también por el hecho de que el acto de plantearse transformaciones y modificaciones de la práctica docente requiere una reflexión y una experiencia previa que, mientras más amplias y profundas sean, mayores aportaciones pueden hacer a la transformación de la práctica docente. Adicionalmente, se debe considerar que determinadas categorías y subcategorías son de un perfil más de reflexión o transformación, por lo que corresponde ponderar el equilibrio de las mismas. Así visto, la evaluación sobre los patrones registrados debe considerar los patrones posibles desde tres criterios: 1) el nivel de aprendizaje y entrenamiento de las estudiantes, 2) la necesaria acumulación de reflexiones previa a la transformación de la práctica docente y, 3) el perfil de reflexión o transformación de las categorías y subcategorías incluidas.

El patrón de reflexión y transformación parece también evidenciar el carácter general y abarcador de la categoría denominada proceso de enseñanza-aprendizaje. Así mismo, como en las tablas 102 y 103, las categorías y subcategorías relativas a la GAPD y a su gestión, aportan la mayoría de los datos y respuestas sobre la reflexión de la práctica docente. Éste es un resultado coherente con la finalidad y la naturaleza de la GMPE. A saber, servir como instrumento para soportar la reflexión. El proceso enseñanza-aprendizaje y la Autoevaluación docente son categorías de carácter más conceptual, que, como muestra el patrón de reflexión y transformación y la distribución de respuestas en las tablas 102 y 103, son el ámbito propicio para que la reflexión alcance a la transformación de la práctica docente.

9.4. SÍNTESIS DEL CAPÍTULO

Este capítulo ha mostrado los resultados de la aplicación de la GMPE por parte de un grupo de alumnas de la Escuela Normal Miguel F. Martínez de Monterrey, Nuevo León. El propósito ha sido probar a la GMPE como un instrumento para favorecer la reflexión y transformación de la práctica docente de las estudiantes de la Licenciatura en Educación Preescolar.

El capítulo ha recopilado los datos obtenidos por cada uno de los instrumentos que constituyen el paso II de la GMPE. Los datos correspondientes al paso I quedan en un anexo por no ser el centro de atención en el análisis. Además, para cada instrumento se ha hecho un resumen general de los descubrimientos fundamentales y de las aportaciones

comparativas respecto a lo descubierto en los otros. Dos ejercicios de análisis de los datos que hemos considerado particularmente relevantes para obtener una imagen completa y global del proceso reflexivo de las estudiantes normalistas son: la triangulación de los instrumentos y el análisis del ciclo de Smyth (1991) en los diarios de trabajo.

Los datos recogidos confirman lo acertado de tales ejercicios porque con ellos hemos podido mostrar en la matriz de concentrado del análisis funcional por diario de trabajo para el ciclo de Smyth (1991), en la matriz de concentrado de datos por categoría y en los patrones de reflexión y transformación de la PD- una imagen completa fomentada y orientada por la aplicación de la GMPE. Los resultados sugieren que la GMPE es un instrumento pertinente para la formación inicial de las estudiantes normalistas, desde el modelo curricular y desde el planteamiento educativo en el cual la práctica docente tiene un valor central y articulador de los aprendizajes y de la experiencia de las futuras docentes.

Visto con más detalle, es conveniente hacer una valoración de la relación de los instrumentos y los datos obtenidos con las categorías y subcategorías dentro de las cuales los datos han sido clasificados y vertidos para entender su aportación al análisis de la reflexión y transformación de la práctica docente.

En resumen, los instrumentos registraron una capacidad comparativa y funciones complementarias para fomentar la reflexión y la transformación de la práctica docente. Mientras los instrumentos dependientes del cuestionario permitieron una mayor atención a la GMPE en cuanto a su diseño, pertinencia, ventajas, desventajas, los instrumentos no dependientes del cuestionario (Grupo de discusión y Diario de práctica) ofrecieron pocos datos al respecto, pero focalizaron su atención en el proceso de enseñanza-aprendizaje, la autoevaluación del docente y la eficacia de la evaluación, con sus subcategorías. Este juego de datos entre el interior de la GMPE y la práctica docente, en términos generales, permitió enriquecer el análisis y obtener datos más completos en la triangulación.

Por su parte, la distribución de respuestas por categorías y subcategorías y el patrón de reflexión y transformación de la práctica docente mostraron tendencias previsibles y coherentes con la finalidad de la guía, con el nivel de aprendizaje y entrenamiento de las estudiantes; con la necesaria acumulación de reflexiones previa a la transformación de la práctica docente y con el perfil de reflexión o transformación de las categorías y subcategorías incluidas.

En el siguiente capítulo presentaremos las conclusiones e interpretaciones de los datos obtenidos y las sugerencias que nos hacen respecto a la práctica docente y la implementación del portafolio del estudiante.

Capítulo X. Conclusiones

- 10.1. Conclusiones respecto a la GMPE
- 10.2. Conclusiones respecto a las aportaciones para la constitución del Portafolio del Estudiante
- 10.3. Conclusiones respecto al planteamiento curricular de la formación inicial
- 10.4. Conclusiones respecto a la práctica docente
- 10.5. Propuestas y líneas futuras de investigación
- 10.6. Síntesis del capítulo

CAPÍTULO X

CONCLUSIONES

Los resultados antes expuestos nos permiten plantear un conjunto de conclusiones relativas, primero, a la Guía Metodológica del Portafolio del Estudiante; segundo, respecto al uso de dichas aportaciones para la constitución del Portafolio de la Estudiante; tercero, respecto al planteamiento curricular de su formación inicial y, cuarto, respecto a la práctica docente de las alumnas de la Licenciatura en Preescolar.

10.1. CONCLUSIONES RESPECTO A LA GMPE

La organización de las presentes conclusiones se ha realizado a partir de la información recogida de la aplicación de la GMPE, considerando a cada participante y su tutora, como un caso, y del análisis de los planteamientos teórico-contextuales que funcionan como marco de referencia de esta investigación, tales como la formación inicial, la práctica docente y el portafolio del estudiante.

Para estructurar estas conclusiones se tomó en cuenta a la Guía Metodológica del Portafolio del Estudiante como una herramienta que aporta información sobre la reflexión y transformación de la práctica. Esta información hace referencia a la utilidad de la GAPD, como una contribución a la estructuración procesual del aprendizaje de las estudiantes de la Licenciatura en Educación Preescolar, a la observación, planeación y evaluación de las actividades y a la vinculación del trabajo docente con los propósitos y competencias de la formación inicial.

Respecto a la GAPD, las estudiantes valoraron las evidencias y los productos de aprendizaje del niño tomando en cuenta el atractivo que para ellas tenía la diversidad de actividades. Además, las estudiantes consideraron el juego como eje primordial para desarrollarlas.

Las estudiantes enfocaron sus respuestas en la valoración de las competencias que poseen y que se encuentran incluidas en los rasgos del perfil de egreso, en los retos y dificultades para la gestión y la implementación de la GAPD y en los logros que pueden alcanzar mediante una mejor planeación y un mejor seguimiento del aprendizaje de los alumnos preescolares.

Al respecto y de acuerdo con lo expuesto en el objetivo del tercer apartado de la investigación, se dio a conocer la GMPE como una estrategia didáctica, que a partir de su

descripción y validación permitió reunir evidencias y reflexiones que documentarán la transformación de la práctica docente.

La cuestión fundamental de la GMPE, respecto a su capacidad para informar sobre la práctica docente, está en la pertinencia de las categorías y las subcategorías creadas para recoger, clasificar y analizar la información obtenida en el análisis de la Guía de Actividades de la Práctica Docente. El análisis de los instrumentos y el concentrado de los resultados contenidos en la matriz de triangulación respecto a la reflexión y la transformación de la práctica docente, en la subcategoría denominada desarrollo de procesos de formación para implementar la GMPE mostró una mejora en la práctica docente a partir del desarrollo de habilidades intelectuales, del diseño de actividades, del dominio del programa, de la vinculación teoría-práctica. Además se reflejaron avances y logros significativos en el desarrollo de competencias de los alumnos preescolares.

Este análisis nos permite valorar la eficacia y la pertinencia de dichas categorías. Así como valorar la conveniencia o necesidad de hacerlas más precisas, eliminar algunas o sintetizarlas. Mientras los instrumentos dependientes del cuestionario permitieron una mayor atención a la GMPE en cuanto a su diseño, pertinencia, ventajas, desventajas, los instrumentos no dependientes del cuestionario (grupo de discusión y diario de práctica) ofrecieron pocos datos al respecto, pero focalizaron su atención en el proceso de enseñanza-aprendizaje, la autoevaluación del docente y la eficacia de la evaluación, con sus subcategorías. Este juego de datos entre el interior de la GMPE y la práctica docente, en términos generales, permitió enriquecer el análisis y obtener datos más completos en la triangulación.

Al parecer, también, determinados actores (estudiantes, tutoras y asesora) y determinados instrumentos favorecen la atención a determinadas categorías respecto a otras. En un sentido general, la GMPE recogió reflexiones relevantes sobre la práctica docente. Las estudiantes centraron sus respuestas en la valoración de las competencias con las que cuentan, en los retos y dificultades para la gestión y la implementación de la GMPE y en los logros que pueden alcanzar mediante una mejor planeación y un mejor seguimiento del aprendizaje de los estudiantes.

Igualmente, se vislumbró la necesidad de crear pautas para desarrollar las narrativas sobre la práctica docente en los diarios de trabajo de las estudiantes, como una necesidad para tener más control y rigor en el pautado del ciclo de Smyth (1991). Estas pautas representan plantear algunos esquemas narrativos en relación a determinadas funciones comunicativas (por ejemplo, narrar, describir, ejemplificar, argumentar, fundamentar, valorar, etc.) que habrían de ser descritas con precisión. Este ejercicio permitiría mayor consistencia en los diarios de práctica

y facilitaría el análisis y la categorización de los contenidos de los diarios mediante una metodología más estandarizada de análisis discursivo. El análisis de los diarios realizado en esta ocasión mostró que, sin esta metodología más estandarizada, se pueden dar categorizaciones de los contenidos de los diarios de manera sumamente diferente o, incluso, contradictoria, según la asesora en turno.

En un sentido general, se considera que las categorías y subcategorías deben ser mejor precisadas, a fin de evitar fenómenos como la duplicación o la ambigüedad al momento de clasificar las respuestas.

10.2. CONCLUSIONES RESPECTO A LAS APORTACIONES PARA LA CONSTITUCIÓN DEL PORTAFOLIO DE LA ESTUDIANTE

Este apartado tiene una relación específica con los objetivos que cubren la cuarta parte de esta investigación y hacen referencia a formalizar un seguimiento de la utilidad pedagógica de la GMPE, con la intención de que las estudiantes realicen un autoanálisis de su práctica, reflexionen sobre ella y replanteen acciones. Se espera, en consecuencia, que este autoanálisis resulte en orientaciones, pautas, directrices y contenidos del portafolio del estudiante a través del análisis y la interpretación de los resultados de la implementación de la GMPE.

En este sentido, es preciso señalar que estos objetivos representan la oportunidad de conformar el Portafolio de la Estudiante considerando una serie de orientaciones que demandan un trabajo previo bien organizado y estructurado, orientado por una serie de sugerencias que se presentarán a continuación.

10.2.1. Orientaciones, pautas, directrices y contenidos para el Portafolio de la Estudiante

Con la intención de presentar el análisis y las orientaciones preliminares para el portafolio de la estudiante de las alumnas de la Licenciatura en Educación Preescolar desde la transformación de la práctica docente -como indica el título de la presente investigación-, este espacio concretiza las sugerencias que deben tenerse presentes en la elaboración del Portafolio de la Estudiante. Esta serie de sugerencias se precisan a partir de los resultados de la GMPE.

En este apartado se concibe a las **Orientaciones** como el hecho de situar al portafolio en una perspectiva específica, en este caso, la de la reflexión y transformación de la práctica docente. En este sentido se realizan las siguientes orientaciones.

1. Las asignaturas de la formación inicial de la Licenciatura en Educación Preescolar deben fomentar la reflexión sobre la práctica docente y la insistencia en la reflexión de la misma para transformarla como el rasgo distintivo del plan de estudios.
2. El portafolio habrá de ser más sensible a las áreas de oportunidad o aspectos formativos en los que su autora ha sido más débil curricularmente.
3. El portafolio no sólo habrá de mostrar la reflexión, sino que buena parte de él (de sus contenidos o procedimientos e elaboración) habrá de incluir necesariamente información sobre la transformación de la práctica realizada por cada estudiante.
4. El portafolio habrá de elaborarse de manera creativa, organizada, sistemática con elementos que lo caractericen como propio, a partir de un diseño que proporcione una estructura clara, puntual y flexible; donde puedan presentarse tanto elementos ilustrativos como organizativos (por ejemplo, imágenes, tipo de letra, colorido en las páginas, boceto de portada, índice y un espacio personal con una carta de presentación, planeaciones); la intención es que el portafolio refleje cómo percibe el mundo la persona que lo ha realizado para expresar el sentido que le otorga al proceso que está viviendo.
5. La elaboración del portafolio debe partir de considerar que, durante su formación, las estudiantes han logrado determinadas capacidades reflexivas y de transformación de la práctica; es fundamental que el portafolio refleje la trayectoria específica de cada estudiante, respecto a sus procesos de aprendizaje, logros y desventajas.
6. La elaboración del portafolio no habrá de ser una actividad en solitario, sino producto de una amplia socialización con pares y profesores. De esta manera la diversidad de ideas permitiría enriquecer el trabajo individual y ayudaría a la auto reflexión.
7. El portafolio del estudiante habrá de ser considerado como una opción estratégica que permita, primero, a las estudiantes, la construcción de conocimiento sobre su práctica educativa. Segundo, a los profesores, obtener evidencia de los alcances de su oferta curricular y su praxis formativa.
8. Conviene tener claro el propósito, la estructura, los contenidos, la forma en que se va a trabajar el portafolio y los criterios de evaluación para favorecer competencias a través de la interacción de las asignaturas, la transformación de las formas de enseñanza-aprendizaje, las redes de colaboración y la ayuda de las nuevas tecnologías.

En este apartado entendemos a las **Directrices** como instrucciones o formas de trabajo (por ejemplo, protocolos, procedimientos) que se tiene en cuenta para la ejecución del Portafolio de la Estudiante. Estas directrices determinan las condiciones de generación de dicho portafolio

y sientan las bases para el desarrollo de las actividades incluidas o los proyectos en los que el portafolio se articula. En este sentido, las normas o condiciones para hacer el portafolio sugeridas por este estudio son:

1. Los datos del portafolio se deben organizar en una secuencia que refleje la trayectoria curricular de la realizadora del mismo y que permita su seguimiento.
2. Habrá que incluir la evaluación y la autoevaluación de los logros a través de las asignaturas.
3. Habrán de mostrarse información que permita: uno, reconocer la eficacia de la evaluación inicial, permanente y final en los diferentes momentos del currículo; dos, que aporte evidencia de la vinculación de la teoría con la práctica en la trayectoria personal de la autora del portafolio y, tres, que permita identificar resultados de la reconceptualizar la práctica docente.
4. El análisis del portafolio se realiza tanto de su forma como de su contenido, a través de la explicitación y reflexión de las experiencias que fundamentan los conocimientos, metas, tareas propias y estrategias personales de aprendizaje.
5. Habrá de tomarse en cuenta que la estructuración del portafolio es orientativa, flexible y sensible a lo específico de cada estudiante, por lo que la estudiante está requerida para demostrar que su portafolio es un producto personal.
6. Prever un cuadro claro sobre el trabajo docente de las estudiantes y favorecer la reflexión metacognitiva para actuar y autocontrolar el proceso a través de estrategias flexibles.
7. Incluir los formatos de evaluación de tutores y asesor, así como los de autoevaluación como instrumentos para replantear acciones.
8. Comunicar los resultados de la evaluación del portafolio al estudiante a fin de generar retroalimentación positiva para ella y para el diseño curricular de la formación inicial.
9. Habrá que incluir las evidencias, documentos, diarios con narración de jornadas diarias, incidentes críticos, actividades exitosas y las problemáticas presentadas para analizarlos y guiar al estudiante en su trayecto de aprendizaje.

En este apartado entendemos a las **Pautas** como un término que permite hacer referencia a un modelo. En este caso, a un modelo, o combinación de ellos, de portafolio, de tipo de valoración o de procedimientos, que pueda resultar más relevante o pertinente para registrar y fomentar la reflexión y la transformación de la práctica docente como eje de la formación inicial. Las pautas sugeridas son:

1. Aprovechar un determinado modelo de portafolio, en este caso, el portafolio de prácticas de enseñanza de acuerdo con Rico (2010) quién lo considera como un instrumento del cambio metodológico hacia la interacción y la participación surgido ante la necesidad de centrarse en los alumnos como agentes esenciales en los procesos de enseñanza y aprendizaje. La elección de este tipo de portafolio permite a las estudiantes reunir evidencias para identificar aspectos clave que los ayudarán a reflexionar sobre los propósitos y definir líneas interesantes para desarrollos posteriores
2. Considerar tanto la valoración cuantitativa como la cualitativa buscando lograr una evaluación integral para contar con elementos que valoren los esfuerzos realizados e indiquen los aspectos que tienen que ser atendidos. Para ello, el desarrollo docente se fundamenta en el conocimiento de la coherencia entre las intencionalidades formativas y la calidad de los procesos formativos desarrollados, contribuye a dar sentido al avance permanente y a la mejora en las que deben asentarse las prácticas de desarrollo profesional y la estructura conceptual.
3. Desarrollar en la Licenciatura en Educación Preescolar una guía para construir su portafolio.
4. Realizar eventos concretos, periódicos, entre pares y no pares, que permitan socializar el contenido y la práctica del portafolio una vez al año o en determinado momento de la formación inicial. Por ejemplo, al corte del primer año de la licenciatura, del segundo o del tercero

10.3. CONCLUSIONES RESPECTO AL PLANTEAMIENTO CURRICULAR DE LA FORMACIÓN INICIAL

Los objetivos generales que directamente se relacionan con este rubro hacen referencia a promover la reflexión sobre la práctica docente a través de la implementación de la Guía Metodológica del Portafolio del Estudiante. El propósito es alcanzar los objetivos de su formación inicial y el cumplimiento del perfil de egreso, formado por las competencias que han de desarrollar las estudiantes a lo largo de su proceso de formación. Estas competencias son las habilidades intelectuales específicas, el dominio de los propósitos y contenidos de la educación preescolar, las competencias didácticas, la identidad profesional y ética, la capacidad de percepción y respuesta a las condiciones sociales del entorno de la escuela.

Uno de los objetivos específicos de la segunda parte de la tesis es explicar el perfil de las docentes de preescolar, a través de la exposición de su formación inicial en México, de la descripción de la práctica docente y del uso didáctico del portafolio del estudiante, para justificar

la necesidad curricular de que el portafolio del estudiante sea orientado desde la práctica docente.

En relación a ello, es importante señalar que todo lo realizado en la escuela normal y en los jardines de niños les ayuda a llegar al momento del Seminario de análisis de la práctica docente. En este sentido, la práctica docente les permite alcanzar, a través de la reconstrucción de resultados, conclusiones significativas respecto al planteamiento curricular. Estas conclusiones tienen como contenido el cumplimiento de los rasgos del perfil de egreso de la Licenciatura en Educación Preescolar

Respecto al planteamiento curricular y a la centralidad de la práctica docente en el mismo, los resultados de la GMPE sugieren que, aunque es deseable que la transformación de la práctica docente sea el punto final de la reflexión sobre la misma, las evidencias sobre esta transformación no son muy amplias y, en algún caso, no hay evidencia de dicha transformación. También, los resultados sugieren que se requiere un amplio proceso de reflexión sobre la experiencia de la práctica y su confrontación con marcos conceptuales, teóricos, históricos o referenciales para la reflexión, así como la socialización de la misma. Es decir, que la menor evidencia de transformación de la práctica docente respecto a la reflexión de la misma no es necesariamente una deficiencia de la formación inicial, sino que, al parecer, esta transformación es un hito final que requiere un amplio soporte.

