



Universidad Autónoma
del Estado de Morelos

Universidad Autónoma del Estado
de Morelos

Facultad de Comunicación Humana



Facultad de
Comunicación Humana

**“Propuesta para el manejo de competencias didácticas en docentes de nivel
preescolar”**

Tesis que para obtener el grado de:

Maestría en Atención a la Diversidad y Educación Inclusiva

Presenta:

L.C.H Frida Samantha Hernández Román

Comité tutorial:

Dra. Laura Padilla Castro
Directora de tesis
Dr. Eliseo Guajardo Ramos
Asesor de tesis
Mtra. Cinthya Nenezyn Saldaña García
Asesora de tesis
Mtra. Luz Patricia Capistran Pérez
Revisora de tesis
Mtro. Héctor Santos Nava
Revisor de tesis

Cuernavaca, Morelos

Julio de 2018

“Puedes enseñar a un estudiante una lección un día, pero si le enseñas a aprender creando curiosidad, continuará el proceso de aprendizaje durante su vida”.

(Clay P. Bedford)

Dedicatorias

Principalmente dedico este trabajo a Dios quien me permitió vencer obstáculos y continuar mis sueños. Por cuidar de mí durante este tiempo de estudio, estar siempre a mi lado y guiarme durante este trayecto formativo. Por estar presente a pesar de situaciones adversas, brindándome sabiduría y mostrándome el camino a seguir.

A mis padres por inspirarme cada día a alcanzar mis metas profesionales y sobre todo personales, agradezco sus consejos, el amor y la dedicación con la cual me han educado, los amo, Dios bendiga sus vidas y me permita seguir siendo motivo de orgullo para ustedes.

A mi amado, quien motivó mis pasos durante este proyecto, brindándome confianza y seguridad para continuar, respetando y comprendiendo mis ausencias y desvelos.

A los compañeros profesionistas en educación, quienes al igual que una servidora encuentran en ella una razón de vida y que motivados en su actuar muestran interés por contribuir al enriquecimiento de la práctica.

Agradecimientos

Al Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (Conacyt) por las facilidades proporcionadas para que este trabajo de tesis fuera realizado en la Universidad Autónoma del Estado de Morelos, así como por todo el apoyo brindado durante los dos años de estudio, permitiéndome culminar con esta meta profesional.

A la Dra. Laura Padilla Castro por su valiosa dirección, por el apoyo brindado durante este proyecto, por la paciencia y comprensión desde el inicio de la investigación hasta la culminación del mismo. Su experiencia y dedicación han sido fuente de motivación para continuar en este camino de investigación.

Al Dr. Eliseo Guajardo Ramos por compartir su experiencia profesional y contribuir con ella al enriquecimiento del proyecto de investigación. Por sus consejos, sabiduría, paciencia y apoyo, lo cual me motivó a seguir adelante.

A la Mtra. Cinthya Nenezyn Saldaña García por la asesoría brindada, por realizar siempre observaciones y comentarios oportunos, además por su guía y acompañamiento durante este proceso.

A los maestros Luz Patricia Capistran Pérez y Héctor Santos Nava agradezco su apoyo y comprensión, igualmente el compartir su experiencia profesional como parte del comité tutorial.

Resumen

Actualmente se promueve una enseñanza donde el docente favorezca la interacción con los (as) alumnos (as) y la comprensión de los contenidos temáticos a través de experiencias de aprendizaje significativas. A pesar de ello, en México aún se observa la necesidad de capacitación a docentes en servicio, de manera que se les proporcionen estrategias acordes a los requerimientos educativos. Por tal razón el “*taller para el manejo de competencias didácticas en docentes de nivel preescolar*”, se planteó como herramienta de apoyo en el trabajo docente, realizándose en una institución pública, en la colonia Antonio Barona, en Cuernavaca Morelos. El estudio fue cualitativo, con diseño de investigación-acción y una muestra no probabilística por conveniencia de cinco docentes. El objetivo buscó valorar la propuesta de intervención, para favorecer el manejo de competencias didácticas en los docentes de nivel preescolar. En la recolección de datos se utilizó la técnica de observación, entrevista semiestructurada y el cuestionario “DEMEVI de estilos de enseñanza para docentes de nivel preescolar”, adaptación de Henao y Molina (2013), e instrumentos como fichas de observación, registro anecdótico y fotografías. Los resultados reflejan disposición de las docentes para reorientar la práctica, un diseño de actividades con mayor contenido didáctico, recursos pedagógicos variados y el diseño de situaciones de aprendizaje de acuerdo a las necesidades de los alumnos. Concluyendo que es preciso una formación continua y factible, de manera que les brinde las herramientas pedagógicas necesarias para reorientar la práctica de acuerdo a los requerimientos de la sociedad actual.

Palabras clave: competencias, educación preescolar, estrategias de aprendizaje.

Índice de Contenido

Introducción	1
Capítulo I	4
Descripción de la investigación	4
1.1 Antecedentes del problema	4
1.2 Planteamiento del problema	5
1.3 Objetivo general.....	7
1.4 Objetivos Particulares.....	7
1.5 Justificación	7
Capítulo II	10
Marco Teórico	10
2.1 Competencias.....	10
2.1.1 Origen del concepto de competencias.....	10
2.1.2 Competencias docentes	13
2.1.3 Características de las competencias	16
2.1.4 Competencias profesionales del profesorado.....	17
2.1.5 Competencias didácticas del profesorado	19
2.2 Educación preescolar	20
2.2.1 Importancia de la educación preescolar	20
2.2.2 Definición de desarrollo.....	23
2.2.3 Definición de preescolar	24
2.2.4 Características del niño (a) preescolar	25
2.2.4.1 Desarrollo físico	25
2.2.4.2 Desarrollo cognitivo.....	26
2.2.4.3 Desarrollo social y de la personalidad.....	29
2.3 Estrategias de aprendizaje.....	31
2.3.1 Concepto de aprendizaje	34
2.3.2 Condiciones que favorecen el aprendizaje.....	35
2.3.2.1 El aula.....	36
2.3.2.2 La escuela.....	37
2.3.2.3 El papel del docente	38
2.3.2.4. Estilos de enseñanza.....	41
Capítulo III	44
Metodología de la investigación	44
3.1 Paradigma de la investigación	44
3.2. Diseño de la investigación.....	44
3.3. Descripción del Contexto	45
3.4 Población	47
3.5 Muestra	47

3.6 Técnicas e Instrumentos de recolección de datos	49
Capítulo IV	55
Análisis y discusión de los resultados	55
Capítulo V	64
Sesiones del taller	64
Capítulo VI	75
Conclusiones	75
Referencias bibliográficas.....	76
Apéndices	87
Apéndice A: Consentimiento informado.....	87
Apéndice B: Cuestionario DEMEVI de Estilos de Enseñanza	88
Apéndice C: Entrevista docente	93
Apéndice D: Ficha de observación de clase.....	94
Apéndice E. Registro anecdótico	95
Apéndice F: Rúbrica para evaluar el taller.....	96

Índice de figuras:

<i>Figura 1.</i> “Cinco ámbitos de las competencias profesionales del Profesorado.....	18
<i>Figura 2.</i> Seis grandes estilos de enseñanza.....	43
<i>Figura 3.</i> Mapa de la colonia Antonio Barona	46
<i>Figura 4.</i> Reconocimiento del abecedario por asociación de pares.....	61
<i>Figura 5.</i> Relación del abecedario con nombres propios o de objetos	61
<i>Figura 6.</i> Motricidad.....	62
<i>Figura 7.</i> Expresión gráfica.....	62
<i>Figura 8.</i> Características de la planeación docente	63
<i>Figura 9.</i> Elaboración de características del desarrollo infantil	63

Índice de tablas:

Tabla No. 1 <i>Competencias docentes de acuerdo a Perrenoud</i>	15
Tabla No. 2 <i>Características de la muestra</i>	48
Tabla No. 3 <i>Estilos de enseñanza docente</i>	55

Introducción

Actualmente las políticas educativas en México promueven un sistema de enseñanza de acuerdo a estilos internacionales, donde el actuar docente además de favorecer la interacción con los (as) alumnos (as), permita la comprensión de los contenidos temáticos a través de experiencias de aprendizaje significativas.

Este enfoque denominado por *competencias* lo implementó inicialmente en 1992 el nivel medio superior, con la finalidad de permitir a los (as) alumnos (as) desarrollarse en los ámbitos pedagógico y laboral. En el 2002, se consideró incluir a los planes y programas de nivel preescolar (PEP, 2004, p.21), para favorecer la trayectoria escolar.

De acuerdo al Programa de Educación Preescolar (PEP) 2004, el (a) docente debía conocer las características del grupo a cargo y del centro educativo para plantear situaciones didácticas y crear un ambiente (p.8), donde el (a) alumno (a) al involucrarse en las tareas desarrollara competencias afectivas, sociales y cognitivas.

Así se determinaron estrategias pedagógicas y escenarios de trabajo, que permitieran a los (as) alumnos (as) “participar activamente en la construcción del propio conocimiento” (Monereo & Pozo, 2003, citados por Sosa & Capote, 2014, p.8). Además de tareas que involucraran la aplicación de aprendizajes conceptuales, procedimentales y actitudinales.

Se formaron rincones de lectura y trabajos colaborativos, se presentaban proyectos frente a otros compañeros (as), “se promovía el involucramiento de los padres de familia con los (as) hijos (as)” (PEP, 2004, p.18) y se realizaban talleres sobre temáticas de interés, lo cual favorecía la comprensión de los temas vistos.

En el curso de estas reformas educativas también se consideró pertinente organizar reuniones académicas entre docentes, directivos y personal técnico, para dar un

seguimiento, “evaluar las prácticas de trabajo implementadas hasta el momento e identificar elementos insuficientes o ambiguos del programa vigente” (Castro, s.f., p.103).

Como resultado de estas reformas se observó la necesidad de una formación continua a docentes en servicio, lo cual permitiera “modificar creencias y prácticas de acuerdo a los nuevos planteamientos” (Ruiz, 2012, p.53). Considerando que las demandas educativas cambian constantemente y en la enseñanza se involucran diversos aspectos.

Entonces se realizaron programas de capacitación, donde se exponían problemáticas y se analizaban estrategias para solucionarlas. Posteriormente se desarrollaban en el aula, para despertar el interés en los (as) alumnos (as) sobre problemas del mundo social y natural o reglas de convivencia social y escolar, entre otros (PEP, 2004, p.7).

Por su parte el Instituto Nacional para la Evaluación Educativa (INEE) en el 2015 reconoció que los (as) docentes “representan el primer punto de contacto del sistema educativo con los niños y jóvenes, así como con sus familias y son corresponsables de mejorar los aprendizajes de sus alumnos” (p.9).

A partir de lo señalado, se considera pertinente la realización de un taller dirigido a docentes de nivel preescolar, por considerar que a través de este se puede favorecer el manejo de las competencias didácticas y se atienden las necesidades de los (as) alumnos (as). Siguiendo el objetivo de valorar la propuesta y conocer el impacto generado en los docentes al trabajar competencias como la programación, didácticas específicas, metodología, actividades y gestión del aula, se espera diseñar estrategias de intervención y enseñanza.

El trabajo está estructurado en 5 capítulos en el Capítulo I Descripción de la investigación se muestra el origen y antecedentes del problema, se incluye el

planteamiento, la pregunta guía de la investigación, se presenta el objetivo general y los objetivos particulares.

En el Capítulo II Marco teórico se exponen los temas: El niño preescolar y su desarrollo, Competencias docentes y Estrategias de aprendizaje, para lo cual se realizó una revisión bibliográfica sobre los principales teóricos, utilizando conceptos y definiciones acorde a los planeado en la investigación.

El Capítulo III Marco metodológico incluye el paradigma y diseño de la investigación, se refiere el contexto, la población y muestra. Se mencionan las técnicas e instrumentos de recolección de datos y sus características. Se enlista el procedimiento a seguir en la investigación, así como los recursos humanos y materiales requeridos.

En el Capítulo IV Diseño de la intervención se describen y desarrollan las actividades, de acuerdo a las fechas programadas, se enuncia el objetivo general del taller y de cada sesión, el tiempo de realización, el método o técnica empleado, además de los recursos y espacios necesarios.

En el Capítulo V Análisis de los datos e interpretación de los resultados, se muestra la información recabada, la cual pretende contestar la pregunta de investigación, mediante tablas y figuras se exponen y clasifican los datos obtenidos y se realiza el análisis correspondiente.

Finalmente se presentan las conclusiones y recomendaciones para que docentes de nivel preescolar consideren frente al trabajo en grupo. Se incluye un apartado de anexos, donde se presentan formatos como el cuestionario estilos de enseñanza DEMEVI, el consentimiento informado, la guía de observación docente y el registro anecdótico, entre otros.

CAPÍTULO I

Descripción de la investigación

1.1 Antecedentes del problema

En las primeras cuatro décadas del siglo XX el impulso del Estado mexicano a los niveles educativos preescolar, secundaria y media superior fue menor, comparado con la educación primaria (Subsecretaría de Educación Básica y Normal, 2003, p.13). De manera que, en la educación preescolar la asistencia de los (as) hijos era decisión de los padres.

En el año 2002 la reforma constitucional establece en los artículos 3° y 31° la obligatoriedad para cursar la educación preescolar en México; así como las responsabilidades del Estado para garantizar que esta sea ofertada en el país a todos los niños de 3 a 5 años. Señalando como deber de los padres de familia enviar a sus hijos a la escuela (INEE, 2015, p. 17).

A partir de esta disposición se observó interés de las autoridades educativas por realizar acciones de exploración e intercambio de opiniones y trazar “líneas de acción mediante la actualización del personal docente, directivo y técnico; el fortalecimiento del equipamiento didáctico; la transformación de la gestión escolar, entre otras” (Subsecretaría de Educación Básica y Normal, 2003, p.17).

Como resultado de la exploración, estudio y consulta en el 2003 se inició el análisis de la información, considerando además el punto de vista de especialistas en educación infantil de México y otros países de América Latina (PEP, 2004, p. 6). De manera que estas perspectivas aportaron elementos para poder establecer el programa de estudio en el 2004.

En el Programa de Educación Preescolar 2004 se reconoció que la educación preescolar “puede contribuir a mejorar las oportunidades de desarrollo futuro de las personas, incluidas las de aprendizaje escolar, a lo largo de la vida. Además, por ofrecerse a temprana edad, representa el cimiento del desarrollo” (PEP, 2004, p. 9).

Fue preciso desarrollar tareas en escenarios bien definidos, en los cuales se promovieran competencias afectivas, sociales y cognitivas, permitiendo a los (as) alumnos relacionar conocimientos previos y generar experiencias de aprendizaje significativas.

El análisis a las propuestas del programa 2004 continuó, derivando años más tarde en una nueva propuesta, caracterizada por plantear desafíos a docentes y personal directivo. En el 2011 surge un nuevo programa de educación el cual consideró preguntas, opiniones y sugerencias, derivadas de la experiencia docente al emplear el programa anterior.

Para su implementación era necesario diseñar actividades con distintos niveles de complejidad, de acuerdo a los logros que cada niño (a) y su potencial de aprendizaje, de manera que se garantice el trayecto académico hasta concluir la etapa preescolar (Secretaría de Educación Pública, 2011, p.13).

1.2 Planteamiento del problema

Existen estudios nacionales tras la implementación de los dos programas de educación preescolar, en los cuales se demuestra la necesidad de capacitación docente, de manera que se les proporcionen herramientas que deriven en estrategias de aprendizaje, las cuales pueden ir desde la ambientación del aula, hasta el uso de material didáctico, de acuerdo al propósito de la actividad.

Al respecto Padilla (2009) describió las competencias que emplea el educador para diseñar y ejecutar su planeación de clase. Observando que “se han dejado de lado las prácticas tradicionales, ahora incluyen un propósito didáctico”. Pero reconoce que aún es necesario continuar fortaleciendo estas competencias para un mejor ejercicio de la práctica (p.1).

De manera que es evidente un cambio en las estrategias establecidas por los (as) docentes, en comparación con años anteriores. Pero en una sociedad en la cual existen ciertas particularidades en los alumnos de un mismo grupo, es necesario conocer diversas estrategias pedagógicas incluso lúdicas que favorezcan la comprensión de los temas vistos.

Estudios de García, Solovieva y Quintanar (2013) han señalado que “los cursos de capacitación que reciben los educadores son de carácter formal, por lo cual no reciben recomendaciones didácticas ni metodológicas”, debiendo utilizar métodos que ellos consideran apropiados (p.184).

Por lo cual se considera conveniente la promoción de estrategias didácticas donde se permita a los (as) alumnos participar en la construcción del propio conocimiento. El estudio surge de la necesidad de contribuir con la formación del docente de nivel preescolar, proponiendo un acompañamiento en el diseño, selección y aplicación de las actividades correspondientes, señalando previamente la identificación de las necesidades pedagógicas del grupo a cargo.

De lo expuesto anteriormente surge la siguiente pregunta de investigación:

¿De qué manera contribuye la implementación de una propuesta para el manejo de competencias didácticas en docentes de nivel preescolar?

Al respecto se formulan los siguientes objetivos:

1.3 Objetivo general

Valorar la propuesta de intervención, para favorecer el manejo de competencias didácticas en los docentes de nivel preescolar.

1.4 Objetivos Particulares

1. Identificar los estilos de enseñanza docente y analizar si existe una relación entre estos y las competencias didácticas que emplean.
2. Diseñar e implementar una propuesta de intervención, para favorecer el manejo de competencias didácticas en los docentes de nivel preescolar.
3. Valorar el impacto generado en los (as) docentes a partir de la implementación del taller.

1.5 Justificación

El interés por realizar la investigación surge al observar que estudios nacionales e internacionales reconocen a la educación preescolar como la etapa favorecedora para el desarrollo de la identidad personal y adquisición de capacidades cognitivas, además se manifiesta un desenvolvimiento personal y social (PEP, 2004, p.11).

Sin embargo, son pocos los referentes que existen respecto al trabajo docente por competencias didácticas en el nivel preescolar. Continuando en la búsqueda de información que contribuyera al objetivo de la investigación podemos mencionar a países como España, Estados Unidos, Argentina, Colombia, Chile, El Salvador y Venezuela, además de México, quienes han tenido aportaciones sobre el trabajo docente, pero aún no profundizan en ello (Henaó & Molina, 2013, p.2).

Por tal razón se consideró como antecedente el estudio realizado por Henao Gil y Molina Monsalve quienes aplicaron el cuestionario DEMEVI, sobre los estilos de enseñanza de los docentes (diseñado por Delgado, Medina y Viciano, 1995), a 25 docentes de preescolar de dos municipios del suroeste antioqueño. Al analizar la información concluyen que hay relación entre el estilo de enseñanza, las características personales de las docentes y el carácter de la institución. Es decir, “mientras más años de docentes tienen y mayor es su edad, se consideran más tradicionales y cuando son de menos edad y con menos experiencia, más se identifica con el estilo cognoscitivo” (Henao & Molina; 2013, p.4).

Es importante mencionar que ellas estudiaron los estilos de enseñanza en docentes de preescolar y en el caso de esta investigación se utilizó el instrumento que ellas adaptaron, como cuestionario para obtener información diagnóstica que permitiera conocer más a las participantes.

Respecto a los estudios realizados a docentes de preescolar en México se ha observado que existen pocas investigaciones empíricas que describan el trabajo por competencias didácticas. Según López en 2014 la mayoría de “los trabajos recurren a encuestas y cuestionarios, realizando en menor medida observaciones y estudios de caso” (p.14).

Se considera que la capacitación para el (a) docente es muy importante, porque se presentan retos día a día y es necesario que cuente con las herramientas para darles solución. Además, tiene la responsabilidad de formar a los alumnos en todos sus aspectos (Vite, 2017, párr.12).

Por tal razón, se decidió hacer el estudio en una institución preescolar pública, principalmente porque en este sector educativo son pocas las oportunidades que se

brindan a los (as) docentes, para capacitarse constantemente sobre temas educativos de vanguardia, en comparación a lo que sucede con el sector privado.

Es necesario promover la formación constante de manera que los conocimientos adquiridos les permitan a los docentes establecer estrategias que cubran las necesidades de todos los (as) alumnos (as). Además, se debe brindar en los centros de trabajo, favoreciendo la igualdad de condiciones y el trabajo colaborativo.

Se resolvió investigar en una institución preescolar, ubicada en un sector popular de Cuernavaca, con el propósito de establecer un antecedente que permita conocer el impacto generado en el actuar de docentes y directivos, tras implementar competencias didácticas como: la programación, el uso de didácticas específicas, metodologías, actividades y gestión del aula.

A partir de estas competencias se diseñarán estrategias de intervención y enseñanza, las cuales puedan ser aplicadas posteriormente en escenarios dentro y fuera del aula escolar, permitiendo la generación de experiencias de aprendizaje significativas en los alumnos, así como la ejecución de actividades entre docentes, de forma colaborativa.

CAPÍTULO II

Marco Teórico

2.1 Competencias

2.1.1 Origen del concepto de competencias

Las competencias surgen en diversas disciplinas del conocimiento por separado. De acuerdo a Bustamante (2001, citado por Correa-Bautista, 2007) se remonta a la psicología de las facultades del siglo XVIII y hacía referencia a la capacidad o facultad para movilizar recursos cognitivos, en orden, con pertinencia y eficacia.

La palabra “competencia” procede del latín *competeré*, que significa “*aspirar*” o “*ir al encuentro*”. En español de esa raíz derivan dos sentidos de la palabra, uno en relación con la idea de competitividad y en el ámbito educativo se aplica la capacidad o autoridad en un dominio.

El Modelo de Competencias Profesionales del Profesorado la define como el “uso consciente de los propios conocimientos, capacidades, habilidades, destrezas, valores, actitudes y comportamientos, para resolver situaciones y problemas concretos, superando retos, cumpliendo las funciones encomendadas y alcanzando los fines propuestos” (del Profesorado, C. S. D. F, 2010, p. 8).

En la psicología educativa Robert White (1959), al estudiar a un grupo de bebés se cuestiona por qué algunos niños y niñas aprenden más rápido que otros, señalando que era “la motivación que implicaba la competencia como necesidad intrínseca del hombre-mujer, para manejar o interactuar con el entorno” (citado por Frade, 2015).

En 1965 Chomsky propone el concepto de “competencia lingüística”, a la estructura mental implícita, genéticamente determinada y exclusiva de los seres humanos, la cual se ponía en acción ante situaciones específicas (citado por Tobón en 2006, p.2).

Mientras tanto Bruner en 1966 la conceptualiza como “capacidad de innovación en el ambiente”, es decir ir más allá de la capacidad adaptativa inmediata hacia la innovación (como se citó en Frade, 2009).

Es posible observar cómo a partir de entonces otras disciplinas recibieron influencias para desarrollar investigaciones sobre las competencias, de ahí que este concepto tenga diversas acepciones. De acuerdo a las distintas acepciones del concepto de competencias es posible destacar que la señalan como una característica exclusiva del ser humano.

Según Sánchez y Sánchez (1994, citado por Correa-Bautista, 2007) el interés inicial por la investigación sobre competencias surgió asociado a la evaluación en el desarrollo y la expresión de la inteligencia. Lo cual permitía conocer la capacidad de las personas para solucionar determinados problemas.

En el ámbito laboral McClelland en 1973 describe las competencias como las “capacidades emocionales y motivacionales para realizar tareas propias del cargo, donde aquellos que tenían una buena actitud y disposición aprenderían lo necesario para salir airoso y ser exitosos en la vida” (citado por Frade, 2009).

Dell Hymes en 1980 consideró la competencia como “*comunicativa*”, planteando el uso del lenguaje más allá de su comprensión y producción: en términos del contexto en que se utiliza (citado en Frade, 2009).

Howard Gardner en 1980 (citado por Tobón, 2006) desde la psicología educativa, en la teoría de las inteligencias múltiples las define como “un saber hacer propio de cada tipo

de inteligencia” (p.4), definir una serie de capacidades que le competen a ciertas funciones cerebrales o bien a las habilidades de cada tipo de inteligencia.

En 1999 la UNESCO (citado por Rubio, 2007) describe las competencias como el “conjunto de comportamientos socioafectivos, habilidades cognoscitivas, psicológicas, sensoriales y motoras que permiten llevar a cabo adecuadamente un desempeño, una función, una actividad o una tarea”.

A partir de esta definición se observa interés internacional por impulsar la calidad educativa. Por lo cual en México se inicia el diseño de planes y programas de estudio con el propósito de promover inicialmente el desarrollo de competencias en los estudiantes de bachillerato (Cazares, 2008, p.56).

La práctica comienza a evolucionar y se propone diseñar situaciones de aprendizaje mediante experiencias significativas, donde “el aprendizaje comienza a ser el centro de la educación más que la enseñanza” (Tobón, 2006, p.14), de manera que es preciso conocer la forma en que los alumnos aprenden, los conocimientos previos que poseen, la manera en que se involucran con los compañeros y determinar si las estrategias que se emplean favorecen la comprensión de los temas.

De acuerdo a Frade (2007) la apropiación del término “competencias” en educación se fue dando conforme se establecieron los requisitos que la escuela debería satisfacer en función de las necesidades del mercado de trabajo. El proceso de rediseño curricular se inició en el nivel sub profesional y profesional y fue descendiendo hasta la educación preescolar.

Phillippe Perrenoud (2000, citado por Frade, 2009) define las competencias como “la capacidad de actuar de manera eficaz en un tipo definido de situación, capacidad que se apoya en conocimientos, pero no se reduce a ellos”.

En el modelo por competencias en la educación preescolar se espera que los alumnos al poseer algunos conocimientos previos en una determinada situación (que puede ser o no establecida por la docente) sean capaces de solucionar posibles problemas presentes.

Así como también sea la escuela esa institución que le permita favorecer los procesos de enseñanza y aprendizaje. A través de actividades interesantes y retadoras de acuerdo a los objetivos a alcanzar.

2.1.2 Competencias docentes

Philippe Perrenoud (2004, p.6) define una competencia docente como “la facultad de movilizar un conjunto de recursos cognoscitivos (conocimientos, capacidades, información, etc.) para enfrentar con pertinencia y eficacia a una familia de situaciones”, reconociendo que el aprendizaje por competencias se construye día a día.

Al respecto Díaz Barriga & Hernández (2010, p.26) señalan que “son competencias profesionales que se desarrollan mediante procesos de formación deliberados y dirigidos, pero también se desarrollan y perfeccionan en el devenir cotidiano del practicante, cuando enfrenta situaciones clave”.

De lo antes expuesto es posible mencionar que, a pesar de no existir una definición consensuada para las competencias docentes, ambas otorgan importancia al proceso de formación el cual debe ser constante, emplear el conocimiento en situaciones diversas y

retadoras que permitan la generación de aprendizaje tanto en los alumnos como en el cuerpo docente.

A partir del modelo por competencias se espera que los (as) docentes puedan delimitar las situaciones educativas, teniendo claros los objetivos a alcanzar y empleando escenarios pedagógicos diversos.

Todo ello sin olvidar que frente al trabajo en grupo es necesario conocer al alumno, su cultura, etc., para permitir que las experiencias de aprendizaje le resulten significativas.

Perrenoud al intentar comprender el movimiento de la profesión publica las “*Diez grandes familias de competencias*”. En la tabla No. 1 se presentan algunos ejemplos de cómo trabajarlas.

Tabla No. 1 *Competencias docentes de acuerdo a Perrenoud*

Competencias	Competencias más específicas para trabajar en formación continua (ejemplos)
1. Organizar y animar situaciones de aprendizaje	<ul style="list-style-type: none"> . Conocer, a través de una disciplina determinada, los contenidos que hay que enseñar y su traducción en objetivos de aprendizaje. . Trabajar a partir de las representaciones de los alumnos. . Construir y planificar dispositivos y secuencias didácticas.
2. Gestionar la progresión de los aprendizajes	<ul style="list-style-type: none"> . Concebir y hacer frente a situaciones problema ajustadas al nivel y a las posibilidades de los alumnos. . Establecer vínculos con las teorías que sostienen las actividades de aprendizaje. . Observar y evaluar los alumnos en situaciones de aprendizaje, según un enfoque formativo.
3. Elaborar y hacer evolucionar dispositivos de diferenciación	<ul style="list-style-type: none"> . Hacer frente a la heterogeneidad en el mismo grupo-clase. . Practicar un apoyo integrado, trabajar con los alumnos con grandes dificultades. . Desarrollar la cooperación entre alumnos y ciertas formas simples de enseñanza mutua.
4. Implicar a los alumnos en su aprendizaje y en su trabajo	<ul style="list-style-type: none"> . Fomentar el deseo de aprender, explicitar la relación con el conocimiento, el sentido del trabajo escolar y desarrollar la capacidad de autoevaluación en el niño. . Instituir y hacer funcionar un consejo de alumnos (consejo de clase o de escuela) y negociar con ellos varios tipos de reglas y de acuerdos.
5. Trabajar en equipo	<ul style="list-style-type: none"> . Elaborar un proyecto de equipo, de representaciones comunes. . Impulsar un grupo de trabajo, dirigir reuniones. . Formar y renovar un equipo pedagógico. . Afrontar y analizar conjuntamente situaciones complejas, prácticas y problemas profesionales.
6. Participar en la gestión de la escuela	<ul style="list-style-type: none"> . Elaborar, negociar un proyecto institucional. . Coordinar, fomentar una escuela con todos los componentes (extraescolares, del barrio, asociaciones de padres, profesores de lengua y cultura de origen). . Organizar y hacer evolucionar, en la misma escuela, la participación de los alumnos.
7. Informar e implicar a los padres	<ul style="list-style-type: none"> . Favorecer reuniones informativas y de debate. . Dirigir las reuniones. . Implicar a los padres en la valorización de la construcción de los conocimientos.
8. Utilizar las nuevas tecnologías	<ul style="list-style-type: none"> . Explotar los potenciales didácticos de programas, en relación con los objetivos de los dominios de enseñanza. . Utilizar los instrumentos multimedia en su enseñanza.
9. Afrontar los deberes y los dilemas éticos de la profesión	<ul style="list-style-type: none"> . Participar en la creación de reglas de vida común referentes a la disciplina en la escuela, las sanciones, la apreciación de la conducta. . Analizar la relación pedagógica, la autoridad, la comunicación en clase. . Desarrollar el sentido de la responsabilidad, la solidaridad, el sentimiento de justicia.
10. Organizar la propia formación continua	<ul style="list-style-type: none"> . Establecer un control de competencias y un programa- personal de formación continua propios. . Implicarse en las tareas a nivel general de la enseñanza o del sistema educativo. . Aceptar y participar en la formación de los compañeros.

Fuente: Perrenoud, Philippe. (2004, p.12-13)

2.1.3 Características de las competencias

Las competencias en educación parten de los conocimientos que el alumno posee, lo cual le va a permitir por ejemplo explicar un suceso determinado. Por ello se dice que la escuela le va a permitir desenvolver en entornos lo más parecidos al entorno en el cual se desarrolla, estableciendo por ejemplo relaciones de causa-efecto.

Estas competencias una vez que se adquieren se espera sean consolidadas y vayan incrementando gracias a la interacción con el medio social, familiar o escolar. Respecto a la función docente se dice que una educación por competencias implica cambios profundos en los diferentes niveles educativos, buscando siempre asegurar el aprendizaje de los estudiantes.

Dentro de las características de las competencias podemos destacar las siguientes:

- En el ámbito educativo establecen qué queremos que la persona logre como resultado del proceso educativo, al mismo tiempo que definen cómo queremos que lo aprenda” (Frade, 2007).
- Son peculiaridades inherentes al ser, incluyen la motivación, los rasgos psicofísicos, las formas de comportamiento, el auto concepto, los conocimientos, las destrezas motoras y las destrezas cognitivas (Spencer y Spencer, 1993).
- Son aprendizajes mayores, resultados de la totalidad de experiencias educativas formales e informales que acumulan los sujetos durante su proceso de vida (Correa-Bautista, J. E., 2007).
- Se desarrollan de manera gradual y acumulativamente a lo largo del proceso educativo.

De manera que la labor docente deberá consistir en seleccionar actividades de acuerdo a las características del desarrollo de los alumnos, las cuales favorezcan la creatividad, participación, autonomía, seguridad, reflexión, expresión crítica, entre otras. Además, es preciso considerar características individuales y grupales en los (as) alumnos (as) por ejemplo el ritmo de aprendizaje, necesidades e intereses.

2.1.4 Competencias profesionales del profesorado

Las necesidades educativas de los alumnos han evolucionado, de manera que los docentes deben adaptarse a ello y realizar prácticas pedagógicas que incluyan actividades que fomenten la destreza, la creatividad, el pensamiento, la comunicación, el trabajo cooperativo, entre otras, permitiendo al alumno (a) desarrollarse en diferentes contextos.

En el modelo europeo se define a un profesor competente como aquel que “usa sus conocimientos, capacidades, habilidades, destrezas, valores, actitudes y comportamientos, para conseguir el conocimiento de los alumnos” (del Profesorado, C. S. D. F., 2010, p.8).

Al respecto Delval y Lomelí (2013, p. 21) mencionan que “debemos preparar a los alumnos para desenvolverse en una sociedad que cambia rápidamente”, pues la educación ya no se basa en la transmisión de conocimientos. Ahora se otorga importancia a la participación de los alumnos, el intercambio de experiencias y la expresión de opiniones, entre otras.

En la sociedad actual uno de los requerimientos educativos es el involucramiento de los alumnos en la realización de tareas, para que esto suceda es necesario asegurarse que el clima escolar permita la generación de aprendizajes significativos que impacten también en los docentes.

Según el modelo europeo (citado en 2010, p. 9-10) las diez competencias profesionales del profesorado son (figura 1):

- *Saber*: está relacionada con el conocimiento y la gestión del mismo.
- *Saber ser*: desarrollo de habilidades personales y la promoción de valores.
- *Saber hacer qué*: consiste en la enseñanza, elaborando programaciones didácticas sobre temas específicos.
- *Saber hacer cómo*: considera el trabajo en equipo con un objetivo en común, la innovación, mejora, además de la comunicación lingüística y digital.
- *Saber estar*: se refiere a las relaciones sociales entre personas y la participación en comunidad.

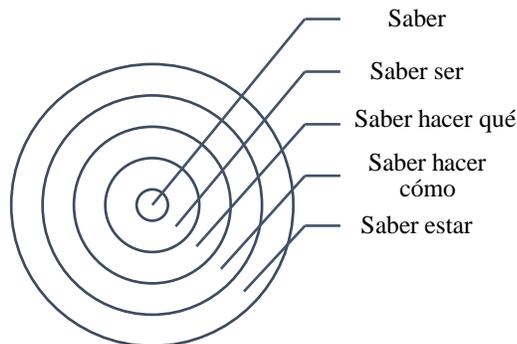


Figura 1. “Cinco ámbitos de las competencias profesionales del Profesorado”
Fuente: Elaboración propia a partir del modelo de competencias profesionales (2010, p.9-10)

En el actuar docente será necesario relacionar los cinco ámbitos de manera que se seleccionen estrategias que permitan el logro de aprendizajes esperados. Sin olvidar que las actividades deben ser creativas, de acuerdo al currículo, fomentar el interés por la búsqueda de soluciones, así como el trabajo no sólo entre alumnos, sino también entre docentes.

2.1.5 Competencias didácticas del profesorado

Es definida como la habilidad del docente para establecer una relación didáctica, construir un conjunto de relaciones sociales entre él y sus estudiantes en la perspectiva de realizar una acción delimitada en espacio y tiempo, para generar cambios en ellos (del Profesorado, C. S. D. F, 2010).

La programación será el punto de partida donde se proponen objetivos a alcanzar a partir de las características observadas en el grupo, necesidades e intereses detectadas. Por lo cual es preciso establecer la metodología a seguir para la realización de las actividades, así como la distribución temporal de las mismas.

De acuerdo al modelo europeo de formación del profesorado se establecen siete aspectos competenciales (p.18):

- Programación
- Didácticas específicas de áreas, materias y módulos
- Metodología y actividades
- Atención a la diversidad
- Gestión de aula (espacio de aprendizaje)
- Recursos y materiales curriculares
- Evaluación

Considerando estos aspectos es preciso que el (a) docente utilice sus conocimientos y habilidades para diseñar las actividades. De manera que se propicie la participación de los alumnos y el interés por desarrollar las tareas asignadas, analizando por ejemplo alguna problemática presente y tratando de encontrar soluciones a las mismas, en forma individual o grupal, según sea el caso.

En la selección de actividades pueden colaborar los alumnos, de esta forma aseguramos que les resulte de interés, al tiempo que nos permite obtener información para el diseño de actividades posteriores.

Se pueden realizar tareas que impliquen el trabajo de todos los alumnos, además se pueden dividir en grupos donde se asignen tareas y se les permita usar diferentes métodos para la solución de las mismas. Procurando con ello que relacionen la situación de estudio con los conocimientos previos, al tiempo que se puede favorecer también el trabajo en bibliotecas u otros escenarios.

2.2 Educación preescolar

2.2.1 Importancia de la educación preescolar

Estudios internacionales reconocen la importancia de la educación preescolar porque se establecen neoformaciones psicológicas como el inicio de la actividad voluntaria, la imaginación y la imaginación, lo cual garantiza una preparación para el aprendizaje de los nuevos conocimientos en la etapa escolar (González, Solovieva & Quintanar, 2011, p.424).

En 1995 Myers investigó sobre la educación preescolar tanto en México como en América Latina, señalando “desde la década de los ochenta y mediados de los noventa, este nivel ha experimentado un crecimiento” (citado por Rivera, 2008, p. 17). Particularmente se observó un avance tras establecer la obligatoriedad para cursar este nivel en la reforma educativa del año 2002. Principalmente porque las bases para la elaboración de este programa establecían un modelo educativo por competencias.

A partir de entonces la educación sigue tendencias tanto nacionales como internacionales, en las cuales se otorga importancia al acompañamiento docente y el uso de estrategias didácticas, en actividades que propicien el aprendizaje de los niños considerando las necesidades e intereses. Favoreciendo con esto la generación de habilidades y actitudes para una interacción social, respeto a los demás y el desarrollo de conocimientos, entre otros.

Una educación en los primeros años de vida contribuye a la formación de la persona, de ahí la importancia de entre los tres y cinco años recibir una educación preescolar, radica en brindarles la oportunidad de convivir de manera armónica con su entorno familiar y social (PEP, 2004, p.11), en ambientes de aprendizaje estimulantes que favorezcan el lenguaje, motricidad y pensamiento.

El Informe III Estado de la Educación en el año 2011 puntualiza “hallazgos científicos recientes coinciden en identificar la edad preescolar como etapa decisiva, en la que se establecen las bases del desarrollo cognitivo, social y emocional de los niños y niñas para su éxito escolar futuro” (p. 62). Siendo necesario que los conocimientos asentados les permitan continuar su formación a lo largo de la vida, en los diferentes niveles educativos.

Entre los 2 y 5 años se construyen las bases del desarrollo físico, mental y emocional, además se adquieren hábitos de alimentación, salud e higiene y las competencias básicas para desarrollar destrezas de razonamiento, lenguaje, numéricas y otras, relevantes para la escolaridad posterior (Bowman et al, 2001, citado en Informe III Estado de la Educación, 2011, p.67).

Según Piaget (1967) los principales logros del preescolar son el “desarrollo de las habilidades simbólicas, lenguaje, imitación, juego simbólico y el dibujo. En niños pequeños el pensamiento es concreto, perceptual y ubicado en el aquí y el ahora” (Informe III Estado de la Educación, 2011, p.68).