En todo caso, los resultados sugieren también que, siguiendo la idea anterior, es deseable que el currículo ofrezca, en asignaturas, experiencias de campo, simulaciones o eventos académicos entre pares o entre estudiantes de distintos grados de avance curricular, ocasiones continuas de reflexión de la práctica docente, sin esperar necesariamente al momento de síntesis representado por el SAPD.

En apoyo a esta sugerencia, podemos decir que, por ejemplo, el grupo de discusión permitió la participación y la cooperación de las estudiantes para reflexionar sobre su práctica docente, compartiendo planteamientos, experiencias innovadoras y recursos.

10.4. CONCLUSIONES RESPECTO A LA PRÁCTICA DOCENTE

Como lo sugieren los resultados, la práctica docente constituye un espacio fundamental en la generación de conocimientos concebidos a partir de la autoreflexión, colaboración, interacción y producción de discursos adecuados y coherentes. Una práctica educativa renovada requiere situarse en nuevos escenarios educativos que confronten las demandas educativas actuales como el comprender lo que se aprende y aprender a aprender.

En este escenario, las estudiantes enfrentan el reto de poner en práctica los conocimientos, habilidades y actitudes que han alcanzado durante su formación profesional: conocer las características y potencialidades de aprendizaje de los niños; distinguir propuestas didácticas que contribuyen al desarrollo de las capacidades básicas de los alumnos; diseñar secuencias de actividades didácticas acordes con los propósitos educativos; resolver problemas y situaciones imprevistas en el aula y establecer relaciones de apoyo y colaboración con las madres, los padres de los niños y con otros actores que intervienen en el proceso educativo.

Para una renovación de su práctica es importante propiciar una formación centrada en el conocimiento y la comprensión de los procesos de desarrollo infantil, los propósitos de la Educación Preescolar, las características del trabajo de las educadoras y la dinámica cotidiana de la tarea educativa. Lo anterior, con el fin de contribuir al desarrollo de las competencias profesionales que requieren para desempeñarse con eficacia en el ámbito laboral

Es necesario que estas competencias profesionales se construyan gracias a una práctica reflexiva, comprometida, que se instale desde el principio de los estudios, y a una implicación crítica capaz de obtener el mejor partido de una formación en alternancia.

La formación de una práctica reflexiva en escenarios reales de trabajo permite elaborar procesos de reflexión sobre las experiencias en los jardines de niños y desarrollar competencias docentes.

Como una actividad en sí misma, la práctica docente, es formativa. Los diferentes estilos que compartieron las estudiantes en las sesiones de seminario de análisis cumplen con el objetivo de innovación que señala la participación democrática de las estudiantes en el colegiado sobre la aplicación de la GMPE.

10.5. PROPUESTAS Y LÍNEAS FUTURAS DE INVESTIGACIÓN

Con lo aprendido hasta ahora, en un futuro sería relevante realizar investigaciones relativas al desarrollo detallado y a ajustes de la GMPE, a la implementación del Portafolio de la Estudiante y respecto al uso del diario de prácticas como recurso para analizar la práctica docente.

Respecto a los ajustes de la GMPE, me interesa ampliar el proceso de validación y evaluación de las categorías y subcategorías utilizadas para el análisis de la reflexión y transformación de la práctica docente. El interés es desarrollar una evidencia más amplia y documentada de cómo esas categorías y subcategorías recogen información sobre la práctica docente, así como un sustento conceptual más específico.

Respecto al portafolio del estudiante para las alumnas de la Licenciatura en Preescolar, el interés es hacer uso de las orientaciones, directrices y contenidos sugeridos en apartados anteriores de este capítulo para desarrollar dicho portafolio. Uno de los objetivos fundamentales de dicha tarea es que dicho portafolio recoja y potencie la especificidad del planteamiento curricular de la formación inicial de las estudiantes.

También, una metodología específica para el análisis de los diarios de práctica, relacionada con funciones comunicativas, para lograr mayor consistencia en el análisis de los diarios de práctica y la categorización de sus contenidos. Esta metodología incluiría, primero, el desarrollo de modelos narrativos del diario de prácticas, a partir de un estudio de corpus discursivo y de la noción de registro desarrollada por enfoques lingüísticos; mediante el mismo análisis de corpus y desde un enfoque funcional del lenguaje, el desarrollo y definición de un catálogo de funciones comunicativas y, finalmente, la descripción del estado de la reflexión y transformación de la práctica docente a partir de dichas funciones comunicativas. Por ejemplo, aunque la función comunicativa de narrar no es privativa de la fase de descripción en el ciclo de Smyth (1991), si es cierto que la función narrativa está con frecuencia más relacionada con la fase de descripción en el ciclo de Smyth (1991).

10.6. SÍNTESIS DEL CAPÍTULO

Este capítulo ha mostrado las conclusiones de la investigación y de la aplicación de la GMPE en tres rubros fundamentales, relativos a la secuencia de contenidos de este reporte. Primero, respecto a la GMPE, es decir, en cuanto a la pertinencia y eficacia de la guía, su diseño, eficacia, capacidad para ser implementada, sus categorías y nociones fundamentales. Segundo, respecto a sus aportes para pensar y diseñar el Portafolio de la Estudiante de grupo específico que representan las estudiantes de la Licenciatura en Preescolar. Es decir, cuáles son las orientaciones, directrices y contenidos que, tras y como producto de la aplicación de la GMPE, se pueden hacer para el portafolio e dichas estudiantes. Tercero, respecto a la formación inicial de las estudiantes en cuestión. Es decir, respecto al planteamiento general de su formación, a las competencias a esperar, al lugar que ocupa la práctica docente –su reflexión y transformación- dentro de la lógica y la secuencia de aprendizajes y asignaturas de dichas estudiantes y la socialización y formalización que de dicha práctica realiza las estudiantes entre ellas y con sus formadores. Cuarto, las conclusiones son respecto a la práctica docente como una dimensión del aprendizaje para ser docente.

Finalmente, se proponen tres líneas de futuro, relativas a profundizar la justificación y refinar la relación entre la práctica docente y las categorías y subcategorías con las cuales hemos recogido la información relativa a aquella mediante los instrumentos de la GMPE. Segundo, la realización del portafolio del estudiante a partir de las orientaciones, sugerencias y contenidos recogidos por la aplicación de la GMPE y, tercero, el desarrollo de una metodología específica para el análisis discursivo de los diarios de práctica que permita mejor consistencia y pertinencia en la recolección de la información proporcionada por los diarios en materia de reflexión y transformación de la práctica docente.

QUINTA PARTE:

BIBLIOGRAFÍA Y ANEXOS

Bibliografía

Anexos

BIBLIOGRAFIA

- Agra, M., Gwerc, A. & Montero, L. (2003). "El portafolios como herramienta de análisis en experiencias de formación online y presenciales". Universidad Santiago de Compostela, España. Disponible en: <http://espacio.uned.es/fez/view.php?pid=bibliuned:20329> [Recuperado el 5 de diciembre del 2011]
- Alvárez, P. R. (2005). *La tutoría entre iguales y la orientación universitaria: una experiencia de formación académica y profesional*. Bellaterra: Servei de Publicacions de la Universitat Autònoma de Barcelona.
- Allal, L. (1993). Régulationns métacognitives: quelle place pour l'élève dans l'évaluation formative. En D. Bain, L. Allal, P. Perrenoud (Coords.), *Evaluation formative et didactique du français* (pp. 81-98) París: Delachaux & Niestle.
- Andreu, J. (s.f.). "Las técnicas de análisis de contenido: Una revisión actualizada". Disponible en: <http://es.scribd.com/doc/7061197/Andreu-J-Las-tecnicas-de-Analisis-de-Contenido-Una-Revision-Actualizada>. [Recuperado el 4 de agosto del 2012]
- Argudin, V. Y. (2001). *Educación basada en competencias*. Trillas: México.
- Arnal, J. Del Rincón, D. & Latorre, A. (1994). *Investigación educativa. Fundamentos y Metodologías*. Barcelona: Labor.
- Arriaga, B. T. (2008). *Diario de trabajo*, documento inédito.
- Arter, J. (1990). *Using portfolios in instruction and assessment: State of the Art Summary*. Portland, OR: Northwest Regional Educational Laboratory.
- Arter, J. & Spandel, V. (1992). *Using portfolios of student in instruction and assessment, educational measurement: Issues and practice*. Portland, OR: Northwest Regional Educational Laboratory.
- Ashby, R. (1998). *Carrer entry profile and professional portfolio, post graduate certificate in education course 1998-1999*. London: Institute of Education, University of London.
- Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES) (2008). *Sistema Nacional de Evaluación de la Educación Superior*. México
- Ausubel, D. P., Novak, J. D. & Hanesian, H. (1983). *Psicología educativa: un punto de vista cognoscitivo*. México: Trillas.
- Barberá, E., Gewerc, A., y Rodríguez, I. J. L. (2009). Portafolios electrónicos y educación superior en España: Situación y tendencias. *Revista de Educación a Distancia IX, (VIII)*, pp. 1-13. Disponible en: www.um.es/ead/red/M8/. [Recuperado el 2 de septiembre de 2011]

- Barberá, E. (2005). La evaluación de competencias complejas: La práctica del portafolio. *Educere: Revista Venezolana de Educación*, 31, 497-503.
- Barrett, H. (2000). Create your own Electronic Portfolios. *Learning & Leading with Technology*. 27 (7), 14-21.
- Batllo, R., Benjamín, P., Oller, M., Pagès, J., Pons, M., Tatjer, P., Valls, C. (1992). La relación teoría y práctica en la formación inicial del profesorado de didáctica de las ciencias sociales. En *Actas del IV Simposium de la Asociación Universitaria de profesores de Didáctica de las Ciencias Sociales*. Girona: Universidad Autónoma de Barcelona, Universidad de Girona.
- Bisquerra, R. (2004). Metodología de la investigación educativa. Madrid: La Muralla.
- Blanch, S., Fuentes, A. M., Gimeno, S. X., González, N., Jarrito, M., Oliver del Olmo, S., Jiménez Pelayo, J., Rifà Valls, M., Segura, D., Santiveri & N., Trafí, L. (2007). La construcció conjunta d'una guia per a la implementació de la Carpeta d'Aprenentatge en l'àmbit de l'educació superior. En *Actes de les IV Jornades de Campus d'Innovació Docent*. Cerdanyola del Vallès: UAB
- Bogdan, R. C. & Biklen, S. K. (1992). *Qualitative research for education: an introduction to theory and methods*. Londres: Ally & Bacon.
- Cabrera, A. F. (2003). *Evaluación de la Formación*, España: Síntesis Educación.
- CAES-UAB (2008). *Carpets d'aprenentatge a l'educació superior: Una oportunitat per a repensar la docència*. Barcelona: CAES-UAB.
- Cano, E. e Imbernón F. (2003). "La Carpeta docente como instrumento de desarrollo profesional del profesorado universitario." Barcelona. Disponible en: <http://www.ub.es/doe/recerca/fodip/publicacions/articulos%20paco/carpetadocent.pdf> [Recuperado el 4 de agosto del 2008]
- Cárdenas, L. A., Rodríguez, A. & Torres, R. (2000). *El Maestro Protagonista del Cambio Educativo*. Colombia: Colección aula abierta magisterio.
- Carr, W. & Kemmis, S. (1988). *Teoría, crítica de la enseñanza. La investigación acción en la formación del profesorado*. Barcelona: Martínez Roca.
- Castillo, S. (2003). *Compromisos de la evaluación educativa*. España: Castillo.
- Castoldi, M. (2005). *Portfolio a Scuola*. Roma: Cole
- Castro, Q. L. (2001). "El portafolio de aprendizaje en la formación de educadores: Una herramienta para evidenciar procesos metacognitivos y valorar aprendizajes significativos". Disponible en: http://www.aulasalud.com/_ReferenciaBibliografica/

Curso00057/ReferenciaBibliografica0000126/EL%20PORTAFOLIO%20DE%20APRENDIZAJE%20EN%20LA%20FORMACI%C3%93N%20DE%20EDUCADORES.doc

[Recuperado el 26 de noviembre de 2007]

- Castro, Q. L. (2002). El portafolio de enseñanza como herramienta y texto para la reflexión pedagógica. *Revista Perspectiva Educativa*, 3. Disponible en: http://www.ut.edu.co/tolima/hermesoft/portal/home_1/rec/arc_6519.pdf [Recuperado el 20 de mayo del 2008]
- Cerioni, M. (1997). "Propuestas de evaluación metacognitiva". Argentina: Universidad Nacional de Río Cuarto. Disponible en: <http://www.monografias.com/trabajos32/propuestas-valoracionmetacognitiva/propuestas-evaluacion-metacognitiva.shtml> [Recuperado el 20 de octubre de 2009]
- Charlier, E. (2005). Cómo formar maestros profesionales. Por una formación continua vinculada con la práctica. En L. Paquay (Coord.) *La formación profesional del maestro, estrategias y competencias* (pp. 139-169). FCE: México.
- Colás, B. M. (1998). *Investigación educativa*. Sevilla: Alfar.
- Collins, A. (1992). Toward a design science of Education. En E. Scalon; T.O'Sehea (Eds.) *New directions in educational technology* (pp. 15-22). Berlín: Springer-Verlag.
- Cohen, L. & Manion, L. (1990). *Métodos de investigación educativa*. Madrid: La Muralla.
- Contreras, M. (1991). Ciudadanía, pluralidad y emancipación: perspectivas democráticas de un debate en ciernes. *Cuadernos del Cendes*, 18 (48), 1-41
- Covarrubias, G. (2008). *Diario de trabajo*, documento inédito.
- Danielson, Ch., & Abrutyn, L. (2002). *Una introducción al uso de portafolios en el aula*. México: FCE.
- Darling, H. L. (2002). *El derecho de aprender crear buenas escuelas para todos*. México: Ariel educación.
- Delmastro, A. L. (2005). El portafolio como estrategia de evaluación en la enseñanza de lenguas extranjeras: Fundamentos teóricos y orientaciones procedimentales, *LIN*, 9, 16, 43-68.
- De la Torre, S. (2008). *Estrategias didácticas en el aula. Buscando la calidad en el aula*. Madrid: UNED.
- De la Torre, S. & Barrios, O. (2000). *Estrategias didácticas Innovadoras. Recursos para la formación el cambio*. Barcelona: Octaedro.
- Delgado, L. M. A. (2008-2009). *Diario de trabajo*, documento inédito.

- Dewey, J. (1889). *Cómo pensamos. Nueva exposición de la relación entre pensamiento reflexivo y proceso educativo*. Barcelona: Paidós.
- Diario Oficial de la Federación (12 de junio de 2000). Ley General de Educación. México.
- Dirección General de Educación Superior para Profesionales de la Educación y Senado de la República (2004). La Educación Superior en México. Boletín Informativo de la Dirección General del Archivo Histórico y Memoria Legislativa. México.
- Domínguez, R (2003). "La investigación-acción como método de investigación para Docente". Disponible en: <http://www.grade.org.pe/ime/docs/presentGRADE.ppt#256,1> [Recuperado 19 de septiembre de 2008]
- Doolittle, P. (1994). "Teacher portfolio assessment. ERIC, DE 385608. Clearinghouse on assessment and evaluation". Documento 1994 - 04, Washington. Disponible en: <http://www.eric.ed.gov/> [Recuperado el 24 de abril 2008]
- Dochy, F. J. (1992). *Assessment of prior Knowledge as a determinant for future learning*. Utrecht: The Netherlands.
- Elliot, J. (1996). *El cambio educativo desde la investigación-acción*. Madrid: Morata.
- Fernández, A. (2004). El portafolio docente como estrategia formativa y de desarrollo profesional. *Educar* 33, 127-142.
- Ferreres, V. (1997). *El desarrollo profesional del docente*. Barcelona: Oikos-Tau.
- Flavell, J.H. (1979). Metacognitive aspects of problem solving. En L. Resnick (Ed.) *The nature of intelligence* (231-236). Hillsdale: LEA
- Fullan, M., (2002). *Las fuerzas del cambio: explorando las profundidades de la reforma educativa*. Madrid: Akal.
- Furió, M. C. J. (1994). Tendencias actuales en la formación del profesorado de Ciencias. *Enseñanza de las Ciencias*, 12 (2), 188-199.
- Gairín, J., Feixas, M., Guillamón, C. & Quinquer, D. (2004). La tutoría académica en el escenario europeo de la educación superior. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 18(1), 61-77.
- Gardner, H. (1994). *Educación artística y desarrollo humano*. Paidós: Barcelona.
- Gimeno, S. X. (2004). La carpeta de aprendizaje como instrumento de formación y evaluación. En *I Jornadas de campus de Innovación Docente, UAB*. Cerdanyola del Vallès: IDÉS.
- Gimeno, S. X. & González, M. (2006). La utilització de carpetes d'aprenentatge en les titulacions de la Facultat de Ciències de l'Educació: La construcció dels índexs. En *III Jornades de campus d'Innovació docent*. Cerdanyola del Vallès: IDÉS.