En el año 2011 González, Solovieva & Quintanar, describen que en la educación preescolar se presenta el “surgimiento de neoformaciones psicológicas: inicio de la actividad voluntaria, la imaginación, la jerarquía de los motivos y la reflexión” (p.424). Brindar una formación en los primeros años de vida favorece la adquisición de habilidades como la expresión verbal, la escucha, la comprensión, reflexión, entre otras. Por ello es necesario que el (a) docente utilice situaciones didácticas en las cuales incluya aspectos de la vida cotidiana, permitiendo que los niños manifiesten soluciones a posibles problemas que se presenten.

Al respecto Glauert (1998, citado por Rivera & Coronado, 2015) menciona “los niños aprenden mejor cuando las actividades se desarrollan en un contexto significativo que se relaciona con su vida cotidiana y con sus experiencias.

En la educación inicial se ve favorecido el aprendizaje cuando el niño y la niña al interactuar mediante diversas tareas con el entorno, comienzan la construcción de las primeras identidades, por lo cual los compañeros, docentes, adultos y la misma naturaleza le permitirán, por ejemplo, explicar las causas que originaron un determinado fenómeno.

Por tal razón el docente deberá seleccionar los espacios a trabajar, de tal manera que los aprendizajes alcanzados le sean significativos principalmente para el alumno y en su caso permitan reorientar la práctica docente.

Es importante conocer las características del grupo a cargo, así como las fortalezas y debilidades de los alumnos. A fin de promover la generación de ambientes de aprendizaje en los cuales el trabajo se pueda realizar de forma individual y grupal, según sea el caso, permitiendo de esa manera el desarrollo de habilidades, bajo un ambiente de respeto, solidaridad y comprensión.

2.2.2 Definición de desarrollo

De acuerdo a Mussen, Conger y Kagan (1984, citado por Woolfolk, A., 2010, p.26) en un sentido psicológico se refiere a “una serie de cambios adaptativos que ocurren entre la concepción y la muerte de los seres humanos o animales. No se aplica a todos los cambios, sino a los que aparecen de forma ordenada y permanecen por un periodo razonablemente largo”.

El desarrollo humano se divide en **físico**, el cual tiene que ver con los cambios del cuerpo; el **personal**, se refiere a la personalidad del individuo; **social** el cual da cuenta de los cambios en la forma en que un individuo se relaciona con los demás y el **cognoscitivo**, explica los cambios en el pensamiento.

De acuerdo a Woolfolk, A (2010, p.28) el desarrollo tiene los siguientes principios generales:

- La gente se desarrolla a ritmos diferentes
- El desarrollo es relativamente ordenado
- El desarrollo tiene lugar en forma gradual

Es preciso reconocer que las características del desarrollo descritas anteriormente son originadas por diversos factores, de los cuales destacan los individuales o genéticos y

ambientales. Entonces encontramos por ejemplo niños o niñas cuyos logros se alcanzan en diferentes edades del desarrollo, esto no significa que se deba a alguna alteración, simplemente cada uno tendrá su propio ritmo de aprendizaje, así como sus características, intereses y necesidades. Respecto a la interacción que el niño (a) establece con el ambiente, se espera que favorezca la exploración a través de los sentidos y la formación de nuevos pensamientos.

2.2.3 Definición de preescolar

El término "educación preescolar" se remonta al siglo XIX, refiriéndose a “antes de la escuela”, entendiéndose que se trataba de la escolaridad obligatoria, es decir la que empieza, por término medio, hasta los seis años de edad (Mialaret, G., 1976).

De acuerdo a la Secretaría de Educación Pública (2008) es el “nivel educativo en el que se imparten algunos conocimientos y se estimula la formación de hábitos y el acrecentamiento de aptitudes”. Antecede a la educación primaria, obligatorio para los niños de cinco años en el periodo escolar 2004-2005, para los niños de cuatro años en el 2005-2006 y para los de tres años en el 2008-2009.

El propósito general de este nivel educativo es el desarrollo integral y armónico del niño, a través de los campos formativos como: desarrollo personal y social, lenguaje y comunicación, pensamiento matemático, exploración y conocimiento del mundo, expresión y apreciación artística, desarrollo físico y salud.

De acuerdo a Talizina (2009, citado por Moreno, Solovieva & Rojas, L., 2014) en la edad preescolar el niño adquiere conceptos cotidianos (empíricos), de manera inmediata

por medio del contacto físico, durante su participación en diversas actividades como los juegos, los paseos, la actividad práctica y artística.

En el periodo comprendido por estas edades se ven favorecidos aspectos sociales, afectivos, cognitivos, lenguaje, la autonomía, la creatividad, entre otros. A través de actividades previamente establecidas los docentes promueven la adquisición de experiencias de aprendizaje, en las cuales los alumnos pueden relacionar conocimientos previos y consolidar nuevos, por lo cual se dice, deben ser actividades que le resulten significativas.

El cursar el nivel preescolar le permitirá estar preparado para realizar actividades posteriores y enfrentar situaciones de aprendizaje en contextos educativos posteriores, es decir para su ingreso a la educación primaria, en las cuales el grado de dificultad de las mismas irá en aumento.

2.2.4 Características del niño (a) preescolar

2.2.4.1 Desarrollo físico

De acuerdo a Aliño, Navarro, López, & Pérez (2007) “la mayoría de las regiones del cuerpo crecen en correspondencia con la estatura, pero el cerebro, los órganos reproductivos, las amígdalas, adenoides y ganglios linfáticos, así como la grasa subcutánea, no siguen ese patrón. El cerebro, alcanza casi el 90 % de su tamaño al concluir la etapa y los ojos y oídos se desarrollan primero que otros órganos. Ocurre el remodelado de la cara y brotan los segundos molares, habitualmente aún no se produce la caída de la dentición decidua (o dentición de leche).

En el desarrollo motor se aprecian importantes logros en la independencia como en la coordinación. Alrededor de los **tres años** se desarrolla dominancia cerebral contralateral, es decir, los zurdos presentan dominancia cerebral derecha y los diestros dominancia cerebral izquierda.

En el desarrollo psicomotor aumenta la velocidad, la fuerza y el volumen de los movimientos, siendo capaz de saltar, correr, bailar, etc. En la motricidad fina, se observan los primeros garabatos, además puede pintar. Existe una relación entre la producción gráfica y objetos externos, lo que le permite por ejemplo lanzar o botar balones (Uriz, Armentía, Belarra, Carrascosa, Fraile, Olangua, & Palacio, 2011).

A los **cuatro años** mejora la habilidad manual y puede realizar actividades escolares como: recortar, puntear y colorear con cierta precisión de movimientos (Uriz, N., et al., 2011).

A los **cinco años** el dominio del cuerpo se consigue casi totalmente: salta, sube rampas, trepa, corre por las escaleras y se cansa muy poco porque sus movimientos son más precisos. Realiza actividades como dibujar, puntear, recortar utilizando preferentemente una mano (Uriz, N., et al., 2011).

Sucede una poda de conexiones neuronales para facilitar la aparición de nuevas habilidades en tareas que implican la lectura, escritura, el cálculo, la música, entre otras.

2.2.4.2 Desarrollo cognitivo

En los años preescolares según Piaget la inteligencia de los niños atraviesa la denominada “etapa preoperacional”, caracterizada por un pensamiento preconceptual,

intuitivo, egocéntrico e influido por la percepción y donde el niño se encuentra centrado en su punto de vista (Viego, C. L., 2014).

Entre los **tres y cuatro años** aprende a través de la imitación de situaciones reales va conociendo lo que le rodea y las formas de comportamiento de los adultos. Sólo entiende lo que ve y no se da cuenta de las transformaciones de una misma persona u objeto. Por ejemplo: no conoce al padre cuando se disfraza, aunque le oiga hablar (Uriz, N., et al., 2011).

A los **4 a 5 años** no es capaz de dar explicaciones sobre las cosas que pasan, de la misma forma que lo hacen las personas adultas. Lo que hace es unir cosas sin entender la causa real por ejemplo “las nubes se mueven porque yo me muevo” (Uriz, N., et al., 2011).

Entre los **5 a 6 años** progresivamente va abandonando el tipo de pensamiento que utilizaba antes y descubre las causas de lo que sucede a su alrededor. Se apoya mucho en el lenguaje y gracias a él busca explicaciones a las cosas. No obstante, le cuesta comprender las cosas que pasan y cómo se suceden en el tiempo (Uriz, N., et al., 2011).

En relación a otras capacidades cognitivas, en estas edades encontramos los primeros signos de memoria autobiográfica, aunque todavía no alcanza la precisión de los años escolares. A partir de estas edades, pueden mantener en mente más cosas a la vez y controlar mejor algunos impulsos inconvenientes según determinadas situaciones, lo cual les permite mostrar un mejor desempeño en comportamientos cada vez más complejos (Informe III Estado de la Educación, 2011).

El lenguaje **entre los 3 y 4 años** se caracteriza por que domina casi todos los sonidos, otros los va adquiriendo. Las frases que utiliza son más largas que antes y con términos

más complicados. Aparecen artículos (el, la, unos unas) pronombres personales (yo, tú, él...), aunque puede cometer errores al usarlos. Surgen también adverbios y algunas preposiciones expresando situación. (Uriz, N., et al., 2011).

Muestra grandes progresos a nivel de sintaxis, pues la longitud y complejidad de las oraciones se incrementa notablemente. Hacia fines de los tres años de edad, los niños o las niñas tienen un gran repertorio de palabras y un buen dominio del lenguaje expresivo y comprensivo (Gil, M., & Sánchez, 2004).

Entre los **4 y 5 años** la articulación del niño presenta mejoría. Respeto el orden de las sílabas al pronunciar y no modifica los sonidos. Los artículos, pronombres, preposiciones y adverbios se van consolidando y los utiliza de la misma forma que el adulto. Utiliza bastantes verbos, los usa en el tiempo correcto, y no comete fallos en la conjugación. Alarga las frases y expresa en alguna de ellas relaciones de causa y efecto (Uriz, N., et al., 2011).

Entre los **5 y 6 años** tiene que pronunciar correctamente todos los sonidos de la lengua y sus errores habrán ido desapareciendo. Empieza de forma sistemática la lectura y la escritura. En la utilización de artículos, pronombres, preposiciones y adverbios, así como en los verbos y su conjugación, el dominio debería ser total y no existir ningún tipo de problemas. En el tipo de frases que utiliza aparecen ya construcciones que expresan tiempo (Uriz, N., et al., 2011).

En estas edades el niño empieza también a dominar las reglas gramaticales, aunque pueden cometer errores al querer aplicarlas de forma demasiado estricta. El niño ya es capaz de percibir determinadas situaciones y empieza a agrupar de manera semántica. Esto se verá favorecido si además de la escuela existe el involucramiento de la familia

proporcionando por ejemplo los estímulos correspondientes, por medio de tareas que le resulten agradables y a la vez sean relevantes.

Al respecto Gil & Sánchez (2004) señalan “se ha demostrado que niños y niñas provenientes de familias donde se les habla frecuentemente, producen mayor número de vocalizaciones que aquellos provenientes de familias donde la comunicación verbal es limitada”.

Les resulta difícil concentrarse dentro de una actividad monótona y poco atractiva, mientras que, en el proceso del juego al resolver algunas tareas interesantes, pueden permanecer largo tiempo en atención (Uriz, N., et al., 2011).

Presentan un desarrollo sensorial intenso y de perfeccionamiento de orientación en las propiedades y relaciones externas de los fenómenos y objetos en el espacio y en el tiempo; una vez percibiendo estos, comienza a apreciar cada vez más propiedades como el color, forma, peso, temperatura, superficie, etc.

2.2.4.3 Desarrollo social y de la personalidad

Entre los **3 y 4 años** muestran agrado por convivir con otros niños o niñas que se comportan de manera parecida a la suya y del mismo género, es habitual que seleccionen amigos de su mismo género.

Gil & Sánchez (2004) mencionan que “hacia los tres años de edad, el niño o la niña establece una relación en la que busca satisfacer al adulto, advierte que el cuidador es una persona importante e individual y es capaz de comportarse intencionalmente de forma tal que ambos se sientan satisfechos con la relación”.

La naturaleza y sus fenómenos constituyen elementos de gran interés, muestran

agrado por cuidarla, protegerla y apreciar su belleza. Trabajar con plantas y animales le producen sentimientos positivos.

A los **4 y 5 años** muestra grandes deseos de agradar y de colaborar, escucha con atención lo que se le dice y realiza pequeños encargos en casa. Aparecen conductas como los celos y temores a situaciones concretas y localizadas. Comienza a comprender el mundo que le rodea (conoce a los miembros de la familia, el nombre de sus compañeros de clase) y el lugar que ocupa en él (el nombre de la localidad o y su dirección). Se siente orgulloso de sus propias creaciones, además se identifica con los adultos y tiende a imitarlos (Uriz, N., et al., 2011).

Desarrollan relaciones con los iguales basadas en la reciprocidad y la ayuda mutua, donde puede manifestar tanto las respuestas agresivas como las prosociales, y donde abunda el juego social sobre el individual.

La imaginación del niño se va formando dentro del juego, inicialmente está ligada a la percepción de los objetos y a la ejecución de acciones lúdicas con ellos. Coordina sus acciones de manera más efectiva y puede planificar la que va a hacer en el juego y cómo va a llevarlo a cabo. Se manifiesta de forma más evidente en actividades que implican el dibujo y al recitar poemas o hacer cuentos.

Entre los **5 y 6 años** la relación familiar sigue siendo muy positiva, centrada especialmente en la madre, aunque el padre adquiere cada vez mayor importancia para el niño. Se muestra servicial, tiende a agradar porque es muy dependiente. Además, es capaz de mantener un diálogo con cualquier persona adulta. Con sus hermanos pequeños adopta una actitud proteccionista, con los otros niños juega y empieza a aceptar las normas y reglas de los juegos (Uriz, N., et al., 2011).

En estos años siguen mejorando la capacidad de autorregulación emocional, dependiendo cada vez menos de los adultos para adaptar la intensidad y la respuesta emocional, por lo cual utilizan el lenguaje y lo asocian a contextos específicos, para lograr determinadas metas como la aprobación de sus compañeros o de los adultos.

El establecer relaciones interpersonales con sus pares y adultos favorecerá la generación de conductas prosociales, por tal razón en la escuela se deben promover por ejemplo actividades lúdicas organizadas, seleccionando material didáctico variado y sobre todo de interés para los niños (as). Así como permitirles crear estrategias para solucionar conflictos, desarrollando habilidades para relacionarse a través de juegos que impliquen la cooperación, el respeto, la participación, entre otras.

2.3 Estrategias de aprendizaje

De acuerdo a Nisbet y Shuckersimith en 1987 (Morales & Alfonso, 2006) las estrategias de aprendizaje “son procesos ejecutivos mediante los cuales se eligen, coordinan y aplican las habilidades. Se vinculan con el aprendizaje significativo y con el aprender a aprender”.

Pimienta (2012) menciona que “son instrumentos de los que se vale el docente para contribuir a la implementación y el desarrollo de las competencias de los estudiantes”.

En el actuar docente es importante considerar las actividades, las técnicas, los medios, los objetivos, así como las características de la población a la cual van dirigidas, con la finalidad de que estos conocimientos adquiridos sean consolidados y los pueda poner en práctica ante determinadas situaciones o contextos.

Por ello se requiere que las actividades propuestas favorezcan el desarrollo integral de los alumnos, en este caso de los preescolares, permitiéndoles seleccionar la (s) técnica (s) adecuadas para resolver determinadas tareas establecidas por el docente. En este proceso se formulará hipótesis haciendo uso de los conocimientos previos, asimilará los resultados obtenidos y construirá nuevos conocimientos a fin de transmitirlos posteriormente en esta interacción con el entorno.

A modo de sugerencia y considerando las características e interés de los (as) preescolares se mencionan las siguientes estrategias a desarrollar en el actuar docente:

- *El juego.* De acuerdo a Piaget (1962, Bodrova & Leong, 2004) tiene un papel fundamental en las habilidades mentales en desarrollo del niño. “En el juego funcional el niño repite esquemas conocidos de acciones y del uso de los objetos”. Les permite explorar, experimentar y comenzar a comprender el medio que les rodea. Aparecen algunos cuestionamientos, emplean la imaginación o el juego simbólico, la creatividad y otras habilidades. Además de permanecer en actividad se puede observar cómo se favorece la interacción con sus pares, adultos y el medio que les rodea.
También se sugiere ayudar a los niños para que realicen tareas simples de manera cada vez más autónoma, por ejemplo, sostener una taza, usar correctamente una cuchara, tenedor, cuchillo, ayudar a poner la mesa, entre otras más.
- *Los cuentos o libros (ilustrados y con texto reducido).* El empleo de cuentos favorece el desarrollo del lenguaje, de la imaginación y pensamiento. Al tiempo que le permite reflexionar la naturaleza de sucesos ahí descritos y por ejemplo anteceder lo que pueda ocurrir, según las escenas observadas.

En la intervención docente será necesario emplear un tono de voz adecuado (cuidando la entonación y fluidez), para permitir que las narraciones sean escuchadas por el grupo y se comprenda la idea central del texto.

- *Diseño de actividades al aire libre.* De acuerdo a Wells (2000, citado por Sampedro, 2015) “estar en entornos naturales, mejora la capacidad cognitiva, aumentando la capacidad de concentración en los niños, además las plantas y los paisajes verdes reducen el estrés en niños altamente estresados”.

El contacto del niño y niña con la naturaleza contribuye al desarrollo emocional. Al interactuar muestran interés por explorarla, además de emplear los sentidos para enriquecer estos conocimientos.

Trabajar en este tipo de áreas favorece la aplicación de algunos movimientos coordinados, la atención, memoria, entre otras. Se puede observar como manipulan con agrado materiales como la arena, descubren pequeños insectos y les otorgan algún nombre e incluso dicen brevemente algo sobre ellos. Es propicio que durante estas actividades se fomenten también valores como la conservación y el respeto a la naturaleza.

- *Las actividades artísticas:* Se sugiere propiciar la expresión a través de la música, pintura, teatro guiñol, danza, entre otras que permitan manifestar ideas, sentimientos, creatividad e incluso inquietudes.

Durante la realización de las mismas es importante considerar que cada niño percibe el entorno de manera distinta y probablemente esto se vea reflejado por ejemplo al elaborar un dibujo, siendo necesario el apoyo docente para promover una actitud de respeto a estas características y crear un ambiente de confianza que

le permita al alumno (a) continuar la actividad. Se puede partir de expresiones gráficas sobre temas que le sean conocidos para generar confianza, además de estimular la expresión verbal, corporal y gráfica.

2.3.1 Concepto de aprendizaje

De acuerdo a Robert Gagné (1987) “consiste en un cambio de la disposición o capacidad humana, con carácter de relativa permanencia y que no es atribuible simplemente al proceso de desarrollo”. El cual tiene una naturaleza social e interactiva, se produce a partir de la interacción de la persona con su entorno, pero pone énfasis igualmente en los procesos internos de elaboración, señalando que hay un cambio en las capacidades del aprendiz, produciendo maduración en el desarrollo del individuo (Ros, 2015).

Para hablar de un aprendizaje es necesario que el individuo se encuentre ante una situación determinante, la cual le permita hacer uso de algunas habilidades o conocimientos previos los cuales pueden ser desde señas, símbolos, códigos, entre otros. Entonces surgirán nuevas experiencias en las cuales continuará aprendiendo de manera evolutiva, lo cual posteriormente le permitirá manejarse dentro del medio de una manera eficaz.

Ausubel en 1983 menciona que “un aprendizaje es significativo cuando los contenidos son relacionados de modo no arbitrario y sustancial (no al pie de la letra) con lo que el alumno ya sabe. Las ideas se relacionan con algún aspecto relevante de la estructura

cognoscitiva del alumno, como una imagen, un símbolo ya significativo, un concepto o una proposición”.

En el contexto educativo el docente debe considerar los conocimientos previos que poseen los alumnos, tener claras las capacidades, fortalezas y debilidades. A partir de ello establecer objetivos a alcanzar, diseñando actividades retadoras en escenarios de trabajo que permitan ofrecer oportunidades de aprendizaje que les resulten significativas.

2.3.2 Condiciones que favorecen el aprendizaje

Se ha observado que algunas actividades escolares no son significativas para los alumnos, pues no entienden por qué las están haciendo, el propósito no es claro, inclusive desconocen el beneficio de la misma. Sin embargo, aprenden mejor cuando se promueve la participación en actividades que tengan relación con el entorno próximo y de alguna manera le son relevantes.

Glauert en 1998 (citado por Rivera & Coronado, 2015) señala que “los niños aprenden mejor cuando las actividades se desarrollan en un contexto significativo que se relaciona con su vida cotidiana y con sus experiencias”.

Para lograr propósitos como los anteriores la función docente será identificar los saberes previos del niño y seleccionar materiales que sean de su interés, para incrementar la motivación por aprender y propiciar el establecimiento de relaciones. También será necesario un espacio físico adecuado, el cual le permita desarrollar procesos de pensamiento, reflexión, análisis, expresión, entre otros, sin que factores externos que resulten distractores.

Otros elementos con los que se debe contar es material didáctico variado, del gusto e interés de los (as) alumnos, en buen estado, deberá distribuirse dentro del salón

ordenadamente y de acuerdo a un propósito establecido, ser suficiente y variado. El docente decidirá el momento oportuno para realizar la rotación del mismo.

2.3.2.1 El aula

Deberá ser preferentemente un espacio que garantice la seguridad de los alumnos, se sugiere que esté organizado por áreas de trabajo dentro de las cuales se incluya biblioteca, expresión gráfico –plástica, teatro y representación, ecología, psicomotricidad y otras que se pueda adaptar en el aula como juegos de mesa, música, oficios, etc. Por lo cual se sugiere que el material siempre esté al alcance de los niños, lo cual favorecerá la seguridad y autonomía para manipularlo y ayudar a guardarlo cuando sea necesario. Es preciso definir los lugares donde será colocado, así como considerar la posibilidad de rotarlo temporalmente.

“Organizar el aula adecuadamente contribuye a establecer límites claros a las conductas de los niños. Un espacio con arreglo, orden, limpio y atractivo, ayuda al niño a tranquilizarlo, sentirse a gusto y a utilizarlo adecuadamente. Es necesario reorganizar el espacio de vez en cuando, ajustándolo a las diferencias de los niños, dependiendo del cambio de grado que se atienda y contar con una planificación específica” (Secretaría de Educación Pública, 2011).

La decoración debe ser alegre, funcional y además acorde a la temporada, o en su caso a celebraciones de la región, se puede involucrar al grupo en la elaboración del material para decorar el aula, además de que esto puede favorecer la interacción entre sus pares y docente.

Se debe cuidar que no haya exceso de estímulos visuales que puedan distraer la atención de los alumnos. Además, se puede utilizar el piso, las paredes y techo para los

materiales que así lo requieran. El (a) docente deberá acompañar a los alumnos (as) cuando se encuentren en las áreas de trabajo con el propósito de permitir una interacción, la cual se caracterice por estímulos verbales que favorezcan la participación y la solución ante la presencia de posibles dificultades.

2.3.2.2 La escuela

De acuerdo a Zabalza (1997) se caracteriza por ser un “espacio de influencias múltiplemente condicionadas en el que inciden el propio sujeto (experiencias, desarrollo previo, ritmo), la escuela como institución (recursos, currículum, maestro) y el medio social en cuanto coagente y en cierta manera mediador, de las influencias ejercitadas en la escuela” (pp.70-71).

Dentro del proceso de aprendizaje la escuela juega un papel de suma importancia, sin olvidar que esta debe contar con las instalaciones arquitectónicas acordes para permitir el desarrollo del alumno, debido a que es dentro de ella donde se generan relaciones de convivencia entre pares o adultos. Por ello se enseñará a los (as) alumnos (as) que se deben seguir determinadas reglas, en caso contrario se establecerán consecuencias.

En 1997 Phillipe Perrounoud (citado por Frade, 2007), señaló que la escuela debería lograr que el alumno fuera capaz de trasladar los aprendizajes adquiridos a situaciones nuevas, complejas e imprevisibles pasando por la reflexión, toma de decisiones y la acción del individuo sobre su ambiente.

A partir de lo expuesto se reconoce que cada individuo va adquiriendo experiencias de aprendizaje que al ser significativas le permiten fortalecer lo asimilado. Esto se ve favorecido por la exposición constante a escenarios diversos en los cuales deberá emplear

estrategias particulares, recordando que no necesariamente se presentarán en el contexto escolar.

2.3.2.3 El papel del docente

En el modelo educativo por competencias los maestros y las maestras “deben ser ante todo guías, dinamizadores y mediadores, para que los estudiantes aprendan y refuercen las competencias, por lo cual no deben ser sólo transmisores de contenidos” (Tobón & Fraile, 2010). Considerando lo mencionado podemos decir también que debe dirigirse a los alumnos con respeto y empatía, debido principalmente a que en la edad preescolar el niño o niña realiza la transferencia de algunos sentimientos profundos, en los cuales necesita ser motivado para continuar el esfuerzo.

Cohen, Dorothy., en 1997 menciona “la maestra deberá ser sensible a los intereses que atraen a los niños, hablar con claridad acerca de los modos en que ellos aprenden y estar dispuesta a ayudarlos en el aprendizaje sin imponérseles. Esto podrá hacerlo mediante su selección de los materiales para exploración, experimentación, uso, por la disposición y organización de los materiales para la actividad individual y de grupo”. (Trad. Z. Fuentes., (s.f.), p. 65).

En el momento de realizar las actividades será necesario que el docente espacialmente se ubique de manera que tenga un control visual sobre lo que sucede a su alrededor, además de permitirle identificar las respuestas que los niños y niñas expresan ante situaciones concretas, principalmente si estas implican experimentar y reflexionar. Las ayudas que proporcione van a crear las condiciones necesarias para optimizar y enriquecer el aprendizaje de los niños y niñas.

El docente “debe mantener una atenta observación del alumno, dejando que éste actúe en situaciones naturales y espontáneas inicialmente y proponiendo tareas específicas con posterioridad. Crear un clima de comprensión, afecto y aceptación, que permitan al niño situarse de manera natural en aquella forma de ser, estar y actuar que le es propia” (Zabalza, 1997, p.74).

Para lograr este propósito el docente debe identificar los saberes previos del alumno, así como seleccionar materiales y actividades que además de tener un significado lógico le permitan incrementar la motivación por aprender por ejemplo a través de la formulación de preguntas o dialogando con ellos, alternando momentos de juego libre con momentos de actividad dirigida.

De acuerdo al modelo por competencias el docente debe tener las siguientes características:

- “Conocer bien a sus alumnos cuáles son sus ideas previas, su estilo de aprendizaje, hábitos de trabajo” (Díaz Barriga & Hernández, 2010). Comprender que los alumnos presentan características distintas, así como los estilos y ritmos en que aprenden pueden variar. Por ello se sugiere por ejemplo realizar registros sobre los avances obtenidos en periodos cortos a lo largo del ciclo escolar, además de hacer extensiva esta información a los padres de familia, para su apoyo a través de tareas en casa.
- Tener una “actuación diversificada y flexible, que se acompañe de una reflexión constante, acerca de lo que ocurre en el aula, a la vez que se apoya en una planificación cuidadosa de la enseñanza” (Onrubia, 1993, citado por Díaz Barriga, & Hernández, 2010). Una vez que se conocen las características del grupo a cargo,

se espera que la selección de las actividades a realizar promueva el desarrollo del alumno en las diversas áreas. Además de que el (a) docente requiere de una formación constante para dominar los contenidos temáticos propuestos.

- “Graduar la dificultad de las tareas y proporcionar al alumno los apoyos necesarios para afrontarlas”, pero esto sólo es posible porque el alumno con sus reacciones, indica constantemente al profesor sus necesidades y su comprensión de la situación (Coll, 1990 citado por Díaz Barriga & Hernández, 2010).

Previo a la realización de las actividades el (a) docente deberá generar sentimientos de seguridad y confianza en los alumnos. Es importante tener claridad sobre las capacidades, fortalezas y debilidades de cada niño, a fin de seleccionar actividades acordes para favorecer el aprendizaje.

De los postulados antes mencionados se reconoce la importancia de la función docente en la generación de conocimientos en los alumnos, señalando necesaria la identificación de las características del desarrollo y los estilos de aprendizaje. A partir de ahí, deberá seleccionar las actividades y escenarios de trabajo que favorezcan la promoción de experiencias significativas en los alumnos y les permitan consolidar lo aprendido.

En el actuar docente se debe generar un ambiente de respeto, empatía, confianza, motivación, entre otros. De acuerdo al nivel educativo el docente guiará las actividades, y considerará la complejidad de las tareas a realizar, permitiendo que el alumno elabore hipótesis para explicar determinados problemas planteados. Tendrá que diseñar estrategias de solución y en colaboración con el docente el conocimiento irá en aumento.

2.3.2.4. Estilos de enseñanza

Son definidos por Guerrero en 1988 como el “conjunto de actitudes y acciones sustentadas y manifestadas por quien ejerce la docencia, expresadas en un ambiente educativo definido y relativas a aspectos tales como relación docente-alumno, planificación, conducción y control del proceso de enseñanza- aprendizaje” (González, 2012, p. 62).

Al reconocer la importancia del diseño con anticipación de actividades pedagógicas, es necesario considerar las características de los alumnos, de manera que se favorezca la adquisición de experiencias de aprendizaje significativas, además las tareas propuestas en determinado momento aumentarán la complejidad.

Delgado en 1996 (citado por González, 2012,) menciona que el estilo de enseñanza adoptado por el profesorado condiciona la relación de éste con los distintos elementos del acto didáctico. Por lo cual “deberá dominarlos, combinarlos y transformarlos, para crear otros nuevos”.

El docente al ser responsable de la selección de estrategias y escenarios de trabajo deberá mostrar habilidades que le permitan conducirse frente a los alumnos de forma segura, dominando los contenidos propuestos y promoviendo entre ellos la solución a problemas planteados, el interés por la investigación, creatividad, la participación con otros, etc.

Al respecto Viciano y Delgado (1991, citado por González, 2012, p.82) puntualizan aspectos para la adecuada planificación docente, en relación a los estilos de enseñanza a continuación descritos:

- a) *Tradicional*: la forma de enseñanza está basada en la instrucción directa, donde la tarea la deben realizar todos los alumnos de la misma forma.
- b) *Individualizador*: se basa fundamentalmente en el alumno, quien decide el ritmo de las tareas a realizar e incluso cuáles ejecutar.
- c) *Participativo*: la enseñanza es recíproca y en grupos reducidos, el alumno participa activamente en su aprendizaje y en el de los compañeros.
- d) *Socializador*: favorece el trabajo colaborativo en clase, a través de dinámicas de grupo, contenidos actitudinales, normas y valores.
- e) *Cognoscitivo*: implica un aprendizaje activo, significativo, que promueva la búsqueda, la resolución de tareas y la experimentación motriz.
- f) *Creativo*: el docente promueve la participación de los alumnos, permite la libre exploración, la clase es diversa, además se favorece la creación motriz.

Es posible que en la enseñanza se implementen diversas estrategias como las mencionadas anteriormente, de manera que en el actuar docente se determine el momento preciso para realizarlas, considerando que de ello dependerán los efectos generados en el aprendizaje de los alumnos.

De acuerdo a Delgado, Medina y Viciano (1994, citados por Blanco, p. 78) los estilos de enseñanza que se manifiestan a partir de la interacción del docente y el alumno se esquematizan en la figura 2:

La *tarea orientada*, la cual permitirá especificar las actividades a realizar, la (s) respuesta (s) que se espera obtener, además de mantener en un “estado de expectación” al alumno.

En el *proyecto cooperativo*, se considera la participación de alumnos y el docente, permitiendo que la experiencia del docente les sirva de guía y apoyo en el aprendizaje.

El estilo *centrado en el niño* se caracteriza porque el docente muestra interés al igual que los alumnos en la adquisición de experiencias de aprendizaje. En el estilo *centrado en el sujeto* el docente enfoca la organización de los temas a lo que va a aprender el alumno.

El *centrado en el aprendizaje* se caracteriza por que el docente muestra el mismo interés por todos los alumnos y por alcanzar el objetivo curricular.

Involucrados emocionalmente y con contrapartes sucede cuando el docente genera en el aula una carga emocional, la cual generalmente influye en la manera de conducir la clase frente a los alumnos.

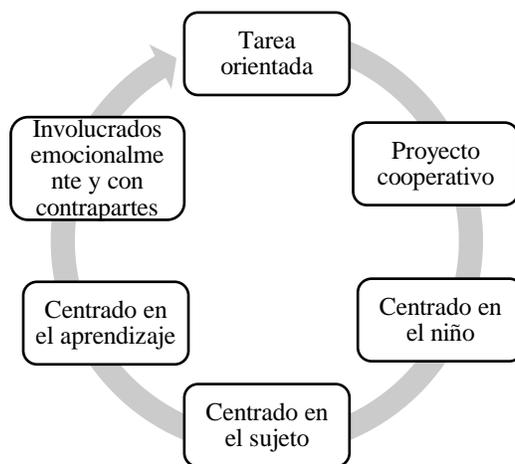


Figura 2. “Seis grandes estilos de enseñanza”

Fuente: Delgado, Medina y Viciano (1994, citados por Blanco, p.81)

De acuerdo a los estilos de enseñanza es preciso que las actividades diseñadas sean claras y la acción docente favorezca la conducción del (os) alumno (s) durante el proceso de aprendizaje, a través de una actitud empática, comunicación constante, motivación hacia la realización de las tareas, organización del aula, manejo de estrategias de atención, entre otras.

Capítulo III

Metodología de la investigación

3.1 Paradigma de la investigación

El estudio se ubicó en un paradigma cualitativo, de acuerdo al interés por conocer el manejo de competencias didácticas en docentes de nivel preescolar. Por lo cual se planteó el trabajo en escenarios naturales es decir “el investigador no maneja el contexto o participantes, se comporta en situaciones reales y los participantes actúan tal y como son” (Bonilla, 2016, p.61).

Cabe señalar que la investigación cualitativa tiene un carácter holístico, donde “se estudia el fenómeno en su contexto inmediato, analizando aspectos sociales, culturales e históricos” (Baéz & De Tudela, 2009, citados por Bonilla, 2016, p.61), que permitan la obtención y posterior registro de los datos.

De acuerdo a Barrantes (2002, citado por Bonilla, 2016, p.62) para obtener la información se emplearon técnicas de recolección de datos como entrevistas, observación participante, fotografías y documentos, entre ellos la planeación docente y evaluaciones. Se realizó el trabajo de campo en el contexto escolar, directamente con docentes, mediante una relación de empatía.

3.2. Diseño de la investigación

Para alcanzar los objetivos propuestos se estableció el diseño de investigación-acción, caracterizado por “*seguir pasos en espiral*, donde se investiga al mismo tiempo que se interviene” (León y Montero, 2002, citado por Hernández, Fernández, & Baptista, 2010,

p. 537), de manera que se promoviera el trabajo colaborativo y la reflexión entre los participantes.

Con la intención de conocer los estilos de enseñanza preferidos por los (as) docentes y determinar si existe una relación entre estos y las competencias didácticas que emplean al trabajar frente a grupo; se realizó la “planificación, acción, observación y reflexión” (Kemmis y McTaggart, 1988 citado por Murillo, 2011, p.5).

A partir de conocimientos, habilidades y actitudes de los (as) participantes, se seleccionó la técnica de observación y entrevista semiestructurada. Además, se aplicaron instrumentos como el cuestionario “DEMEVI de estilos de enseñanza para docentes de nivel preescolar”, en la adaptación de Henao y Molina (2013), las fichas de observación, el registro anecdótico y fotografías.

3.3. Descripción del Contexto

La Colonia Antonio Barona ubicada al noroeste del municipio de Cuernavaca, fue fundada en 1958. Comenzó a edificarse cuando el norteamericano Donald Stoner planeó construir el fraccionamiento “el Ensueño”, con aceras de varios metros cuadrados en el centro de la colonia, en los alrededores de lo que actualmente se conoce como la glorieta de “el Oasis”.

La comunidad se ha ido poblando por personas provenientes de estados como Puebla y Guerrero, principalmente. En la figura 3 aparece un mapa de la colonia Antonio Barona, en el cual se puede observar a las colonias limítrofes.

La actividad económica se favorece mediante la atención de pequeños comercios, como tiendas de abarrotes, papelerías, talleres mecánicos, cocinas económicas, entre otros.

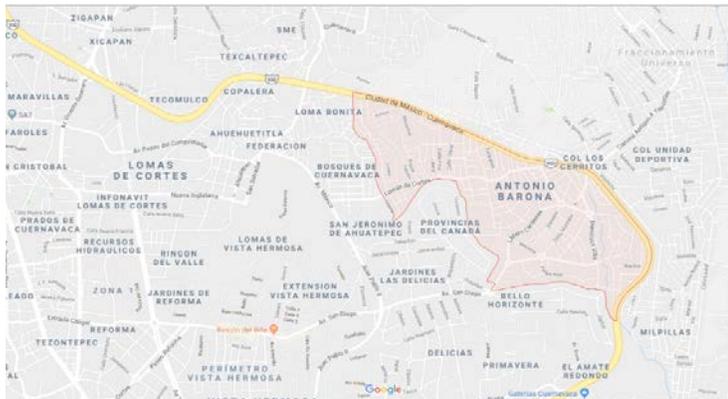


Figura 3. Mapa de la colonia Antonio Barona

Fuente: INEGI, 2018

La comunidad se ha ido poblando por personas provenientes de estados como Puebla y Guerrero, principalmente. La actividad económica se favorece mediante la atención de pequeños comercios, como tiendas de abarrotes, papelerías, talleres mecánicos, cocinas económicas, entre otros.

Actualmente la cultura se promueve en el Centro de Desarrollo Comunitario (CDC), el cual brinda talleres de bordado, belleza, ballet, entre otros. Además, el gobierno ha contribuido en la construcción de espacios deportivos y canchas de usos múltiples, a fin de favorecer el esparcimiento de niños (as) y jóvenes de la comunidad.

También se brindan otros servicios como estimulación temprana, terapia de lenguaje, alfabetización por parte del Instituto Nacional para la Educación de los Adultos (INEA), apoyo en tareas escolares, así como el fomento a la lectura y la escritura a través de diversas actividades.

La colonia tiene centros educativos como la “Secundaria Técnica No. 23”, las primarias “Profesor Otilio Montañó” y “J. Miguel Ceballos Durán” además del jardín de niños “Selma Lagerloff”, todas brindan servicio en los turnos matutino y vespertino.

Algunos jóvenes acuden a localidades cercanas o al centro de la ciudad para cursar estudios de nivel medio superior y superior.

Por lo que se refiere al jardín de niños Selma Lagerloff se construyó sobre un terreno donado por el gobierno de Morelos. Brinda servicio en dos turnos; tiene 9 aulas (de las cuales en el turno vespertino sólo se ocupan cuatro); dos direcciones (una para cada turno); 1 patio techado; 4 sanitarios para niños y 4 para niñas; cuenta con agua potable, drenaje, luz, teléfono e internet.

En ambos turnos además del personal docente hay un responsable de intendencia. En el turno vespertino está la Unidad de Servicios de Apoyo a la Educación Regular (USAER No.69), encargada de atender a la población estudiantil de la primaria “J. Miguel Cevallos”, la “Secundaria Técnica No.23” y el jardín Selma Lagerloff.

3.4 Población

Está compuesta por cuatro docentes responsables de grupo, una directora, un intendente y los especialistas de la Unidad de Servicios de Apoyo a la Educación Regular (USAER No.69), una psicóloga, una terapeuta de lenguaje, una terapeuta de aprendizaje y el director de la unidad.

3.5 Muestra

Considerando los fines de la investigación, la disponibilidad de los participantes, las facilidades proporcionadas por las autoridades educativas para el acceso a la institución y la intención de argumentar la información obtenida en una población de docentes en específico, se determinó una muestra no probabilística por conveniencia.

Puntualizando entonces que “en el muestreo no probabilístico la selección de los sujetos y/o los casos dependerá de ciertas características, criterios, accesibilidad, proximidad, entre otros, que el (a) investigador (a) considere en ese momento para ser incluidos” (Otzen & Manterola, 2017, p. 228).