- Giuseppe, P. (2005). *Progettare e realizzare il portfolio scienze dell'educazione*. Italia: Carocci.
- Glaser, B. G. & Strauss, A. L. (1967). *The discovery of grounded theory: Strategies of qualitative research*. Chicago: Aldine
- Goetz, J. & Lecompte, M. (1988). *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Madrid: Morata.
- González, G. M. C. (2008). *Diario de trabajo*, documento inédito.
- Granados, C. L. (2008). *Diario de trabajo*, documento inédito.
- Guash, J. (1999). *Formación por competencias y el profesional reflexivo*. Tesis de Maestría, documento inédito.
- Guba, E. (1990). *The paradigm dialogue*. Nueva Delhi: Sage Publications.
- Hargreaves, A. (1995). El significado de las estrategias docentes, en M. Arroyo (Coord.) *La atención del niño de preescolar entre la política educativa y la complejidad de la práctica* (pp. 79-81). México: Fundación SNTE.
- Hayes, J. & Flower, L. (1986) Writing Research and the Writer. *American Psychologist*, 41, (10), 1106-1113
- Hernández, S., Fernández, C., & Baptista, P. (1998). *Metodología de la Investigación*. México: Mc Graw-Hill.
- Hernández, F., González, F., & Guerra, L. (2006). Diseño de un portafolio en la formación universitaria por competencias. *Revista de Psicodidáctica*, 11 (2), 227-240.
- Hernández, L. (2009). *Aprendiendo a Enseñar. Una propuesta de intervención didáctica para una enseñanza de calidad*. Madrid: CCS.
- Hugo, D. & Sanmartí, J. (2003). "Intentando consensuar con futuras profesoras de ciencias". Disponible en: http://www.google.co.ve/search?hl=es&q=Intentando+consensuar+con+futuras+profesoras+de+ciencias&btnG=B%C3%BAsqueda+en+Google&meta=lr%3Dlang_es. [Recuperado el 5 de octubre de 2012]
- Hollingsworth, S, (1989). Pior beliefs and cognitive change in learning to teach. *American Education Research Journal*, 26, 160-189.
- Imbernón, F. (1998). *La formación y el desarrollo profesional del profesorado. Hacia una nueva cultura profesional*. Barcelona: Graó.
- Imbernón, F. (2002). *La investigación educativa como herramienta de formación del profesorado*. Barcelona: Graó.
- Jackson, 'P. W. (1991). *La vida en las aulas*. Madrid: Morata

- Johnson, R., Mims-Cox, J., & Doyle-Nichols, A. (2006). *Developing portfolios in education. A guide to reflection inquiry, and assessment*. Londres: Sage publications.
- Jorba, J. & Sanmartí, N. (1993). *La función pedagógica de la evaluación. Aula de Innovación Educativa*. Barcelona: Graó
- Kemmis, S. & McTaggart, R. (1988). *Cómo planificar la investigación-acción*. Barcelona: Laertes.
- Kingmore, B. (1993). *Portfolios: Enriching and assessing all students*. Iowa: Leadreship Publishers.
- Klenowski, V. (2005). *Desarrollo de portafolios para el aprendizaje y la evaluación*. Madrid: Narcea.
- Latorre, A. (2003). *Investigación-acción. Conocer y cambiar la práctica educativa*. Barcelona: Graó.
- Lewin, K. (1946). Action research and minority problems. *Journal of Social Issues* 2 (4), 34-46
- Lorenzo, G. & Ittelson, J. (2005). "Demonstrating and Assessing Student Learning with E-Portfolios. The EDUCAUSE Learning Initiative". Disponible en: <http://www.educause.edu/ELI/Archives/EPortfolios/5524> [Recuperado el 23 de enero del 2009]
- Lyons, N. (1998). *El uso de portafolio: Propuestas para un Nuevo Profesionalismo Docente*. Buenos Aires: Amorrortu Editores.
- Maisel de Olivera, C. (2003). La investigación acción como estrategia de aprendizaje en la formación inicial del profesorado. *Revista Iberoamericana de Educación*, 33, 91-109
- Marby, L. (1999). *Portfolios plus: A critical guide to alternative assessment*. California: Corwin Press.
- Marcelo, C. (2002). Aprender a enseñar para la sociedad del conocimiento. *Education Policy Analysis Archives*, 10, 35, 1068-2341
- Marchesi, A. & Martín, E. (2000). *Calidad de la enseñanza en tiempos de cambio*. Madrid: Alianza.
- Martín, K. (2001). *Portfolios del desempeño de maestros, profesores y directivos, la sabiduría de la práctica*. Buenos Aires: Paidós.
- Martínez, F. M. E. & Reina, J. E. (2011). Estudio de los diarios de los eportfolios del practicum de educación infantil. Análisis de los diarios de los estudiantes. En M., Raposo et al. (Coord.) *Evaluación y supervisión del practicum. El compromiso con la calidad de las prácticas* (pp. 187-202). Santiago de Compostela: Andavira.
- Matas, A., Tójar, J. C. & Serrano, J. (2004). Innovación educativa: un estudio de los cambios diferenciales entre el profesorado de la Universidad de Málaga. *Revista electrónica de*

- Investigación Educativa*, 6 (1), (1-13). Disponible en: <http://redie.uabc.mx/vol6no1/contenido-matas.html>. [Recuperado el 15 de septiembre de 2012]
- McDonough, J. & McDonough, S. (1997). *Research Methods for English Language Teachers*. London: Arnold.
- Mejía, R. (2000). "La carpeta o portafolio una alternativa para evaluar la competencia comunicativa oral". Antología del curso. Departamento de Capacitación y Actualización Docente. Toluca, Estado de México.
- Melchor, A. & Martínez, R. (2002). *Los sistemas de investigación en México*. Disponible en: <http://www.monografias.com/trabajos12/elusomc/elusomc.shtml> [Recuperado el 23 de noviembre del 2011]
- Monereo, C. & Castelló, M. (2000). *L'avaluació per carpetes en el pràcticum de psicopedagogia*. Bellaterra: UAB.
- Montgomery, K. (2001). *Authentic assessment: A practical guide for elementary teachers*. NY: Addison Wesley Longman.
- Moreno, C. A. D. (2008-2009). *Diario de trabajo*, documento inédito.
- Moreno, C. M. & Sáenz, E. (2001). "Aplicación de dos técnicas de recogidas de datos para la realización de estudios de usuarios". Disponible en: <http://www.ejournal.unam.mx/ibi/vol15-30/IBI03010.pdf> [Recuperado el 4 de enero de 2010]
- Muñoz S. P. & Muñoz S. I. (2001). Intervención de la familia. Estudios de casos. En: Pérez Serrano, G. (Coord.), *Modelos de investigación cualitativa en educación social y animación sociocultural: aplicaciones prácticas* (pp. 221-252). Madrid: Narcea.
- Murillo, F. J. (2011). Investigación-acción, Curso de Métodos de investigación en educación especial (2010-2011). Disponible en: www.uam.es/personal.../InvestigacionEE/.../Inv_accion_trabajo.pdf [Recuperado el 1 de septiembre del 2008]
- National Education Association. (1993). *Student portfolios*. Washington, DC.
- NEPBE - Professional Development Workshop. (2011). "Didactic strategies and class planning", ITESO. Disponible en: fronteraseducativas.com/.../Dec_2011_MANUA... [Recuperado el 5 de marzo del 2012]
- Nunziati, G. (1990). *Pour construire un Dispositif dévaluation Formatrice*. París: Cahiers Pédagogiques.
- Patton, M. (1980). *Qualitative evaluation methods*. Beverly Hills Londres: Sage
- Paulson, L., Paulson P., & Meyer C. (1991). "What makes a portfolio a portfolio? Educational Leadership". En ERIC Identifier: ED390377 publication date: 1995-12-0, Author: Lankes,

- Anna Maria D. Source: ERIC Clearinghouse on Information and Technology Syracuse NY.
- Pendry, A., Husbands, C., Arthur, J. & Davison, J. (1998). *History Teachers in the Making*. Buckingham: Open University Press.
- Pérez, G. A. L. (1995). La interacción teoría-práctica en la formación del docente. En J. Fernández Sierra (Coord). *El trabajo docente y psicopedagógico en educación secundaria* (pp. 362-387) Madrid: Aljibe.
- Pérez, G. Á. (2000). Capítulo XI. La función y formación del profesor en la enseñanza para la comprensión. Diferentes perspectivas. En J. Gimeno Sacristán y Á. Pérez Gómez (Eds.) *Comprender y transformar la enseñanza* (pp. 398-429). Madrid: Morata.
- Pérez, S. G. (2002). *Investigación cualitativa. Retos e interrogantes. II Técnicas y análisis de datos*. Madrid: La Muralla.
- Perrenoud, P. (2004). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar*. Barcelona: Graó.
- Perrenoud, P. (2004a). *Diez nuevas competencias para enseñar*. Barcelona: Graó.
- Pine, G. (1981). Collaborative action research. The Integration of Research and Service. En Annual Meeting of American Association of Colleges for Teaching Education. Detroit, MI.
- Poder Ejecutivo Federal (1995). Programa de Desarrollo Educativo 1995-2000. México.
- Poder Ejecutivo Federal (2007). Plan Nacional de Desarrollo 2007-2012. México.
- Ponce, G. (2004). La reflexión de la práctica en la formación inicial. *Antología de seminarios de investigación: Formación docente. 2004*. Jalisco: Secretaría de Educación.
- Poyatos, C. & Allan, C. (2005). "Student learning portfolios". Disponible en: http://www.griffith.edu.au/landt/celebratingteaching/2005/pdf/PoyatosMatas_Presentation.pdf [Recuperado el 26 de abril de 2008]
- Pozuelos F. J. (2003/2004) La carpeta de trabajos: una propuesta para compartir la evaluación en el aula. *Cooperación Educativa. Kikirikí, 71/72*, 37-43.
- Quijano, D., Cámara, A. & Silva, R. (2005). El proyecto de seguimiento y evaluación en las escuelas normales del Estado de Yucatán: una mirada a la experiencia. *Tribuna Pedagógica, 14*, 81-90
- Quiroga, J. (2008). *Guía Metodológica para la Implementación del Portafolio Infantil en el Período de Práctica Docente de los Estudiantes de la Licenciatura de Educación Preescolar*. Tesina de Máster, Universidad Autónoma de Barcelona, Barcelona (inédito)

- Ramos, M. (1992). Estudio sobre las egresadas de la Escuela Normal para Educadoras de Guadalajara (ENEG). Ponencia presentada en el *Foro de Intercambio de Investigación Educativa*. Secretaría de Educación del Gobierno de Jalisco.
- Reynaga, S. (1996). "Profesionales reflexivos: Viejas propuestas, renovadas posibilidades". Disponible en: <http://portal.iteso.mx/portal/page/portal/Sinectica/Historic> [Recuperada el 20 de junio de 2011]
- Rico, M. A. (2010). El portafolios en las prácticas de enseñanza del grado en maestro en educación primaria. REIFOP, *Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado*, 13 (3), 37-45.
- Rivera, L. M. (2004). "El portafolio como tarea de aprendizaje auténtico. Disponible en: <http://ponce.inter.edu/acad/Assessment/ElportafoliocomoTareadeAprendizajeAutentico.pdf> [Recuperado el 30 de octubre de 2009]
- Rodríguez, A. C. (2008). *Diario de trabajo*, documento inédito.
- Rodríguez, M. (2002). *Cómo innovar el prácticum de magisterio*. Madrid: Escuela de Formación de Profesores.
- Rodríguez, G. & Gil, J. & García, E. (1996). *Metodología de la investigación cualitativa*. Málaga: Aljibe.
- Rodríguez, I. J., López, F. O., Rubio, H. M. (2004). El portafolio electrónico como metodología innovadora en la evaluación universitaria: el caso de la OSPI. En *Actas de la Conferencia EDUTEC 2004: Educar con tecnologías, de lo excepcional a lo cotidiano*. Barcelona: EDUTEC.
- Rossi, G. (2005). *Progettare e realizzare il portfolio*. Roma: Carocci.
- Rué, J. (2008). El portafolio del alumno, herramienta estratégica para el aprendizaje. *Revista Aula de innovación educativa*, 169. [Versión electrónica]. Disponible en: <http://aula.grao.com/revistas/aula/169-ambientes-saludables/elportafolio-del-alumno-herramienta-estrategica-para-el-aprendizaje> [Recuperado el 4 de marzo de 2012.]
- Saint-Onge, M. (2000). *Yo explico, pero ellos... ¿aprenden?* México: SEP-FCE.
- Sandín, A. (2003). *Investigación cualitativa en educación, fundamentos y tradiciones*. España: McGraw Hill.
- Savín, M. A. (2003). *Escuelas Normales: Propuestas para la Reforma Integral. Hacia una política integral para la formación y el desarrollo profesional de los maestros de educación básica*. México: Subsecretaría de Educación Básica SEP.
- Schön, A. D. (1983). *The Reflective Practitioner*. NY: Basic Books.

- Schön, A. D. (1992). *La formación de profesionales reflexivos, Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Barcelona: Paidós.
- Schön, A.D. (1998). *La estructura de la reflexión desde la acción, en el profesional reflexivo. Cómo piensan los profesionales cuando actúan*, Barcelona: Paidós.
- Secretaría de Educación Pública (1996). Programa para la Transformación y el Fortalecimiento Académico de las Escuelas Normales (PTFAEN). México.
- Secretaría de Educación Pública (1997). Plan de estudios de la Licenciatura en Educación Primaria. México.
- Secretaría de Educación Pública (1999). Plan de estudios de la Licenciatura en Educación Preescolar. México.
- Secretaría de Educación Pública (1999a). Plan de estudios de la Licenciatura en Educación Secundaria. México.
- Secretaría de Educación Pública (2001). Características de las actividades de observación y práctica docente. México.
- Secretaría de Educación Pública (2002). Seminario de Análisis de Trabajo Docente I y II. Guía de trabajo y materiales de apoyo para el estudio. México.
- Secretaría de Educación Pública (2004). Programa de Educación Preescolar. México.
- Secretaría de Educación Pública (2005). *Guía para el PEFEN 1.0*. México.
- Secretaría de Educación Pública (2010). Modelo Curricular para la Formación Profesional de los Maestros de Educación Básica. México.
- Shores, E. & Grace, C. (2004). *El portafolio paso a paso. Infantil y primaria*. Barcelona: Graó.
- Shulman, S. (1990). Paradigmas y programas de investigación en el estudio de la enseñanza: una perspectiva contemporánea, en M.C. Wittrock (Comp.) *La investigación de la enseñanza I. Enfoques, teorías y métodos* (pp. 9-68). Barcelona: Paidós
- Shulman, L. (1999). Portfolios docentes: una actividad teórica. En N. Lyons (Comp.) *El uso del portafolios. Propuestas para un nuevo profesionalismo docente* (45-62). Buenos Aires: Amorrortu.
- Smyth, J. (1991). Una pedagogía crítica de la práctica en el aula. *Revista de Educación*, 294, 275-300.
- Stake, R. E. (1994). Case studies. En N.K. Denzin & Y. Lincoln (Eds.) *Handbook of qualitative, research* (pp. 236-247) California: Sage
- Stake, R. E. (1998). *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Morata.

- Stenhouse, L. (1990). Conducción, análisis y presentación del estudio de casos en la investigación educativa y la evaluación. En J. B. Martínez (Coord.) *Hacia un enfoque interpretativo de la enseñanza* (pp. 69-85) Universidad de Granada: Servicio de publicaciones.
- Stenhouse, L. (1991). *Investigación y desarrollo del currículo*. Madrid: Morata.
- Sternberg, R. (1986). *Las capacidades humanas. Un enfoque desde el procesamiento de la información*. Barcelona: Labor.
- Suárez, D., Ochoa, L. & Dávila, P. (2004). *Manual de capacitación sobre registro y sistematización de experiencias pedagógicas. Módulo 1 "Narrativa docente, prácticas escolares y reconstrucción de la memoria pedagógica" y Módulo 2 "La documentación narrativa de experiencias escolares"*. Buenos Aires: MECyT / OEA.
- Taylor, S. J. & Bogdan, R. (1992). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación: la búsqueda de significados*. Barcelona: Paidós.
- Tójar, H. J. (2006). *Investigación cualitativa. Comprender y actuar*. Madrid: La Muralla.
- Tünnermann, B. C. El Rol del Docente en la Educación Superior del Siglo XXI. Disponible en: <http://norobesmicoronaantesdeganarla.com/Documentos/3-Teorias/Copia%20de%20Tunnermann%20Carlos%20-%20La%20Universidad%20Ante%20Los%20Retos%20Del%20Siglo%2021.pdf> [Recuperado el 8 de junio de 2011]
- Vázquez, V. (2008). *Diario de trabajo*, documento inédito.
- Vélez, M. I. (2000). *Portafolio Electrónico del Estudiante*. Puerto Rico: Universidad de Puerto Rico en Aguadilla.
- Wolcott, H. (1992). Posturing in qualitative research. En M. Le Compte, W Millroy & J. Preissle (Eds.) *The Handbook of Qualitative research in education* (pp 3-52). London: Academic Press.
- Yin, R. K. (1994). *Case study research: Design and methods*. Newbury Park, CA: Sage Publications.
- Zabalza, M.A. (2000). *Diseño y Desarrollo Curricular: Para profesores de enseñanza básica*. Madrid. Narcea.
- Zabalza, M.A. (2004). *Diarios de clase. Un instrumento de investigación desarrollo profesional*. Madrid: Narcea.
- Zubizarreta, J. (2004.) *The learning portfolio. Reflective practice for improving student learning*. Massachusetts: Anker.

Zuñiga, B. (2007). "El portafolio electrónico: una opción metodológica". Disponible en:
<http://cc.msnsnscache.com/cache.aspx?q=73143471917750&mkt=es-ES&lang=es-ES&w=f9927e8&FORM=CVRE2> [Recuperado 3 de abril del 2011]

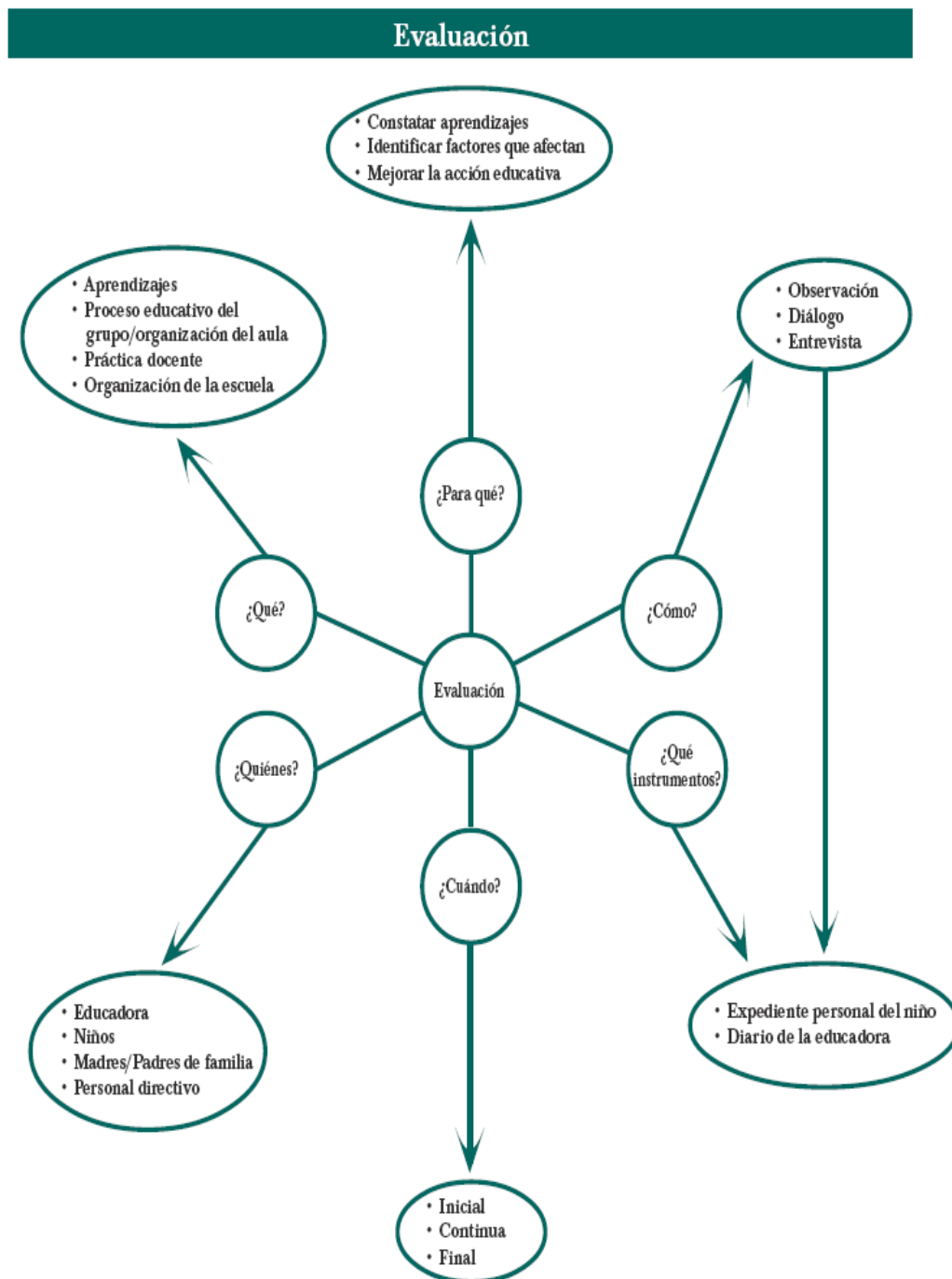
Anexo 1. Principios pedagógicos

Referencia tomada del programa de Educación Preescolar 2004

Principios pedagógicos	
a) Características infantiles y procesos de aprendizaje	<ol style="list-style-type: none">1. Las niñas y los niños llegan a la escuela con conocimientos y capacidades que son la base para continuar aprendiendo.2. La función de la educadora es fomentar y mantener en las niñas y los niños el deseo de conocer, el interés y la motivación por aprender.3. Las niñas y los niños aprenden en interacción con sus pares.4. El juego potencia el desarrollo y el aprendizaje en las niñas y los niños.
b) Diversidad y equidad	<ol style="list-style-type: none">5. La escuela debe ofrecer a las niñas y a los niños oportunidades formativas de calidad equivalente, independientemente de sus diferencias socioeconómicas y culturales.6. La educadora, la escuela y los padres o tutores deben contribuir a la integración de las niñas y los niños con necesidades educativas especiales a la escuela regular.7. La escuela, como espacio de socialización y aprendizajes, debe propiciar la igualdad de derechos entre niñas y niños.
c) Intervención educativa	<ol style="list-style-type: none">8. El ambiente del aula y de la escuela debe fomentar las actitudes que promueven la confianza en la capacidad de aprender.9. Los buenos resultados de la intervención educativa requieren de una planeación flexible, que tome como punto de partida las competencias y los propósitos fundamentales.10. La colaboración y el conocimiento mutuo entre la escuela y la familia favorece el desarrollo de los niños.

Anexo 2. Características del proceso de evaluación

Gráfica que propone el programa de Evaluación Preescolar (2004:142)



Anexo 3. Campos formativos de la Educación Preescolar

Referencia tomada del programa de Educación Preescolar 2004

<i>Campos formativos</i>	<i>Aspectos en que se organizan</i>
Desarrollo personal y social	Identidad personal y autonomía. Relaciones interpersonales.
Lenguaje y comunicación	Lenguaje oral. Lenguaje escrito.
Pensamiento matemático	Número. Forma, espacio y medida.
Exploración y conocimiento del mundo	Mundo natural. Cultura y vida social.
Expresión y apreciación artísticas	Expresión y apreciación musical. Expresión corporal y apreciación de la danza. Expresión y apreciación plástica. Expresión dramática y apreciación teatral.
Desarrollo físico y salud	Coordinación, fuerza y equilibrio. Promoción de la salud.

Anexo 4. Rasgos del perfil de egreso

Referencia tomada del plan de estudios de la Licenciatura en Educación Preescolar (2002)

Competencia	Descripción
Habilidades intelectuales específicas	Capacidad de comprensión del material escrito y la lectura Expresa sus ideas oral y escrito con claridad, sencillez y corrección Plantea, analiza y resuelve problemas Tiene disposición y capacidades
Dominio de los contenidos de enseñanza	Reconoce la educación preescolar como un servicio Comprende los propósitos de la educación preescolar Establece una correspondencia entre la naturaleza y sus propósitos Reconoce los propósitos de la educación preescolar y básica
Competencias didácticas	Diseña, organiza y pone en práctica estrategias y actividades didácticas Reconoce las diferencias individuales de los educandos Establecer un clima de relación en el grupo Reconoce el valor pedagógico del juego Identifica las necesidades especiales de educación Conoce y aplica distintas estrategias para valorar los logros que alcancen los niños Aprovecha los recursos que ofrece el entorno con creatividad, flexibilidad y propósitos claros
Identidad profesional y ética	Principios de acción los valores humanos Reconoce una valoración realista del trabajo Tiene información suficiente sobre la orientación filosófica, los principios legales y la organización del sistema educativo Conoce los principales problemas, necesidades y deficiencias Asume su profesión como una carrera de vida con derechos y obligaciones Valora el trabajo en equipo como un medio para la formación continua Identifica y valora los elementos más importantes de la tradición educativa mexicana
Capacidad de percepción y respuesta al entorno	Aprecia y respeta la diversidad regional, social, cultural y étnica del país Valora la función educativa de la familia Promueve la solidaridad y el apoyo de la comunidad hacia la escuela Reconoce los principales problemas que enfrenta la comunidad Asume y promueve el uso racional de los recursos naturales

Anexo 5. Guía de Actividades de la Práctica Docente (GAPD)



**UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE BARCELONA
ESCUELA NORMAL "MIGUEL F. MARTINEZ"
AÑO ESCOLAR 2008 - 2009**

**GUÍA METODOLÓGICA PARA EL PORTAFOLIO DEL ESTUDIANTE
DE LA LICENCIATURA EN EDUCACIÓN PREESCOLAR**

PASO I: GUÍA DE ACTIVIDADES PARA LA PRÁCTICA DOCENTE (GAPD)

**ASIGNATURAS: SEMINARIO DE ANÁLISIS DEL TRABAJO DOCENTE
Y TRABAJO DOCENTE, DE 7º Y 8º SEMESTRE, DE
LA LICENCIATURA EN EDUCACIÓN PREESCOLAR**

**ASESOR
MARIA DEL ROBLE QUIROGA JUAREZ**

MONTERREY, NUEVO LEÓN

Índice

- I. Presentación
2. Descripción de la Guía de Actividades de la Práctica Docente (GAPD)
3. Componentes de la Guía de Actividades de la Práctica Docente (GAPD)
 - 3.1. Definición de Actividad para la Práctica Docente
 - 3.2. Objetivos de la Guía de Actividades
 - 3.3. Estructuración de la Guía de Actividades
 - 3.4. Evaluación de la Guía de Actividades
 - 3.5. Cronograma
4. Bibliografía
5. Anexos: documentos de trabajo
 - D5.1. Los campos formativos
 - D.5.1a Organización de actividades para recolección de evidencias
 - D5.2. El núcleo de los niños
 - D5.3. Propósitos fundamentales de la educación preescolar
 - D5.4. Formato de comentarios de las evidencias de los niños
 - D5.5. Guión de los cuestionamientos por parte del maestro sobre las evidencias de trabajo
 - D5.6. Carta de autorización para el uso de fotografías
 - D5.7. Evaluación inicial del grupo
 - D5.8. Ficha de registro del proceso de aprendizaje “El campo formativo relevante del mes”
 - D5.9. Diario de los niños
 - D5.10. Informe del alumno
 - D5.11. Carta de colaboración

1. Presentación

Una de las principales preocupaciones de los educadores en el área de la formación inicial de maestros de preescolar ha sido encontrar alternativas pedagógicas sobre su formación que permitan responder a los retos educativos que demanda la sociedad y la atención a la niñez actuales. Por lo tanto, en la búsqueda de la mejora continua de sus estudiantes normalistas, las escuelas formadoras de docentes han diseñado diversas estrategias que, desde el modelo y el currículo que les caracteriza, den reflexividad, enriquezcan y transformen el proceso de enseñanza - aprendizaje.

El Portafolio del Estudiante es una estrategia didáctica novedosa, eficaz para recopilar elementos y materiales que evidencian el proceso de enseñanza – aprendizaje y que, en el caso de las estudiantes de educación preescolar, fomentan su reflexividad sobre el proceso antes mencionado. Dado que el portafolio ha de guardar coherencia y consistencia con el modelo y el currículo, se requiere dar en él un sitio principal a las evidencias y a la reflexividad sobre la Práctica Docente.

De esta manera, el conjunto de actividades y materiales que den cuenta de la Práctica Docente, dentro del Portafolio del Estudiante, han de ser diseñadas, validadas e implementadas con claridad de objetivos y coherencia interna. La guía aquí presente propone un conjunto de actividades y sus materiales, a realizar por los niños, que, tras el posterior análisis de su valor para la Práctica Docente, dan dirección a la incorporación de la misma en el Portafolio del Estudiante.

La guía como instrumento que permite reflexionar y hacer visible el proceso de aprendizaje, está dirigida a los futuros docentes del nivel de Educación Preescolar. El principal objetivo es ofrecer a estos una estrategia que implique todos los aspectos pedagógicos de la práctica docente que se realiza en los jardines de niños.

La guía vincula los aspectos teórico - prácticos que se trabajan en la asignatura de Seminario de Análisis del Trabajo Docente (SATD) y la de Trabajo Docente (TD) de la Licenciatura en Educación Preescolar, en las escuelas formadoras de docentes de México.

El contenido de esta guía se estructura tomando en cuenta los propósitos fundamentales de la Educación Preescolar y los campos formativos que integran las competencias propuestas por el Programa de Educación Preescolar 2004. De igual manera, se considera el núcleo los niños como un aspecto seleccionado de los cuatro núcleos que se trabajan en el SATD.

En términos metodológicos, esta guía será legitimada a través de las experiencias educativas, las visitas realizadas por los asesores de la escuela formadora de docentes y por los tutores de cada institución educativa, que acompañan a los estudiantes en sus prácticas y el posterior análisis de su implementación por parte de las estudiantes, las tutoras y la asesora.

Su carácter, suficientemente flexible, permite modificar de manera permanente los procedimientos utilizados sin perder de vista la reflexividad que habrá de generar el estudiante sobre las competencias que se han de favorecer en los niños, adecuándose a las condiciones de la indagación que no pudieran ser previstas.

Finalmente, es importante enfatizar el carácter evolutivo de esta guía, esperando que, a partir de aplicaciones periódicas, se puedan perfeccionar los criterios y propuestas que en ella se manifiestan. Así también, se espera enriquecerla con nuevas dimensiones y experiencias reflexivas.

2. Descripción de la Guía de Actividades de la Práctica Docente (GAPD)

La Guía Metodológica del Portafolio del Estudiante (GMPE) de la Licenciatura en Preescolar representa una orientación para la conformación del portafolio de los futuros docentes. El contenido de este primer paso de la guía se organiza en función de tres apartados:

1. Componentes: en este apartado se parte de la definición de portafolio del estudiante, la cual servirá como referente para el desarrollo de la presente guía; enseguida se plantean los objetivos de la guía y los que se han de favorecer en los niños, permitiendo de esta manera orientar la implementación de aquella. También se describe la estructuración de la guía, dividida en 5 momentos, así como el cronograma de aplicación. Así mismo, la evaluación de las actividades de la guía permitirá realizar el seguimiento de los procesos de desarrollo de los niños.
2. Bibliografía: ésta representa la literatura consultada que puede ser utilizada como referente para verificar o ampliar la información.
3. Documentos: en este apartado se incluyen los documentos de la guía, son una propuesta y servirán de base y de fundamento para utilizarse en la conformación de evidencias que avalen su selección.

Las directrices para elaborar la guía están constituidas por dos puntos relevantes: (i) el núcleo temático “Los Niños” (Documento 5.2), tema estructural que se aborda en la asignatura Seminario de Análisis del Trabajo Docente (SATD), del mapa curricular que comprende el Plan de estudios de la licenciatura (1999); y (ii) los campos formativos que plantea el Programa de Educación Preescolar (PEP 2004). El diseño de la guía implica el núcleo y los campos de formación. En función del desarrollo natural de los niños, la aplicación de este paso de la Guía está programada para un ciclo escolar. De esta manera, el futuro docente podrá elegir en secuencia lógica las competencias del programa de Educación Preescolar que desee desarrollar en los niños y planear las actividades tomando en cuenta las sugerencias para estructurarlas. Concretamente, en el espacio de Seminario de Análisis, el estudiante tendrá la oportunidad de programar actividades, partiendo del núcleo temático los niños. Éste concentra de manera general las competencias, las actividades y las manifestaciones que especifica el programa de Educación Preescolar. De ésta manera, el estudiante tendrá presente todos los campos formativos (Documento 5.1).

Los documentos que se incluyen en este paso de la guía son una propuesta, servirán de base y de fundamento para utilizarse en la conformación de evidencias que avalen su selección.

3. Componentes de la Guía de Actividades de la Práctica Docente (GAPD)

Los componentes que conforman la guía tienen la finalidad de organizar los contenidos y se enumeran enseguida:

- 3.1 Definición de Actividad para la Práctica Docente
- 3.2 Objetivos de la Guía de Actividades
- 3.3 Estructuración de la Guía de Actividades
- 3.4 Evaluación de la Guía de Actividades
- 3.5 Cronograma

3.1. Definición de la Guía de Actividades

Con base en las características de las escuelas formadoras de profesores en México y los procesos de enseñanza - aprendizaje de los niños, y, para efectos de este apartado de la Guía de actividades, se define como un documento que contiene para cada momento las indicaciones, recomendaciones, acciones a realizar y preguntas a resolver en el desarrollo del trabajo con los niños. Permite identificar los productos y evidencias que se solicitan como parte de la práctica docente.

3.2. Objetivos de la Guía de Actividades

Los objetivos generales que se persiguen con la elaboración de esta guía se establecen a partir de los propósitos fundamentales de la Licenciatura en Educación Preescolar (Documento 5.3) y son los siguientes:

Objetivos de la guía:

- Presentar una estrategia didáctica que favorezca el análisis y la optimización de los procesos de enseñanza – aprendizaje para promover una mayor autonomía y autorregulación en los estudiantes.
- Mostrar un proceso gradual y guiado para introducir la Práctica Docente como eje del Portafolio del Estudiante. Lo anterior, con la finalidad de que las estudiantes normalistas adquieran las herramientas necesarias para la selección, el diseño y la aplicación de situaciones didácticas que sean adecuadas a las características de los niños y congruentes con los propósitos educativos.
- Ofrecer a los estudiantes de la asignatura Práctica Docente formas de trabajo que orienten las acciones planeadas, en favor de los procesos que siguen los niños en la adquisición de nociones básicas, para orientar la intervención educativa en el jardín de niños y favorecer las potencialidades cognitivas, afectivas, sociales y físicas de los alumnos de su grupo preescolar.
- Propiciar que los futuros docentes reflexionen sobre la importancia del proceso de selección de evidencias (proyectos de trabajo, fotografías, observaciones sistemáticas y anecdóticas, textos, fotografías, grabaciones, expresiones creativas, registros de conversaciones, opiniones, entre otras) que sistematicen y fundamenten su labor docente.
- Proporcionar elementos que conduzcan a los futuros docentes a sistematizar evidencias para su Portafolio del Estudiante.

Utilidad de la guía

- Guiar el aprendizaje del alumno de preescolar, en la medida en que, a través de ella, se le ofrecen los elementos informativos suficientes como para determinar qué es lo que se pretende que aprenda, cómo se va a hacer, bajo qué condiciones y cómo va a ser evaluado.
- Lograr la transparencia en la información de la oferta académica. Es decir, la Guía pretende ser un documento público fácilmente comprensible y comparable, entre las diferentes estrategias que se utilizan para formar a los educadores.
- Facilitar un material básico para favorecer el proceso enseñanza aprendizaje y por consecuencia la evaluación de los alumnos de preescolar, representa un compromiso para el estudiante normalista en torno a la aplicación de diferentes criterios (contenidos, formas de trabajo, evaluación...) sobre los que irá desarrollando su enseñanza para innovar en la docencia y ayudarlo a reflexionar sobre su propia docencia.

Objetivos para favorecer en los niños:

- Aplicar la guía con la intención de favorecer la reflexión del estudiante sobre las competencias de los niños preescolares, a través de las diversas actividades propuestas en los diferentes núcleos temáticos y los campos formativos.
- Aplicar la guía con la intención de evaluar la capacidad del estudiante para promover el desarrollo de habilidades, destrezas y aptitudes en los alumnos de preescolar, poniendo en juego saberes y experiencias que se asocian a diferentes campos de conocimiento para contribuir gradualmente en los procesos de desarrollo y aprendizaje de los niños, a través de las acciones propuestas en la guía.

3.3. Estructuración de la Guía de Actividades

La presente guía se organizó con el fin de ofrecer una secuencia de actividades didácticas del alumno de preescolar, que, a partir del análisis de su implementación puedan orientar y dar pautas para la inclusión de la Práctica Docente en el Portafolio del Estudiante.

En ella se consideran cinco momentos que proponen una secuencia de acciones tendientes a cumplir los objetivos planteados. Es importante mencionar que las actividades planteadas pueden ser susceptibles de cambio y que cada momento explica un procedimiento que puede ser modificado y/o complementarse de acuerdo a la experiencia de cada profesor normalista. La finalidad es presentar una estrategia que complemente su formación académica.

Esta estrategia integra y sistematiza los procesos de desarrollo del niño, convertidos en las competencias que describe el programa de Educación Preescolar 2004. Éstas pretenden cumplir con los propósitos fundamentales de este nivel educativo. Los aspectos y las manifestaciones descritas por el programa se favorecen aplicando la planeación de actividades que incluye las diversas formas de trabajo¹. También, los ficheros de juegos y actividades diseñados por el equipo técnico de Educación Preescolar pueden servir de apoyo.

Los momentos que se describen para estructurar esta propuesta coadyuvan a reunir diversas evidencias que formarán parte de la reflexión sobre la práctica docente. Aunque esta guía está dirigida, principalmente, a los futuros profesores de Educación Preescolar, puede ser utilizada por los educadores en servicio, los equipos técnicos y supervisores del nivel, que pueden fungir como supervisores en su aplicación.

Para facilitar el material que permita reflexionar sobre la práctica docente, la guía de actividades sugiere como necesario considerar, en cada momento:

¹ Las formas de trabajo o modalidades que plantea el programa de Educación Preescolar son: unidad didáctica, proyectos, rincones y talleres.

- La selección o definición de la competencia de acuerdo al campo formativo que se va a trabajar
- El diseño de la actividad
- La descripción de la modalidad de trabajo
- El desarrollo de la actividad
- La evaluación de la actividad
- El rescate del producto o las producciones
- La reflexión sistemática sobre la Práctica Docente para cada competencia de acuerdo al campo formativo que se va a trabajar.

En cada documento de planeación diaria, semanal y mensual es de suma importancia describir las observaciones sistemáticas de acuerdo a las rúbricas y cuestionamientos que se soliciten. Lo mismo para el diario de trabajo de la estudiante y en los informes de evaluación inicial, permanente y final del aprendizaje de los niños. Las evidencias o producciones que los niños realicen son el resultado de las actividades que contiene la planeación guiada. Estas deberán seleccionarse y guardarse como resultado de la guía de actividades, procurando realizar un seguimiento de los procesos de desarrollo que se manifiestan, a través de acciones que favorecen las diferentes competencias.

Para el proceso de estructuración de la guía de actividades de la práctica docente se utilizaron como referencia algunas de las fases del portafolio infantil formuladas por Shores y Grace (2004). Por tanto, en ésta propuesta se realizaron adecuaciones de acuerdo al contexto mexicano. Se proponen cinco momentos:

1. Planeación de la secuencia de las actividades
2. Recolección de evidencias
3. Utilización del diario de trabajo y del diario de los niños
4. Elaboración de informes: Inicial, continuo y final
5. Preparación de las evidencias para el análisis de la implementación de la guía.

Momento 1: La planeación del uso de las actividades

Es imprescindible resaltar la importancia del proceso de planeación durante el desarrollo de la enseñanza y del aprendizaje. En este sentido, los futuros profesores de Preescolar realizan una planeación previa al desarrollo de las actividades de acuerdo con el interés por:

- Plantearse los propósitos de las actividades, respondiendo a estas preguntas con anticipación. ¿Para qué me servirá su aplicación? ¿Cómo organizar las evidencias del trabajo de los niños? ¿De qué manera sirve la secuencia de actividades para el desarrollo del proceso de enseñanza–aprendizaje de los niños? ¿Cómo evaluar el aprendizaje del niño a través de las actividades?
- Considerar el proyecto educativo del jardín de niños para recoger pruebas de las distintas fases de desarrollo del niño.
- Invitar a los padres a valorar el trabajo académico de sus hijos, insistiendo en la fotografía y la observación sistemática como medios para documentar los beneficios del aprendizaje.
- Desarrollar un sistema de seguimiento evaluativo para constatar el dominio de habilidades y conceptos concretos. También, registrar, por parte del futuro docente, notas sobre los niños en base a datos organizados, a partir de las habilidades concretas, con el rescate de textos, investigaciones y artículos que animen a los docentes a conseguir un equilibrio entre las habilidades del alumnado de Preescolar y sus reflexiones.

- Mantener un criterio en la selección del material que refleje la aplicación del conocimiento y las capacidades en actividades reales, sin olvidar la implicación de los niños.