De acuerdo a lo anterior se decidió elegir a cinco docentes: dos responsables de los grupos de segundo (A y B), dos del tercer grado (A y B) y la directora del plantel. Los motivos de selección se debieron principalmente a que son las docentes que mayor tiempo interactúan con los alumnos, además por considerar que las estrategias pedagógicas realizadas beneficiarían a todas.

El grupo seleccionado estuvo conformado por cinco mujeres, cuyas edades oscilan entre los 23 y 56 años. La primera docente de 56 años refiere tener 35 años de experiencia profesional; la segunda docente tiene 48 años de edad y 21 años de experiencia; la tercera docente tiene 47 años de edad y 19 años de experiencia; la cuarta docente tiene 35 años de edad y 12 de experiencia; la quinta docente tiene 23 años de edad y 3 años de experiencia.

Para mantener la identidad de las docentes se refiere a ellas con la siguiente clave, en la tabla 2.

Tabla No. 2 *Características de la muestra*

Docente	Clave	Edad en años	Años de experiencia
1	ILA	56	35
2	GNA	48	16
3	ELA	47	19
4	LGR	35	12
5	NIIP	23	3

3.6 Técnicas e Instrumentos de recolección de datos

La técnica empleada fue observación participante, lo cual permitió la descripción de conductas, escenarios y acontecimientos (Gold, 1958, citado en Pérez, 1994).

Como primer instrumento se utilizó el cuestionario “*DEMEVI*, de estilos de enseñanza” diseñado inicialmente por Delgado, Medina y Viciana en 1995, para docentes de educación física de la Universidad de Granada, España. En el contexto mexicano González García, Sonia en el 2010 realizó una adecuación para aplicarlo a docentes del CECyT N°8 “Narciso Bassols”.

Esta adecuación fue tomada como base para adaptar y aplicar el instrumento en Antioquia Colombia, a docentes de nivel preescolar de una institución pública en el 2013, por Henao Gil Ana y Molina Monsalve Kelly.

La estructura del cuestionario se describe a continuación (ver apéndice B)

- a) Datos personales de los encuestados: en este apartado se consideran edad, nivel de formación, años de experiencia docente y carácter de la institución donde laboran.
- b) Sesenta aseveraciones: son afirmaciones o expresiones relacionadas con los estilos de enseñanza (tradicional, individual, participativo, socializador, cognitivo, creativo). A cada estilo le corresponden 10 aseveraciones. El orden es aleatorio, para que no coincidan afirmaciones del mismo grupo. Para responder el cuestionario deben llenar el alveolo correspondiente a de acuerdo o en desacuerdo, según sea el caso.
- c) Una hoja de respuestas: en este rubro se visualizan seis columnas con los ítems correspondientes a cada uno de los estilos de enseñanza.

Taller para el manejo de competencias didácticas:

Se consideró la implementación de un taller porque permite poner en práctica los conocimientos alcanzados y no permanecer sólo en la transmisión de información. A través del trabajo grupal es posible organizar a los (as) docentes de diferentes maneras, al tiempo que se favorece la reflexión, el intercambio de ideas y se promueve la resolución de conflictos.

De acuerdo a Careaga, Sica, Cirillo & Da Luz (2006, p.6), la realización de un taller permite:

- Analizar problemas de la práctica y encontrar soluciones.
- Respetar diversas características del aprendizaje de adultos.
- Utilizar la experiencia profesional de los participantes para adaptar el aprendizaje.
- Orientarlo específicamente a tareas.
- Focalizar problemas pertinentes.
- Fomentar la participación activa de los integrantes.
- Utilizar diversas técnicas, especialmente la discusión en grupo.

Ficha de observación de clase:

Para la realización de este instrumento se consideraron algunos formatos de supervisión de zona escolar, particularmente de la universidad La Salle de México, realizando algunas adaptaciones según los requerimientos de la investigación.

Cabe señalar que los aspectos incluidos en el formato permitieron el registro oportuno de determinadas conductas en las docentes, de manera que el tiempo de intervención con ellas se veía interrumpido por situaciones como guardias en la entrada y salida de los

niños, o reuniones con padres de familia. Por ello se buscó una estrategia que permitiera tener registro de situaciones relevantes, pero de una manera concreta.

Se utilizó el mismo instrumento en dos momentos el primero de ellos fue durante las sesiones programadas para la intervención, pues inicialmente la sesión de taller se hacía en plenaria y terminando el tiempo destinado la investigadora adentraba al salón y presenciaba una clase.

El segundo momento en que se utilizó este instrumento fue transcurridos seis meses de la primera intervención. De manera que una vez que se les habían proporcionado estrategias a las docentes, se esperaba tener un registro distinto de los resultados. El formato ficha de observación de clase parece en el apéndice D.

Registro anecdótico:

Para la elaboración de este formato se consideraron los aspectos establecidos por la Secretaría de Educación Pública, en colaboración con el servicio docente, haciendo algunas adaptaciones de acuerdo a los fines de la investigación. Este se elaboró para tener un registro particular de las estrategias implementadas por las docentes durante una sesión de trabajo, posterior a un análisis se hicieron las observaciones correspondientes a las docentes, puntualizando en aspectos a reforzar. El formato se puede consultar en el apéndice E.

Rúbrica para evaluar el taller:

La estructura de la misma se hizo para conocer la perspectiva de las participantes respecto a las estrategias implementadas durante el taller, de manera que una intervención posterior se puedan mejorar determinados aspectos. De igual forma permitió conocer el impacto generado en las docentes a partir de las actividades propuestas, pues se observó

disponibilidad de las mismas para continuar con el trayecto formativo, señalando por ejemplo momentos del ciclo escolar para capacitarse y brindar una mejor atención a los niños (as).

Entrevista semiestructurada

Para registrar la información se diseñaron una serie de preguntas, las cuales permitieran a la investigadora conocer más sobre la trayectoria docente de las participantes. Al mismo tiempo cuestionarlas de una manera escrita resulto favorecedor para generar un ambiente de confianza, sobre todo al mencionarles que se mantendría confidencialidad en todo momento.

La estructura de las interrogantes sirvió como punto de apoyo, lo cual más adelante pudo ser observable en el momento de realizar un acompañamiento en clase. También permitió determinar las estrategias a seguir durante las sesiones posteriores a su aplicación.

3.7 Procedimiento

Para poder realizar la intervención se hizo la gestión con las instancias correspondientes, para lo cual se platicó la propuesta de intervención, incluyendo los propósitos, así como el día y la hora determinados para la misma.

Tras realizar las dinámicas de presentación y bienvenida se procedió a entregar a cada docente un “consentimiento informado”, donde se explicaron los objetivos propuestos, la finalidad de la investigación, se comentaron las ventajas que traería ser parte del proyecto, así como el nivel de participación que tendría cada una de ellas.

En la búsqueda de información se inició con el cuestionario DEMEVI de estilos de enseñanza a las docentes responsables de los cuatro grupos, además de la directora del plantel. También fue necesario utilizar un formato de entrevista semiestructura

La primera sesión realizada el 13 de marzo de 2017 consistió en dinámicas de presentación e integración, con el propósito de favorecer el intercambio de ideas, conocer su experiencia profesional, sentimientos, entre otros.

En la segunda sesión el 15 de marzo de 2017 se otorgó un formato de consentimiento informado, una vez autorizado se aplicó el cuestionario “DEMEVI de estilos de enseñanza”, estableciendo un tiempo de 15 minutos para responderlo.

En la tercera sesión el 20 de marzo de 2017 se realizó una exploración teórica sobre la definición de competencia didáctica, previo a la realización de la actividad se aseguró un espacio amplio el cual les permitiera desplazarse con libertad y de acuerdo a las condiciones del clima (cálido) cuidando no dificultar el trabajo.

En la cuarta sesión el 22 de marzo de 2017 se continuó trabajando desde las competencias docentes, para ello se colocó el papel bond de la sesión anterior. A partir de esas características se consideró oportuno revisar las planeaciones de actividades, a fin de valorar la inclusión de elementos de una competencia didáctica, considerando las necesidades de los alumnos, las áreas del desarrollo, la atención a la diversidad, el material empleado, entre otras.

En la quinta sesión el 27 de marzo de 2017 se trabajaron las estrategias en el actuar docente. Se trabajó por “estaciones”, se organizaron actividades con los alumnos, se establecieron tiempos para poder realizarlas y el material utilizado se fue rotando entre

los distintos grupos. Se aseguró que el material fuera de interés y suficiente para la cantidad de alumnos.

En la sexta sesión el 29 de marzo de 2017 se revisaron las características del desarrollo con la intención de valorar los resultados alcanzados con el grupo a cargo, esto permitió replantear algunas actividades. De manera colaborativa se seleccionaron aspectos del desarrollo y se redactaron en cartulinas, de manera que sean visibles y consultadas en cualquier momento.

En la séptima sesión el 03 de abril de 2017 se analizaron los principales elementos que debe incluir la planeación de actividades, al respecto mencionaron que el formato es libre.

En la octava sesión el 05 de abril de 2017 se diseñaron actividades a partir de la identificación de necesidades y características del desarrollo.

En la novena sesión el 24 de abril de 2017 con material reciclado se diseñaron estrategias didácticas a partir de necesidades detectadas en áreas como lectura, escritura, memoria, atención, motricidad gruesa y fina.

En la décima sesión el 26 de abril de 2017 se realizó el cierre del taller, a través de la dinámica “el muñeco”. Inicialmente se les pidió que observaran con detenimiento la imagen, posteriormente todas deberían buscar la manera de que al muñeco no le faltaran partes, utilizando por ejemplo diurex, resistol, entre otros.

Capítulo IV

Análisis y discusión de los resultados

En este capítulo se procedió al análisis e interpretación de los resultados registrados en los diferentes instrumentos: cuestionario DEMEVI, entrevista docente, ficha de observación de clase, registro anecdótico y la rúbrica para evaluar el taller.

4.1.1 Análisis del cuestionario DEMEVI de estilos de enseñanza para docentes

La información obtenida tras la aplicación del cuestionario DEMEVI fue utilizada como diagnóstico, se clasificaron los resultados de mayor y menor preferencia por las docentes, en la tabla N°3 se presentan los resultados.

Tabla No. 3 Resultados del cuestionario DEMEVI para docentes

Docente (clave)	Estilos de enseñanza					
	Tradicional	Individual	Participativo	Socializador	Cognoscitivo	Creativo
ILA	9	8	10	9	10	9
NIPP	3	7	8	9	10	7
ELA	5	5	10	8	10	9
LRG	3	6	9	9	7	8
GNA	3	7	8	9	9	9

Fuente: Adaptación de Henao y Molina (2013)

Al observar la información destaca en las docentes una preferencia por el estilo participativo, socializador y cognoscitivo. De acuerdo a los ítems del instrumento en el actuar favorecen la realización de las actividades que implican un aprendizaje colaborativo; establecen las reglas claras en el momento de realizar la actividad; promueven la participación de los alumnos en el proceso de aprendizaje.

Al realizar actividades dentro del salón de clases lo hacen ordenadamente, ellas se desplazan en diferentes direcciones, manteniendo mayor contacto verbal y visual con los alumnos.

Son conscientes de la importancia de diseñar actividades de interés, las cuales sean significativas para los (as) alumnos (as) y deriven en un aprendizaje. Realizan dinámicas grupales para enseñar conceptos y explicar procedimientos. A partir de las respuestas obtenidas, se diseñaron las actividades a realizar en las demás sesiones.

4.1.2 Análisis de las entrevistas a docentes

Para el análisis de este instrumento fue necesario apoyarse en un primer momento de la observación, la cual nos diera una idea más clara de los argumentos que cada maestra refiere.

La docente “ILA” tiene 56 años de edad y 35 años de experiencia, refiere que sus padres la motivaron para estudiar esta carrera. Ha tenido oportunidad de laborar en otros estados y conocer diferentes estrategias de aprendizaje, lo cual considera ha contribuido a la práctica docente.

Menciona que en el ejercicio de su profesión le ha resultado molesto trabajar con compañeras que muestran poca disposición, que sean conflictivas, o no haya trabajo en equipo. Como maestra responsable del plantel educativo dice que hay poca disposición de las docentes por mejorar las prácticas, de igual forma no todos los padres de familia se involucran en el aprendizaje de sus hijos.

La entrevista de la docente “GNA” señala que en 16 años de servicio y 48 de edad, ama su profesión y sobre todo el trabajo con los niños. Sin embargo, existen situaciones

adversas que le molestan en el actuar docente, por ejemplo, “cuando te topas con superiores (jefes) que desconozcan los programas de educación vigentes y eso limite el apoyo que le puedan proporcionar por ejemplo para aplicar una determinada estrategia para niños con atención dispersa”.

Dentro de las observaciones que se hicieron a esta docente se puede mencionar que se dirige con respeto a los padres de familia y al grupo a cargo; además establece estrategias para solucionar requerimientos pedagógicos y de conducta, las cuales derivan en la comprensión de los temas por los alumnos.

Por su parte la docente “ELA” a sus 47 años de edad y 19 años de experiencia, se muestra a favor de un trabajo grupal, pero refiere que le molesta el poco compromiso de los padres de familia por involucrarse en el aprendizaje de los niños. Ha participado en diversos programas de capacitación, incluidos los de carrera magisterial. Sin embargo, reconoció que a veces recurre a sus compañeras para idear estrategias de trabajo frente a grupo, pues “considera que en este caso sus jefes inmediatos no los apoyan, por desconocimiento del programa educativo”.

La docente LRG tiene 35 años de edad y 12 años de experiencia, dice “me agrada trabajar con los (as) niños (as), pues son sorprendentes y me agrada ser una guía para ellos, un apoyo”. La mayor satisfacción que le ha dejado su profesión cuando “logra aportarles algo a los pequeños y logran aprender algo”. Las dificultades que ha enfrentado son “cuando no se dan las facilidades para realizar las actividades para el logro de aprendizajes. En ocasiones las autoridades limitan mucho”.

La forma en que organiza sus clases es individual y también de manera grupal. Para la planeación de las actividades toma en cuenta “los aprendizajes del programa, las necesidades, sus características y aptitudes”.

La docente NIIP tiene 23 años de edad y 3 años de experiencia, refiere “decidí ser educadora por la motivación que mis padres reflejan en su labor docente”. Cabe mencionar que sus padres también son docentes, pero en el Estado de Guerrero, ella radica los fines de semana en ese estado, de lunes a viernes vive en Cuernavaca.

Para la planeación de las actividades toma en cuenta las necesidades de los alumnos, así como sus intereses. Para que los alumnos participen en las actividades los motiva brindándoles confianza y seguridad, así como aplausos, stickers, etc. Refiere que aún no ha participado en cursos de actualización, debido a que aún es de nuevo ingreso. Tampoco lo hace por cuenta propia.

Actualmente se encuentra estudiando una maestría en Guerrero, por lo cual tiene que viajar todos los fines de semana. Por ello reconoce la importancia de capacitarse constantemente.

4.1.3 Análisis de la observación de clase

La observación permitió conocer cómo se desarrolla un día de actividades. Por tal razón, fue necesario solicitar la planeación correspondiente para conocer el tema y determinar su relevancia, así como los objetivos planteados.

En un principio la planeación de actividades no se encontraba expuesta en ninguno de los salones, por lo cual les fue solicitada. Ahí se observó que guardaban el documento en un folder, entonces se sugirió exhibir la planeación docente.

Respecto al actuar frente a los (as) alumnos (as), manejan una estructura de planeación desarrollada y las actividades son claras. Sin embargo, no consideran retomar las actividades que no pudieron realizar, por cuestiones de tiempo, etc.

Al dirigirse al grupo lo hacen con un tono de voz adecuado, se muestran seguras, mantienen contacto visual con los (as) alumnos, además promueven su participación en las actividades.

4.1.4 Análisis de los registros anecdóticos

Se presentan puntuales a sus respectivos salones de clase; en todo momento se dirigen con respeto a los (as) alumnos (as). Sin embargo, se observó que no contaban con el material completo previo a la realización de las actividades planeadas; a veces no identificaban inmediatamente la cantidad total de los alumnos asistentes; no colocaban estratégicamente a los alumnos, por ejemplo, no se cercioraban de que el material fuera suficiente y de interés para los niños (as), entre otros, por lo cual se hizo el comentario oportuno para atender este requerimiento.

Como las observaciones fueron similares en los distintos grupos, se decidió apoyar a las docentes organizando una semana de actividades, en las cuales se pudieran practicar las mismas tareas, en diferentes espacios de la escuela (salón de clases, patio, jardín) y considerando las edades y características de los alumnos, se hicieron las adaptaciones correspondientes en caso necesario.

Los resultados obtenidos fueron satisfactorios principalmente porque se logró trabajar conjuntamente, algo que en un principio las docentes dudaron fuera posible, además se

organizó una reunión previa con las docentes, se enlistaron necesidades de los (as) alumnos (as) y el material requerido.

Entonces se planearon las actividades y se organizaron los horarios en los que cada grupo saldría al patio a trabajar. Las maestras contribuyeron aportando varias ideas trabajando situaciones didácticas como la cocina, el pintor, la pesca, la feria y el cine.

Se logró por ejemplo utilizar un solo material, como fichas de plástico, palos de madera, estambre, clips, recipientes de plástico con agua, entre otros. Para una misma actividad, promoviendo la motricidad gruesa y fina, seriación, clasificación, memoria, atención, etc.

En las siguientes figuras se observan dos grupos (figura 4 es 2° grado y figura 5 es 3er grado), trabajando el abecedario hecho con material reciclado. Las maestras interactuaron con ellos y los van motivando a participar y reconocer las letras, algunos las reconocen como parte de un nombre propio.

Durante la realización de las mismas el usar material didáctico de interés para los niños favoreció el control del grupo. Los dos grupos utilizan pinzas de madera y rollos de cartón, los cuales tienen escrito por ambos lados la misma letra, mayúscula de rojo y minúscula de azul; los rollos de cartón incluyen lo mismo. Sin embargo, la estrategia a seguir con los dos grupos es distinta de acuerdo a la edad de los (as) niños y el aprendizaje previo de cada uno.

Mientras el grupo de segundo asocia las letras por color y tamaño, es decir rojas mayúsculas; el grupo de tercero identifica cada letra que la maestra les enseña y la relación con alguna palabra o nombre propio. De ahí la riqueza y utilidad de un mismo

material, además las docentes mostraron la creatividad, pues a partir de estos ejemplos de actividades ellas diseñaron más material, solicitando la ayuda de los padres de familia.



Figura 4. Reconocimiento del abecedario por asociación de pares.



Figura 5. Relación del abecedario con nombres propios o de objetos

Cabe mencionar que durante esta semana otros docentes se presentaron como el maestro de música, la especialista de la USAER y el de educación física, contribuyendo al control de los grupos, además apoyaron a los niños a realizar las actividades.

En la figura 6 aparece otro grupo de segundo trabajando la motricidad fina, coordinación visual, clasificación y conteo, utilizan tapas de plástico de diferentes colores y palos de madera. La consigna fue sacar tapas de un solo color (asignado por la docente), sin agacharse y colocarlas en un recipiente, el cual estaba a corta distancia de ellos (as).

En la figura 7 fueron saliendo los grupos de manera ordenada al patio, para expresarse gráficamente, en esta sesión estuvo el maestro de música apoyando.



Figura 6. Motricidad



Figura 7. Expresión gráfica

4.1.5 Análisis de la realización del taller

Durante estas sesiones se reafirmaron conocimientos, sobre todo nos apoyamos de la experiencia de las docentes con más trayectoria. A partir de ahí destacaron algunas dudas para identificar las características del desarrollo y diseñar las actividades. Por tal razón se elaboraron conjuntamente las características del desarrollo infantil en cartulina y se pegaron en el salón, para que también fueran vistas por los padres de familia.

En otras sesiones se trabajó la identificación de necesidades en los alumnos para diseñar la planeación, por ello se determinaron los elementos que deberían incluir las planeaciones docentes, de manera que se pudieran alcanzar los objetivos satisfactoriamente.