Adicionalmente, en esta etapa de la planeación de las actividades de la práctica docente se debe tener en cuenta:

- ✚ La identificación de la finalidad
- ✚ La definición del tipo de producciones y materiales que se recopilarán.
- ✚ La consideración de que los docentes, el alumnado de Preescolar y las familias (si es posible) deben colaborar para seleccionar la secuencia de actividades.
- ✚ La fijación del calendario, si es necesario, para recopilar los materiales.
- ✚ El establecimiento de indicadores de observación para decidir la competencia a favorecer en los niños.
- ✚ La fijación de los criterios de evaluación
- ✚ La estipulación de las entrevistas
- ✚ La identificación de los procedimientos para proteger la información confidencial
- ✚ El establecimiento de los procedimientos para enviar los materiales a los padres y conservarlos al final del curso escolar.

Durante la estructuración de las actividades de la práctica docente es importante que el alumno de preescolar se lleve dicho documento a casa y que incluya las observaciones del educador. Antes de que el estudiante ponga en práctica la guía de actividades, debe tener clara su finalidad.

Momento 2: La recolección de evidencias

Para la recolección de evidencias, lo más conveniente es aplicar actividades libres donde los niños realicen voluntariamente producciones de trabajos. Esto permitirá evidenciar las verdaderas capacidades de los alumnos de Preescolar. En función de ello, la secuencia de actividades de algunos niños contendrá más actividades de ciencia y otras de matemática o escritura. Es conveniente que algunos trabajos en desarrollo se archiven, para que sirvan de modelo en actividades educativas posteriores o, si el maestro considera oportuno, los incluya en las evidencias con las que se analizará la implementación de la guía.

Son muchas las actividades libres y organizadas que el futuro profesor puede desarrollar, entre ellas se han considerado tomar fotografías, asistir a exposiciones, hacer escenificaciones, participar en entrevistas, realizar experimentos, ir de visitas, hacer pinturas y esculturas, expresarse corporal y oralmente, entre muchas otras. Por ejemplo:

Toma fotografías:

- Al iniciar la toma de fotos, se sugiere una frecuencia semanal, en el instante en que ocurran acontecimientos relevantes.
- Tomar nota cuando se observen escenas que relaten los niños y guardarlas junto con las fotografías.
- Retratar la cara de los niños y del espacio donde ocurrió el hecho. Por ejemplo, en un proyecto de recetas de cocina se tomarán los primeros planos de las manos de los niños. En una fiesta de grupo o reunión social, se tomará una foto de grupo en un plano más amplio.
- Planear un empleo de la fotografía que implique a los padres, a través de la organización de exposiciones, de su publicación en el periódico mural de la escuela o del aula, la elaboración de trípticos, y la recolección de fotos familiares, como visitas o viajes con su familia entre otros.

Tomar notas:

- Tomar nota sobre el incidente y los hechos retratados, así como anotar la fecha, el lugar, los nombres de los niños y el significado de cada escena.
- Sacar copias de fotos y anotar los datos necesarios de inmediato, archivarlos en las evidencias de aprendizaje de los niños que el maestro considere conveniente.
- Revisar las notas relacionadas con los incidentes y hechos del momento en que se realizaron las fotografías, decidir si es necesario complementar. Para ello es importante preguntarse ¿qué pasaba cuando tomé la fotografía? ¿Qué ocurrió antes y después? ¿Quién estaba presente? ¿Quién organizó la actividad? ¿Qué tipo de actividad se desarrollaba en ese momento? ¿Qué competencias favorecía, sean afectivas, sociales, cognitivas, físicas o comunicativas? ¿La imagen reveló avances para alguno de los niños? Estas preguntas sirven para saber a cuáles hechos dar prioridad.

Grabar en audio y video:

- Dar a los niños la oportunidad de narrar la historia que está ocurriendo, de pensar en sus propios logros y en la selección de trabajos para incluir audiograbaciones en la secuencia de actividades.
- Ayudar a los niños a recordar lo que ocurría y grabarlo, dejando las fotos en un lugar visible para que las observen en su tiempo libre.
- Proporcionar lápiz y papel para escribir o dictar recuerdos de los hechos y audiograbarlos.
- Grabar las impresiones de los niños sobre los acontecimientos en una grabadora para transcribirlas posteriormente.
- Utilizar la estrategia del juego para propiciar el desarrollo de competencias, por ejemplo, la comunicación por medio del juego de reportero, haciendo notas, tomando fotos y videograbando.
- En una cinta para cada niño, agregar material que contenga evidencias de su proceso de desarrollo por fecha, proyecto o actividad.

Como se puede apreciar en algunas de las actividades anteriores, la utilización de video resulta ser un recurso valioso que permite evaluar las intervenciones y actuaciones de los niños. Sin embargo, antes de emplear las fotografías o video es de vital importancia contar con la autorización paterna.

Para ello, se anexa un modelo que proporcionan Shores y Grace (2004:181) (Documento 5.6). Esta autorización se agrega a la organización de evidencias, que previamente contendrán una etiqueta fechada. Ésta incluirá el nombre y firma de los niños. Las evidencias se colocarán en un lugar accesible para ellos. Por su parte, el docente escribirá interpretaciones importantes sobre las evidencias. Por ejemplo:





1. Para que el niño identifique su trabajo con su nombre, estimularlo diciéndole:	“Cuando termines de anotar tu nombre podemos ver lo que dibujaste o escribiste y comentarlo”
2. Explicar sus trabajos, haciendo pensar al niño, a través de las siguientes preguntas:	¿Cómo hiciste el trabajo? ¿Qué te gusta de él? ¿Qué te gustaría cambiar? ¿Te gustaría hacer un proyecto parecido a éste? (Documento 5.4)

En la segunda pregunta es importante que el niño comunique sus pensamientos y explique el por qué eligió cierto material para realizar su trabajo. Primero, se puede preguntar ¿por qué creen que Luis prefirió este material y no aquel? Por lo tanto, de acuerdo con sus respuestas, se realizaría una afirmación como: “La casita que construyó Luis tiene un techo con una caja de cereal vacía porque es menos pesada”. Para verificar esta afirmación los niños utilizan una balanza para pesar la caja vacía y la llena.

La actividad anterior puede concluir con una afirmación como: “Luis reconoce la caja menos pesada”. De esta manera, la intervención pretende favorecer conceptos de diferentes campos formativos. Una evidencia que se sugiere para esta actividad es la fotografía de la casita, anotaciones del peso de las cajas, muestras de trabajos que servirán para momentos posteriores del proceso, como escribir en el diario de los niños esta experiencia y narrar lo que perciben en las fotografías, entre otras.

3. Interpretaciones del maestro de acuerdo a los siguientes cuestionamientos	<p>¿Cómo se inició la actividad (por iniciativa del docente o del niño)?</p> <p>¿Qué, cómo, cuándo y por qué lo ha aprendido?</p> <p>¿Con quién o con qué he aprendido?</p> <p>¿Qué ha conseguido con este nuevo aprendizaje? ¿Ha logrado avances? ¿En qué?</p> <p>¿Cuáles evidencias muestran aspectos y procesos más relevantes y representan un avance con respecto a un propósito? ¿Cuáles son evidencias secundarias?</p> <p>¿Qué evidencias permiten establecer nuevos propósitos para seguir aprendiendo?</p> <p>¿La evidencia significa que el alumno está aplicando o haciendo extensivo el concepto o la habilidad en una situación nueva?</p>
--	--

Las observaciones del maestro sobre las evidencias aumentan su valor y desarrollan su capacidad para describir, analizar e interpretar los trabajos seleccionados. Un ejemplo de formato se presenta en el Documento 5.5, sin olvidar que cada profesor puede crear sus propios modelos. Se recomienda utilizar hojas aparte para las anotaciones del maestro sobre las evidencias; notas que se graparán con el original y se archivarán.

4. Es importante que el docente se plantee cómo puede el alumno consolidar la experiencia de aprendizaje	<p>Algunas posibilidades son:</p> <ul style="list-style-type: none">  Utilizar el mismo material para realizar otro trabajo  Copiar en otro material  Preparar o revisar el trabajo para su publicación posterior en el periódico mural del aula o del jardín  Presentar los descubrimientos a un equipo o al grupo
--	---

Los comentarios y decisiones de los alumnos serán anotados por el maestro para tenerlos presentes en posteriores actividades. Es imprescindible involucrar a las familias a través de las evidencias: mostrar las evidencias a los padres, presentar la tarea en el periódico mural, publicarla en el periódico de clase o de escuela si el niño está de acuerdo, invitar a los padres a desarrollar la actividad en casa y participar en las actividades de seguimiento.

Momento 3: Utilización del diario de trabajo y del diario de los niños

Es importante registrar los pensamientos y las opiniones de los alumnos y del maestro, tanto en el diario de trabajo como en el diario de los niños. En el diario de trabajo los futuros docentes describirán todos los acontecimientos y hechos relevantes que suceden en clase, relatando las actividades, los procesos y categorizando en lo posible las diferentes observaciones que se van escribiendo.

Recomendaciones para la implementación del diario de trabajo de los futuros docentes

- ✚ Elaborar el diagnóstico grupal para tener un referente
- ✚ Recopilar muestras de fotografías que reflejen el trabajo y los aprendizajes previos que sirvan como base y punto de partida para la reflexión. Estas fotos se pueden pegar en el diario junto con sus explicaciones e interpretaciones.
- ✚ Escribir notas breves de las ideas y experiencias de los alumnos con la intención de posteriormente ampliar la información. Por ejemplo, “Juan descubrió que las hormigas son ciegas”. En este caso se recomienda realizar una investigación científica sobre las hormigas, vivencias que deben de mantenerse hasta que los niños tengan experiencias de aprendizaje que contar.
- ✚ Iniciar con diálogos y comentarios de alguna experiencia personal de la última sesión y dar ideas de cómo ampliar sus conocimientos sobre lo que aconteció. A partir de ello crear su propio modelo de anotaciones.
- ✚ Utilizar como estrategia la formación de grupos heterogéneos, distribuidos de tal manera que los más hábiles en la escritura y en la utilización de los diarios, junto con otros niños que no hayan adquirido esta habilidad, se reúnan en pequeños grupos. Ello permitirá que unos aprendan de otros y que se pueda observar el progreso de todo el grupo para sistematizarlo.

Realizar entrevistas donde se describa el contenido de los materiales de clase; se comparen y relacionen las informaciones; se establezcan conclusiones y tomen decisiones. Esto permitirá comprender las dificultades prácticas, las inadecuaciones, las variables que no se tomaron en cuenta y diferentes datos que brinden la oportunidad de reformular la práctica educativa.

Además de estructurar las conversaciones, permite registrar los procesos mentales de cada infante, con el fin de orientar actividades de seguimiento que fortalezcan y desarrollen el conocimiento, propiciando el intercambio de experiencias entre iguales, enseñándose unos a otros.

Para iniciar el diario se recomienda explicar el estado inicial del conocimiento de los niños, el nivel de conceptualización que manifiestan, las actitudes y valores predominantes, los procedimientos que utilizan y las destrezas que tienen más o menos desarrolladas, así como las dificultades que presentan.

A través de la aplicación de actividades diversas y flexibles se realiza el diagnóstico pedagógico, proceso que incluye la descripción de puntos de vista espontáneos que enfrentan a los niños con la problemática objeto de estudio. Se sistematizan sus opiniones en situaciones reales de aprendizaje, las discusiones espontáneas con los compañeros y las puestas en común iniciales entre otros.

Una vez caracterizado en el diario el estado inicial, es recomendable repetir el proceso durante el desarrollo del programa; de manera que se puedan determinar estados intermedios del conocimiento existente en el aula. Estos diagnósticos sirven de base para replantear actividades y reformular la intervención. De este modo, la participación activa de los niños puede arrojar procedimientos en desarrollo y evidencias de su aprendizaje.

Dicha información debe contrastarse con la obtenida en los cuestionarios y la expresada por ellos en el diario de los niños. En este espacio se plasman gráficamente dibujos o signos que reflejan cómo se sintieron los niños durante el desarrollo de la actividad, lo que aprendieron, cómo lo aprendieron, qué hicieron, cómo lo hicieron, entre muchas preguntas que el maestro va realizando según las circunstancias que se presenten al momento del trabajo educativo (Documento 5.9).

El diario de los niños puede ser individual, por equipo o grupal, será elección de ellos mismos cómo quieren realizarlo. Una vez que hayan trabajado el diario grupal, donde han de reflejar una impresionante lluvia de ideas, se recomienda utilizar el diario de equipo con la intención de que los pequeños grupos concreten planteamientos y compartan formas de representarlos. Al final se aplica el diario individual para que en forma progresiva los niños vayan enriqueciendo sus aprendizajes con las ideas de los demás compañeros.

Algunas formas que se aconsejan para iniciar el diario de los niños

- ✚ Animar a los niños a que hablen de su experiencia en casa.
- ✚ Mostrar a los niños cómo escribir anotaciones a partir de sus ideas.
- ✚ Escribir en carteles ideas grupales para visualizar y que sirvan de modelo.
- ✚ Hacer preguntas que inviten a los niños a decir sus ideas para escribirlas.
- ✚ Animar a los niños a hacer sugerencias de lo que pueden escribir en el diario, proceso que se puede repetir en algunas semanas.
- ✚ Invitar a los niños a mostrar y explicar lo que han escrito en su diario, iniciar con los que hayan adquirido mayor dominio en la escritura o los que demuestren mayor habilidad verbal.

Ideas para continuar el desarrollo de la escritura en el diario

- ✚ Comentar sobre el diario para que sirva de escenario en la explicación de algún dibujo, el borrador de un escrito o una tarea.
- ✚ Realizar conversaciones semanales.
- ✚ Generar situaciones de trabajo en grupos pequeños que ofrezcan oportunidades para mantener conversaciones. Solicitar la colaboración de un niño para que registre estos diálogos.
- ✚ Invitar a los niños a compartir las experiencias en la escuela y en la casa a partir de preguntas como ¿qué hiciste en la escuela que te pareciera agradable y divertido? ¿Qué aprendiste que tú no sabías?

Finalización del diario de los niños

- ✚ Organizar tiempos de encuentro en la institución para que los niños expliquen a otros grupos sus producciones en el diario.
- ✚ Realizar una exposición en un lugar visible de la clase sobre los diarios de los niños, ya sea individuales, en equipo o grupales.
- ✚ Sesión de coevaluación por pares sobre los diarios de sus compañeros o en grupo, según sea el caso.
- ✚ Invitar a los padres de familia a una sesión de explicación de los diarios de los niños por parte de ellos
- ✚ Autoevaluación de sus producciones en el diario

Momento 4: Elaborar informes: inicial, continuo y final

Los informes son un resumen de las averiguaciones sobre el crecimiento y el desarrollo individual de los niños durante un ciclo escolar. Así, la preparación que el futuro docente ha adquirido en su formación académica lo posibilita, tanto para realizar diferentes informes a partir de los conocimientos que posee sobre el desarrollo del niño, como para la observación sistemática que ha realizado a lo largo de sus jornadas de práctica. De este modo, el futuro docente tendrá elementos que podrá utilizar para concretizar lo que conoce de sus alumnos.

Utilidad de los informes

- Sirven al maestro para realizar entrevistas.
- Implican una revisión sistemática de los contenidos del programa.
- Apoyan los diferentes períodos de evaluación inicial, continua y final.
- Se incluyen en las evidencias y se remiten al profesor del año siguiente.
- A través de ellos los padres de los niños valoran el proceso de desarrollo de sus hijos.

¿Cómo estructurar un informe?

En el informe se describen los avances del niño, se toman en cuenta los campos formativos para explicar el desarrollo y se plantea un plan de acción específico para cada caso (Documento 5.10).

- Fijar un horario para revisar los portafolios de los niños y tomar notas.
- Enumerar los comentarios sobre el contenido de los portafolios que se utilizarán para fundamentar las afirmaciones del informe.
- Anotar un borrador de observaciones para el resumen.
- Escribir los apartados y revisarlos. Recurrir a las observaciones de los distintos documentos oficiales.
- Anotar los planes de acción para la futura evaluación.
- Archivar una copia del informe en las evidencias y enviar otra al padre.

Momento 5: Preparar las evidencias para el nivel subsecuente

La intención de este momento es transferir las evidencias de la secuencia de actividades a los maestros de los siguientes grados del niño. Dicha transmisión incluye una recopilación sencilla de las evidencias, informes (Documento 5.8) y otros documentos importantes que el nuevo maestro puede utilizar como base para valorar los aprendizajes previos del alumno.

Asimismo, se deben considerar los principales aspectos a tomar en cuenta para seleccionar los productos y las evidencias a entregar al profesor del nivel subsecuente. Estos aspectos son:

- Es importante involucrar a los padres en la selección de producciones que se incluirán para reflejar el aprendizaje de sus hijos.
- Establecer un criterio para conservar los elementos que han de reflejar las distintas habilidades de los alumnos.
- Decidir el número de muestras que se incluirán.
- Que el docente comparta dichas evidencias y que explique por qué razón selecciona una actividad, es una manera de estimular al niño a tomar su propia decisión.
- Es recomendable que el maestro comente las evidencias seleccionadas.
- Se sugiere adjuntar una copia de todos los informes.

Un punto importante en esta fase es la preparación de dicha transferencia. Este proceso consiste en:

- Enviar una carta a los padres, solicitando su colaboración para seleccionar las evidencias del portafolio (Documento 5.11).
- Preguntar al niño cuáles trabajos le gustaría mostrar a su próximo profesor.
- Fotocopiar los trabajos para que el alumno conserve el original.
- El futuro docente sugiere al niño que escriba una nota sobre el significado de las evidencias que desee explicar.
- El futuro docente adjunta sus comentarios a las evidencias que seleccionó para explicar a los padres.
- Si algún padre quiere agregar una muestra fuera de criterios establecidos, se agregará una nota sobre su opinión.
- Tomar decisiones finales para acomodar las muestras.
- Etiquetar los trabajos con el nombre completo, fecha y comentario breve sobre su importancia
- Añadir un apartado de hechos relevantes a la copia final del informe de cada alumno

Finalmente, se debe establecer de forma clara el empleo que el nuevo maestro hará de las evidencias. También, decidir si dicho documento se utilizará como referencia para la comunicación inicial con los padres y alumnos o en la organización de grupos de trabajo para el desarrollo de proyectos. Otro aspecto importante es crear mecanismos para almacenar los portafolios y crear la historia del niño.

3.4. Evaluación de la secuencia de actividades

En el nivel preescolar son tres los períodos de evaluación: inicial (diagnóstica), continua (permanente) y final. En cada uno de ellos se recogen las evidencias que argumentan la descripción del proceso de desarrollo en que se encuentran los niños. Así, las evaluaciones de las producciones bien realizadas revelan el progreso en relación con los propósitos educativos.

El carácter formativo de la Educación Preescolar hace énfasis en la variedad de formas en que las capacidades se presentan y en los diferentes niveles de dominio que de ellas se desprenden y que pueden existir entre los niños de una misma edad. Las competencias se manifiestan en distintas situaciones de la vida escolar, por esta razón la evaluación es continua.

Otro motivo por el cual es recomendable recolectar la mayor variedad de muestras en cada período de la evaluación, ya sea al inicio, al intermedio o al final, es porque aquellas reflejan una participación activa del niño en las relaciones que establece con los demás. Al escuchar sus opiniones y propuestas, manifiesta sus logros, dificultades y necesidades de apoyo específico.

La extensa gama de actividades infantiles propicia una información sobre la actuación del niño en situaciones concretas, así como en la resolución de problemas. La organización de estas actividades permite establecer cierta secuencia para el tratamiento de las competencias y distinguir necesidades específicas de los niños.

En las evidencias se incluyen tareas y actividades -inclusive los borradores y los intentos fallidos pueden ser tan formativos como el resultado final- de tareas hechas. Las producciones pueden servir no sólo como medio de evaluación, sino como experiencia de aprendizaje.

Son muchas las actividades que nos pueden proporcionar información para incluir en la evaluación de las evidencias, por ejemplo, en relación a la competencia comunicativa se pueden grabar o transcribir sus comentarios.

- En una conversación, cuando los niños reflexionan sobre sus propias capacidades y logros, y en los diálogos al momento que experimentan situaciones de éxito.
- Cuando identifican dónde y por qué se equivocan.
- Cuando se forman una opinión de las actividades en que participan.
- Al realizar un experimento, una construcción, un juego didáctico, y hablar acerca de cómo se sintieron, qué les gustó, por qué pudieron o no realizarlo.
- Cuando argumentan y participan en grupo, entre muchas otras acciones y actividades.

Así, el diseño de secuencias de actividades por campo formativo puede formar parte de la guía de actividades de la práctica docente, como un medio para comprobar hasta qué punto los niños han desarrollado las diferentes competencias que resultan ser un referente para evaluar en preescolar.

Por ello se confirma, de acuerdo a Blanch et al. (2007), que “la evaluación en este contexto integra el proceso y el producto y permite objetivar el procedimiento para tomar decisiones de cómo redirigir, ayudar y orientar el proceso enseñanza – aprendizaje”.

3.5. Cronograma

El cronograma que a continuación se presenta indica los tiempos estimados para construir la secuencia de actividades a lo largo de un ciclo escolar. Ésta se utilizará para ir recopilando evidencias que reflejen los saberes del alumno al inicio, durante y al final de su proceso de desarrollo.

No.	Actividad	Primer semestre 2008						Segundo semestre 2009						
		A	S	O	N	D	E	F	M	A	M	J	J	A
1.	Diagnóstico individual y grupal (Documento 5.7, 5.2)	■	■											
2.	Elaboración de actividades para seleccionar evidencias de cada campo formativo (Documento 5.1, 5.1a, 5.2)			■	■	■	■	■	■	■	■	■		
3.	Evaluación final e informe grupal (Documento 5.8, 5.7, 5.2)												■	■

Este cronograma representa una sugerencia flexible que permite planear, en secuencia lógica, un grupo de actividades que reflejen desde su interior éste carácter flexible, y que puedan distribuirse por campo formativo durante el año escolar (Documento 5.1a). Lo anterior, de acuerdo a las necesidades grupales y específicas de los niños, podrán desglosar los campos que más necesiten ser trabajados.

4. Bibliografia

- Blanch, S., Fuentes, A. M., Gimeno, S. X., González, N., Jarrito, M., Oliver del Olmo, S., Jiménez P. J., Rifà Valls, M., Segura, D., Santiveri N. & Trafí, L. (2007). La construcció conjunta d'una guia per a la implementació de la Carpeta d'Aprenentatge en l'àmbit de l'educació superior. En *Actes de les IV Jornades de Campus d'Innovació Docent*. Cerdanyola del Vallès: UAB
- Blanch, S., Bosco, A., Gimeno, S. X., González, N., Fuentes, M., Jarrito, M., Jimenez, J., Oliver, S., Rifa, M., Santiveri, N., Segura, D. & Trafí, L. (2009). *Carpets d'aprenentatge a l'Educació Superior: una oportunitat per a repensar la docència*. Bellaterra: EINES – UAB.
- Catelló, M. y Monereo, C. (2000). *L'avaluació per carpetes en el pràcticum de psicopedagogia*. Barcelona: UAB.
- Castro, Q. L. (2002). El portafolio de enseñanza como herramienta y texto para la reflexión pedagógica. *Revista Perspectiva Educativa*, 3. Disponible en: http://www.ut.edu.co/tolima/hermesoft/portal/home_1/rec/arc_6519.pdf [Recuperado el 20 de mayo del 2008]
- Porlán, R. y Martín, J. (1996). *El Diario del profesor un recurso para la investigación en el aula*. Sevilla: Díada.
- Gimeno, S. X. (2004). La carpeta de aprendizaje como instrumento de formación y evaluación. En *I Jornades de campus de Innovació Docente, UAB*. Cerdanyola del Vallès: IDES.
- Gimeno, S. X. & Flaquer, S. E. (2005). Carpetes d'aprenentatge en la formació dels Mestres d'Educació Infantil, reflexió col·laborativa d'un grup de professorat. En *II Jornades de Campus d'Innovació Docent*. Cerdanyola del Vallès: IDES.
- Gimeno, X. S. & González, M. N. (2006). La utilització de carpetes d'aprenentatge en les titulacions de la Facultat de Ciències de l'Educació: la construcció dels índexs. En *III Jornades de Campus d'Innovació Docent*. Cerdanyola del Vallès: IDES.
- Secretaría de Educación Pública (1999). Plan de estudios de la Licenciatura en Educación Preescolar. México.
- Secretaría de Educación Pública (2004). Programa de Educación Preescolar. México.
- Shore, E. & Grace, C. (2004). *El portafolio paso a paso infantil y primaria*. Barcelona: Graó
- Universidad de Atacama (2004). Manual del Portafolio Estudiantil. Comisión del Portafolio Estudiantil de la Facultad de Humanidades y Educación. Disponible en: http://www.humanidades.uda.cl/humanidades/descargas/formularios/man_portafolio_est.doc [recuperado el 3 de febrero del 2007]

5. Anexos: documentos de trabajo

Documento 5.1

Referencia tomada del programa de Educación Preescolar 2004

Educación preescolar
Campos formativos

<i>Campos formativos</i>	<i>Aspectos en que se organizan</i>
Desarrollo personal y social	Identidad personal y autonomía. Relaciones interpersonales.
Lenguaje y comunicación	Lenguaje oral. Lenguaje escrito.
Pensamiento matemático	Número. Forma, espacio y medida.
Exploración y conocimiento del mundo	Mundo natural. Cultura y vida social.
Expresión y apreciación artísticas	Expresión y apreciación musical. Expresión corporal y apreciación de la danza. Expresión y apreciación plástica. Expresión dramática y apreciación teatral.
Desarrollo físico y salud	Coordinación, fuerza y equilibrio. Promoción de la salud.

Documento 5.1ª

Referencia tomada del programa de Educación Preescolar 2004

Formato: Organización de actividades para recolección de evidencias

Campos formativos	Aspectos	Competencias	Indicador de la competencia	Actividades	Indicador de la competencia	Evidencias
Desarrollo personal y social (1/6)	1. Identidad personal y autonomía	<ul style="list-style-type: none"> • Reconoce sus cualidades y capacidades y las de sus compañeras y compañeros. • Adquiere conciencia de sus propias necesidades, puntos de vista y sentimientos, y desarrolla su sensibilidad hacia las necesidades, puntos de vista y sentimientos de otros. • Comprende que hay criterios, reglas y convenciones externas que regulan su conducta en los diferentes ámbitos en que participa. • Adquiere gradualmente mayor autonomía. 				
	2. Relaciones interpersonales	<ul style="list-style-type: none"> • Acepta a sus compañeras y compañeros cómo son y comprende que todos tienen los mismos derechos y también que existen responsabilidades que deben asumir. • Comprende 				

		<p>que las personas tienen diferentes necesidades, puntos de vista, culturas y creencias que deben ser tratadas con respeto.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Aprende sobre la importancia de la amistad y comprende el valor que tienen la confianza, la honestidad y el apoyo mutuo. • Interioriza gradualmente las normas de relación y comportamiento basadas en la equidad y el respeto. 				
Lenguaje y comunicación (2/6)	3. Lenguaje oral	<ul style="list-style-type: none"> • Comunica estados de ánimo, sentimientos, emociones y vivencias a través del lenguaje oral. • Utiliza el lenguaje para regular su conducta en distintos tipos de interacción con los demás. • Obtiene y comparte información a través de diversas formas de expresión oral. • Escucha y cuenta relatos literarios que forman parte de la tradición oral. • Aprecia la diversidad lingüística de su región y de su cultura. 				

Campos formativos	Aspectos	Competencias	Actividades	Evidencias
Lenguaje y comunicación (2/6)	4. Lenguaje escrito	<ul style="list-style-type: none"> • Conoce diversos portadores de texto e identifica para qué sirven. • Interpreta o infiere el contenido de textos a partir del conocimiento que tiene de los diversos portadores y del sistema de escritura. • Expresa gráficamente las ideas que quiere comunicar y las verbaliza para construir un texto escrito con ayuda de alguien. • Identifica algunas características del sistema de escritura. • Conoce algunas características 		
Pensamiento matemático (3/6)	5. Número 6. Forma, espacio y medida	<ul style="list-style-type: none"> • Utiliza los números en situaciones variadas que implican poner en juego los principios del conteo. • Plantea y resuelve problemas en situaciones que le son familiares y que implican agregar, reunir, quitar, igualar, comparar y repartir objetos. • Reúne información sobre criterios acordados, representa gráficamente dicha información y la interpreta. • Identifica regularidades en una secuencia a partir de criterios de repetición y crecimiento • Reconoce y nombra características de objetos, figuras y cuerpos geométricos. • Construye sistemas de referencia en relación con la ubicación espacial. • Utiliza unidades no convencionales para resolver problemas que implican medir magnitudes de longitud, capacidad, peso y tiempo. • Identifica para qué 		

		sirven algunos instrumentos de medición.		
Exploración y conocimiento del mundo (4/6)	7. El mundo natural	<ul style="list-style-type: none"> • Observa seres vivos y elementos de la naturaleza y lo que ocurre en los fenómenos naturales. • Formula preguntas que expresan su curiosidad y su interés por saber más acerca de los seres vivos y el medio natural. 		

Campos formativos	Aspectos	Competencias	Actividades	Evidencias
Exploración y conocimiento del mundo (4/6)	8. Cultura y vida social	<ul style="list-style-type: none"> • Experimenta con diversos elementos, objetos y materiales – que no representan riesgo– para encontrar soluciones y respuestas a problemas y preguntas acerca del mundo natural. • Formula explicaciones acerca de los fenómenos naturales que puede observar, de las características de los seres vivos y de los elementos del medio. • Elabora inferencias y predicciones a partir de lo que sabe y supone del medio natural y de lo que hace para conocerlo. • Participa en la conservación del medio natural y propone medidas para su preservación. • Establece relaciones entre el presente y el pasado de su familia y comunidad a través de objetos, situaciones cotidianas y prácticas culturales. • Distingue y explica algunas características de la cultura propia y de otras culturas. • Reconoce que los seres humanos somos distintos, que todos somos importantes y tenemos capacidades 		

		<p>para participar en sociedad.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Reconoce y comprende la importancia de la acción humana en el mejoramiento de la vida familiar, en la escuela y en la comunidad 		
Expresión y apreciación artística (5/6)	9. Expresión y apreciación musical	<ul style="list-style-type: none"> • Interpreta canciones, las crea y las acompaña con instrumentos musicales convencionales o hechos por él. • Comunica las sensaciones y los sentimientos que le producen los cantos y la música que escucha. 		
	10. Expresión corporal y apreciación de la danza	<ul style="list-style-type: none"> • Se expresa por medio del cuerpo en diferentes situaciones con acompañamiento del canto y de la música. • Se expresa a través de la danza, comunicando sensaciones y emociones. • Explica y comparte con otros las sensaciones y los pensamientos que surgen en él al realizar y presenciar manifestaciones dancísticas. 		

Campos formativos	Aspectos	Competencias	Actividades	Evidencias
Expresión y apreciación artística (5/6)	11. Expresión y apreciación plástica	<ul style="list-style-type: none"> • Comunica y expresa creativamente sus ideas, sentimientos y fantasías mediante representaciones plásticas, usando técnicas y materiales variados. • Comunica sentimientos e ideas que surgen en él al contemplar obras pictóricas, escultóricas, arquitectónicas y fotográficas 		

	12. Expresión dramática y apreciación teatral	<ul style="list-style-type: none"> • Representa personajes y situaciones reales o imaginarias mediante el juego y la expresión dramática. • Identifica el motivo, tema o mensaje, y las características de los personajes principales de algunas obras literarias o representaciones teatrales y conversaciones sobre ellos. 		
Desarrollo físico y salud (6/6)	13. Equilibrio, coordinación y fuerza	<ul style="list-style-type: none"> • Mantiene el equilibrio y control de movimientos que implican fuerza, resistencia, flexibilidad e impulso, en juegos y actividades de ejercicio físico. • Utiliza objetos e instrumentos de trabajo que le permiten resolver problemas y realizar actividades diversas. 		
	14. Promoción de la salud	<ul style="list-style-type: none"> • Practica medidas básicas preventivas y de seguridad para preservar su salud, así como para evitar accidentes y riesgos en la escuela y fuera de ella. • Participa en acciones de salud social, de preservación del ambiente y de cuidado de los recursos naturales de su entorno. • Reconoce situaciones que en la familia o en otro contexto le provocan agrado, bienestar, temor, desconfianza o intranquilidad y expresa lo que siente. 		

Documento 5.2

Núcleo Los Niños: Programa de Estudios, 7° Semestre, Licenciatura en Educación Preescolar/
Seminario de Análisis del Trabajo Docente I y II .

1. Los niños

<p>¿Quiénes son los niños del grupo? Formas en que se expresa la diversidad en el grupo (1/5)</p>	<ul style="list-style-type: none">• Grado escolar. Número de alumnos. Edades y género de los niños.• Características físicas generales: peso, talla, enfermedades y accidentes más frecuentes.• Lo que les gusta y disgusta de las actividades escolares. Materiales o recursos que prefieren. Razones que lo explican.• Lo que saben y lo que pueden hacer. Lo que quieren ser y hacer (sus inquietudes, sus preocupaciones).• Sus formas de participación, actitudes y reacciones durante las actividades didácticas y sus ritmos de trabajo.• Las relaciones que establecen con la educadora y entre ellos. Momentos en que se dirigen a la educadora y los motivos por que lo hacen.• Percepción que tienen los niños de sus compañeros(as).• Niños que presentan necesidades educativas especiales. Formas en que se manifiestan éstas y tipo de atención que se les brinda.• Casos particulares de niños que manifiestan problemas relacionados con desnutrición, obesidad, agudeza o debilidad visual, debilidad auditiva, defectos posturales o enfermedades frecuentes.
<p>Desarrollo de las competencias comunicativas (2/5)</p>	<ul style="list-style-type: none">• Expresión oral<ul style="list-style-type: none">a) Principales características de su expresión oral.b) Oportunidades que aprovecha el niño para dar a conocer sus ideas, inquietudes y saberes; formas que emplea para expresarlos y personas con quienes establece el diálogo.c) Uso de ideas al narrar, describir o comunicar sus pensamientos. Relaciones de secuencia entre las ideas (claridad, coherencia, organización del pensamiento). Dificultades que enfrenta.d) Situaciones en que se expresa libremente y se comunica con sus compañeros.• Capacidad para escuchar<ul style="list-style-type: none">a) Situaciones en las que se advierte comprensión de los mensajes de sus interlocutores: atención a instrucciones, respuestas a preguntas planteadas, modificaciones o reconstrucciones.b) Actitudes que manifiesta ante el habla de los otros.• Acercamiento al lenguaje escrito<ul style="list-style-type: none">a) Reacciones del niño frente al texto escrito (libros, revistas, periódicos, carteles, anuncios, etcétera).b) Actitudes que muestra en las actividades de lectura.c) Situaciones que manifiestan la comprensión de lo que se lee.d) Actividades que realiza con los textos que "lee".e) Interpretación que hace de las imágenes.f) Participación del niño en la reconstrucción, modificación o reinvención de lecturas, relatos y descripciones.g) Identificación del tipo de información que contienen diversos textos escritos que son de uso frecuente en sus contextos familiar y social.h) Situaciones que reconoce y utiliza producciones gráficas.

<p>Desarrollo de las competencias cognitivas (3/5)</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Procesos cognitivos básicos <ol style="list-style-type: none"> a) Conocimientos que expresa de los objetos, sucesos y seres vivos. Acciones y relaciones que establece con ellos. b) Evidencias que dan cuenta de sus procesos en la formación de conceptos. Forma en que emplea los conceptos. Elementos distintivos (análisis discriminativo, abstracción, diferenciación y generalización, así como comprobación de hipótesis). c) Situaciones en las que manifiesta sus capacidades para comparar, diferenciar objetos y atributos, y establecer categorizaciones (concepto y memoria). • Resolución de problemas <ol style="list-style-type: none"> a) Manifestaciones de que establece semejanzas y diferencias entre objetos. b) Explicaciones que da sobre fenómenos perceptibles o situaciones conocidas o comprensibles por analogía. c) Situaciones en que manifiesta sus reflexiones, memorización deliberada o identificación de errores. d) Situaciones concretas en que plantea y resuelve problemas, predice o anticipa sucesos y planifica acciones en función de ello; inferencias que utiliza, argumentos que presenta, juicios que elabora, decisiones que toma. e) Reacciones que manifiesta ante fenómenos o situaciones que demandan observación, indagación, experimentación, reflexión y resolución de problemas. f) Utilización de recursos que le permiten indagar y obtener nueva información: la observación y el registro de fenómenos naturales y acontecimientos sociales, la formulación de preguntas, la descripción, la elaboración de explicaciones. g) Las manifestaciones que dan cuenta de la percepción que tiene sobre sus propias capacidades. h) Acciones que realiza en el reconocimiento de cantidades, relación entre objetos y cantidades, correspondencia término a término. Procedimientos que utiliza al contar. i) Procedimientos que utiliza ante situaciones que implican comparar, igualar y completar. j) Manejo de nociones de orientación, situación, proximidad y direccionalidad k) Reconocimiento de las figuras geométricas en los objetos del entorno l) Manifestaciones que dan cuenta de sus nociones de medida. Estrategias y respuestas al comparar magnitudes (longitud, peso, capacidad o tiempo).
<p>Desarrollo de las competencias de relación social (4/5)</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Actitudes en la convivencia que se propicia en el jardín de niños; manifestaciones de adaptación a las pautas de trabajo en el aula; adopción de nuevos roles. • Seguridad emocional que manifiesta en las relaciones que establece con amigos y familiares. • Reacciones y actitudes ante el éxito, el fracaso, los castigos y las sanciones. • Formas en que expresa sus necesidades de afecto y reconocimiento; reacciones frente a la aceptación o rechazo • Actitudes que asume en su relación con otros niños: intercambios orales que establece, formas en que expresa sus desacuerdos, apoyos que brinda a sus compañeros cuando están molestos, tristes, aislados, son rechazados, etcétera. • Pautas de conducta que sigue ante los niños del mismo

	<p>género y de género distinto.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Actitudes hacia la educadora y el jardín. Sus opiniones acerca de los otros niños.
El desarrollo de las competencias motrices (5/5)	<ul style="list-style-type: none"> • Actividades que es capaz de realizar por sí mismo. Equilibrio, desplazamientos y manipulaciones. • Seguridad mostrada al realizar movimientos • Patrón de movimiento enfático en los juegos (correr, saltar, rodar, forcejear) • Patrones de movimiento presentados con dificultad • Interacción del desempeño motriz con cierto tipo de juguetes (triciclos, patineta, montables, etcétera) • Reacciones que dan cuenta de la capacidad sensorceptiva de los niños. • Nivel y posibilidades para relajarse. • Preferencias por los juegos y tipos de juego • Interacción con objetos • Preferencias de relación afectiva hacia uno o algunos compañeros para jugar • Su expresión corporal • Formas en que comunica sus realizaciones corporales y preferencias por los juegos • Uso de sus capacidades motrices al enfrentar retos. • Las variaciones en las capacidades auditivas y visuales del niño y los efectos en su relación con el espacio

Documento 5.3

Propósitos fundamentales de la educación preescolar

Los propósitos fundamentales definen, en conjunto, la misión de la educación preescolar y expresan los logros que se espera tengan los niños y las niñas que la cursan. A la vez, como se ha señalado, son la base para definir las competencias a favorecer en ellos mediante la intervención educativa.