Se diseñó también material didáctico de apoyo, para lo cual previamente solicitaron a los padres de familia material reciclado, como rollos de cartón, tapas de plástico, cajas pequeñas de cartón y plástico. El resto del material lo proporcionó la investigadora, entonces se procedió al diseño del mismo, se les explicó posteriormente a los padres la finalidad y uso de los mismos, para lo cual las docentes trabajaron particularmente con ellos en la elaboración. Esto favoreció el acercamiento con los alumnos y padres de familia.



Figura 8. Características de la planeación docente



Figura 9. Elaboración de características del desarrollo infantil

4.1.6 Análisis de la evaluación de las docentes al taller

Después de las sesiones de intervención las docentes refieren que la realización del taller enriqueció su práctica profesional. Además, las actividades programadas les permitieron trabajar colaborativamente con sus compañeras, expresando puntos de vista y respetándolos, hasta llegar a acuerdos.

Sugieren que sería conveniente la incorporación del taller al inicio del ciclo escolar, porque se aprovecharían un poco más las técnicas e información, de tal forma que se podría hacer la evaluación diagnóstica de los alumnos y una vez identificadas las necesidades, se determinarían las competencias didácticas que favorezcan el aprendizaje.

Mencionan también que el tiempo para cada sesión fuera un poco más extenso, por lo cual en estos casos se podría acordar en plenaria la disponibilidad de horarios y en base a ello establecer la duración y frecuencia de las sesiones.

Capítulo V

Sesiones del taller

“Taller para el manejo de competencias didácticas en docentes de nivel preescolar”

Las siguientes sesiones de trabajo se realizaron como parte del proceso de investigación, en la institución preescolar.

Como objetivo de la intervención se propone “favorecer la práctica del docente de nivel preescolar, mediante el uso de competencias didácticas”

No. Sesión:	Fecha:	Duración de la sesión:	Lugar donde se impartirá:		
1	13 de marzo de 2017	60 minutos	Jardín de niños		
Objetivo del taller:		Objetivo de la sesión:		Espacio:	
Favorecer la práctica del docente de nivel preescolar, mediante el uso de competencias didácticas		Favorecer la empatía en el grupo a través de actividades como la presentación de los (as) participantes y facilitadora, el intercambio de algunas experiencias profesionales y la identificación de características como docentes, entre pares.		Inicialmente un espacio abierto y después el salón de clases con el mobiliario correspondiente, se sugiere colocar las sillas en forma de herradura, para mantener contacto visual.	
Contenido	Tiempo	Descripción		Método / Técnica	Recursos
<ul style="list-style-type: none"> • Bienvenida. • Presentación de la facilitadora. • Presentación de los (as) docentes. • Presentación del taller y explicación de las actividades a realizar. • Encuadre. • Elaboración propia de gafetes con el nombre de cada participante. • Dinámicas de integración inicialmente en pares y posteriormente en plenaria. 	<p>10 minutos</p> <p>15 minutos</p> <p>15 minutos</p> <p>20 minutos</p>	<ul style="list-style-type: none"> • La facilitadora se presentará y mencionará de las características del taller, cuáles son los objetivos del mismo, así como la logística a seguir durante las sesiones de trabajo, escritos de manera sencilla en papel bond. • Breve presentación de los (as) docentes, en la cual mencionen por ejemplo los años de experiencia y algún suceso que haya resultado relevante durante la práctica, en días recientes. • Elaborarán un gafete con su nombre, de manera que sea visible por todos y permita posteriormente que otra (o) compañera (o) seleccione dos letras de ese nombre para identificar una característica o fortaleza y las defina en dos palabras, las cuales deberá compartir con el resto del grupo. • A partir de la actividad anterior se realizará una reflexión en plenaria. Se dará espacio a las (os) docentes para expresar algunas preguntas o inquietudes sobre el tema, así como las expectativas sobre el taller. 		<ul style="list-style-type: none"> • Presentación y posterior reflexión en plenaria. • Participación de todos (as) los (as) docentes. • Lluvia de ideas. • Trabajo en parejas. • Se trabajará la atención. 	<ul style="list-style-type: none"> • Papel bond. • Plumones de diversos colores. • Cartulina, tijeras, cinta adhesiva • Sillas y mesas.
Observaciones:					
<p>Durante esta primera sesión hubo disposición de las docentes por conocer las temáticas del taller, en todo momento estuvieron atentas y participaron en las actividades programadas. Principalmente es buen inicio contar con la participación de la directora del plantel.</p> <p>Respecto a la dinámica del gafete, favoreció el trabajo en parejas, pues algunas refieren que no sabían que las tenían en tan buen concepto. Entonces el ambiente en el aula se mostró tranquilo y cordial.</p>					

No. Sesión:	Fecha:	Duración de la sesión:	Lugar donde se impartirá:	
2	15 de marzo de 2017	60 minutos	Jardín de niños	
Objetivo del taller:		Objetivo de la sesión:	Espacio:	
Favorecer la práctica del docente de nivel preescolar, mediante el uso de competencias didácticas		Conocer cuáles son los estilos de enseñanza que presentan mayor o menor predilección por los (as) docentes y a partir de ello reflexionar en plenaria.	Inicialmente se requieren mesas y sillas, después se puede trabajar en un espacio abierto.	
Contenido	Tiempo	Descripción	Método / Técnica	Recursos
<ul style="list-style-type: none"> • Aplicación de cuestionario. • Reflexión en plenaria. • Listado de aspectos 	15 minutos 20 minutos 15 minutos 15 minutos	<ul style="list-style-type: none"> • Aplicación del cuestionario “DEMEVI, de estilos de enseñanza” en la adaptación de Henao Gil Ana y Molina Monsalve Kelly (2013), para docentes de preescolar. • Reflexión en plenaria sobre algunos de los aspectos mencionados en el cuestionario y su relación con la práctica docente. • Tras escuchar los diferentes puntos de vista se les brindará por parejas un papel bond, para que redacten algunos aspectos que debe considerar el docente en el actuar. A partir de los mencionados en el cuestionario DEMEVI • Comentarán con el resto de las compañeras los puntos enlistados, a fin de identificar aquellos aspectos que se adecuen al contexto de trabajo, las características de los alumnos y el apoyo proporcionado por las autoridades escolares, entre otras. 	<ul style="list-style-type: none"> • Expresión verbal y escrita • Trabajo en equipo • Análisis y reflexión 	<ul style="list-style-type: none"> • Fotocopias del cuestionario • Bolígrafos, lápiz, goma • Papel bond • Plumones • Cinta adhesiva
Observaciones:				
<p>Como resultado de la actividad algunas de ellas reconocieron que favorecen las actividades grupales, además identifican las características de los alumnos a cargo. Comentan que en ocasiones al detectar dificultades en los alumnos se asesoran entre ellas para determinar las estrategias a seguir. Principalmente porque las autoridades educativas tardan bastante en presentarse, o porque desconocen el programa y no saben determinar una estrategia adecuada.</p>				

No. Sesión:	Fecha:	Duración de la sesión:	Lugar donde se impartirá:	
3	20 de marzo de 2017	60 minutos	Jardín de niños	
Objetivo del taller:		Objetivo de la sesión:	Espacio:	
Favorecer la práctica del docente de nivel preescolar, mediante el uso de competencias didácticas		Señalar cuáles son las competencias docentes, su definición y aspectos. A partir de ahí identificar cuáles definen su actuar docente.	En esta ocasión se sugiere sea espacio cerrado, pues es preciso evitar efectos distractores. Puede ser el salón.	
Contenido	Tiempo	Descripción	Método / Técnica	Recursos
<ul style="list-style-type: none"> • Definición de competencias didácticas • Listado de competencias • Mapa conceptual • Diseño de actividad 	10 minutos	<ul style="list-style-type: none"> • Se hará una revisión teórica de la definición de competencias docentes. Considerando las perspectivas nacionales e internacionales, así como sus principales exponentes. Además, se indagarán los conocimientos previos sobre el concepto de competencias. 	<ul style="list-style-type: none"> • Atención • Memoria • Expresión verbal 	<ul style="list-style-type: none"> • Papel bond • Plumones • Cinta adhesiva • Hojas de colores
	15 minutos	<ul style="list-style-type: none"> • Se mostrará un listado de las competencias docentes, al tiempo que se leen en voz alta se identificarán algunas actividades que pudieran derivar en la reflexión a partir de la experiencia docente. 		
	15 minutos	<ul style="list-style-type: none"> • Se escribirán sobre hojas de colores algunas ideas clave, las cuales deberán ordenar y colocar sobre un papel bond como mapa conceptual donde ya habrá otras palabras. El propósito es relacionar los términos y a partir de ahí dar una definición explicándola con sus propias palabras. 		
	20 minutos	<ul style="list-style-type: none"> • Se realizará una sencilla actividad para reforzar el tema visto, utilizando material didáctico de un aula, de manera que a partir de los recursos existentes se diseñe una actividad sencilla pero significativa para los alumnos, siguiendo las características de una competencia docente. 		
Observaciones:				
<p>Fue posible identificar conocimientos previos sobre los principales exponentes de las competencias, las maestras con más años de experiencia laboral contribuyeron aportando lo aprendido en los cursos de carrera magisterial. Al realizar la actividad y partir de los conocimientos previos sobre una competencia docente, todas participaron considerando la edad de los alumnos a cargo, logrando dar diferentes niveles de complejidad a una misma actividad. Según se había señalado en la revisión teórica anterior.</p>				

No. Sesión:	Fecha:	Duración de la sesión:	Lugar donde se impartirá:		
4	22 de marzo de 2017	60 minutos	Jardín de niños		
Objetivo del taller:		Objetivo de la sesión:		Espacio:	
Favorecer la práctica del docente de nivel preescolar, mediante el uso de competencias didácticas		Identificar las características de las competencias didácticas y posteriormente valorar su implementación en el actuar docente.		Espacio cerrado y salón de clases	
Contenido	Tiempo	Descripción		Método / Técnica	Recursos
<ul style="list-style-type: none"> • Definición de competencias didácticas • Mesa redonda 	15 minutos	Se hará la revisión teórica sobre la definición de competencia didáctica. Mostrando cuáles son sus características, así como algunas estrategias que permitan su implementación en el actuar docente.		<ul style="list-style-type: none"> • Mesa redonda • Atención • Expresión oral • Trabajo en equipo • Análisis 	<ul style="list-style-type: none"> • Listones • Palos de madera • Bloques de plástico • Pelotas • Aros
	15 minutos	De las competencias didácticas existentes se trabajarán la programación, didácticas específicas, metodología y actividades.			
	15 minutos	En mesa redonda se analizarán algunas planeaciones didácticas, para valorar la pertinencia del material utilizado y si este permitió alcanzar los objetivos propuestos.			
	15 minutos	Utilizando material existente en el salón como: listones de colores, bloques de plástico, pelotas, conos, palitos de bandera, aros. Pondremos en práctica una situación didáctica, determinando la competencia didáctica que permitirá cumplir con los objetivos planteados.			
	15 minutos	Se organizará el material existente en la sala, de acuerdo a escenarios de trabajo, apoyándonos de una imagen, lo cual le permita al alumno relacionar el material con el uso, a través de un seguimiento visual.			
Observaciones:					
Hubo disposición de las docentes para reubicar el material de acuerdo a los escenarios, con el propósito que a partir de esto las planeaciones incluyan diferentes recursos. Se pudo observar la gran variedad de actividades con un solo material, razón por la cual se decidió continuar con el resto de los salones.					

No. Sesión:	Fecha:	Duración de la sesión:	Lugar donde se impartirá:	
5	27 de marzo de 2017	60 minutos	Jardín de niños	
Objetivo del taller:		Objetivo de la sesión:	Espacio:	
Favorecer la práctica del docente de nivel preescolar, mediante el uso de competencias didácticas		Reconocer las características del desarrollo del niño preescolar, a partir de ellas poder identificar las necesidades educativas en el grupo a cargo.	Se sugiere sea trabajar en el aula escolar. Sin embargo, si es en el patio se necesitará mobiliario, correspondiente	
Contenido	Tiempo	Descripción	Método / Técnica	Recursos
<ul style="list-style-type: none"> • Características del desarrollo preescolar • Identificación y reflexión • Elaboración de material de apoyo visual 	10 minutos	Inicialmente se indagará entre las docentes cuáles son las características del desarrollo en la etapa preescolar.	<ul style="list-style-type: none"> • Atención • Memoria • Trabajo colaborativo • Reflexión • Análisis 	Cartulinas de color pastel Listado de características Pegamento en barra Tijeras Cinta adhesiva Lecturas impresas Dibujos o stikers
	15 minutos	Posteriormente se les proporcionarán lecturas, que incluyen perspectivas de Piaget, Vygotsky y Woolfolk. A partir de lo leído, en parejas definirán de manera breve el concepto desarrollo.		
	15 minutos	En la lectura anterior identificarán características del desarrollo en niños de edad preescolar y las clasificarán de acuerdo a las cuatro áreas: motricidad, lenguaje, psicosocial y cognitiva.		
	10 minutos	Una vez determinadas las características las escribirán sobre una cartulina.		
	10 minutos	En plenaria se comentarán las características, de manera que se analice cuáles han sido alcanzadas por sus alumnos a cargo y cuales es necesario seguir trabajando. Se colocarán las láminas (elaboradas por ellas) con las características en un lugar visible del salón de clases.		
Observaciones:				
Las maestras mostraron conocimiento sobre las perspectivas de autores como Piaget y Vygotsky, por lo cual la actividad resultó enriquecedora, sobre todo porque aportaron sus conocimientos previos y fue posible hacer una relación con las características que actualmente presentan los alumnos a cargo en esta institución.				

No. Sesión:	Fecha:	Duración de la sesión:	Lugar donde se impartirá:	
6	29 de marzo de 2017	60 minutos	Jardín de niños	
Objetivo del taller:		Objetivo de la sesión:	Espacio:	
Favorecer la práctica del docente de nivel preescolar, mediante el uso de competencias didácticas		Determinar las características del desarrollo del niño, a partir de ello identificar las necesidades en el grupo a cargo.	Salón de clases	
Contenido	Tiempo	Descripción	Método / Técnica	Recursos
Trabajo con láminas Uso de material didáctico Diseño de situación didáctica	10 minutos 20 minutos 20 minutos 10 minutos	Apoyándonos en las láminas del desarrollo preescolar, procederemos a enlistar características observadas en los alumnos y que necesiten reforzarse. Se colocará en una mesa amplia material didáctico existente en los salones, sin importar a qué grupo pertenece. La finalidad es determinar que áreas del desarrollo se verían favorecidas, con el uso de estos. Se diseñará una situación didáctica de manera colaborativa, en la cual una vez identificadas las necesidades, se proceda a preparar el material, mismo que deberá ser suficiente y de interés para los alumnos. Posteriormente en plenaria se reflexionará sobre aspectos que pueden dificultar el trabajo docente, como el caso de no contar con el material didáctico adecuado, entre otras. Los puntos antes mencionados se anotarán para ser manifestados y encontrar soluciones.	<ul style="list-style-type: none"> • Trabajo colaborativo • Reflexión • Expresión oral • Atención • Memoria 	<ul style="list-style-type: none"> • Láminas • Cubos • Pelotas • Figuras geométricas • Aros de plástico • Cuentos • Figuras de ensarte
Observaciones:				
Las maestras refieren que así se trabajó mejor, cuando de manera colaborativa identificaron necesidades y seleccionó el material acorde. De manera que sugirieron realizar más actividades colaborativas, para reforzar estos aspectos.				

No. Sesión:	Fecha:	Duración de la sesión:	Lugar donde se impartirá:		
7	03 de abril de 2017	60 minutos	Jardín de niños		
Objetivo del taller:		Objetivo de la sesión:	Espacio:		
Favorecer la práctica del docente de nivel preescolar, mediante el uso de competencias didácticas		Analizar los elementos que debe incluir la planeación didáctica y a partir de estos diseñar las actividades.	Puede ser un en el patio o salón de clase		
Contenido	Tiempo	Descripción	Método / Técnica	Recursos	
Reflexión Elaboración de esquema Elaboración de planeación	10 minutos 20 minutos 30 minutos	Se revisará cuáles son los elementos que debe incluir una planeación, desde los datos del plantel, hasta la estructura de inicio, desarrollo y cierre. En plenaria se esquematizará en papel bond la estructura del formato de planeación de actividades, haciendo énfasis en el momento de <i>inicio</i> , seleccionando preguntas detonadoras que despierten el interés del grupo; en el <i>desarrollo</i> se pide desglosen las actividades y las estrategias más pertinentes, qué se espera que hagan docentes y alumnos. Para el cierre se puede indagar a través de cuestionamientos cuál ha sido el aprendizaje de los alumnos. Se les pedirá en colaboración diseñen una planeación en la cual sólo se redacten actividades que sean posibles de alcanzar en un periodo de tiempo corto. Proponiendo desde la necesidad detectada, hasta la situación didáctica.	<ul style="list-style-type: none"> • Trabajo colaborativo • Expresión verbal • Atención • Memoria 	<ul style="list-style-type: none"> • Papel bond • Plumones • Cinta adhesiva • Libretas 	
Observaciones:					
<p>Las maestras mostraron seguridad al ser guiadas durante la evaluación, pues refieren que en caso de tener dudas no cuentan con el apoyo o retroalimentación del jefe inmediato, teniendo que apoyarse entre compañeras.</p> <p>Respecto a la participación de cada una, hicieron observaciones y comentarios pertinentes, coincidiendo que a veces el material no es suficiente o está deteriorado. Sin embargo, ellas por el interés de promover el aprendizaje diseñan estrategias para solucionar los requerimientos.</p>					

No. Sesión:	Fecha:	Duración de la sesión:	Lugar donde se impartirá:	
8	05 de abril de 2017	60 minutos	Jardín de niños	
Objetivo del taller:		Objetivo de la sesión:	Espacio:	
Favorecer la práctica del docente de nivel preescolar, mediante el uso de competencias didácticas		Diseñar situaciones de aprendizaje en colaboración con las docentes, implementando competencias didácticas.	Puede ser abierto o cerrado	
Contenido	Tiempo	Descripción	Método / Técnica	Recursos
Estaciones de trabajo: Expresión gráfica	10 minutos	En el patio de la escuela, organizar estaciones de trabajo de la siguiente manera: Expresión gráfica, utilizando papel Kraft, pinturas, esponjas, pinceles, gises de colores, gelatinas, entre otros. Diseñarán un mural, para ello la maestra establecerá las estrategias para el control de grupo.	<ul style="list-style-type: none"> • Trabajo colaborativo • Atención • Expresión verbal • Análisis • Reflexión 	<ul style="list-style-type: none"> • Pelotas de unicel • Palos de madera • Estambre • Plastilina • Aros de cereal • Recipiente de plástico • Agua • Gises, gelatinas, pintura, esponja, pinceles
Coordinación viso motriz	15 minutos	Coordinación viso- motriz: habrá taparrosas de plástico sumergidas en un recipiente con agua, los niños deberán sacar las tapas usando palos de madera, con estambre y clips (caña de pescar), en todo momento deben permanecer de pie, no agacharse.		
	15 minutos	Utilizarán aros de cereal y pasarán un estambre cuidadosamente dentro de ellos, formando un collar. Otra variante será colocar un palo de madera sobre una bola de plastilina y ensartan los aros de cereal.		
Alfabeto	20 minutos	Se trabajará el reconocimiento del abecedario, el cual estará escrito dentro de unas tapas de plástico, sobre pelotas de unicel, sobre rollos de cartón y tarjetas. La finalidad es que logre relacionarlas (por ejemplo, con su nombre) e identificarlas.		
Observaciones:				
<p>Durante la programación de estas actividades las maestras aportaron varias ideas, de manera que ellas mismas consideraron adecuar las tareas a la edad de los alumnos. Para la elaboración las actividades hubo disposición, también se manifestaron dudas e inquietudes, las cuales se respondieron oportunamente. Las tareas planteadas motivaron a las docentes a replicar la idea, solicitando el apoyo de los padres de familia, principalmente porque el material empleado no es costoso y sobre todo está al alcance.</p>				

No. Sesión:	Fecha:	Duración de la sesión:	Lugar donde se impartirá:		
9	24 de abril de 2017	60 minutos	Jardín de niños		
Objetivo del taller:		Objetivo de la sesión:		Espacio:	
Favorecer la práctica del docente de nivel preescolar, mediante el uso de competencias didácticas		Elaborar material didáctico que favorezca la generación de experiencias de aprendizaje en los alumnos		Se sugiere que sea en el patio, pero colocar mesas y sillas	
Contenido	Tiempo	Descripción		Método / Técnica	Recursos
Colocación de material Elaboración de actividad Mesa redonda	20 minutos 15 minutos 10 minutos 15 minutos	Sobre una mesa se colocarán materiales como esferas de unicel, abatelenguas, rollos de cartón, hojas de colores, pegamento líquido y en barra, papel cascarron, taparrosas de plástico, entre otros. Deberán diseñar un material que permita la comprensión temática en su grupo a cargo. Se sugiere, por ejemplo, hacer el abecedario en taparrosas de plástico, como variante se pueden separar por color o tamaño, al mismo tiempo que se favorece la motricidad fina. En parejas determinarán otro material que pueda ser replicado posteriormente por los padres de familia, para que en casa apoyen al aprendizaje de sus hijos. Forrar los rollos de cartón con hojas de colores (distintos) y sobre ellas escribir los números del 1 al 10, usar abatelenguas para que sean colocados según la cantidad de elementos que indique en el número externo.		<ul style="list-style-type: none"> • Memoria • Atención • Trabajo colaborativo • Análisis • Reflexión 	<ul style="list-style-type: none"> • Esferas de unicel • Abatelenguas • Rollos de cartón • Hojas de colores • Pegamento líquido y en barra • Papel cascarron • Taparrosas de plástico
Observaciones:					
Durante la realización de las actividades las maestras mostraron interés y disposición sobre todo por replicar las actividades, posteriormente con los padres de familia. Al dirigirse a los alumnos lo hacían con instrucciones claras y sencillas, los niños respetaron su turno y atendían indicaciones.					