Estos propósitos, como guía para el trabajo pedagógico, se favorecen mediante las actividades cotidianas. La forma en que éstas se presentan permite identificar la relación directa que tienen con las competencias de cada campo formativo. Sin embargo, porque en la práctica los niños ponen en juego saberes y experiencias que no pueden asociarse solamente a un área específica del conocimiento, estos propósitos se irán favoreciendo de manera dinámica e interrelacionada. Ello depende del clima educativo que se genere en el aula y en la escuela.

Reconociendo la diversidad lingüística, cultural, social y étnica que caracteriza a nuestro país, así como las características individuales de los niños, durante su tránsito por la educación preescolar en cualquier modalidad general, indígena o comunitaria, se espera que vivan experiencias que contribuyan a sus procesos de desarrollo y aprendizaje. También que, gradualmente:

- Desarrollen un sentido positivo de sí mismos; expresen sus sentimientos; empiecen a actuar con iniciativa y autonomía, a regular sus emociones; muestren disposición para aprender, y se den cuenta de sus logros al realizar actividades individuales o en colaboración.
- Sean capaces de asumir roles distintos en el juego y en otras actividades; de trabajar en colaboración; de apoyarse entre compañeras y compañeros; de resolver conflictos a través del diálogo, y de reconocer y respetar las reglas de convivencia en el aula, en la escuela y fuera de ella.
- Adquieran confianza para expresarse, dialogar y conversar en su lengua materna; mejoren su capacidad de escucha; amplíen su vocabulario, y enriquezcan su lenguaje oral al comunicarse en situaciones variadas.
- Comprendan las principales funciones del lenguaje escrito y reconozcan algunas propiedades del sistema de escritura.
- Reconozcan que las personas tenemos rasgos culturales distintos (lenguas, tradiciones, formas de ser y de vivir); compartan experiencias de su vida familiar y, mediante distintas fuentes de información (otras personas, medios de comunicación masiva a su alcance, sean impresos o electrónicos), se aproximen al conocimiento de la cultura propia y de otras.
- Construyan nociones matemáticas a partir de situaciones que demanden el uso de sus conocimientos y sus capacidades para establecer relaciones de correspondencia, cantidad y ubicación entre objetos; para estimar, contar, reconocer atributos y comparar.
- Desarrollen la capacidad para resolver problemas de manera creativa mediante situaciones de juego que impliquen la reflexión, la explicación y la búsqueda de soluciones. Lo anterior, a través de estrategias o procedimientos propios y de su comparación con los utilizados por otros.
- Se interesen en la observación de fenómenos naturales y participen en situaciones de experimentación que abran oportunidades para preguntar, predecir, comparar, registrar, elaborar explicaciones e intercambiar opiniones sobre procesos de

transformación del mundo natural y social inmediato. Además, para que adquieran actitudes favorables hacia el cuidado y a la preservación del medio ambiente.

- Se apropien de los valores y principios necesarios para la vida en comunidad, actuando con base en el respeto a los derechos de los demás; el ejercicio de responsabilidades; la justicia y la tolerancia; el reconocimiento y aprecio a la diversidad de género, lingüística, cultural y étnica.
- Desarrollen la sensibilidad, la iniciativa, la imaginación y la creatividad para expresarse a través de los lenguajes artísticos (música, literatura, plástica, danza, teatro) y para apreciar manifestaciones artísticas y culturales de su entorno y de otros contextos.
- Conozcan mejor su cuerpo, actúen y se comuniquen mediante la expresión corporal y mejoren sus habilidades de coordinación, control, manipulación y desplazamiento en actividades de juego libre, organizado y de ejercicio físico.
- Comprendan que su cuerpo experimenta cambios cuando está en actividad y durante el crecimiento; practiquen medidas de salud individual y colectiva para preservar y promover una vida saludable, así como para prevenir riesgos y accidentes.

Documento 5.4

Referencia de Shores y Grace (2004:117)

Formato de comentarios sobre las evidencias de los niños

Nombre _____ Fecha _____
Tarea _____

¿Cómo hice este trabajo?

¿Qué me gusta del trabajo?

¿Qué me gustaría cambiar?

¿Me gustaría trabajar en ello de nuevo?

Documento 5.5

Adecuación de formato tomando como referencia a Shores y Grace (2004:118) y Zubizarreta (2005) en Blanch et al. (2008:11)

Guión de cuestionamientos por parte del maestro sobre las evidencias de trabajo

Nombre _____ Fecha _____
Tarea _____

Actividad iniciada por el profesor

Actividad iniciada por el alumno

1. ¿Cómo se inició la actividad?

Iniciativa del docente

Iniciativa del niño

2. ¿Qué, cómo, cuándo y por qué lo ha aprendido?

3. ¿Con quién lo he aprendido?

Con mis compañeros

Con el profesor

Con mi familia

Sólo

3. Avances que se han conseguido con ese nuevo aprendizaje ¿Cuáles? ¿En qué?

Procesos de desarrollo

Relevantes

Hacia un propósito

Poco relevante

Otros

5. ¿Qué refleja la evidencia?

- Que está aplicando el concepto.
- Que está siendo extensivo el concepto.
- La habilidad en una situación nueva
- Nuevos propósitos para seguir aprendiendo

Habilidad/concepto _____

Referencia _____

Inicio
 Dominio

Desarrollo/proceso
 Ampliación/transferencia

Se sugiere considerar los aspectos del núcleo temático de los niños, (Documento 5.2) y la columna de cómo se manifiesta la competencia en el PEP, para describir las observaciones.

Observaciones

Documento 5.6

Referencia tomada de Shores y Grace (2004:181)

Carta de autorización para el uso de fotografías

Por la presente, el padre/madre/tutor de _____
(nombre del alumno) autoriza el uso de las fotografías de nuestro hijo para su uso educativo y profesional por parte de _____ (nombre del Jardín de niños).

Declaramos tener la representación legal para otorgar el presente consentimiento.

Firma

Firma

Nombre y apellidos _____

Nombre apellidos _____

Fecha _____

Documento 5.7



**ESCUELA NORMAL "MIGUEL F. MARTÍNEZ"
CENTENARIA Y BENEMÉRITA
LICENCIATURA EN EDUCACIÓN PREESCOLAR
AÑO ESCOLAR 2008-2009**

Evaluación Inicial

Jardín de niños: _____ Grado: _____ Grupo: _____

CAMPO FORMATIVO	OBSERVACIONES
Desarrollo personal y social	
Lenguaje y comunicación	
Pensamiento matemático	
Exploración y conocimiento del mundo	
Expresión y apreciación artística	
Desarrollo físico y salud	

Documento 5.8



**ESCUELA NORMAL “MIGUEL F. MARTÍNEZ”
CENTENARIA Y BENEMÉRITA
LICENCIATURA EN EDUCACIÓN PREESCOLAR
AÑO ESCOLAR 2008-2009**

Ficha de registro del proceso de aprendizaje
El campo formativo relevante del mes

Jardín de niños: _____ Grado: _____ Grupo: _____
Nombre: _____

Campos formativos: Desarrollo personal y social, Lenguaje y comunicación, Pensamiento matemático, Exploración y conocimiento del mundo, Expresión y apreciación artística, Desarrollo físico y salud

Meses / Campos formativos	Desarrollo personal y social	Lenguaje y comunicación	Pensamiento matemático	Exploración y conocimiento del mundo	Expresión y apreciación artística	Desarrollo físico y social
Septiembre						
Octubre						
Noviembre						
Diciembre						
Enero						
Febrero						
Marzo						
Abril						
Mayo						
Junio						



**ESCUELA NORMAL “MIGUEL F. MARTÍNEZ”
CENTENARIA Y BENEMÉRITA
LICENCIATURA EN EDUCACIÓN PREESCOLAR
AÑO ESCOLAR 2008-2009**

Informe del alumno

Alumno _____ Fecha _____
Jardín de niños: _____ Grado: _____ Grupo: _____

CAMPO FORMATIVO
<p>Desarrollo personal y social Se observa que puede mejorar sus actitudes, aunque por lo general acepta normas para la convivencia propuestas por la maestra normalista.</p>
<p>Lenguaje y comunicación Una de sus debilidades sigue siendo el respeto de los turnos para hablar. Incluso, es aún más frecuente que la normalista intervenga para recordarles este aspecto. Es capaz de escribir su nombre y lo hace frecuentemente para identificar sus trabajos; sin embargo, ha tenido un notorio cambio en el dominio del espacio al momento de escribir. Los trazos ya son más precisos y pequeños.</p>
<p>Pensamiento matemático En cuanto al concepto de número de refiere, conoce la serie numérica y su orden ascendente. Además, ha aprendido a contar de manera descendente; sabe para qué sirven los números y los identifica gráficamente dentro de diferentes textos.</p>
<p>Exploración y conocimiento del mundo Disfruta de observar y describir características de la naturaleza. Además, manifiesta el gusto por expresar el resultado de estas observaciones. Por ejemplo, al graficar el clima o al moldear objetos con masas.</p>
<p>Expresión y apreciación artística Representa objetos o elementos de la naturaleza utilizando su cuerpo, aunque es común que estos movimientos surjan de su maestra y no por iniciativa propia.</p>
<p>Desarrollo físico y salud Muestran habilidades de equilibrio en juegos libres como pasamanos y resbaladeros. Sin embargo, la mayoría presenta gusto por este tipo de experiencias.</p>
<p>Plan de acción Se continúa planeando actividades de aprendizaje entre las que se destacan las de expresar el resultado de sus observaciones. Lo anterior, a través de diferentes acciones. Se hace énfasis en actividades de autonomía y socialización para fomentar el respeto en la convivencia diaria.</p>

Documento 5.11

Carta de colaboración

Apreciables Padres

Con la finalidad de mejorar el proceso de enseñanza - aprendizaje y de favorecer el desarrollo integral de sus hijos, se ha implementado una guía de actividades de la práctica docente como estrategia educativa.

Esta guía tiene la finalidad de recopilar y seleccionar los trabajos de los niños que representen un fundamento de sus aprendizajes. Esta clasificación de evidencias o trabajos consiste en reunir producciones de actividades, fotografías, notas de sus avances y retrocesos para expresar lo que los niños piensan de lo que han aprendido y lo que les falta por aprender.

Para el mejor éxito en la aplicación de las actividades sugeridas por dicha guía, solicitamos su participación en comentarios, sugerencias, cuestionamientos que aporten ideas para enriquecer nuestro trabajo.

Gracias por atender nuestras peticiones en beneficio de la educación de sus hijos.

Firma del maestro

Anexo. 6. Matrices de valoración de la Guía de Actividades de la Práctica Docente (GAPD)

Presentación

Las escuelas formadoras de docentes tienen la tarea de proporcionar alternativas pedagógicas que fomenten en los estudiantes la creación de innovaciones docentes, para tal efecto se diseñó una Guía de Actividades de la Práctica Docente (GAPD) que se implementará en los jardines de niños donde realizan su práctica profesional los futuros profesores de Educación Preescolar. En este contexto se considera necesario validar la GAPD, con la participación de 8 estudiantes de la Licenciatura en Educación Preescolar, durante el ciclo escolar 2008–2009.

Los presentes formatos para la validación de la GAPD contienen tres matrices que permitirán evaluar los objetivos, contenidos y el material escrito de la misma. En ellos, las observaciones resultan ser un punto fundamental para rescatar las ideas que han de proporcionar información relevante, que permita la adecuación y complementación de la guía.

Para ello, se ha solicitado a diferentes expertos en el área de Educación infantil o preescolar evaluar los indicadores que contiene cada parámetro, estableciendo un énfasis especial en sus respectivas observaciones. A continuación se presentan las matrices que contienen dichos criterios. Por esta razón es importante su colaboración como evaluadores en este proceso. Agradecemos de antemano su colaboración y la oportunidad de compartir su valiosa experiencia como formadores.

Matriz de valoración 1: Validación de objetivos				
Parámetros	Indicadores de evaluación	Si	No	Observaciones
Claridad en la formulación	Directa y sin ambigüedad posibilitando su evaluación			
	Suficientemente explícitos para guiar la selección de los otros componentes formativos. Sobre todo para guiar la elaboración de objetivos pedagógicos por parte de docentes o formadores			
	Expresados en términos de competencias profesionales que se debe alcanzar. Resultados o actuaciones que se esperan de los participantes en su labor docente			
Relevancia y Coherencia	Útiles para las necesidades formativas que se pretenden satisfacer			
	Coherentes con la capacitación final que se desea			
	Adecuación a las expectativas y posibilidades de los participantes			
Eficiencia	Nivel de importancia relativa entre ellos, teniendo en cuenta el tiempo y los recursos existentes			
	Suficientes en número para satisfacer las necesidades formativas			
Observaciones				

Matriz de Valoración 2: Validación de Contenidos				
Parámetros	Indicadores de evaluación	Si	No	Observaciones
Claridad en la formulación	Directa y sin ambigüedad posibilitando su evaluación			
	Suficientemente explícitos para guiar la selección de los otros componentes formativos. Sobre todo para guiar la elaboración de objetivos pedagógicos por parte de docentes o formadores			
	Expresados en términos de competencias profesionales que se debe alcanzar. Resultados o actuaciones que se esperan de los participantes en su labor docente			
Relevancia y Coherencia	Útiles para las necesidades formativas que se pretenden satisfacer			
	Coherentes con la capacitación final que se desea			
	Adecuación a las expectativas y posibilidades de los participantes			
Eficiencia	Amplitud suficiente para conseguir los objetivos			

	Adecuado el peso relativo con el conjunto de la guía			
Observaciones				

Matriz de Valoración 3: Validación de Materiales Escritos				
Parámetros	Indicadores de evaluación	Si	No	Observaciones
Conformidad con los principios pedagógicos	Nivel de dificultad y lenguaje adecuado a las características particulares			
	Estructuración y ordenación adecuada al desarrollo de los contenidos			
	Presentación que facilita y estimula su lectura: esquemas gráficos, ilustraciones, etc.			
	Posibilidades que ofrece de autoformación y utilidad para los participantes de vuelta a sus puestos de trabajo			
	Su formato se ajusta al modo en que será utilizada			
	Está garantizada su disponibilidad en el momento que se necesita			
Coherencia	Adecuación de su contenido con la finalidad de la documentación (presentar el contenido, economizar la toma de notas, ejercitar o entrenar, profundizar en el contenido, etc.			
Observaciones				

Anexo 7. Guía de preguntas del grupo de discusión

Registro de discusión del grupo

El presente instrumento es un registro para el seguimiento del proceso de discusión del grupo de licenciadas en Educación Preescolar en Seminario de análisis de la práctica docente (SATD) dirigido por la asesora. El propósito de este instrumento es ofrecer un espacio de reflexión y la mejora de la práctica docente a través de la participación democrática

Discusión de grupo	Teresa de Jesús				Alma Delia				Mayra Catalina				Mayra Alejandra				Gabriela Elizabeth							
	N	A	C	S	N	A	C	S	N	A	C	S	N	A	C	S	N	A	C	S				
	u	l	a	s	u	l	a	s	u	l	a	s	u	l	a	s	u	l	a	s	u	l	a	s
	n	g	s	i	n	g	s	i	n	g	s	i	n	g	s	i	n	g	s	i	n	g	s	i
	c	u	n	e	c	u	n	e	c	u	n	e	c	u	n	e	c	u	n	e	c	u	n	e
	a	s	i	e	a	s	i	e	a	s	i	e	a	s	i	e	a	s	i	e	a	s	i	e
	v	e	m	p	v	e	m	p	v	e	m	p	v	e	m	p	v	e	m	p	v	e	m	p
	e	c	e	s	e	c	e	s	e	c	e	s	e	c	e	s	e	c	e	s	e	c	e	s
	s				s				s				s				s				s			
1. Ofreció alternativas de solución de problemas																								
2. Elaboró preguntas que invitaron a continuar la discusión																								
3. Cooperó en las discusiones																								
4. Estimuló a los demás a participar																								
5. Tomó en cuenta las ideas de otros																								
6. Participó en la discusión																								
7. Utilizó materiales del curso																								
8. Apoyó para concluir la discusión																								
9. Favoreció la																								

reflexión y/o el análisis de la práctica																		
10. Proporcionó nuevas informaciones relevantes para la discusión																		
11. Se tomaron acuerdos comunes																		
Total																		

Anexo 8. Entrevista

Normal "Miguel F. Martínez".

GUION DE ENTREVISTA

Dirigido a tutoras

El presente guión de entrevista es un instrumento que pretende recoger información para verificar la implementación de la Guía de Actividades de la Práctica Docente durante el período de prácticas de las estudiantes de la Licenciatura en Educación Preescolar.

Es importante mencionar que este instrumento permite conocer el grado de implicación que las futuras docentes han tenido en la aplicación de actividades para reunir evidencias del mejoramiento y la reflexión de la práctica docente con la intención de que los niños preescolares reflejen procesos de desarrollo.

Por lo anterior, se le solicita responder con sinceridad cada una de las preguntas, haciéndole notar también que los datos que se obtengan se utilizarán con la máxima discreción y anonimato, y sólo para los fines de la investigación.

La entrevista está dividida en dos partes, en la primera se anotan los datos generales y en la segunda se presenta un bloque de 10 preguntas correspondientes a las categorías de análisis seleccionadas.

Nombre: _____

Jardín de niños: _____

Fecha: _____

1. ¿De qué manera manifiestan los alumnos/as sus procesos de formación? y ¿Qué considera les hace falta a los futuros docentes en este proceso?
2. ¿Cuáles son los aspectos positivos y negativos que reflejan los estudiantes de su práctica docente en relación con los niños?
3. ¿Cuáles retos deben plantearse los futuros docentes para mejorar su práctica?
4. ¿Cuáles son las fortalezas que poseen los estudiantes para aplicar la Guía de Actividades de la Práctica Docente?
5. ¿Qué limitaciones presentan los estudiantes durante la aplicación de la Guía de Actividades de la Práctica Docente?
6. ¿Qué metas considera deben establecerse para implementar la Guía de Actividades de la Práctica Docente?
7. ¿De qué manera realiza el proceso de planeación para reunir evidencias?
8. ¿Cómo deciden las futuras docentes seleccionar las evidencias de los niños para formar parte de la Guía de Actividades de la Práctica Docente?
9. ¿Qué tipo de actividades han resultado más enriquecedoras para reunir evidencias?
10. ¿Qué información arrojan las evaluaciones sobre el proceso de recaudación de evidencias y el impacto en el proceso de desarrollo de los alumnos?

Respuestas

1.

2.

3.

4.

5.

6.

7.

8.

9.

10.

Por su colaboración, muchas gracias

Anexo 9. Cuestionario dirigido a Estudiantes

Normal "Miguel F. Martínez"

CUESTIONARIO DIRIGIDO A ESTUDIANTES NORMALISTAS

El presente cuestionario es un instrumento que pretende recoger información general sobre la implementación de la Guía de Actividades de la Práctica Docente (GAPD) en los jardines de niños donde realizan sus prácticas educativas. La intención es conocer la visión que como futuras docentes tienen de su práctica, respecto a los procesos de planeación y evaluación en la aplicación de la Guía Metodológica del Portafolio del Estudiante (GMPE) como estrategia didáctica que coadyuve a su formación.

Nombre: _____

Jardín de niños: _____

Fecha: _____

1. ¿Cuáles son las fortalezas que posees como estudiante de la Licenciatura en Educación Preescolar para aplicar la GAPD?

2. ¿Qué limitaciones consideras que presentas para la aplicación de la GAPD?

3. ¿De qué manera se han desarrollado tus procesos de formación en relación con la conformación de la GAPD?

4. ¿Cómo utilizarías en un futuro la GAPD y qué cambios implementarías?

5. ¿Qué obstáculos se te presentan para implementar la GAPD?

6. ¿De qué forma realizas el proceso de planeación para reunir evidencias?

7. ¿Cómo seleccionas las evidencias de los niños para que formen parte de la GAPD?

8. ¿Qué tipo de actividades han resultado más enriquecedoras para reunir evidencias?

9. ¿Qué tipo de actividades cambiarías y por qué?

10. ¿Cómo se realiza la evaluación sobre el proceso de recaudación de evidencias?

11. ¿Qué información arrojan las evaluaciones sobre su impacto en el proceso de desarrollo de los alumnos/as?

12. De forma global, menciona cuáles son los aspectos positivos y negativos de tu práctica docente y qué retos te planteas para mejorarla

Gracias por tu colaboración

Anexo 10. Formato de autoevaluación

Formato de autoevaluación para el estudiante normalista Implementación de la Guía de Actividades de la Práctica Docente (GAPD)

El presente formato de autoevaluación es un instrumento que pretende recabar información sobre la aplicación de la Guía de Actividades de la Práctica Docente (GAPD) en los diferentes jardines de niños donde realizan su práctica las estudiantes de la Licenciatura en Educación Preescolar, de la Normal Miguel F. Martínez.

El propósito de este instrumento es conocer el proceso de seguimiento que utilizó la futura docente de Educación preescolar en la implementación de la GAPD.

	N a d a	P o c o	B a s t a n t e	M u c h o
1. Se consideraron todos los objetivos de la Guía de Actividades de la Práctica Docente en el proceso				
2. Se tomaron en cuenta los siguientes pasos para recabar evidencias				
• Seleccioné la competencia de acuerdo al campo formativo que se va a trabajar				
• Diseñé la actividad				
• Describí la modalidad de trabajo				
• Desarrollé la actividad				
• Describí la modalidad de trabajo				
• Evalué la actividad				
• Rescaté el producto o las producciones				
3. Se incluyó información sobre fases de desarrollo de los niños/as surgidas en el proyecto anual de trabajo de la institución				
4. Se invitó a los padres a valorar el trabajo de los niños				
5. Se involucró a los padres en el desarrollo de las actividades				
6. Se registraron notas de los alumnos en base a datos organizados, a partir de las habilidades concretas, con el rescate de textos, investigaciones, entre otros				
7. Se seleccionó el material que refleje la aplicación del conocimiento y las capacidades en actividades reales sin olvidar implicar a los alumnos/as				
8. Se acordaron criterios de evaluación por competencias				
9. Se fijó un calendario para definir fechas de recopilación de materiales o evidencias				
10. Se aplicaron este tipo de actividades				
• Actividades libres				
• Actividades organizadas				

• Tomar fotografías (viajes y visitas)				
• Exposiciones				
• Escenificaciones				
• Entrevistas				
• Experimentos				
• Visitas				
• Pinturas				
• Esculturas				
• Expresión corporal				
• Expresión oral				
• Tomar notas				
• Elaborar trípticos				
• Periódico mural				
• Recetas de cocina				
• Grabar en audio				
• Grabar en video				
• Narrar una historia				
• Dictar recuerdos de los hechos				
• Otras (especificar en observaciones)				
11. Se escribieron interpretaciones importantes sobre las evidencias.				
12. Se utilizó la estrategia del juego para propiciar el desarrollo de competencias				
13. Se realizó una intervención oportuna y eficaz para favorecer conceptos de diferentes campos formativos				
14. Se dio la oportunidad a los niños de narrar, recordar, grabar y escribir recuerdos, hechos o acontecimientos				
15. Se utilizó el diario de los niños para narrar experiencias				
16. Se realizaron interpretaciones de acuerdo a cuestionamientos				
17. Se realizaron observaciones sobre las evidencias enfocadas al análisis y la interpretación				
18. Se tomaron en cuenta las anotaciones para posteriores actividades				
19. Se elaboró un diagnóstico grupal para tener un referente				
20. Se recopilaron muestras de fotografías que reflejen el trabajo y los aprendizajes previos y que sirva de punto de partida para la reflexión				
21. Se describieron en el diario de trabajo y de los niños los acontecimientos y hechos relevantes en forma procesual y categorial.				

Formato elaboración propia

Observaciones

Anexo 11. Formato de evaluación para tutor y asesor

Formato de evaluación

Implementación de la Guía de Actividades de la Práctica Docente (GAPD)

El presente formato de evaluación es un instrumento que pretende recabar información sobre la aplicación de la Guía de Actividades de la Práctica Docente (GAPD), en los diferentes jardines de niños donde realizan su práctica los estudiantes de la licenciatura en Educación Preescolar, de la Normal Miguel F. Martínez.

La finalidad de este instrumento de evaluación es conocer el proceso de seguimiento que utilizó la futura licenciada en Educación Preescolar en la implementación de la Guía de Actividades de la Práctica Docente.

	Nada	poco	Bastante	Mucho
1. Se consideraron todos los objetivos de la Guía de Actividades de la Práctica Docente en el proceso				
2. Se tomaron en cuenta los siguientes pasos para recabar evidencias				
<ul style="list-style-type: none"> • Seleccionó la competencia de acuerdo al campo formativo que se va a trabajar • Diseñó la actividad • Describió la modalidad de trabajo • Desarrolló la actividad • Evaluó la actividad • Rescató el producto o las producciones 				
3. Se incluyó información sobre fases de desarrollo de los niños/as surgidas en el proyecto anual de trabajo de la institución				
4. Se invitó a los padres a valorar el trabajo de los niños/as				
5. Se involucró a los padres en el desarrollo de las actividades				
6. Se registraron notas de los alumnos con base en los datos organizados, a partir de las habilidades concretas, el rescate de textos, investigaciones, etc				
7. Se seleccionó el material que refleje la aplicación del conocimiento y las capacidades en actividades reales sin olvidar implicar a los alumnos/as				
8. Se acordaron criterios de evaluación por competencias				
9. Se fijó un calendario para definir fechas de recopilación de materiales o evidencias				
10. Se aplicaron este tipo de actividades				
<ul style="list-style-type: none"> • Actividades libres • Actividades organizadas • Tomar fotografías (viajes y visitas) • Exposiciones • Escenificaciones 				

• Entrevistas				
• Experimentos				
• Visitas				
• Pinturas				
• Esculturas				
• Expresión corporal				
• Expresión oral				
• Tomar notas				
• Elaborar trípticos				
• Periódico mural				
• Recetas de cocina				
• Grabar en audio				
• Grabar en video				
• Narrar una historia				
• Dictar recuerdos de los hechos				
• Otras				
• (especificar en observaciones)				
11. Se escribieron interpretaciones importantes sobre las evidencias.				
12. Se utilizó la estrategia del juego para propiciar el desarrollo de competencias				
13. Se realizó una intervención oportuna y eficaz para favorecer conceptos de diferentes campos formativos				
14. Se dio la oportunidad a los niños/as de narrar, recordar, grabar y escribir recuerdos, hechos o acontecimientos				
15. Se utilizó el diario de los niños para narrar experiencias				
16. Se realizaron interpretaciones de acuerdo a cuestionamientos				
17. Se realizaron observaciones sobre las evidencias enfocadas al análisis y la interpretación				
18. Se tomaron en cuenta las anotaciones para posteriores actividades				
19. Se elaboró un diagnóstico grupal para tener un referente, donde se considere el nivel de conceptualización, las actitudes y valores predominantes				
20. En el diagnóstico manifiestan los procedimientos que utilizan los niños/as y las destrezas que tienen desarrolladas				
21. En el Diagnóstico describen las dificultades				
22. Se recopilaron muestras de fotografías que reflejan el trabajo y los aprendizajes previos				
23. Las fotos recolectadas sirven de punto de partida para la reflexión				
24. Se describieron en el diario de trabajo y de los niños los acontecimientos y hechos relevantes en forma procesual y categorial.				
25. Se inició el diario con diálogos y comentarios de alguna experiencia				
26. Se formaron grupos heterogéneos donde aprendan unos de otros y sea posible observar su progreso para sistematizarlo.				
27. Se realizaron entrevistas tomando en cuenta el diario y el informe				
28. Se registraron los procesos mentales de cada niño/a				
29. Se inició el diario de los niños con preguntas que los inviten a expresar su ideas de forma oral para escribirlas				
30. Se realizaron exposiciones sobre los diarios de los niños invitando a los padres de familia				
31. Se elaboraron informes sobre el crecimiento y desarrollo individual de los niños				
32. Se realizaron observaciones sistemáticas sobre desarrollo del niño/a				
33. Se revisaron sistemáticamente los contenidos del programa para elaborar el informe				
34. Se consideraron las evaluaciones inicial permanente y final para realizar los informes				
35. En el informe se describen los avances del alumno, se toman en				

cuenta los campos formativos para explicar el desarrollo y se plantea un plan de acción específico para cada caso				
36. En el informe se toman en cuenta los campos formativos				
37. Se plantea un plan de acción específico para cada caso				
38. Se fundamentaron los comentarios del informe				
39. Se anotaron los planes de acción para la futura evaluación				
40. Se preparó la Guía de Actividades para el nivel subsecuente				
41. Se estableció un criterio para conservar los elementos que han de reflejar las distintas habilidades de los alumnos				
42. Se compartió la Guía de Actividades se explicó la razón de la selección de un trabajo.				
43. Se envió una carta a los padres solicitando su colaboración para seleccionar las evidencias de la Guía de Actividades				
44. Se adjuntaron los comentarios de las evidencias que seleccionó para explicar a los padres				
45. Se preguntó al niño que trabajos le gustaría mostrar a su próximo profesor				
46. Se fotocopiaron los trabajos para que el alumno conserve el original				
47. Se adjuntaron comentarios a las evidencias seleccionadas para explicar a los padres.				

Observaciones

Anexo. 12. Formato para concentrar la validación de instrumentos

Evaluación de los instrumentos del trabajo de investigación por jueces expertos

Tipo de investigación: Investigación-acción y estudio de casos múltiples

Nombre de la investigación:

Análisis y orientaciones preliminares para el Portafolio del Estudiante de las alumnas de la Licenciatura en Educación Preescolar desde la transformación de la práctica docente”

Objetivos generales:

- Promover la reflexión sobre la práctica docente, a través de la implementación de la Guía Metodológica del Portafolio del Estudiante (GMPE), para alcanzar los objetivos de su formación inicial y el cumplimiento del perfil de egreso.
- Sugerir, mediante la implementación de la GMPE, orientaciones, pautas, directrices y contenidos para el diseño del portafolio de las estudiantes normalistas, de acuerdo con el planteamiento curricular de su formación inicial.

Objetivos específicos

Segunda parte

- Explicar el perfil de las docentes de preescolar, a través de la exposición de su formación inicial en México, de la descripción de la práctica docente y del uso didáctico del portafolio del estudiante, para justificar la necesidad curricular de que dicho portafolio sea orientado desde la práctica docente.

Tercera parte

- Exponer una estrategia didáctica, a través de la descripción y la validación de la GMPE, para reunir evidencias y reflexiones que documenten y transformen la práctica docente.
- Validar la GMPE, tanto respecto a las actividades con los alumnos preescolares como respecto a los instrumentos de su análisis, a través de juicio de expertos y de la triangulación de los instrumentos, para valorar el potencial de dicha guía.

Cuarta parte

- Realizar un seguimiento de la utilidad pedagógica de la GMPE de los futuros docentes con la intención de que realicen un autoanálisis de su práctica, reflexionen sobre ella y replanteen acciones.
- Sugerir orientaciones, pautas, directrices y contenidos para el diseño del portafolio de las estudiantes normalistas, a través del análisis y la interpretación de los resultados de la implementación de la GMPE, para alcanzar el perfil de egreso de las estudiantes.

Objetivos de Innovación

- Habilitar a las futuras licenciadas en Educación Preescolar sobre el uso de la Guía de Actividades de la Práctica Docente (GAPD)
- Habilitar a las tutoras sobre el uso de la GMPE
- Habilitar a la asesora sobre la gestión y administración de la GMPE.
- Participar democráticamente en el colegiado de Seminario de análisis de trabajo docente (SATD) sobre la aplicación de la GMPE con la finalidad de reflexionar, autoevaluar y transformar su práctica docente.
- Favorecer la práctica docente a través de la implementación de la GMPE para contribuir en la construcción de conocimientos.
- Profundizar en el análisis de la práctica docente de las estudiantes normalistas durante el proceso de implementación de la GMPE.

Objeto de estudio: La práctica docente

Muestra: 8 estudiantes de la Licenciatura en Educación Preescolar y 8 tutoras de la práctica docente

Presentación

Las escuelas formadoras de docentes tendientes a proporcionar alternativas pedagógicas para la mejora en la práctica educativa. Es el caso de la Escuela Normal Miguel F. Martínez, institución mexicana, con sede en Monterrey, que prepara futuros docentes, específicamente en la Licenciatura en Educación Preescolar.

Con el presente escrito se anexan los siguientes instrumentos: entrevista, encuesta, grupo de discusión y evaluación de la GAPD, documentos que permitirán establecer el proceso del trabajo de campo de la investigación enfocados hacia un propósito definido.

Las categorías de análisis que se trabajarán a través de los cuestionamientos son: práctica docente, proceso de formación de docentes, proceso enseñanza–aprendizaje y aplicación de la GAPD.

Por la importancia que tiene la validación de instrumentos para la recogida de información en el trabajo de campo de la investigación, le solicito el favor de evaluarlos en calidad de juez experto, teniendo como referente los siguientes criterios:

- Relevancia
 - Coherencia
 - Pertinencia
 - Claridad
 - Suficiencia
-
- Relevancia: se solicita definir el peso de la pregunta sobre el conjunto de las preguntas de todos los instrumentos en torno al objeto de estudio de la investigación.
 - Coherencia: se solicita valorar la interrelación entre los cuestionamientos de los diferentes instrumentos de recogida de información
 - Pertinencia: se solicita evaluar si el contenido de los instrumentos tiene relación lógica con el objeto del estudio
 - Claridad: se solicita evaluar si la pregunta es comprensible al leerla para que sea contestada de acuerdo a lo solicitado
 - Suficiencia: se solicita evaluar si la cantidad de cuestionamientos cubre los objetivos

Adicionalmente, agradeceré las sugerencias que en términos generales o específicos puedan hacer, éstas serán de gran ayuda para corregir, complementar y/o mejorar el trabajo de campo propuesto.

Su colaboración y aportes, son de gran importancia para el desarrollo de esta investigación.

¡MUCHAS GRACIAS!

Saludos afectuosos,

María del Roble Quiroga Juárez

Doctorado “Calidad y Procesos de Innovación Educativa”

qujr2525@hotmail.com

Móvil: 657405084

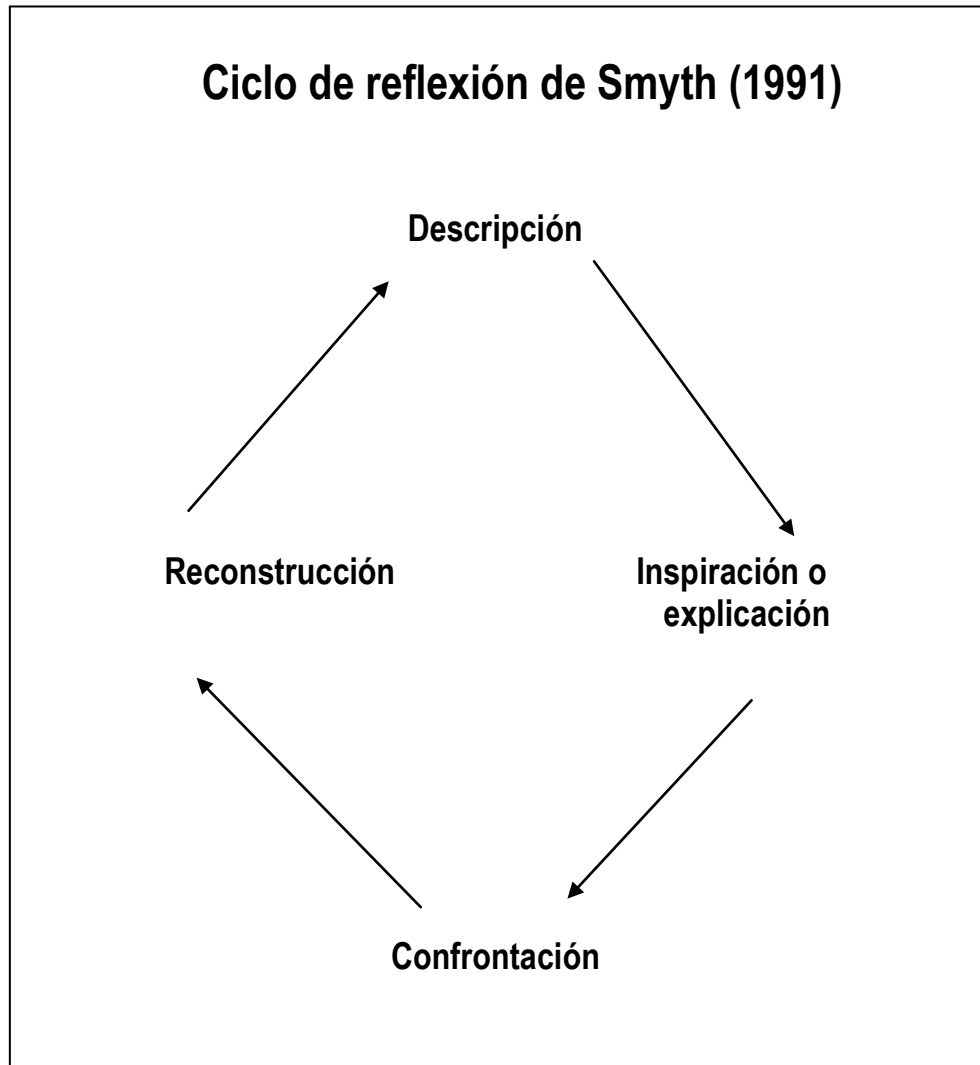
INFORMACIÓN DEL JUEZ EXPERTO

Nombre y apellido:	Juez participante
Institución	
Puesto o función	
Fecha	

Instrumentos	Criterios de evaluación Respuestas	Relevancia		Coherencia		Pertinencia		Claridad		Suficiencia	
		Si	No	Si	No	Si	No	Si	No	Si	No
Cuestionario. Anexo 1	1										
	2										
	3										
	4										
	5										
	6										
	7										
	8										
	9										
	10										
Entrevista. Anexo 2.		Si	No	Si	No	Si	No	Si	No	Si	No
	1										
	2										
	3										
	4										
	5										
	6										
	7										
	8										
	9										
10											
Formato de evaluación tutora y asesora. Anexo 3.1.		Si	No	Si	No	Si	No	Si	No	Si	No
	1										
	2										
	3										
	4										
	5										
	6										
	7										
	8										
	9										
	10										
	11										
	12										
	13										
	14										
	15										
16											
17											
18											
19											
20											
21											
22											
23											
24											
25											
26											

	27													
	28													
	29													
	30													
	31													
	32													
	33													
	34													
	35													
	36													
	37													
	38													
	39													
	40													
Formato de autoevaluación- Anexo 3.2.	1													
	2													
	3													
	4													
	5													
	6													
	7													
	8													
	9													
	10													
	11													
	12													
	13													
	14													
	15													
	16													
	17													
	18													
	19													
	20													
Grupo de discusión. Anexo 3.3		Si	No	Si	No	Si	No	Si	No	Si	No	Si	No	
	1													
	2													
	3													
	4													
	5													
	6													
	7													
	8													

Criterios de evaluación	Observaciones y sugerencias
Relevancia	
Coherencia	
Pertinencia	
Claridad	
Suficiencia	
Otras sugerencias	

Anexo 13. Ciclo de Smyth

- Descripción, ¿qué es lo que hago?
- Inspiración, ¿cuál es el sentido de la enseñanza que imparto?
 - Confrontación, ¿cómo llegué a ser de esta forma?
- Reconstrucción, ¿cómo podría hacer las cosas de otra manera?