No. Sesión:	Fecha:	Duración de la sesión:	Lugar donde se impartirá:	
10	26 de abril de 2017	60 minutos	Jardín de niños	
Objetivo del taller:		Objetivo de la sesión:	Espacio:	
Favorecer la práctica del docente de nivel preescolar, mediante el uso de competencias didácticas		Identificar la comprensión de los temas vistos, por los participantes a través del diálogo y la dinámica “el muñeco”	Inicialmente en un aula para que puedan apoyarse a escribir, después se recomienda que sea un espacio abierto como el patio.	
Contenido	Tiempo	Descripción	Método / Técnica	Recursos
<ul style="list-style-type: none"> • Dinámica el “muñeco” • Reflexión • Despedida y cierre del taller 	<p>10 minutos</p> <p>20 minutos</p> <p>10 minutos</p> <p>20 minutos</p>	<p>Se indagará entre las docentes algunas de las experiencias vividas a lo largo del taller, de manera que sea posible identificar la consolidación de aprendizajes.</p> <p>Posteriormente se colocará en el pizarrón la silueta de un muñeco, hecho con papel Kraft. Se repartirán tarjetas a cada una de las participantes, quienes responderán cuestionamientos como:</p> <p>“lo que pienso ahora es (cabeza), lo que aprendí a hacer (manos), mis inquietudes (pecho), pasos a dar después del taller (pie derecho), temores de “meter la pata” (pie izquierdo).</p> <p>Cuando la facilitadora lo indique deberán colocar las tarjetas en la parte del cuerpo correspondiente.</p> <p>De manera respetuosa permitir un momento de reflexión, para evaluar el impacto generado tras la realización del taller.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Se motivará la participativo de todos los integrantes. • Expresión verbal de las respuestas. • Se promoverá la atención visual. 	<ul style="list-style-type: none"> • Lámina con la silueta del cuerpo humano • Plumones • Tarjetas • Cinta adhesiva
Observaciones:				
<p>Al realizar las actividades de reflexión las docentes expresaron que las estrategias planteadas les permitieron identificar aspectos de la práctica profesional que a veces no quieren reconocer frente a otras compañeras, por temor a las críticas o simplemente porque no encuentran el apoyo o la orientación, para determinar las acciones a seguir ante determinada situación.</p> <p>Les pareció buena la idea porque fue lúdica y no incomodó la forma de abordar las dificultades.</p>				

Capítulo VI

Conclusiones

Actualmente uno de los requerimientos en educación es promover la participación de los alumnos en el proceso de aprendizaje, siendo necesario que los (as) docentes implementen las competencias didácticas desde el diseño hasta la ejecución de las actividades pedagógicas. Por lo cual tras realizar la investigación en una institución preescolar fue posible observar la necesidad, pero sobre todo el interés de las docentes por una formación continua y factible la cual les brinde las herramientas pedagógicas para reorientar la práctica, contando con la participación de directivos y supervisores como responsables inmediatos de la educación impartida.

Es preciso una formación continua y factible para los docentes en servicio, de manera que les brinde las herramientas pedagógicas necesarias para reorientar la práctica determinar las competencias didácticas que les permitan alcanzar los objetivos pedagógicos, de acuerdo a los requerimientos de la sociedad actual.

Se concluye en esta investigación que al implementar el trabajo por competencias didácticas y promover la participación de las docentes y la directora, en este caso en particular, fue posible determinar situaciones que dificultan la práctica.

Al tiempo que esta propuesta permitió identificar aspectos a mejorar en el actuar docente, partiendo de la resolución de conflictos y de un trabajo colaborativo. Siendo necesario el diseño de futuras intervenciones, las cuales permitan la comprensión de los alumnos y enriquezcan el trabajo docente.

Referencias bibliográficas

- Abreu, J. L. (2012). Hipótesis, Método & Diseño de Investigación (Hypothesis, Method & Research Design). *Daena: International Journal of Good Conscience*, 7(2), 187-197. Recuperado de: [http://www.spentamexico.org/v7-n2/7\(2\)187-197.pdf](http://www.spentamexico.org/v7-n2/7(2)187-197.pdf)
- Aliño Santiago, M., Navarro Fernández, R., López Esquirol, J. R., & Pérez Sánchez, I. (2007). La edad preescolar como momento singular del desarrollo humano. *Revista Cubana de Pediatría*, 79(4), 0-0. Recuperado de: http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0034-75312007000400010
- Ausubel, D. (1983). Teoría del aprendizaje significativo. *Fascículos de CEIF*, 1. Recuperado de: http://s3.amazonaws.com/academia.edu.documents/38902537/Aprendizaje_significativo.pdf?AWSAccessKeyId=AKIAJ56TQJRTWSMTNPEA&Expires=1484367783&Signature=1T4Qf7PABd%2B8KZ0X%2F0667yBWoGg%3D&response-content-disposition=inline%3B%20filename%3DTEORIA_DEL_APRENDIZJE_SIGNIFICATIVO_TEOR.pdf
- Blanco, E. (1994). Compendio de metodologías en la enseñanza de lectura y estilos de aprendizaje.
- Bodrova, E. y Leong, D. (2004). *Herramientas de la mente. El aprendizaje en la infancia desde la perspectiva de Vigotsky* (Trad. A. Jiménez). México: SEP/Pearson Educación de México. Recuperado de: <http://www.centrodemaestros.mx/bam/herramientas-de-la-mente.pdf>

- Bonilla Gómez, M. (2016). Estrategias de Aprendizaje que promueven la Metacognición empleadas por los Docentes con el Fin de mejorar la Comprensión Lectora en Estudiantes de Cuarto Grado de una Escuela Pública en Santa Ana, Costa Rica: Universidad TecVirtual. Recuperado de:
<https://repositorio.itesm.mx/handle/11285/619572>
- Careaga, A., Sica, R., Cirillo, A., & Da Luz, S. (2006). *Aportes para diseñar e implementar un taller*. 8vo. Seminario-Taller en Desarrollo Profesional Médico Continuo. Buenos aires. 28.
- Castellanos, M. (1999). *Historicidad de la política y los modelos educativos*: Pomares. México.
- Castro, M.T.L (s.f). Hacia un modelo educativo de calidad del preescolar. La primera infancia en el espacio público, 99. Recuperado de:
http://www.uam.mx/cdi/pdf/publicaciones/prim_inf/modelo.pdf
- Cázares, R. A. A. (2008). El enfoque por competencias en educación. *Revista Ide@s CONCYTEG*, 3(39), 53-64. Recuperado de:
http://files.cer-lacandelaria.webnode.es/200000332-e2d38e3cd7/SABER%20HACER%20EL_ENFOQUE_POR_COMPETENCIAS_EN_EDUCACION.pdf
- Cohen, Dorothy. (1997). *Cómo aprenden los niños (Trad. Z. Fuentes)*. México: SEP/Fondo de Cultura Económica. Recuperado de:
<http://www.centrodemaestros.mx/bam/bam-como-aprenden-ninos-cohen.pdf>

Coordinación General de Actualización y Capacitación para Maestros en Servicio.

(2003). *Centros de Maestros. Un acercamiento a su situación actual*: Secretaría de Educación Pública. México.

Correa-Bautista, J. E. (2007). Orígenes y desarrollo conceptual de la categoría de competencia en el contexto educativo. *Borradores de Investigación: Serie documentos Rehabilitación y Desarrollo Humano, ISSN 1794-1318, No. 25 (noviembre de 2007)*. Recuperado de:

<http://repository.urosario.edu.co/bitstream/handle/10336/3768/origenes%20y%20desarrollo%2025%20enero%208-2008.pdf?sequence=4&isAllowed=y>

Del Profesorado, C. S. D. F. (2010). Modelo de competencias profesionales del profesorado. *Castilla y León*. Recuperado de:

http://cfievalladolid.centros.educa.jcyl.es/sitio/upload/Modelo_de_Competencias_Profesionales_del_Profesorado__1.pdf

Delval, J. & Lomelí, P. (2013). *La educación democrática para el siglo XXI*. México: Siglo XXI editores

Díaz Barriga, F & Hernández, R.G. (2010). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista*. (3ª Ed). México, D.F: Mc Graw-Hill.

Estado de la Educación. (2011). *Tercer informe Estado de la Educación*. Capítulo 2.

Educación preescolar en Costa Rica, San José. Programa del Estado de la Nación.

Recuperado de:

http://www.estadonacion.or.cr/files/biblioteca_virtual/educacion/003/Parte1_Capitulo_2-edu03.pdf

- Frade, Rubio, L. (2007). Conceptos teóricos, las competencias en el ámbito educativo. *Desarrollo de competencias en educación básica: desde preescolar hasta secundaria. México: Calidad Educativa Consultores*, 47-66. Recuperado de: http://www.crefal.edu.mx/decisio/images/pdf/decisio_16/decisio16_saber2.pdf
- Frade Rubio, L. (2007). *Nuevos paradigmas educativos: El enfoque por competencias en educación*. Decisio. Recuperado de: http://www.crefal.edu.mx/decisio/images/pdf/decisio_16/decisio16_saber2.pdf
- Frade Rubio, L. (2009). *Desarrollo de competencias en educación: desde preescolar hasta el bachillerato*. Recuperado de: <https://zona71sector5.files.wordpress.com/2013/09/desarrollodecompetencias-laurafraderuboio1.pdf>
- Frade Rubio, L. (2015). *Las competencias y el paradigma de la complejidad*. Recuperado de: <http://www.calidadeducativa.com/articulos-de-interes/laura-frade/2015/las-competencias-y-el-paradigma-de-la-complejidad.html>
- García, M. A., Solovieva, Y., & Quintanar, L. (2013). El desarrollo de neoformaciones a través del juego y del cuento en niños preescolares. *Cultura y Educación*, 25(2), 183-198. Recuperado de: https://www.researchgate.net/publication/261662343_El_desarrollo_de_neoformaciones_a_traves_del_juego_y_del_cuento_en_ninos_preescolares
- Gil, M., & Sánchez, O. (2004). *Educación inicial o preescolar: el niño y la niña menores de tres años. Algunas orientaciones a los docentes*. *Educere*. 8(27), 535-543. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=35602713>

Gómez, M., & Polania, N. (2008). Estilos de enseñanza y modelos pedagógicos: Un estudio con profesores del Programa de Ingeniería Financiera de la Universidad Piloto de Colombia. *Bogotá: Universidad de la Salle*. Recuperado de:
<http://repository.lasalle.edu.co/bitstream/handle/10185/1667/T85.08%20G586e.pdf>

González García, Sonia. (2012). “*Diagnostico de los estilos de aprendizaje de los alumnos y estilos de enseñanza de los docentes del CECYT No. 8 Narciso Bassols’, generación 2004-2007 y su relación con el rendimiento académico: una propuesta para la formación docente*”. Tesis doctoral: Instituto Politécnico Nacional. México. Recuperado de:
<http://tesis.ipn.mx/bitstream/handle/123456789/9406/266.pdf?sequence=1>

González Moreno, C. X., Solovieva, Y., & Quintanar Rojas, L. (2011). *Actividad reflexiva en preescolares: perspectivas psicológicas y educativas*. *Universitas Psychologica*, 10(2), 423-440. Recuperado de:
<http://www.redalyc.org/pdf/647/64722451009.pdf>

Henaó Gil, A. L., & Molina Monsalve, K. J. (2013). Estilos de enseñanza de las docentes de preescolar del suroeste.
Recuperado de: <http://hdl.handle.net/10495/6464>

Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., & Baptista Lucio, P. (2010). *Metodología de la investigación*. (5ª ed.). México: Editorial Mc Graw Hill.

Instituto Nacional para la Evaluación Educativa. (2012). *La educación en México: Estado actual y consideraciones sobre evaluación*. Recuperado de:
http://www.senado.gob.mx/comisiones/educacion/reu/docs/presentacion_

211112. pdf

Instituto Nacional para la Evaluación Educativa. (2015). Los docentes en México. Informe 2015.

Leiva, J. J. (2012). La formación en educación intercultural del profesorado y la comunidad educativa. *Revista Electrónica de Investigación y Docencia (REID)*, 8-31. Recuperado de:

<http://www.ujaen.es/revista/reid/monografico/n2/REIDM2art1.pdf>

Lira, M. M. (2011). Elaboración y validación del cuestionario: "Desempeños profesionales de directivos y profesores en pro de una educación creativa: evaluación y autoevaluación desde la perspectiva docente". *Docencia e Investigación: revista de la Escuela Universitaria de Magisterio de Toledo*, 36(21), 51-70. Recuperado de:

<http://www.uclm.es/varios/revistas/docenciaeinvestigacion/pdf/numero11/03.pdf>

Martínez López, S. E., & Rochera Villach, M. J. (2010). Las prácticas de evaluación de competencias en la educación preescolar mexicana a partir de la reforma curricular: análisis desde un modelo socioconstructivista y situado. *Revista mexicana de investigación educativa*, 15(47), 1025-1050. Recuperado de:

<http://www.redalyc.org/pdf/140/14015564003.pdf>

Mejía, J. C. TALIS (2013). *Estudio internacional de la enseñanza y el aprendizaje. Informe español*. Ministerio de Educación. Recuperado de:

<http://www.mecd.gob.es/dctm/inee/internacional/talis2013/talispublicacionessep2014.pdf?documentId=0901e72b81adaba0>

Mialaret, G. (1976). *La educación preescolar en el mundo*. Unesco.

- Molina Monsalve, K. J., & Henao Gil, A. L. (2013). Estilos de enseñanza de las docentes de preescolar del suroeste. Recuperado de:
<http://ayura.udea.edu.co:8080/jspui/bitstream/123456789/71/1/AB0679.pdf>
- Morales, D. G., & Alfonso, Y. M. D. (2006). La importancia de promover en el aula estrategias de aprendizaje para elevar el nivel académico en los estudiantes de Psicología. *Revista iberoamericana de Educación*, 40(1), 8. Recuperado de:
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2098498>
- Moreno, C. X. G., Solovieva, Y., & Rojas, L. Q. (2014). El juego temático de roles sociales: aportes al desarrollo en la edad preescolar. *Avances en Psicología Latinoamericana*, 32(2), 287-308. Recuperado de:
<http://www.redalyc.org/pdf/799/79930906008.pdf>
- Murillo T. F.J. (2011). Investigación acción. *Métodos de investigación en educación especial. 3ª Educación Especial. Curso*. Recuperado de:
https://www.uam.es/personal_pdi/stmaria/jmurillo/InvestigacionEE/Presentaciones/Curso_10/Inv_accion_trabajo.pdf
- Otzen, T., & Manterola, C. (2017). Técnicas de Muestreo sobre una Población a Estudio. *International Journal of Morphology*, 35(1), 227-232. Recuperado de:
<https://scielo.conicyt.cl/pdf/ijmorphol/v35n1/art37.pdf>
- Padilla, X. E. (2009). *Competencias Didácticas en la educación preescolar*. XI congreso Nacional de Investigación Educativa. Procesos de formación. Ponencia. Recuperado de:
http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v11/docs/area_15/1963.pdf

- Pedroza, L. H., Vilchis, J. E., Álvarez, A. C., López, A. Y., & García, M. A. (2013).
Prácticas pedagógicas y desarrollo profesional docente en preescolar. *México: Instituto Nacional para la Evaluación Educativa.*
- Pérez, M., Pedroza, L., Ruiz, G., & López, A. (2010). La educación preescolar en México. Condiciones para la enseñanza y el aprendizaje.
- Pérez Serrano, G. (1994). *Investigación cualitativa: retos e interrogantes*. Dos: técnicas y análisis de datos.
- Perrenoud, Philippe. (2004). *Diez nuevas competencias para enseñar* (Trad. SEP). México: SEP. Recuperado de:
<http://www.centrodemaestros.mx/bam/bam-competencias-perrenoud.pdf>
- Pimienta Prieto, J. (2012). *Estrategias de enseñanza-aprendizaje. Docencia universitaria basada en competencias*. México, D.F.: Pearson educación
- Rivera Ferreiro, L. (2008). Supervisoras de educación preescolar en tiempos de la obligatoriedad: el caso del Distrito Federal: Universidad Pedagógica Nacional. Recuperado de:
<http://200.23.113.50:8080/upn/bitstream/handle/11195/292/Luc%c%ada%20Rivera%20Ferreiro.pdf?sequence=1>
- Rivera, G. O., & Coronado, M. L. C. (2015). *La formación científica en los primeros años de escolaridad*. *Panorama*, 9(17), 10-23. Recuperado de:
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5585223>
- Ros, M. Z. (2015). Teorías y modelos sobre el aprendizaje en entornos conectados y ubicuos. Bases para un nuevo modelo teórico a partir de una visión crítica del

“conectivismo”. *Education in the knowledge society (EKS)*, 16(1), 69-102.

Recuperado de:

http://campus.usal.es/~revistas_trabajo/index.php/revistatesi/article/view/eks201516169102/12985

Ruiz Cuéllar, G. (2012). La Reforma Integral de la Educación Básica en México (RIEB) en la educación primaria: desafíos para la formación docente. *Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado*, 15(1). Recuperado de:

<http://www.redalyc.org/html/2170/217024398004/>

Secretaría de Educación Pública. (2004). *Programa de educación preescolar 2004*.

México: SEP

Secretaría de Educación Pública. (2008). *Glosario. Términos utilizados en la Dirección General de Planeación y Programación*. México. Recuperado de:

<http://cumplimientopof.sep.gob.mx/content/pdf/Glosario%202008%2024-jun-08.pdf>

Secretaría de Educación Pública. (2011). *Programa de estudio 2011. Guía para la Educadora. Educación Básica. Preescolar*. México: SEP.

Sosa, Á., & Capote, S. (2014). Modelo tradicional versus enfoque por competencias.

Recuperado de: http://www.uruguayeduca.edu.uy/sites/default/files/2017-08/MODELO_TRADICIONAL_vs_ENFOQUE_por_COMPETENCIAS.pdf

Subsecretaría de Educación Básica y Normal. (2003). *Fundamentos y características de una propuesta curricular para educación preescolar. Documento para la discusión nacional*. México.

Uriz, N., Armentía, M., Belarra, R., Carrascosa, E., Fraile, A., Olangua, P., & Palacio, A.

(2011). El desarrollo psicológico del niño de 3 a 6 años. *España: Fondo de*

publicaciones de Navarra. Recuperado de:

<https://www.educacion.navarra.es/documents/713364/714655/desarrollo.pdf/298a5bed-2c05-4bcb-b887-7df5221d6a1e>

Tobón, S. (2006). *Aspectos básicos de la formación basada en competencias*. Talca:

Proyecto Mesesup, 16. Recuperado de:

<https://4385042d-a-62cb3a1a-s->

[sites.googlegroups.com/site/capacitacionitcg/assignments/homeworkforweekofoctober18th/LecturaSergioTob%C3%B3n.pdf?attachauth=ANoY7cr2jtfM7o8Fo9FDvoaU1I6zebkMtOq5_A9jW2MncgVSTdJ7k4tqwURWG8zNyCfgYotsgV5nqg7FoeExkKZeVQDXlrOu8H8x8Mw8K_MO-dofrxXSMriN-](https://4385042d-a-62cb3a1a-s-sites.googlegroups.com/site/capacitacionitcg/assignments/homeworkforweekofoctober18th/LecturaSergioTob%C3%B3n.pdf?attachauth=ANoY7cr2jtfM7o8Fo9FDvoaU1I6zebkMtOq5_A9jW2MncgVSTdJ7k4tqwURWG8zNyCfgYotsgV5nqg7FoeExkKZeVQDXlrOu8H8x8Mw8K_MO-dofrxXSMriN-)

[7yrRS89kHGY4OsRWrDM-bpPu-Uivp3juSCHzL-AoWGxkgpWnNDf3GhyPc-Jovz4wjwP8HFtIyxOD-](https://4385042d-a-62cb3a1a-s-sites.googlegroups.com/site/capacitacionitcg/assignments/homeworkforweekofoctober18th/LecturaSergioTob%C3%B3n.pdf?attachauth=ANoY7cr2jtfM7o8Fo9FDvoaU1I6zebkMtOq5_A9jW2MncgVSTdJ7k4tqwURWG8zNyCfgYotsgV5nqg7FoeExkKZeVQDXlrOu8H8x8Mw8K_MO-dofrxXSMriN-7yrRS89kHGY4OsRWrDM-bpPu-Uivp3juSCHzL-AoWGxkgpWnNDf3GhyPc-Jovz4wjwP8HFtIyxOD-)

[jMqgWYVnHZFBCKO1GZ0xS0nvstVBIWF2VMMhOWYdmHN8fdza1PJr6L5HX3DCdG7sOgLfZtoDJgb2_PATxsNKFhr49YV0SnJB9-](https://4385042d-a-62cb3a1a-s-sites.googlegroups.com/site/capacitacionitcg/assignments/homeworkforweekofoctober18th/LecturaSergioTob%C3%B3n.pdf?attachauth=ANoY7cr2jtfM7o8Fo9FDvoaU1I6zebkMtOq5_A9jW2MncgVSTdJ7k4tqwURWG8zNyCfgYotsgV5nqg7FoeExkKZeVQDXlrOu8H8x8Mw8K_MO-dofrxXSMriN-7yrRS89kHGY4OsRWrDM-bpPu-Uivp3juSCHzL-AoWGxkgpWnNDf3GhyPc-Jovz4wjwP8HFtIyxOD-jMqgWYVnHZFBCKO1GZ0xS0nvstVBIWF2VMMhOWYdmHN8fdza1PJr6L5HX3DCdG7sOgLfZtoDJgb2_PATxsNKFhr49YV0SnJB9-)

[tGJb3a3_KUV5WA%3D&attredirects=0](https://4385042d-a-62cb3a1a-s-sites.googlegroups.com/site/capacitacionitcg/assignments/homeworkforweekofoctober18th/LecturaSergioTob%C3%B3n.pdf?attachauth=ANoY7cr2jtfM7o8Fo9FDvoaU1I6zebkMtOq5_A9jW2MncgVSTdJ7k4tqwURWG8zNyCfgYotsgV5nqg7FoeExkKZeVQDXlrOu8H8x8Mw8K_MO-dofrxXSMriN-7yrRS89kHGY4OsRWrDM-bpPu-Uivp3juSCHzL-AoWGxkgpWnNDf3GhyPc-Jovz4wjwP8HFtIyxOD-jMqgWYVnHZFBCKO1GZ0xS0nvstVBIWF2VMMhOWYdmHN8fdza1PJr6L5HX3DCdG7sOgLfZtoDJgb2_PATxsNKFhr49YV0SnJB9-tGJb3a3_KUV5WA%3D&attredirects=0)

Tobón, S. T., Prieto, J. H. P., & Fraile, J. A. G. (2010). *Secuencias didácticas:*

aprendizaje y evaluación de competencias. México: Pearson educación.

Recuperado de:

<http://evaluaciondocente.sep.gob.mx/materialesMS/TOBONPIMIENTAGARCIASECUENCIASDIDACTICASAPRENDIZAJEYEVUACIONDECOMPETENCIAS.pdf>

- Viego, C. L. (2014). Jean Piaget y su influencia en la Pedagogía. Recuperado 2016 de:
http://s3.amazonaws.com/academia.edu.documents/39985306/Jean_Piaget.pdf?AWSAccessKeyId=AKIAJ56TQJRTWSMTNPEA&Expires=1484087115&Signature=szWhGLYRrRttUhlFbVdJe7x8cXY%3D&response-content-disposition=inline%3B%20filename%3DJean_Piaget.pdf
- Vite, H. R. (2017). Importancia de la formación de los docentes en las instituciones educativas. *Ciencias Huasteca Boletín Científico de la Escuela Superior de Huejutla*, 5(9). Recuperado de:
<https://www.uaeh.edu.mx/scige/boletin/huejutla/n9/e2.html>
- Woolfolk, A. (2010). *Psicología educativa*. México.: Prentice-Hall
- Zabalza, M. A. (1997). *Didáctica de la educación infantil*. Madrid, España: Narcea.

Apéndices

Apéndice A: Consentimiento informado



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DEL



Facultad de
Comunicación Humana

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DEL ESTADO DE MORELOS
FACULTAD DE COMUNICACIÓN HUMANA

Privada del Tanque N° 10. Colonia los volcanes. Cuernavaca, Morelos, México. C.P.62350,
Tel. 3 29 70 00 ext. 2409, e-mail:posgradofch@uaem.mx

CONSENTIMIENTO INFORMADO

A través de este documento queremos hacerle una invitación para participar en el proyecto de investigación realizado por la L.C.H Frida Samantha Hernández Román, alumna del tercer semestre de la Maestría en Atención a la Diversidad y Educación Inclusiva, denominado “Propuesta para el manejo de competencias didácticas en docentes de nivel preescolar”. El cual tiene por objetivo “favorecer la práctica del docente de nivel preescolar, mediante el uso de competencias didácticas”.

El procedimiento a seguir es contestar inicialmente el cuestionario “DEMEVI, de estilos de enseñanza para maestros de preescolar” (diseñado por Delgado, Medina y Viciano, 1995) en la adaptación de Henao Gil Ana y Molina Monsalve Kelly (2013). El tiempo estimado para responder al cuestionamiento es entre 15 y 20 minutos.

Posteriormente deberá responder una rúbrica y una entrevista con la finalidad de valorar la pertinencia del taller e identificar aspectos a mejorar futuras intervenciones.

Cabe mencionar que en el proceso de investigación serán tomadas algunas fotografías como evidencia de trabajo, además en la elaboración del informe de resultados se mantendrá en todo momento la privacidad necesaria, para salvaguardar la identidad de los participantes.

AUTORIZACIÓN

He leído el procedimiento descrito arriba, voluntariamente doy mi consentimiento para participar en el estudio conducido por la L.C.H Frida Samantha Hernández Román estudiante de la Maestría en Atención a la Diversidad y Educación Inclusiva, de la Universidad Autónoma del Estado de Morelos. Entendiendo que puedo decidir dejar de participar en cualquier momento, sin sufrir ninguna sanción o represalia.

Nombre

Fecha

Apéndice B: Cuestionario DEMEVI de Estilos de Enseñanza

Autores: Delgado Noguera Miguel A., Medina, J, y Viciano (DEMEVI)

Adaptación: Henao Gil Ana L., Molina, Monsalve Kelly, J.

INSTRUCCIONES PARA RESPONDER AL CUESTIONARIO

1°. Este cuestionario ha sido diseñado para identificar su estilo de enseñanza preferido. No es una prueba de conocimientos, ni de inteligencia, ni de personalidad.

2°. No hay límite de tiempo para responder al cuestionario. No le ocupará más de 15 minutos.

3°. No hay respuestas correctas ni erróneas. Será útil en la medida que sea sincero/a en sus respuestas.

4°. Si está más de acuerdo que en desacuerdo con la aseveración llene el alveolo del número uno (1). Si por el contrario, está más en desacuerdo que de acuerdo, llene el alveolo del número cero (0).

5°. Por favor conteste a todas las aseveraciones. Muchas gracias.

Datos personales: Llene los espacios en blanco o marca con una cruz "X" la opción que elija.

NOMBRE:	EDAD:
SEXO: M F	GRADO MÁXIMO DE ESTUDIOS: TÉCNICO ()
LICENCIATURA ()	ESPECIALIZACIÓN () MAESTRÍA () DOCTORADO ()
OTROS ()	
PROFESIÓN:	
AÑOS DE EXPERIENCIA EN PREESCOLAR:	
LUGAR DONDE LABORA: URBANO () RURAL ()	
CARÁCTER DE LA INSTITUCIÓN: PÚBLICA () PRIVADA ()	

A SEVERACIONES (ÍTEMS)	Más (1)	Menos (0)
1. Estoy convencida de que los contenidos de los planes y programas de estudio tienen que enseñarse en su mayoría a través de una enseñanza en la que el profesor se centre fundamentalmente en transmitir los contenidos.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
2. Intento que los niños/as trabajen cada uno a su ritmo y así favorecer su aprendizaje.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
3. Pienso que con una enseñanza socializadora el trabajo de los contenidos donde se favorecen las actitudes de los niños/as pasa a primer lugar.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
4. Creo que con la utilización y ayuda de los compañeros/as de clase los niños/as pueden disponer de más información sobre la ejecución correcta de las tareas de clase.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
5. Prefiero utilizar una enseñanza que promueva la investigación porque favorece la independencia y curiosidad de los niños/as.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
6. Considero que la enseñanza creativa es posible desarrollarla independiente de la edad de los niños/as.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
7. Procuero como profesora pasar inadvertida y pierdo el protagonismo en la clase.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
8. Considero que para que se dé el proceso de aprendizaje este debe ser significativo para el niño/a.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
9. Estoy convencida de que las relaciones sociales y afectivas entre los niños/as y maestros pueden mejorar si se evitan los enfrentamientos entre ellos.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
10. Trabajar la socialización, como profesora me supone además un reto para trabajar en equipo.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
11. Con las tareas individuales y significativas logro mantener el control de mi clase.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
12. Aunque los grupos sean heterogéneos intento que todos los niños/as realicen los mismos ejercicios.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

13. Creo que, como norma general, los niños/as no están preparados para ser autónomos en mi clase.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
14. Pienso que individualizar en la enseñanza de mi asignatura tiene que ser una obligación, dadas las diferentes características de aprendizaje de los niños y niñas.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
15. Estoy segura de que el aprender a trabajar en equipo prepara para la vida.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
16. Creo que si los niños participan en los procesos de enseñanza ellos favorecen su responsabilidad.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
17. Soy consciente de la importancia de implementar en el aula estrategias que permitan a los niños/as ser activos, investigadores y que se promuevan aprendizajes más significativos y los tengo en cuenta en mis planificaciones y cuando actúo en la clase.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
18. Creo que la meta principal de la educación ha de ser crear hombres capaces de hacer cosas nuevas.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
19. Pienso que los niños/as deben tener la posibilidad de crear nuevas formas de aprendizaje y no realizar siempre las mismas actividades.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
20. Creo que la técnica de enseñanza mediante la indagación y los estilos de enseñanza donde se promueva en los niños/as la investigación y el aprendizaje significativo, son los más importantes durante la enseñanza.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
21. Pienso que una persona que sabe realizar una actividad o tarea con algunas orientaciones puede también enseñar y ayudar a otra que no sabe.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
22. Utilizo dinámicas grupales para enseñar conceptos y explicar procedimientos.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
23. Considero que los trabajos individuales son muy útiles para aplicarlos en mi salón y en otros espacios.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
24. Siempre doy un conocimiento de los resultados de tipo general a todos los niños/as para ganar tiempo de clase.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
25. Considero que lo más adecuado para controlar la clase es que todos los niños/as sigan el mismo ritmo de aprendizaje.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
26. En mi clase tengo presente los intereses de los niños y niñas.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
27. Pienso que la socialización es complementaria a la individualización.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
28. Estoy convencido que adecuando la tarea a realizar, prácticamente todas pueden ser observadas por el compañero/a.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
29. Creo que las tareas o situaciones motrices en forma de resolución de problemas favorecen el aprender a aprender.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
30. Como profesora/o intento no coartar nunca la creatividad de los niños/as.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
31. Disfruto cuando veo a los niños/as trabajando y creando en mi clase.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
32. Me atrae provocar en mis niños/as la opinión crítica y la confrontación en lo que enseño.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
33. Con la participación de los niños/as en la enseñanza favorezco su actitud crítica.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

34. Pienso que los contenidos recreativos son muy apropiados y por ello aplico una enseñanza basada en el grupo y de desarrollo de la socialización.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
35. Con la autoevaluación favorezco el conocimiento del propio sujeto, respecto a sus logros.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
36. En la planeación me gusta tener perfectamente definido todo lo que realizarán los niños/as durante la clase.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
37. Como profesora durante las clases tomo todas las decisiones acerca de la enseñanza.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
38. Me gusta que los niño/as sean el verdadero protagonista de mi enseñanza.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
39. En los contenidos referidos a actitudes, normas y valores se necesita que el profesor/a aplique un estilo de enseñanza que favorezca la socialización.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
40. Creo que la participación de los niños/as en el proceso de enseñanza favorece su aprendizaje.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
41. Pienso que lo que descubre el niño/a por sí mismo se aprende y se retiene más.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
42. Estoy convencida que una enseñanza creativa debe ser uno de los objetivos primordiales en el preescolar.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
43. Me preocupa el orden en el aula porque ello favorece el buen desarrollo de mi clase.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
44. Cuando existen diferencias en el nivel de aprendizaje, trato que cada aprendiz siga su ritmo de asimilación.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
45. Con la formación de grupos trato de que se mejoren las relaciones entre los integrantes de la clase.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
46. Estoy convencida que enseñar a los niños a observar la ejecución de sus compañeros me ayudará en mi labor como profesora/o.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
47. Un estilo de enseñanza que promueva la experimentación e indagación me supone, ante todo, una actitud diferente como profesor/a.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
48. Creo que la creatividad no es algo mágico e imposible de desarrollar en los niños/as.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
49. Creo que la respuesta al unísono de los niños/as de la clase significa y tiene unos valores educativos esenciales.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
50. Con la evaluación inicial trato de diagnosticar las diferencias de aprendizajes individuales de los niños/as.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
51. Las normas emanadas del grupo las respeto al igual que las impuestas por mí.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
52. Pienso que con el trabajo colaborativo se puede lograr la retroalimentación y el aprendizaje entre los compañeros/as.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
53. Experimentar por parte del alumnado me supone, como profesor/a no tener que dar las soluciones a los problemas planteados.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
54. Juzgo la enseñanza creativa como motor de un pensamiento divergente en los niños/as.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
55. Marco el ritmo de la clase para conseguir que todos los niños/as acaben el ejercicio al mismo tiempo.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

56. Cuando formo grupos en clase intento que cada uno de ellos trabaje de acuerdo a sus necesidades.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
57. La cooperación, la solidaridad y el respeto a los demás son algunos de los valores que pretendo alcanzar en los niño/as con un estilo de enseñanza socializador.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
58. Creo que la participación de los niños/as en la clase ayuda a que se responsabilicen de su propio aprendizaje.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
59. Soy de las/os que piensan que el descubrimiento guiado es la forma de enseñar más acorde con el proceso natural de aprendizaje.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
60. Estoy convencida/o que el desarrollo de la creatividad no excluye el trabajo de creatividad en grupo.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Apéndice C: Entrevista docente

¿Cuántos años tiene de servicio?

¿Cuánto tiempo ha laborado en la institución?

¿Por qué decidió ser educadora?

¿Qué satisfacción le ha dado ejercer su profesión?

¿Ha tenido dificultades en el desarrollo de su práctica profesional?

¿Cómo considera es el ambiente educativo dentro del aula?

¿Cómo organiza sus clases?

¿En el diseño y ejecución de las actividades qué elementos considera?

¿Qué tipo de material didáctico utiliza para realizar las actividades?

¿Cómo motiva a los alumnos a participar en las actividades propuestas?

¿De qué manera se resuelven los conflictos?

¿Qué aspectos considera en el momento de evaluar los alumnos?

¿Recibe material de apoyo por parte de la escuela?

¿Cómo es su relación con los padres de familia?

¿Solicita apoyo de los padres de familia para favorecer el aprendizaje de los niños (as)?

¿Con qué frecuencia reúne a los padres de familia para hacer una retroalimentación?

¿Ha asistido a algún curso por iniciativa propia? Al respecto ¿qué temas han resultado de su interés?

¿Considera necesaria la capacitación constante para favorecer el actuar docente?

Apéndice D: Ficha de observación de clase

Nombre de la escuela:

Fecha:

Hora:

	Si	No	A veces
Los contenidos temáticos son actualizados			
Muestra dominio de los contenidos			
Establece relación entre diversos contenidos temáticos propuestos			
Recoge saberes y experiencias previos de los (as) alumnos (as)			
Utiliza diversos métodos, técnicas y/o estrategias para promover el aprendizaje			
Promueve la participación de los (as) alumnos (as)			
Los recursos utilizados permiten mantener la atención durante la actividad			
Selecciona el material adecuado para la realización de las actividades dentro y fuera del aula			
Respeto el ritmo de aprendizaje de los (as) alumnos (as)			
Utiliza un tono y volumen de voz adecuado			
Las estrategias empleadas permiten la comprensión de los temas			
Establece contacto visual con los (as) alumnos (as)			
Previo a la realización de la actividad verifica que se cuente con el material necesario			

Apéndice E. Registro anecdótico

Registro Anecdótico			
Docente:	Grado y grupo:	Fecha:	Hora:
Nombre del alumno:		Nombre de la Observadora:	
Actividad:		Descripción/ comentario:	
Sitio donde se realiza:			
Interpretación:			

Apéndice F: Rúbrica para evaluar el taller

A continuación, le solicitamos evaluar los siguientes aspectos marcando con una X la casilla correspondiente a cada una de las preguntas.

1. Datos personales

1.1 Género: femenino () masculino ()

1.2 Edad en años cumplidos:

() 20 a 29 años () 30 a 39 años () 40 a 49 años () 50 a 59 años

	Muy de acuerdo	De acuerdo	Muy en desacuerdo	En desacuerdo
El propósito del taller cumplió con sus expectativas.				
Los temas son congruentes con el propósito del taller.				
Considera que los contenidos del taller enriquecen su práctica laboral.				
Las actividades realizadas tenían relación con el propósito del taller				
Las actividades enriquecen su práctica profesional.				
Los recursos utilizados fueron pertinentes a la temática del taller.				
Durante las actividades la facilitadora hizo retroalimentación a los (as) docentes para favorecer la comprensión.				
Se motivó la participación de los (as) docentes a las distintas actividades propuestas.				
La facilitadora mantuvo comunicación oportuna con las (os) docentes, durante el taller.				

Correo electrónico personal:

Posibles observaciones sobre la manera en que podría mejorar el taller en el futuro: