



Universidad Virtual

Escuela de Graduados en Educación

“Las Competencias Docentes en la Licenciatura de Educación Preescolar”

Tesis que para obtener el grado de: Maestría.

Maestría en Educación con Acentuación en Procesos de Enseñanza Aprendizaje

Presenta:

Rodolfo Enrique Campos Castorena

Asesor tutor:

Mtro. Humberto Isaac Fuentes Martínez

Asesor titular:

Dra. Danitza Elfi Montalvo Apolín

Aguascalientes, Ags. México octubre de 2011

Dedicatorias

A la juventud normalista que asume como principio
La responsabilidad de educar a la niñez México y
que está dispuesta a dar lo mejor de sí.

A mi esposa y mis hijos por su paciencia y comprensión
en el trayecto de mi estudio en este postgrado.

Dedicado a todos aquellos que realizan
Su labor con el deseo de cumplir con
Los propósitos de la educación por el
Simple placer de formar ciudadanos
Con un compromiso social.

Agradecimientos

Al Instituto de Educación de Aguascalientes por darme la oportunidad de edificar mi conocimiento al estudiar este postgrado.

Al Centro Regional de Educación Normal de Aguascalientes por facilitarme el espacio para realizar esta investigación.

A mis Maestros de la Escuela de Graduados que permitieron que se acrecentara día con día el conocimiento, siendo éste un cúmulo de experiencias significativas.

A mis compañeros de Maestría porque al compartirme su tiempo, también me legaron su conocimiento y la curiosidad de seguir aprendiendo.

A las Maestras Benita y Aída por colaborar con su experiencia en los instrumentos de investigación.

A las alumnas de 5° y 6° semestres de la Licenciatura en Educación Preescolar Generación 2008/2012 por permitirme ser parte de su formación.

A las Directoras y Maestras de los Jardines de niños Por permitirnos observar la práctica docente de las Futuras educadoras.

Las Competencias Docentes en la Licenciatura de Educación Preescolar

Resumen

El problema que se expone en este documento, sobre el análisis de las competencias que han desarrollado las alumnas hasta el quinto y sexto semestres de la Licenciatura en Educación Preescolar y que están agrupadas en cinco grandes campos que definen los rasgos del perfil de egreso del Plan de estudios 1999 de la Licenciatura en Educación Preescolar, se evalúan a partir de un documento rector previamente dictaminado por expertos en materia de investigación; del cual emanan otros dos instrumentos de investigación, uno para observar el trabajo en el aula de su escuela normal y otro para observar su práctica docente en los Jardines de Niños donde ponen en juego estrategias para desarrollar las competencias de los niños. La muestra utilizada para esta investigación, fue de veinte alumnas divididas en dos grupos, “A” y “B”, que fueron elegidas por evaluación, además de solicitar su permiso para investigar el desarrollo de sus competencias. Los resultados de esta investigación, se presentan a través de gráficas, con una escala de seis puntos, (NS, S, R, B, MB Y E) y, en un segundo, con una matriz de análisis de datos con una escala del 1 al 5, y, cada uno de ellos con un énfasis diferente, (no mencionado, mencionado pero no enfatizado, énfasis menor, énfasis importante y énfasis extremadamente fuerte). Las frecuencias en donde se aglutinan con más fuerza los resultados, es entre el mencionado pero no enfatizado y énfasis menor, considerando que las competencias que han desarrollado las alumnas hasta el sexto semestre no son suficientes para abordar una práctica intensiva que responda a las necesidades de los educandos en el nivel preescolar, sugiriendo que en ese año se utilicen

estrategias que desarrollen las competencias docentes y el dominio de los contenidos con cursos específicos para que su habilidad intelectual se equilibre.

Tabla de Contenidos

Introducción.....	12
Capítulo 1 – Planteamiento del problema.....	16
1.1 Contexto.....	16
1.2 Definición del Problema.....	19
1.2.1 Descripción del diagnóstico del problema.....	20
1.2.2 Preguntas de Investigación.....	24
1.3 Objetivos de la Investigación.....	25
1.4 Supuestos de la Investigación.....	26
1.5 Justificación.....	27
1.6 Beneficios Esperados.....	28
1.7 Delimitación y limitaciones de la investigación.....	29
1.7.1 Delimitaciones.....	29
1.7.2 Limitaciones.....	30
1.8 Definición de Términos.....	30
Capítulo 2 – Marco Teórico.....	32

2.1 Antecedentes.....	34
2.2 Revisión de la Literatura.....	56
2.2.1 Teoría (s) que sustenta la tesis.....	56
2.2.2 Colocar el título de uno de los conceptos esenciales.....	71
2.3 Triangulación de conceptos.....	74
Capítulo 3 – Metodología.....	78
3.1 Enfoque Metodológico.....	78
3.2 Método y Técnicas de Recolección de Datos.....	85
3.2.1 Método seleccionado para la investigación.....	86
3.2.2 Las técnicas de investigación.....	88
3.2.2.1 Técnica de La Observación.....	89
3.2.2.1.1 Registro de Observación.....	90
3.3 El procedimiento de la Investigación.....	92
3.4 Población y Muestra de la Investigación.....	94
3.4.1 Criterios de selección.....	95
Capitulo 4 – Análisis de Resultados.....	97

4.1 Análisis Descriptivo e Interpretación de Resultados.....	98
4.1.1 Observación.....	98
4.1.2 Las Competencias Docentes en la Licenciatura de Educación Preescolar.....	99
4.1.3 Guía de Observación para el Trabajo en el Aula.....	105
4.1.4 Guía de Observación en la Jornada de Práctica Docente.....	110
4.1.4.1 Análisis de datos generales.....	116
4.1.5 Triangulación.....	127
Capítulo 5 – Conclusiones.....	134
5.1 Hallazgos.....	134
5.2 Recomendaciones.....	149
5.3 Futuras investigaciones.....	152
Referencias Bibliográficas.....	153
Anexos.....	159
Curriculum Vitae.....	230

Índice de Figuras

Figura 1 Organigrama.....	17
Figura 2 Actividades y competencias.....	48
Figura 3 Grupos de competencias.....	54
Figura 4 Organización de competencias de Universidad de Deusto.....	56
Figura 5 Ciclo de investigación.....	93
Figuras de resultados Capítulo 4	
Figura 1a.....	195
Figura 1b.....	196
Figura 2a.....	197
Figura 2b.....	198
Figura 3a.....	199
Figura 3b.....	200
Figura 4a.....	201
Figura 4b.....	202
Figura 5a.....	203

Figura 5b.....	204
----------------	-----

Figuras de observación en el aula:

Figura 1a.....	205
----------------	-----

Figura 1b.....	206
----------------	-----

Figuras de observación en la práctica docente:

Figura 1a.....	207
----------------	-----

Figura 1b.....	208
----------------	-----

Figura 2a.....	209
----------------	-----

Figura 2b.....	210
----------------	-----

Índice de Tablas

Tabla 1 Comparativo.....	58
--------------------------	----

Tabla 2 Escala de énfasis.....	93
--------------------------------	----

Tabla t Triangulación.....	129
----------------------------	-----

Tablas 1a y 1b.....	211
---------------------	-----

Tablas 2a y 2b.....	216
---------------------	-----

Tablas 3a y 3b.....	221
---------------------	-----

Tablas 4a y 4b..... 224

Introducción

Una de las inquietudes fundamentales en este documento surge a partir de las preguntas: ¿En qué porcentaje se desarrollan las competencias en las alumnas de la Licenciatura en Educación Preescolar en el 5° y 6° semestres? ¿Qué estrategias se utilizan para el desarrollo de competencias? ¿En qué porcentaje se desarrollan las competencias de los campos; dominio de los contenidos, habilidades intelectuales específicas y competencias didácticas? De las cuáles se diseñó la pregunta principal:

¿Qué competencias adquieren las estudiantes del 5° y 6° semestres de la Licenciatura en Educación Preescolar y cuáles requieren para consolidar su formación profesional en la práctica docente que se realiza en 7° y 8° semestres en condiciones reales en un grupo específico del Jardín de niños?

De tal manera que, los objetivos que se pretendieron alcanzar en el presente documento, al término de dos semestres, fueron el establecer el grado de dominio en las competencias que se agrupan en cinco grandes campos que son: habilidades intelectuales específicas, dominios de los propósitos y contenidos básicos de la educación preescolar, competencias didácticas, identidad profesional y ética y capacidad de percepción y respuesta a las condiciones de sus alumnos y del entorno de la escuela. Elementos que fueron el centro de esta investigación, en donde los objetivos planteados, permitieron aplicar una serie de actividades alrededor de las competencias en cada uno de los contextos analizados y evaluados a través de preguntas y observaciones, estipulados en cada uno de los instrumentos utilizados.

El Capítulo I, describe el planteamiento del problema que consiste en el desarrollo de competencias, enfatizando el contexto en el que se sitúa, además de delimitar la ubicación del problema en un quinto y sexto semestres de la Licenciatura en Educación Preescolar, definiendo tanto el problema como el diagnóstico, de manera clara y concreta, además, de especificar las preguntas de investigación, así como, la pregunta principal de la cual se desprende el objetivo general: Identificar cuáles son las competencias que las estudiantes 5° y 6° semestres han adquirido y cuáles deben ser necesarias para consolidar su formación profesional a través de instrumentos de investigación aplicados tanto en la práctica docente como en el aula para proponer alternativas de solución a la problemática del desarrollo de competencias.

También se aborda la importancia de los supuestos de la investigación, la justificación, los beneficios esperados, delimitación y limitaciones de la investigación y la definición de términos.

El Capítulo II, consiste en realizar un recorrido histórico de la educación normal y sus antecedentes, así como la preocupación de las organizaciones mundiales por rescatar una educación justa y equitativa, partiendo de la Conferencia Mundial. Educación para todos, celebrada en Jomtien, Tailandia, (1990), hasta la Cumbre del Milenio (2000) donde se establecen objetivos de desarrollo para el año 2015 conocidos como “Objetivos de desarrollo de la ONU para el milenio”, utilizados como antecedentes que se vinculan con el origen de esta investigación, sin dejar de lado, el Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos (PISA) 2006 de la OCDE, desde su marco conceptual.

Otro de los elementos abordados en este capítulo, es la definición de competencia desde diferentes puntos de vista de autores y organizaciones, como la *Network on Education Systems and Policies in Europe* (EURIDICE) que destaca la necesidad de formar personas para la vida personal, social académica y profesional, señalando que las competencias clave son paquetes “multifuncionales y transferibles” que “integran” los conocimientos (conceptos, hechos y principios), procedimientos y actitudes necesarios para la vida actual y para el futuro académico y profesional.

En otro de los apartados de este capítulo se aborda la teoría que sustenta la tesis, que, de acuerdo con García (2007) toda forma de adquisición del conocimiento tiene un sustrato común. Con puntos de vista de Piaget y Vigotsky que clarifican el desarrollo o sustentan el desarrollo de competencias, en voz de García (2007) que concibe a la epistemología, como una rama del pensamiento filosófico en la cual se destaca el comparativo de Piaget con las competencias del Plan de estudios 1999.

El Capítulo III, plantea la metodología desde un enfoque cualitativo sustentado en el libro de Hernández (2006) “Metodología de la investigación”, en donde se realiza una descripción de los autores que incursionaron en esa metodología, como Vidich y Liman (2002), Lincoln y Denzin (2003), y, algunos otros que se mencionan en el documento.

Resaltando a la realidad edificada socialmente, al conocimiento que se construye socialmente, a la investigación como producto de los valores del investigador y al investigador y a los individuos estudiados que se involucran en un proceso interactivo.

Por otro lado, se mencionan el método y las técnicas de recolección de datos, así como el método evaluativo sustentado en Bausela Herreras (2004), García (1992) y otros; resaltando dentro de las técnicas de recolección de datos, el de la observación, el análisis de contenido desde sus diferentes posturas, concluyendo con la muestra utilizada en la investigación.

El Capítulo IV, muestra los resultados obtenidos en la investigación, en dos vertientes: la primera en donde se consideran los cinco grandes campos, y, la segunda en la práctica docente, cuyos resultados se triangulan al final, haciendo un comparativo entre lo obtenido en el aula y la práctica docente.

El Capítulo V, aborda desde un punto general las conclusiones y los hallazgos, triangulados con los puntos de vista de los autores, relacionando el sustento de los mismos con los hallazgos obtenidos de manera descriptiva, con un apartado de recomendaciones en lo académico, teórico y práctico. Finalmente el documento cuenta con anexos debidamente mencionados en el trayecto del documento y la bibliografía utilizada.

Capítulo 1

Planteamiento del problema.

El presente capítulo describe la línea básica del problema dividido en varios apartados, como: el contexto, que es el escenario al que se refiere el problema y su ubicación en el Centro Regional de Educación Normal de Aguascalientes, la definición del problema, así como, una descripción del diagnóstico del problema, preguntas de investigación, objetivos de la investigación, justificación, beneficios esperados, delimitación y limitaciones de la investigación y por último definición de términos.

1.1 Contexto

El Centro Regional de Educación Normal de Aguascalientes, (C.R.E.N.A), se encuentra ubicado en el Fraccionamiento Insurgentes en Avenida de los Maestros N° 3756 conocido como Las Huertas y cuenta con una extensión de 20 hectáreas con un número determinado de aulas, suficientes para atender las necesidades de la demanda educativa, cuenta con tres salas de enciclomedia, una sala audiovisual que tiene la función de auditorio, laboratorio de cómputo, sala de maestros que funge a veces como salón de música, un salón de danza, una biblioteca, área deportiva con pista para realizar actividades de atletismo, canchas de básquetbol y de vóleibol, campo de futbol normal y rápido, cafetería y estacionamiento.

El C.R.E.N.A, imparte y atiende tres licenciaturas: Educación Especial, Educación Primaria y la última en Educación Preescolar, con un total de 504 alumnos divididos de la siguiente manera: Primer semestre de Educación Especial con 29

alumnos, tercer semestre de Educación Especial con 30 alumnos, primer semestre de Educación Primaria con 29 alumnos, tercer semestre de Educación Primaria con 29 alumnos, quinto semestre de Educación Primaria con 60 alumnos, séptimo semestre dividido en varios subgrupos con 69 alumnos, en Educación Preescolar primer semestre 58 alumnas divididas en dos grupos, tercer semestre dos grupos con 56 alumnas y séptimo semestre dividido en varios subgrupos con 58 alumnas.

Es una escuela de Educación Superior Pública, que orgánicamente se encuentra conforme, se puede observar en la Figura 1.

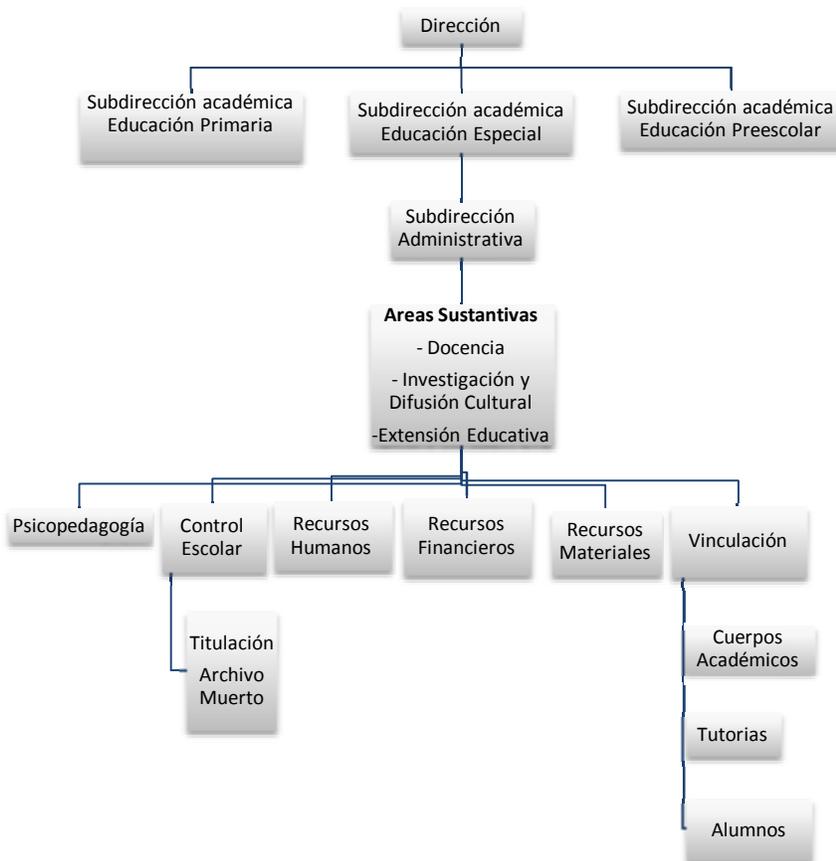


Figura 1. Organigrama del Centro Regional de Educación Normal de Aguascalientes

Se puede observar el departamento de Vinculación que es uno de los parte aguas en este planteamiento, ya que fue creado de acuerdo a las necesidades y observaciones de la Dirección Educativa Superior, así como los Cuerpos Académicos y Tutorías.

El cuerpo colegiado se encuentra dividido en academias por semestre, y, dependiendo del semestre, es el número de maestros que conforman cada academia; dentro de la comunidad estudiantil hay un gran porcentaje de alumnos que son hijos de maestros, mientras que el otro porcentaje está conformado por alumnos cercanos a trabajadores de la educación.

Con la creación del Programa de Mejoramiento Institucional de las Escuelas Normales Públicas, (PROMIN 2003) de acuerdo a sus criterios y procedimientos para el dictamen, selección y asignación de los recursos, El C.R.E.N.A. tiene la necesidad de cumplir con ciertos requisitos entre ellos crear la Misión de la Escuela que se describe a continuación:

Misión

“El Centro Regional de Educación Normal de Aguascalientes, tiene como misión la formación inicial de docentes en Educación Primaria. Preescolar y Especial, congruente con los perfiles de egreso de los Planes de estudio vigentes, con el fin de satisfacer las demandas educativas de la sociedad actual.”

Al diseñar la misión de la escuela se crea también la visión que da respuesta a las expectativas que tiene el Centro Regional de Educación Normal de Aguascalientes en un futuro mediano:

Visión

“El Centro Regional de Educación Normal de Aguascalientes, aspira a ser reconocida como una institución de alto nivel académico, teniendo como principios de acción; la responsabilidad, la honestidad y la mente abierta para la formación inicial de docentes en Educación Primaria, Preescolar y Especial.”

Los valores que desarrollan los alumnos en la práctica docente, se manifiestan en la visión, iniciando con uno de los más importantes, “*responsabilidad*”, que se aplica en el cumplimiento de tareas específicas de las jornadas de práctica docente que se desarrollan semestre a semestre, contrastando con otro de ellos, que es la mente abierta, que permite que los educandos de las licenciaturas estén con la disposición de aprender a aprender, de cada una de las experiencias que tienen tanto al interior del aula como al exterior.

1.2 Definición del Problema

Al realizar un análisis de las competencias que deben adquirir las alumnas de 5° y 6° semestre de la Licenciatura en Educación Preescolar, se encontró información nula respecto a esos elementos de formación académica de las estudiantes que se viene arrastrando desde el primer semestre, por tal motivo, este documento pretende cubrir esta deficiencia.

1.2.1 Descripción del diagnóstico del problema

Tal y como se explica en el párrafo anterior, surgen interrogantes que hay que plantear de manera asertiva y objetiva implicadas en este proceso: ¿Qué tipo de estrategias utiliza el docente para desarrollar las competencias que definen los rasgos del perfil de egreso?

Al abordar esta pregunta, surgen otras que se plantearán en el siguiente apartado que definen el diagnóstico que se describe en éste, por lo tanto, es necesario explicar, la estructura de carrera.

Para cumplir con los propósitos formativos planteados, se ha integrado un mapa curricular (ver Anexo 1) que abarca ocho semestres, cada uno con una extensión estimada de 18 semanas, con cinco días laborales por semana y jornadas diarias que en promedio serán de seis horas. Cada hora-semana-semester tiene un valor de 1.75 créditos, con base en la consideración de que todos los programas incluyen actividades teóricas y prácticas; con esta estimación el valor total de la licenciatura es de 448 créditos.

El mapa curricular considera tres áreas de actividades de formación, diferentes por su naturaleza, pero que deben desarrollarse en estrecha interrelación.

a) Actividades principalmente escolarizadas, realizadas en la escuela normal. El área está formada por 32 cursos de duración semestral, distribuidas a lo largo de los seis primeros semestres. La intensidad de trabajo semanal por cada asignatura varía desde cuatro horas hasta ocho horas semanales distribuidas en varias sesiones.

b) Actividades de acercamiento a la práctica escolar. Se desarrollan en los primeros seis semestres, con una intensidad de seis horas semanales.

Mediante la observación y la práctica educativa bajo orientación, estas actividades asocian el aprendizaje logrado en las distintas asignaturas con el conocimiento de la realidad y las posibilidades de la educación preescolar. La actividad combina el trabajo directo en los jardines de niños con la preparación de las estancias y el análisis de las experiencias obtenidas, que se realizan en la escuela normal.

c) Práctica intensiva en condiciones reales de trabajo. Ocupa la mayor parte de los dos últimos semestres de la formación. En ellos, los estudiantes se hacen cargo de un grupo de educación preescolar con la asesoría continua de un maestro tutor, que será seleccionado por su competencia a partir de un perfil preestablecido, con el apoyo y seguimiento del personal docente de la escuela normal de acuerdo con los Lineamientos que se establecen en el Plan de Estudios 1999.

Ahora bien, teniendo este panorama general, y, centrar en 5° y 6° semestres la investigación, es porque la transición de actividades escolarizadas termina en sexto semestre, y comienza el 7° con actividades semiescolarizadas en donde la práctica intensiva ocupa la mayor parte de los dos últimos semestres de la formación.

Una vez teniendo el panorama general de la carrera, se continúa con la descripción de la problemática considerando que:

El trabajo colegiado de las diferentes academias en donde ha tenido participación toda la planta docente en los semestres nones 1°, 3° y 5° y los semestres pares 2° 4° y 6°

de las tres licenciaturas que se imparten en El C.R.E.N.A. se abordan aspectos que al estarlos socializando se convierten en rutina como: Avance programático, problemas grupales e individuales de alumnas que no se adaptaban al ritmo de trabajo, y, de aprendizaje, estas actividades al interior de la academia son comentarios o catarsis sin respuesta, con participaciones presenciales que solo cubren un espacio y un tiempo determinado, sin llegar a soluciones claras para resolver la problemática.

En ese sentido, es importante formularse otras interrogantes como:

¿Cómo aborda el docente el ejercicio del programa, metodológicamente?

¿Qué estrategias utiliza cada docente para el tratamiento de los contenidos?

¿Cómo se relaciona este ejercicio con el desarrollo de las competencias que definen los rasgos del perfil de egreso?

¿De qué manera se evalúa el desarrollo de dichas competencias de manera sistemática?

La participación de los docentes en la diferentes academias sobre la experiencia de análisis de la vida cotidiana que viven la alumnas en el salón de clases, se sigue reflejando desde el inicio de Plan 1999 hasta la actualidad; sin embargo, se han encontrado variantes en cada una de ellas y esas variantes están vinculadas con el quehacer de los maestros, al aportar diferentes problemas de los grupos en las academias, pero, la rutina siguió siendo la misma, comentarios y catarsis sin resolver sobre la problemática abordada.

Una variante muy peculiar aparece en el trabajo colegiado de las academias, al concebir el enfoque de manera diferente al que plantea el programa, en donde los campos son entendidos como los rasgos del perfil de egreso y los autores del constructivismo, satanizados como obsoletos, por lo tanto, quien tiene una idea diferente es marginado al silencio, porque va en contra de la política educativa vigente en ese momento.

Cabe mencionar, que en el ejercicio de 13 años de Plan 1997, 11 años de Plan 1999 y 8 años de Plan 2002, aún sigue prevaleciendo la visión de que éstos no están diseñados en el desarrollo de competencias, y en las discusiones que se originan en el trabajo colegiado de las academias se siguen considerando los rasgos del perfil de egreso como: habilidades intelectuales específicas, Dominio de los contenidos, competencias didácticas, identidad profesional y ética y capacidad de respuesta a las condiciones de sus alumnos y del entorno de la escuela; cuando los Planes y Programas estipulan en su Capítulo II o apartado II de la siguiente manera:

“Los rasgos deseables del nuevo maestro: Perfil de egreso”.

“Esta son las competencias que definen los rasgos del perfil de egreso y se agrupan en cinco grandes campos que son; Habilidades intelectuales específicas, Dominio de los propósitos y contenidos básicos de la educación preescolar, Competencias didácticas, Identidad profesional y ética y Capacidad de percepción y respuesta a las condiciones de sus alumnos y del entorno de la escuela.” (Plan 1997, Plan 1999 y Plan 2002)

Los elementos antes mencionados propiciaron la decisión de investigar las competencias didácticas de la Licenciatura en Educación Preescolar, considerando: el cómo se desarrollan y el cómo deben desarrollarse en el cumplimiento de los rasgos del perfil de egreso.

1.2.2 Preguntas de Investigación

La cotidianidad del ejercicio docente en el desarrollo de competencias necesita de respuestas claras, por eso, es necesario, formular las siguientes preguntas:

¿En qué grado de dominio se desarrollan las competencias en las alumnas de la Licenciatura en Educación Preescolar en el 5° y 6° semestres? ¿Qué estrategias se utilizan para el desarrollo de competencias? ¿En qué grado de dominio se desarrollan las competencias de los campos; dominio de los contenidos, habilidades intelectuales específicas y competencias didácticas?

Y, algunas otras que irán surgiendo en esta investigación cualitativa.

Por lo tanto, es necesario remitirse a las competencias que se agrupan en cinco grandes campos y que se establecen en el Plan de estudios (1999) para cuestionar la manera en que son asimiladas por las alumnas.

a. La pregunta principal

¿Qué competencias adquieren las estudiantes del 5° y 6° semestres de la Licenciatura en Educación Preescolar y cuáles requieren para consolidar su formación

profesional en la práctica docente que se realiza en 7° y 8° semestres en condiciones reales en un grupo específico del Jardín de niños?

b. Las preguntas subordinadas

1. ¿Cómo adquieren las competencias del campo Habilidades intelectuales específicas las alumnas del 5° y 6° semestre?
2. ¿Cómo adquieren las competencias del campo Dominio de los contenidos las alumnas del 5° y 6° semestres?
3. ¿Cómo adquiere las competencias del campo Competencias didácticas las alumnas del 5° y 6° semestres?
4. ¿Cómo adquieren las competencias del campo Identidad profesional y ética las alumnas del 5° y 6° semestres?
5. ¿Cómo adquieren las competencias del campo Capacidad de percepción y respuesta a las condiciones generales las alumnas del 5° y 6° semestres?

1.3 Objetivos de la Investigación

a. Objetivo general

Identificar las competencias que las estudiantes 5° y 6° semestres de la Licenciatura en Educación Preescolar han adquirido durante sus estudios, y las competencias que requieren para consolidar su formación profesional.

b. Objetivos específicos

Identificar:

Las competencias que adquieren del campo Habilidades intelectuales específicas las alumnas en el 5° y 6° semestre de la Licenciatura en Educación Preescolar (LEP).

Las competencias que adquieren del campo Dominio de los contenidos las alumnas en el 5° y 6° semestres de la LEP.

Las competencias que adquieren del campo Competencias didácticas las alumnas en el 5° y 6° semestres de la LEP.

Las competencias que adquieren del campo Identidad profesional y ética las alumnas en el 5° y 6° semestres de la LEP.

Las competencias que adquieren del campo Capacidad de percepción y respuesta a las condiciones de sus alumnos y del entorno de la escuela, las alumnas en el 5° y 6° semestres de la LEP.

1.4 Supuestos de la Investigación

Considerando los elementos aportados en este capítulo se comprobarán:

El dominio de las competencias que han adquirido las alumnas del 5° y 6° semestres se identificarán en los diferentes instrumentos de investigación aplicados en cada uno de los contextos.

Las competencias que necesitan las alumnas de la Licenciatura en Educación Preescolar para consolidar su trabajo docente en 7° y 8° semestres, se enfatizan en los campos: habilidades intelectuales específicas, dominio de los contenidos y competencias didácticas

1.5 Justificación

Esta investigación es conveniente, porque dará respuesta a todas las interrogantes que tiene Plan de estudios 1999 de la Licenciatura en Educación Preescolar, sobre el enfoque metodológico que debe de aplicarse en tratamiento de los contenidos, clarificando la concepción del mismo, por la comunidad docente que vive el Plan con prácticas rutinarias y sin dirección específica.

En cuanto a la relevancia social, la concepción de la problemática que aqueja a las estudiantes respecto a las competencias que se adquieren en 5° y 6° semestres y las que necesitan para resolver su práctica docente, esta investigación facilitará la identificación de áreas de oportunidad, que, en una propuesta futura, permitirá fortalecer las competencias necesarias que le permitirán llevar a cabo su práctica profesional.

Otro de los beneficios que se obtendrá de esta investigación es que en el análisis de las estrategias aplicadas, los resultados específicos permitirán, replantear acciones concretas en una planeación adecuada a las necesidades de las alumnas, con un Plan de mejora que permita desarrollar las competencias necesarias para que consoliden su práctica docente en 7° y 8° semestres.

Por lo tanto, la investigación se apoyará en las teorías y fundamentos del constructivismo, porque se considera que el enfoque de Plan 1999 es constructivista 100%, considerando para este ejercicio a Piaget con su “Teoría del Conocimiento” y a otros autores que serán mencionados para sustentar este documento en el apartado correspondiente.

Es por ello, que la utilidad metodológica se agiganta ante la concepción real del cómo, del para qué, es decir, qué se debe hacer para el tratamiento del contenido, tener en cuenta el escenario, el diagnóstico del grupo, los materiales a utilizar, los recursos didácticos, el tiempo a considerar en la aplicación del contenido, los indicadores de evaluación y los instrumentos que permitirán cuantificar el aprendizaje; todo esto, con un propósito definido, estructurado en términos conductuales que dará respuesta a la pregunta del para qué quiero hacerlo.

1.6 Beneficios Esperados

Conocer que competencias se requieren para consolidar la práctica docente en 7° y 8° semestres.

Ubicar las competencias que definen los rasgos del perfil de egreso.

Consolidar el conocimiento de las competencias que se agrupan en cinco grandes campos: Habilidades intelectuales específicas, dominio de los contenidos básicos de la educación preescolar, competencias didácticas, identidad profesional y ética y capacidad de percepción y respuesta a las condiciones de sus alumnos y del entorno de la escuela.

1.7 Delimitación y limitaciones de la investigación

1.7.1 Delimitaciones.

La investigación abordó en una primera etapa, utilizando un instrumento rector que contiene todas las competencias que deben desarrollar del Plan de estudios 1999, y, que es aplicado a las alumnas, para rescatar qué tanto han desarrollado o cómo se sienten ante las competencias que se les presentan en el documento rector utilizado como diagnóstico en el Centro Regional de Educación Normal de Aguascalientes, el trabajo de investigación con las alumnas del 5° grado, de los grupos “A” y “B”, se aborda en un 33% en cada grupo, considerando que cada grupo está formado por 30 alumnas y sustentado en la metodología que utiliza Hernández (2006) mencionada en el Capítulo 14 de su libro “Metodología de Investigación.

Y, en una segunda etapa, se continuará en el 6° semestre con las alumnas seleccionadas para el estudio utilizando dos instrumentos más que se desprenden del instrumento rector (diagnóstico) que son: observación en su salón de clases con las asignaturas del semestre que cursa y el segundo observación en su escuela de práctica, la selección de la muestra tiene una justificación orgánica, la escuela en 7° y 8° semestres, de acuerdo a los lineamientos generales de Plan 1999 organiza pequeños grupos con un mínimo de 6 integrantes y un máximo 10, por tal motivo, los grupos de 7° y 8° semestres, ya no serán “A” y “B, porque pueden convertirse en “A”, “B”, “C”, “D”, “F” y “G” o variar de acuerdo a las necesidades de la institución por nombramiento de los docentes que atenderán dichos semestres.

1.7.2 Limitaciones.

El ambiente generado en el Centro Regional de educación Normal de Aguascalientes es un obstáculo para la aplicación de la investigación, porque propicia comentarios como los siguientes:

¿Qué está haciendo el maestro con ustedes? ¿Para qué lo quiere hacer? ¿Quién le dio permiso? ¿Estará utilizando el tema para politizar a las alumnas?

Otro de los obstáculos, fueron las autoridades, porque cuestionaron de la siguiente manera: ¿No se va evidenciar a la institución? O ¿Qué tipo de afecciones puede tener para la institución esa investigación?

Cabe mencionar, que, los términos que mejor se aplican pueden cambiar de acuerdo a la realidad que tendrá la investigación en turno, pues en algunos casos no se ha permitido investigar dentro de la institución, primero por celos profesionales y segundo porque se evidencia una realidad que no quieren que trascienda a otros niveles.

1.8 Definición de Términos

Competencias: se refiere a la habilidad para saber hacer con los conocimientos adquiridos una actividad de cualquier naturaleza.

Calidad de la educación: desde el punto de vista de Ramírez (2007) en su libro Educación e Investigación define que: “calidad se asocia a valor, a excelencia, a aquello que es digno de reconocimiento, a la obra bien terminada”.

Rasgos del perfil de egreso: son aquellos a los que aspira el Plan 1999, para que al término de la carrera, las alumnas de Preescolar puedan desempeñar su profesión con calidad.

Capítulo 2

Marco Teórico

Dentro de este capítulo se aborda la revisión de la literatura a través de consultas realizadas a través del internet consultando algunos períodos de la educación normal y la preocupación de las organizaciones mundiales por rescatar una educación justa y equitativa, así como sus propuestas sobre el desarrollo de competencias, además, el sustento de este documento, desde un ángulo eminentemente constructivista, con posturas de autores como Piaget y Vigotsky, considerando el punto de vista de García (2007) que en su postura parafrasea a los autores del constructivismo, triangulando dicha información con lo que propone el Plan de estudios 1999.

Al considerar a la historia de la Educación normal y sus Planes y Programas de estudio, como uno de los antecedentes del marco teórico implica la revisión de los elementos que contribuyeron en su tiempo a desarrollar competencias sobre la cultura general, el dominio de las materias por enseñar y el trabajo colaborativo a través de un equipo técnico que guiara a la educación ejercida por profesionales de la docencia. En ese sentido, Plan 1984 promueve visión científica en el campo de la educación, bajo enfoques críticos, objetivos, de análisis, con el propósito de transformar las prácticas docentes "tradicionales" por prácticas docentes "alternativas", y formar un docente investigador que reflexione, sobre su propia práctica, el estudio científico de la educación desde distintas corrientes teóricas.

La preocupación de organizaciones mundiales por rescatar una educación justa y equitativa para el mundo se ve reflejada a partir de La Conferencia Mundial sobre Educación para Todos, celebrada en Jomtien, Tailandia (1990), que planteó la necesidad de garantizar el acceso universal con una “visión ampliada” para satisfacer las necesidades básicas de aprendizaje de cada persona –niño, joven o adulto–tales como la lectura, la escritura y actividades de educación matemática.

A partir de ello, se suscitan una serie de eventos que promulgan el desarrollo de competencias. Ante esta situación y desde la perspectiva de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) los individuos requieren un mayor dominio de ciertas destrezas y conocimientos para alcanzar sus metas debido a que las sociedades actuales demandan que los individuos se enfrenten a situaciones más complejas en muchas áreas de su vida, lo cual se traduce en la necesidad de desarrollar competencias.

Y por último en este apartado sobre los antecedentes se describe parte del Plan de estudios de la Licenciatura en Educación Preescolar (1999), sujeto a investigación para saber que tanto se ha desarrollado de las competencias que definen los Rasgos del Perfil de Egreso en el transcurso de los seis primeros semestres y determinar si las alumnas tienen los elementos suficientes para realizar su práctica intensiva en 7° y 8° semestres.

El siguiente apartado, describe a la teoría constructivista tomando como referente la obra de Piaget y de Vigotsky, sustentando la presente investigación y triangulando los postulados de estos autores con la estructura metodológica del Plan de estudios 1999 de la Licenciatura en Educación Preescolar.

2. 1 Antecedentes

La historia de la educación normal es trascendente y en ella destacan grandes hombres que generaron ideas para formar maestros de alta calidad, entre ellos se destaca Ramírez (1944) que preocupado por la preparación de los docentes hace manifiesto un interés por la profesionalización de la carrera. El profesor en su ponencia presentada en el I Congreso Nacional de Educación Normal en Saltillo, Coahuila en abril de 1944, manifestó que son tres elementos los que contribuyen a la profesión docente:

1. Cultura general profunda y amplia.
2. Dominio de la materia o materias por enseñar.
3. La posesión del equipo técnico necesario y moderno para el ejercicio de la profesión.

También señaló que los planes y programas de estudios de las escuelas normales podrían ser mejores sin ampliar los márgenes de tiempo en las escuelas formadoras de docentes. La idea de transformar la preparación del profesor quedó en un periodo de letargo hasta el año de 1960, cuando nuevamente se despierta el interés por transformar y generar grandes cambios entre los que destacan el surgimiento de los Centros Regionales de Educación Normal con el propósito de formar maestros de alta calidad profesional.

El profesor ha constituido un valioso apoyo para la realización de la política educativa, por ello, el 22 de marzo de 1984 el Presidente de La República, establece que; La Educación Normal tiene el Grado de Licenciatura, mostrando el empeño por fundar

una revolución educativa; uno de sus principales propósitos lo constituyó la elevación de la calidad de la educación nacional (1984).

El mejoramiento en la preparación de los futuros docentes y la elevación de la educación normal a nivel licenciatura, generaban nuevos planes y programas de estudios, con nuevos enfoques, contenidos temáticos, nuevas políticas educativas, diversas metodologías de trabajo, y nuevas formas de evaluar el rendimiento escolar de los estudiantes y el trabajo de los profesores, entre otros.

El plan y los programas de estudio propuestos para la Licenciatura en Educación Preescolar, en el año 1985, presentaban la necesidad de formar profesores con una visión científica en el campo de la educación, bajo enfoques críticos, objetivos, de análisis, con el propósito de transformar las prácticas docentes "tradicionales" por prácticas docentes "alternativas", y formar un docente investigador que reflexione, sobre su propia práctica, el estudio científico de la educación desde distintas corrientes teóricas.

Esta política educativa en las escuelas normales, atiende al ideal de Rafael Ramírez Castañeda que propuso en 1944, alcanzar el grado de licenciatura en la formación de docentes, cuyo enfoque giraba alrededor de edificar alumnos críticos y reflexivos con capacidad de reflexionar sobre su propia práctica, posibilitando en su quehacer docente la investigación científica, este ejercicio aunado al esfuerzo de las instituciones mundiales que preocupadas por la educación en donde se realizan acciones como:

La Conferencia Mundial sobre Educación para Todos, celebrada en Jomtien, Tailandia (1990), que planteó la necesidad de garantizar el acceso universal con una “visión ampliada” para satisfacer las necesidades básicas de aprendizaje de cada persona –niño, joven o adulto–tales como la lectura, la escritura y actividades de educación matemática. Asimismo, se confirió a los miembros de una sociedad la posibilidad y, a la vez, la responsabilidad de respetar y enriquecer su herencia cultural, lingüística y espiritual común, de promover la educación de los demás, de defender la causa de la justicia social, de proteger el medio ambiente y de ser tolerante con los sistemas sociales, políticos y religiosos que difieren de los propios, velando por el respeto de los valores humanistas y de los derechos humanos comúnmente aceptados, así como de trabajar por la paz y la solidaridad internacionales en un mundo interdependiente.

La Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI, presidida por Jacques Delors (1996), señalando en su informe presentado a la UNESCO que la educación básica debía llegar, en todo el mundo, a los 900 millones de adultos analfabetos, a los 130 millones de niños sin escolarizar y a los más de 100 millones de niños que abandonaban la escuela antes de tiempo. Además, puntualizó que los contenidos educativos de este tramo formativo tenían que fomentar el deseo de aprender, el ansia y la alegría por conocer y, por lo tanto, el afán y las posibilidades de acceder más tarde a la educación durante toda la vida, en pocas palabras, el autor se refiere a los cuatro pilares de la educación: aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a ser y aprender a vivir juntos.

La Declaración Universal de los Derechos Lingüísticos (1996) puntualizó que los pueblos indígenas tienen el derecho a la enseñanza de la propia lengua y cultura, asimismo declaró que: “la educación debe estar siempre al servicio de la diversidad lingüística y cultural, y las relaciones armoniosas entre diferentes comunidades lingüísticas de todo el mundo.” También señaló que toda comunidad lingüística tiene derecho a una educación que permita a sus miembros adquirir un conocimiento profundo de su patrimonio cultural, así como el máximo dominio posible de cualquier otra cultura que deseen conocer.

Como resultado de los compromisos establecidos en el marco internacional, la escolaridad obligatoria se ha ido incrementando. Comprende la educación primaria y secundaria e incluso algunos sistemas educativos, como el mexicano, han incorporado tres años como obligatorios en la educación preescolar, con el propósito de alcanzar un mejor logro en las siguientes etapas. Es decir, la educación básica se ha ido ampliando de manera progresiva hasta alcanzar en nuestro país 12 años.

El Foro Mundial sobre la Educación, celebrado en Dakar (2000), la comunidad internacional reafirmó su compromiso de asegurar el acceso a una educación primaria de alta calidad para el año 2015. Asimismo, en uno de sus puntos señala:

“dada la enorme diversidad cultural que caracteriza a los pueblos latinoamericanos, la calidad educativa implica reconocer la necesidad de diversificar la oferta educativa a fin de asegurar no sólo el respeto sino el fortalecimiento de las diferentes culturas [...]. Gobiernos y sociedades debemos impedir que la diversificación de los servicios de educación básica a los grupos culturales minoritarios siga escondiendo

una oferta empobrecida, aprovechándose de que estos grupos no han tenido capacidad de exigir niveles adecuados de calidad en el servicio y en sus resultados.”

La Cumbre del Milenio (2000) también estableció objetivos de desarrollo para el año 2015 conocidos como “Objetivos de desarrollo de la ONU para el milenio”; en el ámbito educativo destacaron: lograr la enseñanza primaria universal y promover la igualdad entre los géneros y la autonomía de la mujer. Este último objetivo tiene, como uno de sus indicadores, eliminar las desigualdades entre los géneros en la enseñanza primaria y secundaria, preferiblemente para el año 2005, y en todos los niveles de la enseñanza para el 2015.

Ante este escenario, organismos internacionales como la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE), el Programa para la Evaluación Internacional de los Alumnos de la propia OCDE (PISA) y la Comisión Europea, han centrado su mirada sobre *la enseñanza y aprendizaje de las competencias básicas*, como un medio para mejorar la calidad y la equidad de los sistemas educativos. Desde la OCDE se ha señalado que la globalización y la modernización han creado un mundo cada vez más diverso e interconectado y que para comprender y funcionar bien en él, los individuos necesitan dominar las tecnologías cambiantes y comprender enormes cantidades de información disponible, así como enfrentar desafíos colectivos como sociedades –tales como el balance entre el crecimiento económico y la sostenibilidad ambiental, y la prosperidad con la equidad social.

Ante esta situación y desde la perspectiva de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) los individuos requieren un mayor dominio de ciertas

destrezas y conocimientos para alcanzar sus metas, debido a que las sociedades actuales demandan que los individuos se enfrenten a situaciones más complejas, en muchas áreas de su vida, lo cual se traduce en la necesidad de desarrollar competencias.

Para este organismo, ser competente es ser capaz de:

“expresar e interpretar conceptos, pensamientos, hechos y opiniones (escuchar, hablar, leer y escribir) e interactuar lingüísticamente de una manera adecuada y creativa en todos los posibles contextos sociales y culturales, como la educación y la formación, la vida privada y profesional, y el ocio”; es decir, de responder a demandas complejas y llevar a cabo tareas diversas de forma adecuada”(Secretaría de Educación Pública, 2009: 10). Por ejemplo, la habilidad de comunicarse efectivamente es una competencia que se puede apoyar con el conocimiento que un individuo tenga sobre el lenguaje, destrezas prácticas en tecnología e información y actitudes solidarias, de respeto o empáticas con las personas que se comunica.”

En respuesta a lo anterior, a finales de 1997, la OCDE inició el Proyecto DeSeCo (Competencias para la vida) con el fin de brindar un marco conceptual firme que sirviera como fuente de información para la identificación de competencias básicas o clave y el fortalecimiento de las encuestas internacionales que se encargan de medir el nivel de competencia de jóvenes y adultos. Este proyecto, realizado bajo el liderazgo de Suiza y conectado con PISA, reunió a expertos de una amplia gama de disciplinas para que trabajaran con actores y analistas políticos a fin de producir un marco relevante en las políticas. El proyecto, reconoció la diversidad de valores y prioridades a lo largo de países y culturas, pero identificó también, desafíos universales de la economía global y la

cultura, así como, valores comunes que conforman la selección de las competencias más importantes.

Por su parte, el Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos de la OCDE (PISA), constituye un esfuerzo de colaboración acometido por todos los países miembros, así como por países no miembros asociados. Su objetivo es medir hasta qué punto los alumnos de 15 años se encuentran preparados para afrontar los retos que les planteará su vida futura. Desde el marco conceptual de PISA 2006, se destaca que la competencia se demuestra cuando “se aplican los conocimientos adquiridos a las tareas y retos cotidianos y a los entornos extraescolares, previa valoración de distintas opciones y toma de decisiones”.

El Programa fue diseñado en 1997 con el propósito de recopilar información en ciclos trienales, presentar datos sobre la competencia lectora, matemática y científica de los alumnos, los centros de enseñanza y los países, proporcionar datos reveladores sobre los factores que influyen en el desarrollo de las habilidades y las actitudes, tanto en el entorno doméstico como en el escolar, y, analizar cómo interactúan esos factores y cuáles son sus implicaciones para la adopción de pautas de actuación política.

Es una red institucional creada por la Comisión Europea y los Estados Miembros en 1980 como mecanismo estratégico para impulsar la cooperación en el ámbito educativo, tanto a través del intercambio de información descriptiva de la organización y funcionamiento de los sistemas y las políticas educativas europeas, como de la realización de estudios comparados sobre temas de interés común. Sus dos objetivos fundamentales son: generar información sobre los procesos y políticas educativas puestas

en marcha en los distintos países de Europa y favorecer su intercambio entre los responsables políticos europeos para la toma de decisiones en educación, tanto a nivel nacional como comunitario, y proporcionar información a todos aquellos interesados en el mundo de la educación en Europa (centros de formación del profesorado, centros de información educativa, personal docente e investigador, estudiantes, etcétera).

En concordancia con lo anterior, la *Network on Education Systems and Policies in Europe (EURYDICE)* ha destacado la necesidad de “formar personas competentes para la vida personal, social, académica y profesional”, mediante una alternativa de “competencias clave” que dista de ser la suma de los saberes disciplinares que el alumnado acumula a lo largo de su historia escolar. Desde esta red de amplia resonancia internacional, se señala que las competencias clave son paquetes “multifuncionales y transferibles” que “integran” los conocimientos (conceptos, hechos y principios), procedimientos y actitudes necesarias para la vida actual y para el futuro académico y profesional (1997).

Las competencias clave, a diferencia de los contenidos específicos, son multifuncionales, pues permiten la realización y el desarrollo personal a lo largo de la vida, la inclusión y la participación como ciudadanos activos y el acceso a un puesto de trabajo en el mercado laboral.

Son transferibles, a diferencia de los contenidos específicos, pues se aplican en múltiples situaciones y contextos para conseguir distintos objetivos, resolver situaciones o problemas variados y realizar diferentes tipos de trabajos.

Son transversales e interdisciplinarias a las áreas y materias curriculares porque su aprendizaje no es exclusivo de una de ellas.

Son integradoras, a diferencia de los contenidos específicos, porque combinan conocimientos (“saber”), destrezas (“hacer”) y actitudes (“querer”).

Son dinámicas, porque la competencia de las personas carece de límites en su crecimiento y se construye a lo largo de la vida.

A partir de los principios sobre la Educación para todos, la Educación de las personas muestra exigencias y cada vez son más altos los niveles educativos requeridos a hombres y mujeres para participar en sociedad y resolver problemas de carácter práctico.

En este contexto es necesaria una educación básica que contribuya al desarrollo de competencias amplias para mejorar la manera de vivir y convivir en una sociedad cada vez más compleja; por ejemplo, el uso eficiente de herramientas para pensar, como el lenguaje, la tecnología, los símbolos y el propio conocimiento; la capacidad de actuar en grupos heterogéneos y de manera autónoma.

La Reforma Integral de la Educación Básica iniciada desde el 2004 con preescolar, en 2006 con secundaria y en el 2009 con primaria, parte de referentes que se encuentran en acuerdos internacionales y los traduce al plano nacional, con el propósito de favorecer el desarrollo de competencias en los alumnos que cursan la Educación Básica, para responder a las necesidades y expectativas que tiene la sociedad mexicana acerca del futuro ciudadano que desde ella espera formar. Por lo anterior y con la finalidad de comprender la noción de competencias en los Planes y Programas de

Estudio de Educación Básica, a continuación se describen aquellos en los que dicha noción se inserta.

- Contribuir a resultados valiosos para sociedades e individuos.
- Ayudar a los individuos a enfrentar importantes demandas en una amplia variedad de contextos; y
- Ser relevante tanto para los especialistas como para todos los individuos.

Desde esta red de amplia resonancia internacional, se señala que las competencias clave son paquetes “multifuncionales y transferibles” que “integran” los conocimientos (conceptos, hechos y principios), procedimientos y actitudes necesarios para la vida actual y para el futuro académico y profesional.

Estas exigencias a su vez demandan un nuevo tipo de profesionista, es decir, un nuevo tipo de educador, éste, se forma en las escuelas normales con el Plan de Estudios 1999.

El Plan de estudios de La Licenciatura en Educación Preescolar 1999 forma parte de La Transformación y el Fortalecimiento Académicos que se lleva a cabo en las Escuelas Normales, es aplicado por La Secretaria de Educación Pública y vinculado con los estados de La República Mexicana. Teniendo como punto de partida los compromisos que son señalados desde el Programa de Desarrollo Educativo 1995- 2000.

Las acciones de este programa se inscriben en nuestra tradición educativa, comprometida con los anhelos de libertad y justicia. Desde que surgimos como nación

independiente los mexicanos hemos visto en la educación el camino viable para superar la pobreza, combatir la ignorancia y la desigualdad.

El esfuerzo que ahora se emprende, se inspira en las mejores experiencias educativas del pasado reciente y se propone reafirmar los postulados que les dieron origen:

El de la educación popular, realizado en la obra de los maestros misioneros que, animados por José Vasconcelos, llevaron la alfabetización y la educación primaria a las regiones rurales e impulsaron, mediante su acción, el desarrollo económico y cultural de las comunidades. Este postulado motivo también la creación del sistema de educación secundaria, que se convirtió no solo en la escuela de la adolescencia, sino en el instrumento para acercar la educación media superior y superior a las clases populares de nuestro país.

El de la educación como fundamento de la unidad nacional y la igualdad de oportunidades, postulado que sustentó la creación del libro de texto gratuito, hecho realidad por Jaime Torres Bodet.

El de mejorar permanentemente la educación mediante la mayor preparación de los maestros, cumplido en su tiempo con la escuela normal rural y el instituto federal de capacitación del magisterio, instituciones que convirtieron en maestros a mexicanos con mínima preparación, pero poseedores de un espíritu de cambio entregados generosamente a la construcción de una nación libre y soberana.

El de un compromiso singular con la población indígena y con la diversidad étnica y cultural del país que ha dado origen a la educación bilingüe y bicultural.

Los principios de libertad de cátedra y de investigación, que planteados como autonomía científica en sus orígenes por justo sierra, hoy dan sentido y fortalecen a las instituciones de educación superior.

Uno de los compromisos en materia de educación que se sustenta en el Plan de Desarrollo 2000/2006 (2000:14), consiste en:

“contribuir al desarrollo intelectual, moral y material de la sociedad, inicia y se nutre de las comunidades que nos albergan y nos dieron origen, pero nuestra misión en instituciones superiores como marco de autonomía y respeto con una misión con propuestas de calidad de nuestro quehacer académico para consolidar el sistema de educación nacional, para ser de la educación en México uno de los motores fundamentales de desarrollo en el siglo XXI.”

La educación superior extraída del Plan 2000/2006 se sustenta en valores, principios que se expresan claramente en “La declaración Mundial sobre la educación superior en el siglo XXI”, la síntesis de ésta es un recordatorio de los principios fuente de inspiración para los programas y proyectos de este plan de Desarrollo Educativo.

El plan de estudios 1999 de la Licenciatura en Educación Preescolar está conformado por tres documentos básicos que se describen a continuación:

En el primer documento se detallan los rasgos deseables del futuro maestro de educación preescolar –perfil de egreso– que constituyen el referente principal para la elaboración del plan de estudios.

El segundo documento describe los criterios, orientaciones y lineamientos, que regulan los contenidos, la organización y secuencia de las asignaturas, así como otras actividades relacionadas con el Plan de estudios 1999, y definen estrategias comunes del trabajo académico y del desempeño del personal docente, indispensables para que los propósitos formativos se alcancen realmente en la práctica.

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

La organización de los rasgos del perfil de egreso está vinculada estrechamente con el desarrollo de las asignaturas, de tal manera que, posibilita la comunicación entre ellas, sin limitar que los rasgos del perfil de egreso sean exclusivos en cada asignatura, por el contrario en todas se promueve el desarrollo de estas “*competencias*”, con el fin de lograr el aprender de manera sistemática y continua, motivando así los campos de estudio para consolidar la educación normal.

En ese sentido, López (2007) aborda las competencias necesarias para el s. XXI, como educación basada en competencias, alternativa educativa que pretende dar respuesta a la sociedad de la información o sociedad del conocimiento, mediante la

construcción y desarrollo de conocimientos, habilidades, actitudes y valores que considere un acercamiento más estrecho entre la escuela y la realidad laboral, es decir; tanto alumnos como profesores deberán formarse una nueva cultura de aprendizaje a través del fomento de la investigación y el pensamiento crítico.

En México, el nivel de preescolar ha desarrollado su proceso educativo basado en competencias ya que a partir de 1999 surge el Plan de Estudios de la Licenciatura en Educación Preescolar, que se basa en el enfoque por competencias profesionales y para Saldaña (2006) las competencias profesionales docentes que se proponen desarrollar son:

- Competencias cognoscitivas.
- Competencia del diseño del proceso educativo.
- Competencia comunicativa orientadora.
- Competencia social.
- Competencia investigativa.

Collins (1998, citado en González Reyna 2007) estipula una serie de rasgos generales sobre la adquisición de competencias utilizando procesos de lo general a lo individual:

- Desde una enseñanza general a una enseñanza individualizada.
- Desde una enseñanza basada en la exposición y explicación a una enseñanza basada en la indagación y la construcción.
- Desde trabajar con los mejores estudiantes a trabajar con todos.
- Cambios hacia estudiantes más comprometidos con las tareas que realizan.

- Desde una estructura competitiva a una estructura cooperativa.
- Desde programas homogéneos a programas individualizados.
- Desde la primacía del pensamiento verbal a la integración del pensamiento verbal y visual.

En otro tenor, Vila et al (2010) selecciona como competencias precursoras de la innovación (CPI) la “*Capacidad para detectar nuevas oportunidades*”, la “*Capacidad para encontrar nuevas ideas y soluciones*”, la “*Predisposición para cuestionar ideas propias y ajenas*” y la “*Capacidad para movilizar las capacidades de otros*”. Se trata, obviamente, de capacidades de naturaleza diversa y con implicaciones diferentes, aunque todas ellas aparecen inequívocamente como integradoras del potencial para la innovación de los individuos. La figura 1 ilustra la correspondencia entre las actividades implicadas en el proceso de innovación y las competencias requeridas para el desempeño de dichas actividades.

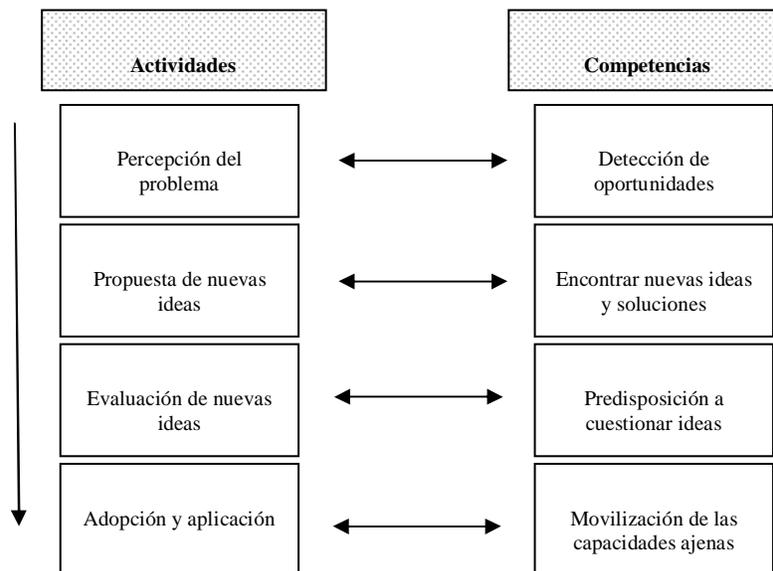


Figura 2. Actividades y competencias en el proceso de innovación.

Por otro lado, habría que considerar el estudio realizado por Díaz-Barriga (2010) en donde expone algunos principios sobre las competencias docentes:

1. La formación docente debe partir de las situaciones y dilemas que el docente enfrenta en la práctica y conducir a la reconstrucción de saberes, creencias y formas de actuación en el aula, sólo de esta manera se puede lograr la innovación.
2. La formación del docente en las llamadas innovaciones curriculares no es de todo o nada: hay que considerar el tránsito del docente por distintas etapas en el complejo camino que conduce a entender e incorporar en su aula dichos modelos. Al mismo tiempo, se involucran los procesos afectivos, motivacionales y volitivos del docente, los cuales requieren considerarse en el proceso formativo.

Es necesario el acompañamiento de mentores competentes: los profesores requieren recibir el suficiente modelado, guía y realimentación en el proceso formativo para una enseñanza estratégica con base en las innovaciones.
3. La formación no puede ser demasiado corta en tiempo ni restringirse a una simple habilitación técnica: la formación requiere ser continuada y enfocarse a la adquisición de competencias que respondan a distintos niveles de apropiación.
4. Es imposible separar la formación en la disciplina que se enseña de la didáctica específica de ésta y, al mismo tiempo, de la formación en torno a los modelos curriculares innovadores, considerando la especificidad de cada uno de ellos. Es decir, se requiere iniciar un camino de colaboración con la

participación de especialistas curriculares e instruccionales, didactas y docentes, que conduzca al desarrollo de nuevos abordajes didácticos con un carácter interdisciplinar.

5. En el proceso de formación no puede dejarse al docente a su suerte, como sujeto aislado, se requiere su incorporación a una comunidad de discurso crítico y de producción situada de nuevas propuestas didácticas, que tome en cuenta las transformaciones requeridas en el plano de la organización, normatividad e infraestructura requeridas.
6. El uso de cualquier tipo de tecnología o modelo educativo en el aula no es neutral; hay que preparar al docente en la reflexión ética y política respecto a las innovaciones y desarrollar una mirada de su empleo desde un marco de educación para la diversidad, el cambio, el desarrollo humano sustentable y la equidad.

De tal manera que, Rayón et al (2011) destacan los siguientes principios de procedimiento para el desarrollo de competencias:

1. Utilización de distintas herramientas digitales para comunicarse y gestionar la información y el conocimiento.
2. Utilización de diferentes lenguajes de representación que hacen más efectiva la exposición de los conocimientos y posicionamientos ante los contenidos.

3. Respeto en la diversidad de opiniones, puntos de vista e ideas que sean expresados por otros estudiantes, sirviendo para el ejercicio de la revisión de las propias creencias.

4. Adquisición del compromiso con los compañeros del equipo, en especial en los momentos que se presenten dificultades para algún miembro.

5. El trabajo en equipos heterogéneos implica necesariamente el desarrollo de actitudes en el estudiante orientadas a la promoción de la convivencia.

6. Relacionar la teoría y la práctica de modo que los alumnos puedan transitar fácilmente de los planteamientos y conceptos “macro” a realidades concretas y reales, y viceversa.

7. Problematización del conocimiento mediante la lectura de textos de referencia y su posterior debate y puesta en común en pequeño y gran grupo.

8. Asunción de tareas de un modo autónomo y responsable, individual y colectivamente.

9. Argumentación y crítica de ideas, planteamientos y acontecimientos.

10. Concienciación y reflexión sobre los aprendizajes realizados.

Ahora bien, el punto de vista de Fandiño (2011):

“Los jóvenes de hoy son la primera generación que llega a la mayoría de edad en la era digital y que vive no sólo el acceso más grande a computadores e internet sino el

impacto cultural de las tecnologías de información y comunicación (TIC) en la sociedad y en su visión de la vida y del mundo.”

De tal manera que, es ineludible hablar de la manera de ser, hacer, sentir y expresar de los jóvenes de hoy; por lo tanto, a los jóvenes de hoy se les conoce como “nativos digitales” de acuerdo con Fandiño (2011). La forma de vida de la mayoría de los jóvenes de hoy está ligada a los diferentes espacios y recursos que las nuevas tecnologías permiten y la red se ha vuelto algo rutinario en su vida a través de nuevas formas de socialización y expresión. Al respecto, Seal-Wanner (2007, citado en Fandiño 2011) afirma que las nuevas tecnologías no sólo les pueden enseñar a los jóvenes a ser adultos pro-activos, autosuficientes, creativos y productivos, sino que les facilita algo que en otros contextos no tienen: control. En el ciberespacio, ellos controlan qué hacer, cómo hacerlo, cuándo y con quién hacerlo. Incluso, pueden controlar el empleo de ciertas herramientas para satisfacer ciertos intereses psicológicos, socio-emocionales e intelectuales: el espacio personal, la libre expresión, la necesidad por compañía, la interconectividad, la necesidad de tomar riesgos, etcétera.

Y habría que tomar en cuenta, el punto de vista de Colina-Escalante (2011) sobre la ética profesional de los individuos, que se relaciona no sólo con la capacidad para cumplir con la deontología de su profesión sino que implica más que eso, pues lo que hace felices y productivos a los individuos no es el cumplimiento de las leyes, cualquiera que éstas sean, sino que dichas normas y prohibiciones estén integradas a la “ideología viva”, a su marco de orientación, a la identidad, y, por lo tanto, no sólo se cumple con las normas establecidas sino que se desea cumplirlas y además se cuida que los que integren

su grupo o pertenezcan a su campo social las cumplan. Es decir, no sólo implica identificarse con las normas que la profesión señala como indispensables para ser admitido y permanecer en el campo social de dicha profesión, sino también que éstas, junto con los valores que dichas normas contienen, formen parte del marco de referencia existencial, además de que dichas normas y requisitos dan una perspectiva con respecto a dónde se está situado en dicho campo. De ahí que “la completa definición de la identidad de alguien, incluye, por tanto, no sólo su posición en las cuestiones morales y espirituales, sino también una referencia a una comunidad definidora” Taylor (2006: 64 citado en Colina-Escalante 2011).

En el mismo tenor, Rayón et al (2011) elige el grupo de competencias clave de DeSeCo (Definition and Selection of Competencies) (OCDE, 2002). Que se basa en un enfoque funcional que aspira a satisfacer las demandas de la vida profesional y también cotidiana de nuestros alumnos, y que incluye aspectos cognitivos pero también el aprendizaje de lo social desde el punto de vista de Angulo (2008: 183 citado en Rayón et al 2011).

Como reconoce Hargreaves (2003: 72 citado en Rayón et al 2011):

“Aprender en la sociedad del conocimiento exige aplicar el conocimiento de un modo creativo, asumir riesgos –porque sin ellos no puede haber creatividad–, iniciar investigaciones para dar respuesta a demandas y problemas nuevos; pero también asumir una responsabilidad personal para la consecución de objetivos comunes, y desarrollar un sentimiento de comprensión de los otros, reconociendo nuestra interdependencia, así como ser capaces de llevar a cabo proyectos colectivos. Aspectos fundamentales e

intrínsecamente implicados en la perspectiva del aprendizaje a lo largo de la vida orientados a la creación y gestión del conocimiento. Desafíos, en última instancia, que implican reconocer a los estudiantes como sujetos activos con capacidad para la reflexión, la producción creativa de conocimiento y la acción crítica (Brockbank y McGill, 2006: 67), pero también, como afirma Sachs (2002: 44), reconocer a los estudiantes como futuros profesionales capaces de desarrollar compromisos activos con el trabajo compartido y mostrar apertura y valor para el aprendizaje recíproco.”

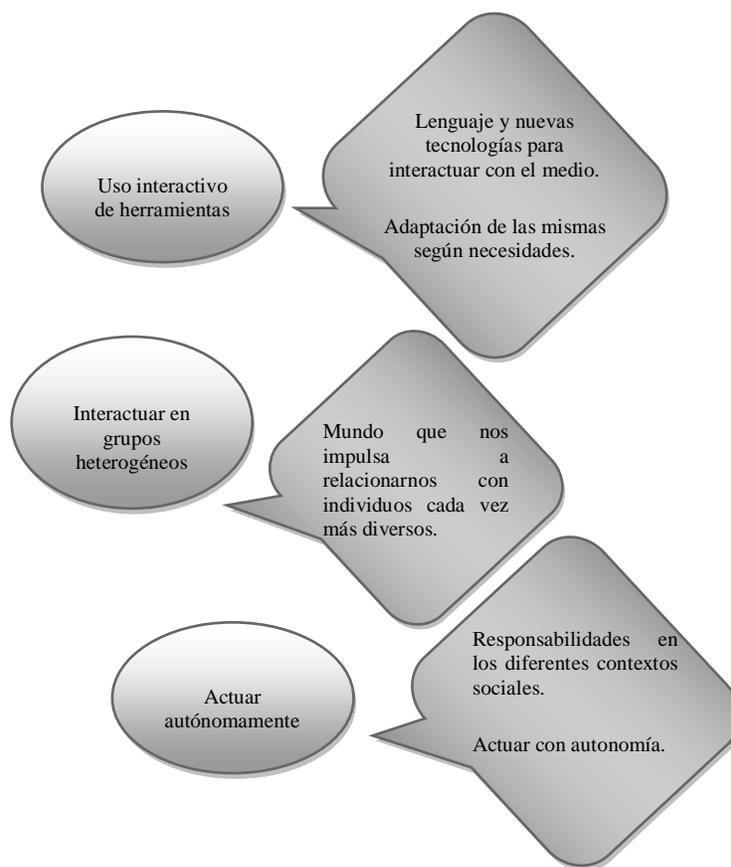


Figura 3. Grupos de competencias (adaptado del Informe DeSeCo, 2002)

Otra de las investigaciones consultadas y que se relaciona con este tema de investigación, es el que aborda Rodríguez (2009) sobre El modelo de Competencias Genéricas de la Universidad de Deusto (UD) que plantea una tipología de competencias basadas en la clasificación tradicional de Vargas (1999 citado en Rodríguez 2009) y reiterada por el Proyecto Tuning, pero a diferencia de las competencias específicas también mencionadas por el Proyecto “Tuning” y Vargas, sólo incluye a aquéllas que se consideran básicas y de carácter general, propias de adquirirse durante el periodo de formación universitaria. Y las divide en tres grandes grupos: Competencias Genéricas Instrumentales, Competencias Genéricas Interpersonales y Competencias Genéricas Sistémicas. Cada uno de estos grupos de competencias a su vez está compuesto por otros grupos de competencias más específicas que se traducen en competencias detalladas para las cuales se especifican los niveles de dominio y sus indicadores de progreso correspondientes.

En la Figura 4 se presenta el Modelo de competencias Genéricas de la Universidad de UD en forma concisa. En esta figura se concentran las tres Competencias Genéricas: Instrumentales, Interpersonales y Sistémicas y las categorías de competencias hacia dentro de ellas. También se muestran las competencias específicas que conforman cada categoría. Posteriormente a la figura se define cada grupo y sus respectivos grupos de competencias.

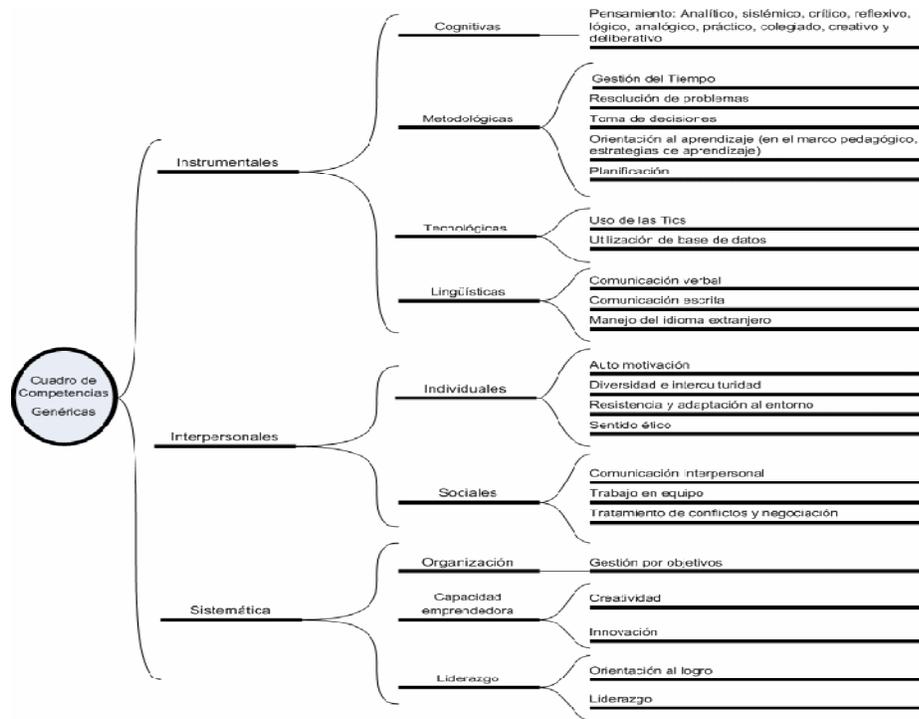


Figura 4. Organización de las competencias genéricas de la Universidad de Deusto.

2. 2 Revisión de la Literatura

2.2.1 Teoría (s) que sustenta la tesis

García (2007) comenta que: De acuerdo con los principios de la orientación genética, toda forma de adquisición del conocimiento tiene un sustrato común. Las teorías anteriores a Piaget, en particular la orientación de la psicología de la Gestalt, atribuían un importante papel a la construcción del conocimiento; sin embargo, la tesis de Piaget (1976) apunta en otra dirección: “Nuestros conocimientos no provienen únicamente ni de la sensación ni de la percepción, sino de la totalidad de la acción con respecto a la cual la percepción solo constituye la función de la señalización”. Lo característico de la inteligencia no es el contemplar sino el transformar, dicho en otras

palabras, es averiguar y explicar con paciente rigor como nace y como se desarrolla la inteligencia en el niño.

El mecanismo básico con el que trabaja la inteligencia, son las llamadas operaciones, las cuales consisten en acciones interiorizadas. Más tarde, aparecerán los numerosos estadios de los que son ya adaptaciones intencionales que acabarán conduciendo al niño a la invención mediante la deducción o combinación mental, que es lo que caracteriza la inteligencia sistemática. Lo importante es el aspecto epistemológico, lo referente a la forma en que el pensamiento se adapta a la realidad, para lo cual es necesario entender la compleja red de interacciones entre el sujeto y los objetos que lo rodean.

Desde el punto de vista de García (2007) la epistemología, tradicionalmente ha sido y es una rama del pensamiento filosófico. El objeto de la filosofía es la totalidad de lo real, tanto de lo que llamamos realidad exterior como de lo que entendemos como realidad interna, o realidad del espíritu o las relaciones entre ambas. La filosofía tiene un amplio campo de estudio, lo abarca prácticamente todo, pero solo cuenta con el método de análisis reflexivo.

Una observación que se puede considerar como una norma y que se encuentra en cualquier texto sobre psicología infantil, es que el niño, ante la presencia de problemas nuevos, intenta, antes que nada a utilizar los esquemas adquiridos, ya sea aplicándolos de manera aislada a las circunstancias, o bien coordinándolos unos con otros de manera compleja. En ese sentido habría que hacer un comparativo de lo que propone Piaget y lo

que solicita el Plan de Estudios de la Licenciatura en Educación Preescolar (1999) en sus Rasgos del Perfil de egreso como se muestra en la Tabla 1.

Tabla 1

Comparativo sobre el perfil de competencias que adquirió antes de su ingreso a la escuela normal y algunas de las que adquirirá en la licenciatura.

Competencias adquiridas antes de la licenciatura	Y competencias que debe de adquirir en Plan 1999.
Estructura la información en organizadores de información.	Diseña y planifica actividades de enseñanza aprendizaje.

Por otra parte, quizá lo más característico, de una operación intelectual, de acuerdo con la perspectiva piagetiana, es la posibilidad de efectuar operaciones reversibles que permiten modificar ciertas propiedades de un objeto, al tiempo que dejan invariables otras. De este modo las operaciones, coordinadas unas con otras, permiten alcanzar la conservación, condición fundamental para poder construir la noción del objeto.

Ahora bien, si se traslada esto a las alumnas de la licenciatura en educación preescolar y se relacionan los objetos, de acuerdo con el enfoque psicogenético, éstos, no son una masa inerte, sino un centro de actividades causales y movimientos posibles, tal y como lo concibe García (2007), Por otro lado, Plan de Estudios (1999) organiza gradualmente sus actividades, de tal manera que, propicia en las alumnas actividades causales, sin embargo, antes de abordar el problema de cómo construye la alumna el conocimiento o la noción de identidad que maneja Piaget, será conveniente analizar el concepto de operación con cierto detalle.

De este modo la operación y la conservación son elementos estrechamente unidos, ambos están vinculados entre sí para poder lograr coordinaciones sumamente complejas que permiten alcanzar las conservaciones necesarias y así poder construir las primeras nociones o conceptos. Empero la capacidad de conservación es algo difícil de alcanzar para el niño, ya que le toma de seis a siete años el poder constituirlos. En ese sentido las alumnas de la Licenciatura en Educación Preescolar (LEP) deben de tener esa competencia desarrollada, solo tendrían que hacerlo con estrategias pertinentes y acciones determinadas sobre las competencias del Plan de Estudios (1999), en esa interacción del contenido y las estrategias está lo que maneja Piaget (1976) sobre la noción del tiempo, en donde establece que la materia prima que le proporcionan las operaciones, es el sustrato fundamental de la cual parte la construcción de las principales nociones físicas.

Para Piaget (1976), la conservación del objeto es mucho más temprana que otras operaciones porque es menos compleja y solo se relaciona con cambios de posición y de movimiento, es decir, con lo que él denomina grupo práctico, dicho en otras palabras: “El niño vuelve sobre su propia actividad en función de su acción sobre los objetos; al coordinar los movimientos sensoriomotrices agrupándolos de manera práctica. Este fenómeno sustenta y justifica las competencias que definen “Los Rasgos del Perfil de Egreso” de la LEP, al desarrollarse desde el primer semestre y repetirse constantemente en los subsecuentes, como es el caso del Campo “Habilidades Intelectuales Específicas” con las competencias que lo estructuran:

a) Posee alta capacidad de comprensión del material escrito y tiene el hábito de la lectura; en particular, valora críticamente lo que lee y lo relaciona con la realidad y, especialmente, con su práctica profesional.

b) Expresa sus ideas con claridad, sencillez y corrección en forma escrita y oral; en especial, ha desarrollado las capacidades de describir, narrar, explicar y argumentar, adaptándose al desarrollo y características culturales de sus alumnos.

c) Plantea, analiza y resuelve problemas, enfrenta desafíos intelectuales generando respuestas propias a partir de sus conocimientos y experiencias. En consecuencia, es capaz de orientar a sus alumnos para que éstos adquieran la capacidad de analizar situaciones y de resolver problemas.

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

e) Localiza, selecciona y utiliza información de diverso tipo, tanto de fuentes escritas como de material audiovisual, en especial la que necesita para su actividad profesional.

De tal manera que, en las competencias anteriores, se hace notar que, la capacidad de comprensión del material escrito, se lleva a la práctica en cada uno de los semestres, para que al término de la carrera, esta competencia, se convierta en un rasgo del perfil de egreso a partir de la práctica constante al comprender el material escrito

adquiriendo el hábito de saber leer, para comprender de fondo el texto analizado y relacionarlo con la realidad y su práctica profesional.

Ahora bien, existe otro elemento importante para entender la evolución de la inteligencia del ser humano desde su origen: La causalidad. Al igual que la conservación, la causalidad es algo que parte de los fenómenos que ocurren cuando el niño entra en contacto con los objetos, y, cuyo propósito consiste en llegar a constituir series causales, independientes del yo, en el seno de las cuales el cuerpo del niño interviene de la misma manera que los otros objetos que participan en las operaciones.

Un elemento para entender el meollo de la teoría psicogenética de Piaget (1976) con respecto al desarrollo de la inteligencia, es la comprensión de lo que él llama las “Operaciones Racionales”. Hasta antes de la aportación Piagetiana los llamados conceptos eran la unidad fundamental del pensamiento lógico. En ese sentido, un problema primordial de las psicologías cognocitivistas, es el proceso de formación de conceptos, pues en ellos radica la base del desarrollo intelectual, privilegiando como objeto de estudio, a la investigación de las diversas formas por medio de las cuales los seres humanos adquieren y emplean los conceptos.

A partir de este punto las diversas corrientes teóricas emprenden, a su vez, diversos caminos para explicar este proceso. Algunas como la Gestalt, relacionan la explicación de la adquisición de conceptos con el desarrollo de la percepción; otras corrientes se orientan hacia el aspecto de los modelos estímulo respuesta, como es el caso del conductismo; también existen otras formas de abordar el problema, aunque teniendo

siempre como base la idea de que el proceso de formación de conceptos, es la piedra angular para el desarrollo de la inteligencia.

Piaget (1976) revoluciona esta forma de concebir el desarrollo intelectual señalando que, para que un ser humano pueda adquirir o formarse un concepto, es necesario que primero pueda clasificar objetos o eventos y ubicarlos en un orden determinado. Retomando los Rasgos del Perfil de Egreso, este fenómeno se compara con la competencia del inciso b) del Campo de Habilidades Intelectuales Específicas:

b) Expresa sus ideas con claridad, sencillez y corrección en forma escrita y oral; en especial, ha desarrollado las capacidades de describir, narrar, explicar y argumentar, adaptándose al desarrollo y características culturales de sus alumnos.

Es decir, primero estructura sus ideas, después la escribe y posteriormente lo hace de manera oral, y en otro orden de ideas, después de estructurarlas, escribirlas y hablarlas, primero describe, una vez teniendo esa competencia es capaz de narrar, posteriormente explicar y por último argumentar clasificando los eventos dentro del aula o de su práctica docente.

De acuerdo con este enfoque, la primera tarea de una psicología evolutiva consiste en investigar si en el sujeto existen operaciones intelectuales espontáneas, si las aprende socialmente, o bien, si el aspecto operacional interesa solo a la lógica y a la matemática, o, por el contrario implica una complejidad psicológica que requiere un método especial para su abordaje, método que exige la participación de especialistas en diversos campos.

Por tal razón, García (2007) comenta que: solo un enfoque con estas características permitiría hermanar la explicación lógica con la psicológica, como es el caso del proceso de formación de conceptos o de clases lógicas. Aunque, más específicamente, un concepto o una clase, desde el punto de vista psicológico, es una identidad de reacción del sujeto frente a los objetos que reúne o que pertenece a esa misma clase. Desde el punto de vista lógico, consiste en la equivalencia cualitativa de todos los elementos de una clase.

La tesis de Piaget (1972) ofrece una perspectiva del desarrollo humano que va desde lo biológico, partiendo de acciones casi puramente reflejas, hasta su cristalización en el pensamiento abstracto. En términos genéticos, la psicología de Jean Piaget, consiste en un conjunto de estudios que analizan la evolución del intelecto desde el período sensorio motriz en el niño pequeño, hasta el surgimiento del pensamiento conceptual en el adolescente. El punto de vista psicogenético considera los diversos estadios desde dos perspectivas fundamentales:

- Una perspectiva continúa a través de todo el desarrollo.
- Una perspectiva discontinua.

La primera es el proceso de adaptación siempre presente a través de dos elementos básicos:

- La asimilación.
- La acomodación.

La segunda se expresa propiamente en lo que Piaget (1972) denomina estructuras.

En un principio la asimilación y la acomodación se oponen entre sí. La asimilación tiende a someter el medio al organismo, mientras que la acomodación somete al organismo a las restricciones del medio. Este antagonismo inicial debe de ser transformado con base en las estructuras cuyo papel es el coordinar ambos procesos. El resultado final debe ser el equilibrio, que solo alcanza en forma cabal hasta el nivel de las operaciones formales, es decir, del pensamiento abstracto.

Cuando Piaget (1972) aborda el estudio del desarrollo mental en el niño, se ocupa a veces de detalles casi insignificantes, sin embargo, nunca pierde la visión de conjunto. En el caso del concepto de equilibrio existe una clara estructura de conjunto que siempre debemos de tomar en cuenta:

- El agrupamiento

En cada nivel, el desarrollo mental tiende hacia el equilibrio y esta característica progresiva basta para expresar el carácter del crecimiento biológico. De tal manera que, el equilibrio de las acciones y las operaciones se caracteriza por tres cualidades:

- a) El campo, es el terreno de actividad en el cual el equilibrio es posible.
- b) La movilidad, aparece al aumentar el campo. El equilibrio inicial es rígido porque depende de la percepción; al surgir el agrupamiento y aparecer la reversibilidad, el equilibrio adquiere movilidad.
- c) La estabilidad, es la independencia de la estructura con respecto a las condiciones externas.

El desarrollo intelectual se debe a constantes adaptaciones de situaciones que significan una perturbación de las estructuras existentes. El resultado será una construcción nueva, con mayor campo, movilidad y estabilidad. La respuesta no es circular ya que esto implicaría volver al estado anterior, adquiere otros nuevos, los combina de manera diferente y mejora el control de las acciones. De aquí se derivan varios procesos:

- a) La actividad perturbada es considerada como mejorable y aparece una tendencia a la construcción.
- b) A través de una interacción entre asimilación y acomodación se inicia una actividad tendiente a neutralizar la perturbación.
- c) Una vez neutralizada, la perturbación se transforma en una nueva adquisición y se integra como variación al interior del sistema reorganizado.

Si se es consecuente con el punto de vista psicogenético, se debe señalar que el progreso en la adquisición de los conocimientos no se debe a una programación hereditaria innata, ni a una acumulación de experiencias, sino al resultado de una autorregulación llamada equilibrio. En caso de perturbaciones o acción del medio, la ruptura del equilibrio intenta restablecerse nuevamente a través del proceso de adaptación. Una vez alcanzado, este nuevo equilibrio no será la repetición del estado en el que la regulación ha alcanzado un mayor equilibrio; es decir, la perturbación ha estimulado la génesis de una nueva estructura

Tomando como referente el punto de vista del párrafo anterior, eso mismo se propone al articular las competencias que definen Los Rasgos del Perfil de Egreso del

Plan de Estudios (1999) de la LEP en su inciso c) del Campo Habilidades Intelectuales específicas:

a) Plantea, analiza y resuelve problemas, enfrenta desafíos intelectuales *generando respuestas propias a partir de sus conocimientos y experiencias*. En consecuencia, es capaz de orientar a sus alumnos para que éstos adquieran la capacidad de analizar situaciones y de resolver problemas.

Ahora bien, en psicología genética se habla de construcción del conocimiento, esto significa acumular experiencias no dentro del sujeto a manera de ladrillos, como cuando se quiere construir una casa. Es necesaria una respuesta luego de haber adquirido ciertos elementos del exterior. Este proceso se conoce como la actividad de las estructuras.

De tal manera que, el punto central de lo que se llama la fábrica de la inteligencia, es que todo aquello que se construye en la cabeza del sujeto, tenga alguna actividad entre sí. La actividad de las estructuras se alimenta de los esquemas de acción, es decir, de regulaciones y coordinaciones de las actividades del niño. Cuando un niño genera un nuevo esquema, lanzar un objeto, por ejemplo, posteriormente lo va a utilizar en otras situaciones, ligándolo a otros esquemas previamente adquiridos.

Como señala Piaget, el origen de la inteligencia no está en el pensamiento verbal, sino en algo anterior que es la manera en que se coordinan las acciones del niño, de acuerdo con los principios lógico matemático, a manera de una lógica operatoria, durante el período sensorio motriz. Esto no quiere decir, que el niño maneje una lógica

consciente; lo que Piaget (1976) plantea, es que las operaciones que realiza el niño sobre los objetos durante el período sensomotriz, corresponden a una coordinación de esquemas de acción que implican una lógica. La tendencia natural de las teorías psicológicas para explicar el origen de la inteligencia es a partir del pensamiento verbal. La genialidad de Piaget (1976) consiste en hacer exactamente lo contrario: invertir los procesos y situarse de lleno en la perspectiva de la acción misma.

Ante los postulados de Piaget (1972) es necesario dentro del constructivismo hablar de otro de los autores que enriquecen el paradigma constructivista con sus aportaciones, Vigotsky (1995) considera que los niños construyen paso a paso su conocimiento del mundo, y, que al hacerlo no son seres pasivos que simplemente reciben las ideas que provienen del exterior, porque las analizan y revisan. Para Vigotsky (1995) el aprendizaje es mucho más que un espejo que refleja el mundo que vemos.

De acuerdo con la teoría de Piaget (1976), en el “Desarrollo Espontáneo” del niño, éste, va modulando con las interacciones su entorno, para Vigotsky (1995), la situación es diferente. El ambiente espontáneo realmente no existe, ya que el niño se enfrenta a un desarrollo sociocultural que no solo influye sino que determina en gran medida las posibilidades de su desarrollo.

La visión de Vigotsky (1995), sobre el desarrollo es más compleja que la de Piaget. Acepta que existen prerequisites biológicos que se presentan en los procesos de maduración verificándose de esta manera el aprendizaje. Vigotsky (1995) insiste en la importancia de los condicionamientos culturales y sociales que influyen en este proceso. Un argumento importante en ese sentido es el acceso al pensamiento lógico, en términos

de una lógica formal, porque considera, que el niño debe de tener un cierto dominio del lenguaje para que de acuerdo a la maduración se dé el aprendizaje.

Es importante mencionar que las aportaciones de Vigotsky (1995) a la corriente del constructivismo está dividido en cuatro Campos:

1. El proceso de construcción del conocimiento de los niños.
2. La influencia del aprendizaje en el desarrollo.
3. La importancia del contexto social en el desarrollo.
4. El papel del lenguaje en el desarrollo.

De acuerdo al Campo N° 1, los niños construyen paso a paso su conocimiento del mundo, el conocimiento más que ser construido por el niño, es co-construido entre el niño y el medio sociocultural que lo rodea, por lo tanto, todo aprendizaje en el niño involucra a más de un ser humano.

En el Campo N° 2, el niño se enfrenta a un condicionamiento sociocultural que no solo influye sino que determina las posibilidades de su desarrollo, en donde la zona de desarrollo proximal en donde considera la relación que existe entre el acto de contar y el concepto, en ese sentido, este campo tiene una relación cercana al primero, porque hay una acción que denomina ejecución asistida que permite al niño ir más allá de sus límites.

El Campo N° 3, involucra a los procesos del pensamiento, ya que en estos el contexto sociocultural ejerce una profunda influencia, de tal manera que, la percepción, el pensamiento y la memoria son procesos fuertemente influidos por el entorno social.

Y por último, el campo N° 4, el lenguaje es un mecanismo del pensamiento y la herramienta mental más importante, cumpliendo un doble papel, por una lado como herramienta mental y por el otro como un elemento que transmite información tanto de manera oral como escrita.

En sus propuestas teórico-metodológicas, Vigotsky (1995) consideró, que no existe mejor punto de partida que explicar, de la manera más accesible que podamos, su idea acerca de lo que son las funciones psíquicas superiores que implica como tarea fundamental, no en descomponer el todo psicológico en partes o en fragmentos sino destacar del conjunto psicológico determinados rasgos y momentos que conserven la primacía del todo.

Vigotsky (1995), aclara que, para analizar el objeto de estudio en sí mismo, debemos de observar la manera en que se establece, pero, estudiando el proceso más no al sujeto. La tarea de toda investigación psicológica consiste en presentar toda forma superior de conducta no como un objeto, sino como un proceso y en estudiarlo no de manera estancada, sino en movimiento, para no ir del objeto a sus partes, sino del proceso a sus momentos aislados.

De tal manera que, al triangular, estos postulados de Vigotsky, las alumnas de acuerdo al planteamiento que hace el Plan de estudios 1999, en sus tres áreas de formación, realizan actividades en interacción constante con el medio social co-construyendo el conocimiento a través de esa exploración de contextos en los cuales participa activamente, enfrentando el condicionamiento sociocultural que determina las

posibilidades de su desarrollo, que ejercen una profunda influencia en los procesos del pensamiento, en donde la herramienta predilecta es el lenguaje.

De acuerdo con García (2007) lo más importante de las integrales estructurales u holísticas, es que promueven ante todo, la importancia del significado del todo dentro de los fenómenos psicológicos, ya que esta totalidad tiene significado en sí misma, lo cual modifica y le otorga nuevo significado a cada una de sus partes.

La teoría de Vigotsky (1995) se refiere a como el ser humano ya trae consigo un código genético o 'línea natural del desarrollo' también llamado código cerrado, la cual está en función de aprendizaje, en el momento que el individuo interactúa con el medio ambiente. Su teoría toma en cuenta la interacción sociocultural, en contra posición de Piaget. No podemos decir que el individuo se constituye de un aislamiento. Más bien de una interacción, donde influyen mediadores que guían al niño a desarrollar sus capacidades cognitivas. A esto se refiere la Zona de Desarrollo Próximo (ZDP) lo que el niño pueda realizar por sí mismo, y lo que pueda hacer con el apoyo de un adulto, la ZDP, es la distancia que exista entre uno y otro.

Vigotsky (1995) rechaza totalmente los enfoques que reducen la Psicología y el aprendizaje a una simple acumulación de reflejos o asociaciones entre estímulos y respuestas. Existen rasgos específicamente humanos no reducibles a asociaciones, tales como la conciencia y el lenguaje, que no pueden ser ajenos a la Psicología. A diferencia de otras posiciones (Gestalt, Piagetiana), Vigotsky no niega la importancia del aprendizaje asociativo, pero lo considera claramente insuficiente. El conocimiento no es un objeto que se pasa de uno a otro, sino que es algo que se construye por medio de

operaciones y habilidades cognoscitivas que se inducen en la interacción social. Vigotsky señala que el desarrollo intelectual del individuo no puede entenderse como independiente del medio social en el que está inmersa la persona. Para Vigotsky, el desarrollo de las funciones psicológicas superiores se da primero en el plano social y después en el nivel individual.

2.2.2 Competencias

Para un organismo como la OCDE, ser competente es ser capaz de “expresar e interpretar conceptos, pensamientos, hechos y opiniones (escuchar, hablar, leer y escribir) e interactuar lingüísticamente de una manera adecuada y creativa en todos los posibles contextos sociales y culturales, como la educación y la formación, la vida privada y profesional, y el ocio”; es decir, de responder a demandas complejas y llevar a cabo tareas diversas de forma adecuada”(Secretaría de Educación Pública, 2009: 10).

La EURYDICE señala que las competencias clave son paquetes “multifuncionales y transferibles” que “integran” los conocimientos (conceptos, hechos y principios), procedimientos y actitudes necesarios para la vida actual y para el futuro académico y profesional.

Las competencias clave, a diferencia de los contenidos específicos, son multifuncionales, pues permiten la realización y el desarrollo personal a lo largo de la vida, la inclusión y la participación como ciudadanos activos y el acceso a un puesto de trabajo en el mercado laboral.

Son transferibles, a diferencia de los contenidos específicos, pues se aplican en múltiples situaciones y contextos para conseguir distintos objetivos, resolver situaciones o problemas variados y realizar diferentes tipos de trabajos.

Son transversales e interdisciplinarias a las áreas y materias curriculares porque su aprendizaje no es exclusivo de una de ellas.

Son integradoras, a diferencia de los contenidos específicos, porque combinan conocimientos (“saber”), destrezas (“hacer”) y actitudes (“querer”).

Son dinámicas, porque la competencia de las personas carece de límites en su crecimiento y se construye a lo largo de la vida.

La Reforma Integral de la Educación Básica iniciada desde el 2004 con preescolar, en 2006 con secundaria y en el 2009 con primaria, la noción de competencias en los Planes y Programas de Estudio de Educación Básica se describen aquellos en los que dicha noción se inserta.

- Contribuir a resultados valiosos para sociedades e individuos.
- Ayudar a los individuos a enfrentar importantes demandas en una amplia variedad de contextos; y
- Ser relevante tanto para los especialistas como para todos los individuos.

Desde esta red de amplia resonancia internacional, se señala que las competencias clave son paquetes “multifuncionales y transferibles” que “integran” los conocimientos

(conceptos, hechos y principios), procedimientos y actitudes necesarios para la vida actual y para el futuro académico y profesional.

Actualmente, las competencias se entienden como actuaciones integrales para identificar, interpretar, argumentar y resolver problemas del contexto con idoneidad y ética, integrando el saber ser, el saber hacer y el saber conocer (Tobón, Pimienta y García Fraile, 2010).

Las competencias son un conjunto articulado y dinámico de conocimientos habilidades, actitudes y valores que toman parte activa en el desempeño responsable y eficaz de las actividades cotidianas dentro de un contexto determinado. (Vázquez Valerio Francisco Javier) ISBN:968-7854-90-1.

Spencer y Spencer (1993) consideran que es: "una característica subyacente de un individuo, que está causalmente relacionada con un rendimiento efectivo o superior en una situación o trabajo, definido en términos de un criterio" (p. 9).

Rodríguez y Feliú (1996) las definen como "Conjuntos de conocimientos, habilidades, disposiciones y conductas que posee una persona, que le permiten la realización exitosa de una actividad".

Ansorena Cao (1996) plantea: "Una habilidad o atributo personal de la conducta de un sujeto, que puede definirse como característica de su comportamiento, y, bajo la cual, el comportamiento orientado a la tarea puede clasificarse de forma lógica y fiable." (p. 76)

Guion (citado en Spencer y Spencer 1993) las define como "Características subyacentes de las personas que indican formas de comportarse o pensar, generalizables de una situación a otra, y que se mantienen durante un tiempo razonablemente largo"

Woodruffe (1993), las plantea como "Una dimensión de conductas abiertas y manifiestas, que le permiten a una persona rendir eficientemente".

Finalmente, Boyatzis (Woodruffe, 1993) señala que son: "conjuntos de patrones de conducta, que la persona debe llevar a un cargo para rendir eficientemente en sus tareas y funciones".

2.3 Triangulación de conceptos

Una observación que se puede considerar como una norma y que se encuentra en cualquier texto sobre psicología infantil, es que el niño, ante la presencia de problemas nuevos, intenta, antes que nada a utilizar los esquemas adquiridos, ya sea aplicándolos de manera aislada a las circunstancias, o bien coordinándolos unos con otros de una manera compleja. En ese sentido habría que hacer un comparativo de lo que propone Piaget y lo que solicita el Plan de Estudios de la Licenciatura en Educación Preescolar (1999) en sus Rasgos del Perfil de egreso que se vierten con un ejemplo en la Tabla 1 anteriormente descrita.

Por otra parte, quizá lo más característico, de una operación intelectual, de acuerdo con la perspectiva piagetiana, es la posibilidad de efectuar operaciones reversibles que permiten modificar ciertas propiedades de un objeto, al tiempo que dejan invariables otras. De este modo las operaciones, coordinadas unas con otras, permiten

alcanzar la conservación, condición fundamental para poder construir la noción del objeto.

Ahora bien, si se traslada esto a las alumnas de la licenciatura en educación preescolar y se relaciona con los objetos, de acuerdo con el enfoque psicogenético, éstos, no son una masa inerte, sino un centro de actividades causales y movimientos posibles, tal y como lo concibe García (2007), todo esto, gracias a que Plan estudios (1999) organiza gradualmente sus actividades, sin embargo, antes de que se aborde el problema de cómo construye la alumna el conocimiento o la noción de identidad que maneja Piaget (1972), será conveniente que se analice el concepto de operación con cierto detalle.

Piaget (1972) revoluciona esta forma de concebir el desarrollo intelectual señalando que, para que un ser humano pueda adquirir o formarse un concepto, es necesario que primero pueda clasificar objetos o eventos y ubicarlos en un orden determinado. Retomando los Rasgos del Perfil de Egreso, este fenómeno se compara con la competencia del inciso b) del Campo de Habilidades Intelectuales Específicas:

b) Expresa sus ideas con claridad, sencillez y corrección en forma escrita y oral; en especial, ha desarrollado las capacidades de describir, narrar, explicar y argumentar, adaptándose al desarrollo y características culturales de sus alumnos.

Es decir, primero estructura sus ideas, después la escribe y posteriormente lo hace de manera oral, y en otro orden de ideas, después de estructurarlas, escribirlas y hablarlas, primero describe, una vez teniendo esa competencia es capaz de narrar, posteriormente

explicar y por último argumentar clasificando los eventos dentro del aula o de su práctica docente.

Si se es consecuente con el punto de vista psicogenético, se debe señalar, que, el progreso en la adquisición de los conocimientos no se debe a una programación hereditaria innata, ni a una acumulación de experiencias, sino al resultado de una autorregulación llamada equilibrio. En caso de perturbaciones o acción del medio, la ruptura del equilibrio intenta restablecerse nuevamente a través del proceso de adaptación. Una vez alcanzado, este nuevo equilibrio no será la repetición del estado en el que la regulación ha alcanzado un mayor equilibrio; es decir, la perturbación ha estimulado la génesis de una nueva estructura Piaget (1976).

Por lo tanto, el punto de vista del párrafo anterior, propone que al articular las competencias que definen Los Rasgos del Perfil de Egreso del Plan de Estudios (1999) de la LEP en su inciso c) del Campo Habilidades Intelectuales específicas:

a) Plantea, analiza y resuelve problemas, enfrenta desafíos intelectuales *generando respuestas propias a partir de sus conocimientos y experiencias*. En consecuencia, es capaz de orientar a sus alumnos para que éstos adquieran la capacidad de analizar situaciones y de resolver problemas.

Ahora bien, en psicología genética, ésta, habla de construcción del conocimiento, esto significa acumular experiencias no dentro del sujeto a manera de ladrillos, como cuando queremos construir una casa. Es necesaria una respuesta luego de haber adquirido

ciertos elementos del exterior. Este proceso se conoce como la actividad de las estructuras.

Al triangular el sustento teórico con el objeto de investigación encontramos una serie de coincidencias que se repiten constantemente en cada uno de los paradigmas que se describen a lo largo de esta investigación, de tal manera que, teóricos como Piaget, Vigotsky, Bruner, Ausubel, han venido a revolucionar la concepción del aprendizaje.

Capítulo 3

Metodología

Dentro de este Capítulo, se aborda el enfoque metodológico que define perfectamente Hernández (2006) en su libro Metodología de la Investigación en donde estipula que hay diversas versiones consideradas como tipo de investigación cualitativa; se menciona el método y la recolección de datos basado en el método evaluativo, considerando técnicas de registro y observación para recabar datos observados en diferentes contextos, así como la matriz de análisis de datos y población y muestra utilizada en esta investigación.

3.1 Enfoque Metodológico

Dentro del enfoque metodológico Hernández Sampieri, et al, (2006) hacen una investigación descriptiva de los autores que incursionaron en esta metodología, ubicando sus orígenes en distintos momentos y con autores diferentes; estipulando que hay diversas visiones consideradas como tipo de investigación cualitativa. Comentando que de los postulados de Kant surge el constructivismo en donde la realidad es edificada socialmente y considerado éste como uno de los padres del enfoque cualitativo.

Enfoque cualitativo

Hernández, et al (2006) comentan en su libro Metodología de la Investigación que existen diferentes autores que ubican los orígenes del enfoque cualitativo en distintos momentos, por ejemplo, Vidich y Lyman (2002) en Hernández (2006) los sitúan en los

siglos XV y XVI con la denominada etnografía temprana, en la que se estudiaba a los pueblos primitivos; o Lincoln y Denzin (2003) fundamentalmente los circunscriben a principios del siglo XX, al igual que Creswell (2005). A nuestro juicio, el enfoque cualitativo realmente se inicia como un proceso investigativo a finales del siglo XIX y sobre todo en el comienzo del siglo XX, aunque algunos arqueólogos realizaron estudios inductivos en la mitad del XIX.

El primer problema, dice Hernández (2006) que hay diversas visiones que se han considerado como tipos de investigación cualitativa (Tesch, (1990) citado en Hernández 2006), ubica 26 clases y las bases epistemológicas son variadas. Sin embargo, se concuerda con Mertens (2005) citado en Hernández (2006) en que el constructivismo es tal vez el paradigma que influyó más en el enfoque cualitativo (ciertamente muchos diferirán, pero su peso es innegable). Éste tiene sus primeros cimientos con Emmanuel Kant (siglo XVIII), quien señala básicamente:

“Que el mundo que conocemos es construido por la mente humana. Las “cosas” en sí mismas existen, pero nosotros las percibimos del modo como es capaz de percibir las nuestra mente”. De los postulados de Kant, surge el constructivismo, en un intento de conciliar el racionalismo y el asociacionismo. Otro autor clave para esta corriente paradigmática es Max Weber (1864-1920), quien introduce el término *verstehen* o “entender”, reconoce que además de la descripción y medición de variables sociales, deben considerarse los significados subjetivos y la comprensión del contexto donde ocurre el fenómeno”.

Desde el punto de vista de Hernández (2006) el constructivismo propone:

- Que no hay una realidad objetiva, la realidad es edificada socialmente, por consecuencia, múltiples construcciones mentales pueden ser “aprehendidas” sobre ésta, algunas de las cuales pueden estar en conflicto con otras; de este modo, las percepciones de la realidad son modificadas a través del proceso del estudio (Mertens, 2005).

- Al conocimiento que se construye socialmente por las personas que participan en la investigación.

- A la tarea fundamental del investigador, que entiende al mundo complejo de la experiencia vivencial desde el punto de vista de quienes la experimentan, así como, la comprensión de diversas construcciones sociales sobre el significado de los hechos y el conocimiento.

- A la investigación como parte del producto de los valores del investigador, que puede ser independiente de ellos.

- Al investigador y los individuos estudiados que se involucran en un proceso interactivo. Por lo tanto, el conocimiento resulta de tal interacción social y de la influencia de la cultura.

En ese sentido, algunos de los autores que durante el siglo XX influyeron en el desarrollo del constructivismo tenemos a Mary Parker Follett (1868-1933) citada en Hernández (2006), en el campo de la administración y las organizaciones; Jean Piaget (1896-1980) y Lev Semenovich Vigotsky (1896-1934) en la educación y John Dewey (1859-1952) en la Pedagogía; así como Margaret Mead en la Antropología.

El constructivismo como uno de los “padres” del enfoque cualitativo, le otorga los énfasis principales que lo caracterizan como:

- El reconocimiento al investigador que necesita encuadrar en los estudios, los puntos de vista de los participantes.

- La necesidad de inquirir cuestiones abiertas.

- El contexto cultural como parte fundamental de los datos que deben recolectarse en los lugares donde las personas realizan sus actividades cotidianas.

- El considerar a la investigación útil para mejorar la forma en que viven los individuos.

- A las variables, más que “exactas” lo que se estudia son conceptos, cuya esencia no solamente se captura a través de mediciones.

Hernández (2006) también comenta que: En los años de 1920, un grupo de investigadores conocidos como la Escuela de Chicago comenzaron a realizar diversos estudios cualitativos, entre los autores destacan: Albion Small, W.I. Thomas, F. Znaniecki y el filósofo George Herbert Mead. Por ejemplo, Thomas y Znaniecki publicaron una investigación en 1927 sobre los inmigrantes polacos, en la cual se utiliza la biografía de los participantes como herramienta de recolección de los datos. Otros estudios se centraron en culturas específicas y grupos urbanos marginados. Margaret Mead (uno de cuyos maestros fue Franz Boas) publica sus conocidas obras *Coming of age in Samoa* y *Growing Up in New Guinea*, en 1928 y 1930 respectivamente; para 1932,

un libro que reseña su indagación sobre la cultura de una tribu india. Posteriormente, en la misma década se agregaron otros estudios de Robert E. Park y E.W. Burgess.

Everett C. Hughes y Herbert Blumer citados en Hernández (2006) en la siguiente década comenzaron a desarrollar una aproximación conocida como el interaccionismo simbólico, el cual influyó en el desarrollo del enfoque cualitativo. Como resultado, una generación de investigadores y pensadores, formados por esta gente y dirigidos por Everett C. Hughes (Hughes 1943; Hughes 1984) y Herbert Blumer (Blumer 1939; Blumer 1969) citados en Hernández (2006) hizo investigación y generó desarrollo teórico que podría, y eventualmente lo fue, ser caracterizado como “interaccionismo simbólico.”

En los años de 1940 y 1950 decayó la importancia del enfoque cualitativo debido al posicionamiento de su “rival” cuantitativo (Gobo, 2005) citado en Hernández (2006), aunque se realizaron algunos trabajos etnográficos de investigadores como Elizabeth y Allison Davis, y Burleigh y Mary Gardner, que estudiaron las clases sociales en Natchez, Mississippi, EE. UU.; al igual que Conrad Arensberg, quien hizo algunas investigaciones similares en Irlanda; Hernández (2006).

Clair Drake y Horace Cayton publicaron una obra que fue el resultado de los análisis efectuados en la población afroamericana del sur de Chicago. George Spindler también trabajó la antropología educativa y George M. Foster estudió diversas culturas latinoamericanas. Asimismo, Howard S, citados en Hernández (2006).

Cabe destacar que la investigación-acción comienza a desarrollarse en esta etapa (1945-1955) con nombres como John Collier, R. Lippitt y M. Radke y S. Corey. Todos

ellos siguieron a quien muchos autores consideran el fundador formal de tal visión, Kurt Lewin (Masters, 2000; Creswell, 2005) citado en Hernández (2006).

En la década de 1960 a 1969, este enfoque recobra vitalidad e importancia. La etnometodología surge con vigor. Peter L. Berger and Thomas Luckmann en 1966 presentan sus modelos de construcción de la realidad (Berger y Luchmann, 1966) citado en Hernández (2006).

Dos sociólogos, Barney G. Glaser y Anselm L. Strauss, con pacientes en estado terminal en el San Francisco Medical Center de la Universidad de California, realizan diversos estudios y de sus experiencias publican el libro *Discovery of Grounded Theory* (1967), así emerge la teoría fundamentada (después ambos autores presentan visiones diferentes de dicha teoría como se comentó en el libro) citado en Hernández (2006).

P. Jackson publica un trabajo cualitativo derivado de sus estudios en las aulas (1968). A esta época se le denomina la “primera encrucijada del paradigma cualitativo” (Shank, 1995). Asimismo, Paulo Freire comienza con la investigación participativa en América Latina, específicamente en Brasil.

En la década de 1970, el enfoque cualitativo continúa popularizándose. Denzin (1970) reanaliza el concepto de triangulación. E. G. Guba consolida la propuesta de un enfoque alternativo, el naturalista (1978). La teoría fundamentada continúa evolucionando. Herbert Blumer desarrolla el interaccionismo simbólico (Álvarez Gayou, 2002).

Para los años de 1980, Terrence E. Deal y Allan A. Kennedy proponen estudiar las culturas organizacionales al estilo etnográfico. Smith (1983) distingue entre dos aproximaciones filosóficas: idealismo y realismo. Matthew Miles y Michael Huberman (1984) presentan procedimientos para el análisis cualitativo.

Lincoln y Guba (1985) identifican diferencias entre el naturalismo y otras clases de investigación. A. L. Strauss publica en 1987 su obra: *Qualitative Analysis for Social Scientists*. Cabe destacar que la investigación bajo el marco de referencia feminista, se desarrolla notablemente en esta década con los trabajos de McRobbie (1982), Patai (1983), Clegg (1985), Cook y Fonow (1986) y McCormack (1989) (Citados en Hernández, 2006).

En la década de 1990, Strauss y Corbin (1990 y 1994) publican procedimientos más avanzados sobre la teoría fundamentada, y LeCompte, Milroy and Preissle (1992) presentan nuevos esquemas etnográficos. De igual forma, Denzin y Lincoln (1994) muestran alternativas del proceso cualitativo. Creswell (1998) distingue entre cinco diferentes procedimientos de indagación cualitativa. Las editoriales McGraw-Hill y SAGE publican varios libros de investigación cualitativa. Surgen diversas revistas científicas cualitativas en todos los campos, continúan la tendencia A partir de 2000, es un hecho que pocos dudan ya de lo valioso del enfoque cualitativo. Clandinin y Connelly (2000) revitalizan los diseños narrativos; mientras que Kemmis y McTaggart (2000) hacen lo mismo con la investigación participativa.

Una vez manejado el aspecto histórico del enfoque cualitativo, se explicarán los ¿Por qué? de utilizarlo en esta tesis. De manera general, la idea primaria se centra en el

desarrollo de competencias, en las alumnas de 5° y 6° semestres de la licenciatura en educación preescolar, y, el Plan de estudios 1999 estructurado en este enfoque por competencias que definen los rasgos del perfil de egreso.

El aspecto evaluativo en su proceso de aplicación de cada una de las asignaturas de Plan (1999), es cualitativo 100%, centrando la formación en la producción de textos, (informes, ensayos, resúmenes, síntesis, reporte de lectura, etc.) es decir, en el desarrollo de habilidades intelectuales específicas, considerado en las actividades sugeridas, que propone con acciones pertinentes, la asimilación del concepto en primera instancia, en segunda, el procedimiento para el aprendizaje del concepto y en tercera, plantea, actividades sobre el desarrollo de actitudes y comportamientos en el proceso para la asimilación del conocimiento.

3.2 Método y Técnicas de Recolección de Datos

Uno de los métodos que se utilizaron en esta investigación, es el evaluativo y se presentan puntos de vista particulares de cada uno de los autores que a continuación se describen.

3.2.1 Método seleccionado para la investigación

Método evaluativo

La evaluación se entiende como la actividad realizada con el propósito de apreciar mayor o menor efectividad en un proceso, en cuanto al cumplimiento de los objetivos, en correspondencia con el contexto en el cual el evento ocurre.

Según Briones (1991), el término evaluación se utiliza para referirse:

“al acto de juzgar o apreciar la importancia de un determinado objeto, situación o proceso en relación con ciertas funciones que deberían cumplirse, o con ciertos procesos de valoración, explícitos o no”, otra de sus definiciones señala que la investigación evaluativa es aquella que analiza la estructura, el funcionamiento y los resultados de un programa con el fin de proporcionar información de la cual se puedan derivar criterios útiles para la toma de decisiones con respecto a la administración y desarrollo del programa evaluado, en otras palabras la investigación evaluativa permite estimar la efectividad de uno o varios programas, propuestas, planes de acción o diseños, los cuales han sido aplicados anteriormente con la intención de resolver o modificar una situación determinada. La investigación evaluativa se usa para la toma de decisiones, las preguntas surgen del programa a evaluar, la hipótesis común de la evaluación es que el programa esté logrando lo que se propuso hacer (Pág.54).”

Bausela Herreras (2004) comenta que, con relación a los paradigmas evaluativos, en donde se entiende al término paradigma como el marco de referencia ideológica o contexto conceptual que utilizamos para interpretar una realidad. El paradigma, por tanto, no se orienta a una incidencia sobre la realidad, sino más bien a la interpretación de la misma bajo un enfoque conceptual determinado. En cuanto a modalidad interpretativa, el término paradigma está más próximo al de enfoque.

En ese sentido García (1992) realizó un estudio comparativo de las características diferenciales de ambos enfoques, desde los objetivos y las técnicas hasta los recursos metodológicos en donde los adjetivos o características que los definen como: lógico en términos cuantitativos y fenomenológicos en términos cualitativos, considerando al primero cerrado y al segundo abierto, así como, conductual en lo cuantitativo y humanístico en lo cualitativo.

Como señala de la Orden (1985) las tipologías de modelos, que en conjunto son el resultado de variar el énfasis de los propósitos, los métodos y los componentes del

proceso evaluador en la práctica se convierten con frecuencia, en fuente de confusión y conflicto entre posiciones distintas, como es el caso entre otros, el modelo cuantitativo y el modelo cualitativo.

Lo que realmente debe de tomarse en cuenta, es lo que proporcionan cada uno en su esencia, y, ubicar cómo desarrollar de acuerdo al enfoque, la evaluación, de acuerdo a ello, según Boruch Wortman (1979) no existe un modelo generalizado de investigación evaluativa, por lo tanto, clasificar los distintos modelos no es nada sencillo, sin embargo, dada la diversidad de aproximaciones en esta tesis, se retoma una de las propuestas de los modelos que en los últimos veinte años se ha visto emerger.

También al final de la tesis se abordan conclusiones de cómo se condujo la evaluación en el caso que ocupa esta investigación, sobre el desarrollo de competencias y las que debe adquirir la alumna de la Licenciatura en Educación Preescolar en los primeros seis semestres, para abordar de manera clara una práctica docente intensiva en el 7° y 8° semestres. Cabe mencionar, a uno de los autores que hace un recorrido sobre los modelos que han fundamentado la evaluación, como: Albert Cronbach (1980) que nos comenta sobre la evaluación como una estrategia útil y necesaria para el mejoramiento de la calidad de la educación.

Por lo tanto, ninguna introducción a la evaluación entendida como una práctica profesional, estará completa si no presta la debida atención a la evolución histórica del tema. Son diversos autores (Sanz, 1996) los que abordan la evolución histórica de la evaluación, su participación es relativamente reciente aunque algunos autores la remontan al s. XVII como Rossy y Freman y Cook (1988 citados en Hernández, 2006).

Para encontrar sus orígenes, hay remontarse a 1965, cuando la evaluación alcanzó una alta exigencia de objetividad, y, que le llevó a la tarea de investigar su eficacia sobre el contexto de acción social. Tal pretensión terminó en la frase de Cook y Gruder (1978) “Todo puede ser evaluado incluso la evaluación”.

3.2.2 Las técnicas de investigación

En el primer apartado, se describe la técnica de observación que consiste en observar atentamente el fenómeno desde una perspectiva científica y sistemática en donde se puede establecer un determinado tiempo de observación, considerando posteriormente la técnica de análisis de contenido.

3.2.2.1 Técnica de La Observación.

Considerando a la observación como una técnica que consiste en observar atentamente el fenómeno, hecho o caso, tomar información y registrarla para su posterior análisis.

La observación es un elemento fundamental de todo proceso investigativo; en ella se apoya el investigador para obtener el mayor número de datos. Gran parte del acervo de conocimientos que constituye la ciencia ha sido lograda mediante la observación.

Existen dos clases de observación: la Observación no científica y la observación científica. La diferencia básica entre una y otra está en la intencionalidad: observar científicamente significa observar con un objetivo claro, definido y preciso: el investigador sabe qué es lo que desea observar y para qué quiere hacerlo, lo cual implica

que debe preparar cuidadosamente la observación. Observar no científicamente significa observar sin intención, sin objetivo definido y por tanto, sin preparación previa, Hernández (2006).

Por lo tanto, esta investigación fue realizada con una observación participante, considerando, considerando el rol realizado por el observante dentro del ejercicio de la práctica realizada por las alumnas dentro del jardín de niños. Al estar presente en cada una de las actividades, y, de acuerdo con Hernández (2006):

“Los papeles que permiten mayor entendimiento del punto de vista interno son la participación activa y completa”, considerando que en ella no puede haber delegación de funciones, porque perdería el status de la investigación y los datos pudieran interpretarse de diferente manera.”

Los períodos de observación cualitativa son abiertos desde el punto de vista de Anastas (2005 citado en Hernández, 2006) la observación es formativa y constituye el único medio que se utiliza en todo estudio cualitativo; de tal manera que, se utilizaron sin que para esta investigación las características de un buen observador como: el saber escuchar, utilizar todos los sentidos, poner atención a los detalles, poseer habilidades para descifrar y comprender conductas no verbales, ser reflexivo y disciplinado, escribir anotaciones y ser flexible para cambiar el centro de atención.

3.2.2.1.1 Registro de Observación.

León, O.G. y Montero, I. (2003) comentan que la observación sistemática se realiza de acuerdo a una serie de criterios previamente establecidos. Dichos criterios se resumen en:

- (a) el tiempo de observación/registro,
- (b) las categorías de observación y
- (c) el número de sujetos que se observan.

Se estableció un tiempo de observación de 5 minutos y un tiempo de registro de 1 minuto. En este caso, lo que se hizo fue observar durante 5 minutos, el siguiente minuto se anotaron todas las categorías que se identificaron y, pasado ese minuto, se repitió la operación varias veces hasta completar la jornada. También, se decidió observar toda la sesión en algunos casos y se registró al final e incluso, observar y registrar simultáneamente. La cuestión es que siempre se respetó una pauta de observación/registro previamente establecida.

Además de la sistematicidad temporal, entra en juego el segundo componente: las categorías de observación. En el caso de la observación de conductas (p.e., en psicología, en antropología, en etología,...) la hoja de registro tiene que tener una serie de categorías de conducta que han de ser exhaustivas (i.e., deben recoger todas las características -en este caso concreto las conductas- que se quieren registrar) y mutuamente exclusivas (i.e., ninguna categoría contiene o se solapa con otra). Aquí el criterio de sistematicidad consiste en que únicamente se van a registrar aquellas conductas que están definidas por una o más categorías de observación, mientras que aquellas conductas que no están definidas por las categorías del registro se ignoran, Hernández (2006) como es el caso de esta investigación, las categorías están definidas claramente en los instrumentos de observación diseñados y puestos a disposición en anexos.

Así mismo, si se está observando a un grupo se ha de definir si se observan a todos los individuos que lo forman o sólo a un individuo del mismo. Así, si se establece el primer criterio, entonces se registran las conductas que ejecutan todos los individuos del grupo durante el tiempo de observación. Por el contrario, si se decide focalizar la observación sobre un individuo, sólo se registran las conductas que emite éste aunque otros miembros del grupo ejecuten otras conductas susceptibles de ser registradas y que el individuo observado no ejecuta.

Ahora bien, de acuerdo a las categorías que maneja Leon, O. G. y Montero, I. (2003) la definición de las categorías a observar se establecen en las competencias del Plan de estudios 1999, que definen los rasgos del perfil de egreso con la finalidad de establecer qué competencias son las que adquieren y cuales las que necesitan para ejercer la docencia en un 7° y 8° semestres.

Nota: Los instrumentos se aportarán en anexos de acuerdo a la validez y confiabilidad del instrumento de información en donde dos expertos sancionaron el instrumento con una escala del 0 al 100%.

3.3 El procedimiento de la Investigación

La siguiente figura expone el proceso que siguió el investigador aplicando una guía de observación en las diferentes asignaturas con elementos relacionados con las competencias del Plan de estudios 1999, concluyendo con la tabla de análisis de datos generales.

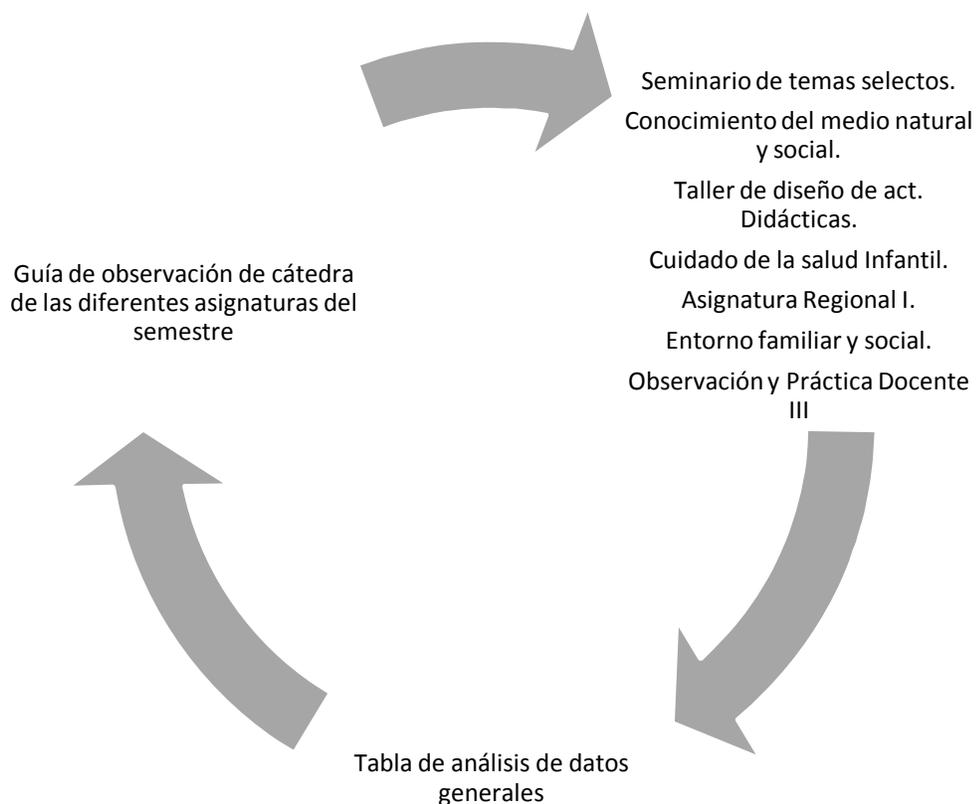


Figura 5. Ciclo de investigación

Cabe resaltar que para el análisis final de los datos obtenidos se trabajó con una Tabla de análisis de datos generales (ver tablas 1a y 1b, 2a y 2b, 3a y 3b, 4b y 4b).

La escala de énfasis que se usa en esa tabla se adecua a las necesidades de análisis de la investigación, la escala corresponde a la matriz de análisis de contenido propuesto por Montalvo (2011), en su escrito de sugerencias, “*Modelos de instrumentos para*

trabajar con las técnicas de Análisis de contenido y la Observación” y sobre todo por las características de establecimiento de las competencias que se desarrollan en cada una de las asignaturas que se imparten en el quinto semestre de la licenciatura en educación preescolar, son parte de la tabla N° 1, en donde las competencias que se agrupan en cinco grandes campos y que definen los rasgos del perfil de egreso de la Licenciatura en Educación Preescolar, Plan de estudios (1999) son consideradas como categorías y contenidos a evaluar.

La escala de énfasis que se consideró para analizar los resultados de esta investigación, es con la finalidad de evitar el efecto numérico de reprobado o aprobado que tienen los resultados de la observación a las alumnas, y más bien mencionar en términos de cualidad el tipo de énfasis de los resultados que ellas podrían considerar en sus mejoras futuras.

La escala de énfasis de presenta del siguiente modo en esta tesis:

Tabla 2
Escala de énfasis

	Escala
1	No mencionado
2	Mencionado pero no enfatizado
3	Énfasis menor
4	Énfasis importante
5	Énfasis extremadamente fuerte

3.4 Población y Muestra de la Investigación

De acuerdo con Hernández (2006) comenta que en algún momento de la inmersión inicial o después de ésta, se define la muestra. A veces se hace desde que comienza a plantearse el problema de investigación. A diferencia del proceso cuantitativo, no hay una etapa específica en la cual se elabore tal definición. Las primeras acciones ocurren desde el planteamiento y cuando se selecciona el contexto, en el cual esperamos encontrar los casos que interesan en la investigación (p. 562)

Por tal motivo, la población muestra que se describe a continuación, se aborda de acuerdo a lo establecido en el capítulo I de esta tesis, considerando en una primera etapa, a 20 de las alumnas de quinto semestre en los grupos “A” y “B” de la Licenciatura en Educación Preescolar en el Centro Regional de Educación Normal de Aguascalientes. El trabajo de investigación en esta primera etapa, comprende la recopilación de elementos que arrojen, el grado de desarrollo de cada una de las competencias que adquiere la alumna del quinto semestre de la licenciatura en educación preescolar.

Y, en una segunda etapa, se continuará en el 6° semestre con las alumnas seleccionadas para el estudio, esto, tiene una justificación orgánica, la escuela en séptimo y octavo semestres, de acuerdo a los lineamientos generales de Plan de estudios 1999, organiza pequeños grupos con un mínimo de seis integrantes y un máximo de diez, por tal motivo, los grupos de séptimo y octavo semestres, ya no serán “A” y “B, porque pueden convertirse en “A”, “B”, “C”, “D”, “F” y “G” o variar de acuerdo a las necesidades de la institución por nombramiento de los docentes que atenderán dichos semestres.

3.4.1 Criterios de selección

Los criterios de selección para esta investigación, fueron los siguientes:

- Por calificación:

1. Considerando en primera instancia, la selección que hace el Centro Regional de Educación Normal, para establecer la asignación de las alumnas a los grupos en los Jardines de Niños.
2. En segunda instancia, designar alumnas con calificaciones variadas, para observar cómo se desarrollan las competencias en cada una de ellas.

- Por número de lista:

1. Asignando a la investigación, las diez primeras alumnas de la lista o determinando las diez de en medio y por último, las diez finales.

Capítulo 4

Análisis de Resultados

El trabajo realizado en este capítulo, parte de un documento rector (ver Anexo 2) que contiene cinco apartados, que se titulan, habilidades intelectuales específicas, dominio de los contenidos básicos de la educación preescolar, competencias didácticas, identidad profesional y ética, además de, capacidad de percepción y respuesta a las capacidades del entorno de la escuela. Del documento rector se desprenden varios instrumentos de investigación como: documento rector, guía de observación en el aula (Ver Anexo 3) y guía de observación en la práctica docente (Ver Anexo 4).

El análisis de los resultados de las guías de observación arrojan una serie de elementos dignos de tomarse en cuenta para la mejora en la aplicación de los programas que conforman el Plan de estudios 1999 de la Licenciatura en Educación Preescolar, cada uno de los instrumentos con la validación correspondiente por expertos en investigación de la Universidad Autónoma de Aguascalientes (Ver Anexo 5), que evaluaron dichos instrumentos con las escalas de pertinencia y claridad cuyo porcentaje oscila entre el 85% y el 92% , con los rubros que se estipulan a continuación: E= excelente, MB= muy bien, B= bien, R= regular, S= suficiente y NS= no suficiente, escala que se adecua para evitar el efecto numérico que se establece en el acuerdo 261 que es del 5 al 10, estableciendo con esto: E=10, MB=9, B=8, R=7, S=6 y NS=5.

4.1 Análisis Descriptivo e Interpretación de Resultados

4.1.1 Observación:

En el instrumento aplicado a las alumnas de la Licenciatura en Educación Preescolar del Plan de estudios 1999, en primera instancia, contempló todas las competencias que se agrupan en cinco grandes campos, después se utilizó una guía de observación en el aula sustentado en las actividades de formación específica y formación común que se establecen en el Plan de Estudios 1999 consideradas como escolarizadas y por último que se aplicó otro en la práctica docente como actividades no escolarizadas, utilizando en éstas dos últimas, solo parte del instrumento rector, es decir, de manera parcial, adecuándolo a cada actividad, si es en el aula de la escuela normal, el instrumento de habilidades intelectuales específicas (Anexo 3), si es en la práctica docente, el instrumento de dominio de los contenidos y competencias didácticas (Anexo 4).

Cabe mencionar, que las actividades se dividen en tres: Actividades principalmente escolarizadas, Actividades de acercamiento a la práctica escolar y práctica intensiva en condiciones reales de trabajo, por otro lado, la muestra utilizada para esta investigación es de 20 alumnas de la población de los dos grupos que consta de 60 alumnas, 30 alumnas por grupo y de acuerdo al porcentaje se determinó, que solo 10 alumnas por grupo serían tomadas en cuenta para aplicar los instrumentos mencionados.

4.1.2 Las Competencias Docentes en la Licenciatura de Educación Preescolar

Objetivos:

- a) Identificar las competencias adquiridas hasta el 5° y 6° semestres.
- b) Comprobar a través de un instrumento rector y guías de observación las competencias adquiridas en los contextos correspondientes.

Los resultados del documento rector aplicado a las alumnas de 5° semestre de los grupos “A” y “B” de la Licenciatura en Educación Preescolar se explican a continuación a través de gráficas, presentándolas por apartados:

El comparativo de los grupos “A” y “B” sobre el rendimiento global encontrado en los resultados del documento rector es muy parejo llegando al nivel B de la escala de cada grupo como se observa en las figuras *1 a* y *1 b* (ver en Anexos), sin embargo, al hacer el análisis del campo de habilidades intelectuales específicas en cada una de sus competencias, se encontró que ambos grupos tienen una diferencia significativa cuando se habla de expresarse de manera oral y escrita, por ejemplo: el grupo “A” de manera escrita tiene a 6 alumnas entre el regular y suficiente y 4 entre el bien y muy bien, y, de manera oral hay 3; 5 alumnas entre el regular y suficiente y 5 entre el bien y el regular, situación que nos permite observar que estas competencias, no están consolidadas y que requieren de estrategias pertinentes para su desarrollo total; en el grupo “B” de manera escrita hay 8 alumnas entre el bien y muy bien y un 2 entre regular y suficiente y de manera oral 9 alumnas está entre el bien y muy bien y una en el excelente, estos

resultados entre el grupo “A” y “B” marcan una diferencia de aprovechamiento, el grupo “B” tiene mejor aprovechamiento que el grupo “A”.

En otro comparativo de dos competencias de ese mismo campo al valorar lo que lee relacionándolo con la realidad (ver anexos figuras 2 a y 2 b), se encontró que el grupo “A” tiene 9 alumnas en bien y una en muy bien, y, al relacionarlo con su práctica docente se encontró que, 6 alumnas están en la escala con B y 4 con MB, mientras que el grupo “B” tiene en el primer rubro, con una alumna en Excelente, 6 en Muy bien y 2 en Bien y una en Regular, y, en el segundo rubro, 7 alumnas en Muy bien y 3 en Bien, situación que favorece al grupo “B” en aprovechamiento y que disiente del resultado global que arroja cada uno de los grupos.

En este apartado, existen dos competencias, que comparativamente arrojan evidencias sobre el tema dominio de los contenidos, en el grupo “A”: entre la comprensión del significado de los propósitos y el enfoque educativo de nivel preescolar, en el primero, cinco alumnas comprenden los propósitos muy bien, cuatro comprenden bien y una comprende regularmente los propósitos, en el segundo aspecto, hay una diferencia en cuanto a la comprensión de los dos aspectos, porque, ocho alumnas comprenden bien el enfoque y dos regularmente, por lo tanto, en esta dos competencias no hay equilibrio en el aprendizaje de estas competencias, mientras en los propósitos hay cinco alumnas en MB, en el enfoque, hay ocho en “B” .

En el Grupo “B”, en la comprensión del significado de los propósitos, siete alumnas comprenden muy bien (MB) los propósitos, y tres los comprenden bien (B), en la comprensión del enfoque, solo dos alumnas los comprenden muy bien (MB) y cuatro

alumnas su comprensión en cuanto a los propósitos está bien (B) y las otras cuatro comprenden regularmente (R) los propósitos, situación que evidencia el desequilibrio que existe en estas competencias, porque, si comprende los propósitos también comprende el enfoque.

En la competencia sobre el reconocimiento de la educación preescolar como un servicio que promueve la democratización se encontró una deficiencia sobre ella, en los dos grupos, en el grupo “A” solo seis alumnas de la muestra reconocen de manera excelente (E) el servicio que promueve, tres reconocen muy bien (MB) el servicio y una bien (B), en el grupo “B” siete reconocen muy bien (MB) el servicio, dos Bien (B) y una excelente, situación que denota que, a seis semestres de la carrera aún no han terminado de reconocer que el servicio de educación preescolar es democrático.

En la siguiente competencia, que es reconocimiento de la articulación de los propósitos de la educación preescolar con los de la escuela primaria los resultados, nos comentan gráficamente, que esta competencia, requiere consolidarla, porque solo una en el grupo “A” reconoce excelentemente (E) esa articulación, tres muy bien (MB), dos bien (B) y cuatro de manera regular (R), y en el grupo “B” se observa que solo tres reconocen muy bien (MB) la articulación de los propósitos de los dos niveles, dos bien (B), dos regular (R) y cuatro consideran que no tienen el conocimiento suficiente (NS) en esta competencia, por lo tanto, no hay un equilibrio ideal para la asimilación del conocimiento (ver anexos Figuras 2a y 2b).

Hay diferencias que establecen en los resultados sobre la distinción de materiales que propician el interés y la curiosidad en el desarrollo de los niños (ver Figuras 3a y 3b),

por un lado en el grupo “A”, hay dos alumnas que distinguen excelentemente los materiales que posibilitan el interés y la curiosidad, cinco en MB y tres de manera regular los distinguen, en el grupo “B” seis distinguen muy bien los materiales y cuatro Bien, y, al observar los resultados en el diseño dentro de la escala en grupo “A”, tres alumnas diseñan los materiales excelentemente, tres muy bien y cuatro bien, y, en grupo “B”, dos alumnas diseñan muy bien los materiales y ocho bien, al comparar los resultados entre estas dos competencias hay una diferencia clara entre el conocer y saber hacer. Por otro lado y siguiendo el aspecto de los materiales también entra la selección de los mismos y sus resultados en comparación con las competencias descritas arroja resultados interesantes: en el Grupo “A”, cuatro alumnas están en E, dos MB y cuatro en B; en el grupo “B”, tres están en MB, seis en B y una en R, estas tres competencias van de la mano y el desequilibrio que se observa denota la falta de consolidación.

En cuanto a la evaluación que también es un punto muy importante y se agrupa en cuatro competencias, con resultados en el grupo “A” y “B”, prevalece dentro de la escala el bien (B) y en enseguida el regular (R) posteriormente el muy bien (MB) y por último con una tendencia muy baja el excelente (E), existiendo que conocen con deficiencia la evaluación en todos sus contextos (ver anexos figuras 3 a y 3 b). Por otro lado está el reconocimiento de las diferencias individuales y el establecimiento de un clima de relación, porque en el grupo “A” solo una reconoce de manera excelente (E) las diferencias y dos son capaces de establecer un clima de relación.

Uno de los elementos fundamentales de este apartado (ver anexos figuras 4a y 4b) en el aspecto de la motivación e identidad con la carrera que está cursando, y, en grupo

“A”, nueve de las diez alumnas asumen su profesión como carrera de vida de manera excelente y una muy bien, lo que no explica el por qué de los resultados de las demás competencias en su desarrollo de los seis semestres que lleva en ella, por ejemplo: en identifica y valora los elementos más importantes de la tradición mexicana, solo tres los hacen excelentemente bien, siete muy bien, siete bien y tres de manera regular considerando las dos competencias que se mencionaron, situación que requiere de análisis, porque si asume su profesión como carrera de vida, entonces tiene que valorar de la misma manera e identificar todo lo que la compone, en el grupo “B”, hay una diferencia con el grupo “A”, porque solo siete de las diez están en excelente, dos en muy bien y una en bien y en el comparativo que se hizo con el grupo “A”, en el “B”, las alumnas arrojan los siguientes resultados: solo una valora pero no identifica de manera excelente, diez están muy bien, cinco bien y cuatro de manera regular.

Por otro lado, en conoce los principales problemas tanto en su entidad y para el fortalecimiento del sistema educativo mexicano también se encuentran deficiencias que requieren de apoyo, en el grupo “A” dos alumnas de cada grupo conocen de manera excelente los problemas de su comunidad y la manera en que pueden fortalecer el sistema educativo mexicano, tres alumnas muy bien, cinco bien y seis de manera regular, en el grupo “B”, ocho están muy bien, diez están bien y dos de manera regular y haciendo un comparativo de esta dos competencias, el grupo “B” está más equilibrado en cuanto al desarrollo de estas competencias.

En la competencia, asume como principios de su acción los valores que la humanidad ha creado, se encuentra que, en el grupo “A” cuatro se ubican en la escala en

E, una en MB, dos en B y tres en R, considerando la competencia más importante de este campo, no es congruente este resultado porque no coincide el asumir su profesión como carrera de vida ya que no asume de la misma manera, como principios de su acción los valores de la humanidad; en el grupo “B” y considerando el comentario anterior, solo una está en E, cinco en MB, tres en B y una en R.

Hay dos elementos fundamentales que caminan de manera muy similar en el desarrollo de estos, porque identifica y después valora, en el grupo “A”, dos alumnas están en E, en el primero y una en el segundo, tres están en MB en el primero y cuatro en el segundo, dos están en B en el primero y en el segundo y tres de manera regular en el primero y nadie en este punto de la escala en el segundo, en el grupo “B”, solo una alumna esta en E en el segundo elemento o competencia, cinco en MB en el primer elemento y cinco en el segundo, tres están en B en la primera competencia y dos en la segunda terminando con dos en el primer elemento de manera regular y una en el segundo.

En las ocho competencias que se evaluaron en este campo , Capacidad de Percepción y Respuesta a las Condiciones Sociales del Entorno de la Escuela se describe la paridad que hay en dos ellos en los grupos “A” y “B” (ver anexos figuras 5a y 5b), tanto en acepta la diversidad como en aprecia, seis alumnas se ubican en la escala de manera excelente en cada competencia y cuatro muy bien, en otra de sus competencias que se refiere a la promoción de solidaridad , seis alumnas se ubican en la escala muy bien, tres en bien y una en regular, y, comparativamente con otra que establece la

promoción del uso racional de los recursos hay una que los promueve excelentemente bien, cinco muy bien, dos bien y dos regular.

En el grupo “B”, al igual que el grupo en acepta la diversidad seis alumnas están en E y cuatro en aprecia y respeta, ubicándose como un fenómeno en los dos grupos de acuerdo a esta paridad, cinco están en MB en el primer elemento y tres en el segundo, y una y una en el aspecto B de la escala, en lo que se refiere a la promoción de la solidaridad hay una diferencia entre los dos grupos, mientras el grupo “A” tiene seis alumnas ubicadas en E, el grupo “B” una, el “A” cuatro en MB y el “B” tres, el “A” ubica tres en B y el “B” cinco y por último los grupos ubican una alumna en regular.

En la promoción del uso racional de los recursos el grupo “A” tiene ubicada una alumna en E y el grupo “B” dos, en MB el grupo “A” tiene cinco y el grupo “B” siete, en B el grupo “A” tiene dos y el grupo “B” una y en R el grupo “A” ubica a dos alumnas y el grupo “B” a ninguna, analizando estos resultados en la comparación, se puede deducir que, el desarrollo de las competencias en las alumnas de 6° semestre se realiza a un ritmo diferente en cada una de ellas, por lo tanto se requiere replantear cada una de las acciones para subsanar el desarrollo pertinente tanto en tiempo como en forma en los grupos “A” y “B” de 6° semestre.

4.1.3 Guía de Observación para el Trabajo en el Aula.

Objetivo:

Medir el desarrollo de las competencias en el campo de habilidades intelectuales específicas con estrategias pertinentes en cada uno de los enunciados.

Se utilizaron estrategias pertinentes en cada uno de los enunciados para medir la capacidad, que tienen las alumnas para buscar información que permitiera mejorar los resultados de su labor educativa resolviendo los problemas a los que se enfrenta en su práctica docente, además se realizaron actividades de: describir, narrar, explicar y argumentar en la exposición de temas que se abordan en las asignaturas que conforman el Plan de estudios 1999, de la Licenciatura en Educación Preescolar.

Se valoraron las ideas que desarrollan en forma escrita y la claridad con la que se expresan de manera oral para determinar en qué grado de desarrollo se encuentran las alumnas, en cuanto a la capacidad para analizar y comprender un texto escrito, a partir de ello, se aplicó el instrumento denominado Guía de observación para el trabajo en el aula con los siguientes resultados (ver anexos figuras 1a y 1b de habilidades intelectuales específicas):

La intención de evaluar el trabajo en el aula, tiene la finalidad de rescatar el avance que tienen las alumnas en las competencias del campo de habilidades intelectuales específicas, en un espacio áulico y con una realidad tangible; en grupo “A” en la competencia de poseer alta capacidad de comprensión del material escrito, solo 3 de las alumnas está ubicada en B, 5 en R y 2 en S, situación que compromete el desarrollo de esta competencia, porque 7 alumnas están por encima de la media y muy lejos de alcanzar el desarrollo óptimo para una práctica profesional en 7° y 8° semestres.

En las competencias de valorar la lectura y relacionarla tanto en la realidad como en su práctica profesional, se encontraron los resultados siguientes: 9 de las alumnas está ubicada en (R) Regular desarrollo al relacionar la lectura con su práctica profesional y un

1 de las alumnas en B; al relacionar la lectura con la realidad, 2 de las alumnas tienen están en B de la escala y 8 en R, considerando que la muestra es de 10 alumnas por grupo y que el grupo tiene 31 alumnas se puede suponer en base a los resultados y por estadística que entre siete y ocho alumnas de cada diez solo han desarrollado estas competencias dentro de la escala utilizada regularmente (R).

Datos muy parecidos arrojan las competencias de expresión de ideas con claridad en forma oral y escrita considerando que: en el aspecto escrito, 7 de las alumnas de la muestra están ubicadas en R regular desarrollo de la competencia y 3 en (S) suficiente desarrollo de la competencia y en el aspecto oral, 2 de las alumnas tienen un buen desarrollo (B), 5 de las alumnas ubican en la escala en R y 3 están en S , analizando estas dos competencias, hay un porcentaje de diferencia en donde la competencia oral tiene más desarrollo que la competencia escrita aunque de manera general los resultados arrojan una paridad en el desarrollo de las dos competencias.

Algo muy parecido ocurre con la capacidad de describir, narrar, explicar y argumentar, porque 6 de las alumnas están en R, una en S y otra en NS y 2 en B, en las dos competencias hay correspondencia de resultados, en donde se aprecia que las alumnas tienen desarrolladas apenas por encima de la media estas competencias.

En cuanto a la capacidad y disposición para la investigación se encontró que las alumnas tienen un desarrollo muy similar, ya que 8 de las alumnas están ubicadas en R, una en S y una en B, 9 de cada 10 alumnas tienen un desarrollo entre el 60 puntos y 70 en la escala; en las demás competencias de esta guía se encontró una incidencia directa de las competencias descritas anteriormente, por tanto, los resultados que arroja esta

observación, es que el campo de habilidades intelectuales específicas se encuentra de manera general con un desarrollo del 70 de los 100 puntos de la escala.

Comparando el grupo “B” con el grupo “A”, se encontró una pequeña diferencia de aprovechamiento considerando que el grupo “A” tuvo tres alumnas en B, cinco en R y dos en S, y, el grupo “B” tres alumnas en B y siete en R, comparando estos resultados, el desarrollo del grupo “B” tiene mejor aprovechamiento en la capacidad de análisis del material escrito que el grupo “A”.

En el segundo punto en la valoración de la lectura y relacionarla con la realidad y la práctica profesional, el grupo en la primera competencia está muy parejo, pues siete alumnas de cada grupo se encuentran en R y, las otras tres alumnas están en B; en la segunda competencia que es la lectura relacionada con la práctica profesional, en el grupo “A”, hay nueve alumnas en R y una alumna en B, y, en el grupo “B” hay cinco alumnas en B, cuatro alumnas en R y una alumna en S, que al analizar los resultados de los dos grupos en la muestra, el grupo “B”, sobresale ligeramente adelante en un mejor aprovechamiento de estas competencias.

En el tercer punto analizado de manera particular con el grupo “A” y comparativamente con el grupo “B” los resultados son los siguientes: en el grupo “A” en la expresión de ideas de manera escrita, siete alumnas se ubican R, tres en S, y, en el grupo “B”, dos alumnas están en B, seis en R y dos en S, en la segunda competencia que es la expresión de ideas oralmente, el grupo “A”, tiene dos alumnas en B, cinco en R y tres en S, en el grupo “B”, hay tres alumnas en B de desarrollo, cinco en R, una en S y otra en NS, y, en este comparativo el grupo “A” tiene más desarrollada la expresión oral

que el grupo “B”, y, de manera escrita el grupo “B” tiene mayor capacidad que el grupo “A”.

En el cuarto tratado de manera individual en el grupo “A”, y, comparativamente con el grupo “B”, en la capacidad de describir, narrar, argumentar y explicar, el grupo “A”, tiene dos alumnas en B, seis en R y dos en S, y en el grupo “B”, dos alumnas están en B, seis en R, una en S y otra en NS, resultados que arrojan un desarrollo muy parejo entre los dos grupos, encontrando, que solo un caso está por debajo de la mínima aprobatoria en el grupo “B”.

En el último punto analizado de manera personal en el grupo “A” y comparativamente con el grupo “B”, en las competencias de la disposición y capacidad propicia para la investigación, en grupo “A” en la primera competencia tiene una alumna en B, ocho alumnas en R y una en S, mientras que en el grupo las diez alumnas están en R, en la segunda competencia, el grupo “A”, una alumna tiene está B, ocho en R y una en S, y en el grupo “B”, las diez alumnas se ubican en la escala en R de esta competencia, prevaleciendo el aprovechamiento en 70 puntos de los 100 de la escala de desarrollo de las dos competencias en los dos grupos.

Y, por último, considerando el punto más importante en este campo, y, por ende repercute en cada una de las competencias, se analizó comparativamente en los dos grupos el hábito de la lectura, el grupo “A”, dos alumnas están ubicas en B, cuatro están en R y otras cuatro en S, y, en el grupo “B”, dos alumnas están en B, cuatro en R, tres en S y una en NS, resultados que permiten interpretar, que la competencia no tiene un desarrollo optimo, y por ende, repercute en la capacidad de investigación, en el desarrollo

de las ideas tanto de manera oral como escrita, considerando que esta competencia es necesaria en todas las competencias de este campo.

4.1.4 Guía de Observación en la Jornada de Práctica Docente.

Objetivos:

Observar el manejo de los contenidos que aplica la estudiante de la Licenciatura en Educación Preescolar y medirlos a través de los enunciados que conforman el instrumento de evaluación.

Evaluar el desarrollo de las competencias didácticas que se establecen en los cinco grandes campos, del Plan de Estudios 1999.

Al observar las competencias didácticas en la práctica docente en los diferentes jardines de niños, que han mencionado anteriormente, establecen una correspondencia que tiene que ver con el dominio de los contenidos de aprendizaje y que se relacionan con los campos formativos del Programa de Educación Preescolar 2004, que regulan el trabajo en ese nivel educativo; y, de acuerdo a esos elementos y el documento rector, que se presenta al inicio, se diseña un instrumento para investigar, el grado de desarrollo que las alumnas tienen de las competencias que utiliza en la práctica docente en el jardín de niños y que se presentan los resultados correspondientes a ese contexto (ver anexos figuras 1a y 1b ubicadas en anexos sobre la práctica docente) :

El propósito de esta guía, es establecer el grado de desarrollo de los campos que tienen relación con la práctica docente en los jardines de niños y que se describen de

manera individual, tanto en el dominio de los contenidos, como, en las competencias didácticas, explicando la evolución que ha tenido cada una de las competencias hasta el 5° y 6° semestres.

En el campo dominio de los contenidos, en la competencia de reconocer la articulación de los propósitos de la educación preescolar con los de primaria, en el grupo “A”, se destaca el hecho de que ocho alumnas están en la escala en R, una en B y otra en S, en el grupo “B”, cinco alumnas están en R, dos en MB, dos en B y una en NS, en donde el grupo “B”, tiene un desarrollo no equilibrado en el grupo, si bien es cierto que dos alumnas están en MB, también es cierto que una está con NS.

En la competencia de establecer una correspondencia adecuada entre la naturaleza y el grado de complejidad de los propósitos de la educación preescolar, el grupo “A”, tiene una tendencia de seis alumnas con B, tres con R y una con S, y en el grupo “B”, cuatro alumnas están ubicadas en MB y seis en B, en este comparativo el grupo “B”, tiene mejor aprovechamiento que el grupo “A”.

Por otro lado, las alumnas en la competencia de tomar en cuenta los enfoques en su planeación que propician el desarrollo integral del niño, en grupo “A”, sobresale el hecho de que seis alumnas se ubiquen en B, tres en R y una en S, y, en el grupo “B”, cuatro alumnas con un MB, cuatro con B y dos con R, resultados que nos permiten observar que el grupo “B”, en el diseño de la planeación, hay más elementos de conocimiento que el grupo “A” en esta competencia.

En la aplicación de los propósitos de la educación preescolar en el grupo “A”, se ubican cinco alumnas con B, tres en MB y dos en R, y en el grupo “B”, destaca el hecho, de que tres alumnas están en MB y siete en B, esto indica que en la práctica las alumnas del grupo “B” desarrollan las actividades de acuerdo a los propósitos de manera más equilibrada que el grupo “A”.

En la competencia sobre el contribuir a compensar las desigualdades en el grupo, en el grupo “A” 7 alumnas se ubica con B, dos alumnas con MB y una con R, y en el grupo “B”, dos alumnas tienen MB, cuatro con B y cuatro con R, estos resultados denotan, que las alumnas del grupo “A” utilizan estrategias adecuadas que regulan el control del grupo, manejando asertivamente las desigualdades sociales del grupo.

Por último en la promoción de la educación preescolar como un servicio democrático, el grupo “A”, cuatro alumnas tienen un desarrollo de la competencia con MB, cinco con B y una con R, y, en el grupo “B”, cuatro alumnas tienen MB de desarrollo y seis con B, esta competencia se desprende de anterior, porque el servicio democrático tiene una estrecha relación con las desigualdades del grupo, y, se observa una contraposición de resultados, pero, aquí se agrega la relación que tiene la alumna con los padres de familia.

En el diseño y organización para poner en práctica estrategias y actividades didácticas adecuadas al desarrollo de los niños del campo de competencias didácticas (ver anexos figuras 2a y 2b del segundo bloque de figuras), en el grupo “A”, cuatro alumnas tienen B en el desarrollo de la competencia, cinco con R y una con S y el grupo “B”, dos alumnas tienen MB en el desarrollo y ocho con B, esta competencia se evalúa desde el

diseño de la planeación y la congruencia de la aplicación de las estrategias, y, en el grupo “B” en los resultados que se manejan, existe de acuerdo a ellos un desempeño mejor que el grupo “A”.

En la competencia, aplica estrategias didácticas para estimular los procesos de aprendizaje, hay una estrecha relación entre otras competencias dentro de ese campo, como: el favorecer el aprendizaje con condiciones familiares y sociales particularmente difíciles, en el desarrollo de los valores en la educación preescolar y al reconocer las diferencias individuales de los educandos, a partir de los resultados en la aplicación de estrategias, se ven afectadas las otras mencionadas, en el grupo “A”, siete alumnas tienen B en el desarrollo en la aplicación de estrategias y tres alumnas con un R, y, al contrastar con el favorecimiento del aprendizaje en condiciones familiares y sociales difíciles, se encontró que seis alumnas tienen un R en el desarrollo de la competencia, que contrastada con la competencia en la aplicación de estrategias, se deduce que las llevadas a cabo no son las idóneas para desarrollar el aprendizaje en condiciones familiares y sociales particularmente difíciles, en las estrategias que utilizaron para establecer un clima de relación, hay un equilibrio, porque siete alumnas tienen B en el desarrollo de la competencia que coincide con el desarrollo en la aplicación de estrategias, y, por último en la promoción de valores, también hay un equilibrio, porque seis tienen B y cuatro R, motivo por el cual se considera, que hay que plantear estrategias pertinentes para propiciar el aprendizaje.

En el grupo “B”, hay una situación parecida al grupo “A”, porque siete alumnas tienen B en el desarrollo de la competencia sobre la aplicación de estrategias, con una

diferencia de que hay una alumna con MB de desarrollo y las otras dos con R, al contrastar ésta, con el desarrollo de valores, hay un equilibrio en este grupo, que permite, que las diez alumnas de la muestra desarrollen esta competencia ubicándose con B en la escala, sin embargo, al favorecer el aprendizaje de los niños, las estrategias aplicadas, propiciaron baja, porque, siete alumnas tienen R de desarrollo y tres B, en la última competencia de esta comparación, que es; el establecer un clima de relación en el grupo, existe un avance en el desarrollo de esta competencia, porque, siete alumnas tienen MB de desarrollo y tres con B, situación, que permite identificar, que la competencia que hay que reforzar es la aplicación de estrategias para favorecer el aprendizaje.

En este campo, en función de la evaluación, hay una competencia que de acuerdo al conocimiento de los elementos de ellos, están alrededor otras competencias que tienen que ver con valorar el hecho educativo, en el grupo “A”, destaca el hecho de que dos alumnas tengan MB en el desarrollo sobre el conocimiento de estrategias para valorar los logros que alcancen los niños y seis alumnas con B, y dos con R, al contrastarla con la aplicación de estrategias que es el siguiente paso, hay una disminución de porcentajes en los referente a las alumnas y al desarrollo de la competencia, porque, de dos alumnas que estaban en el conocimiento con MB, en la aplicación solo está una con un MB, y, de seis alumnas que estaban en el conocimiento de la competencia con B, disminuye a cuatro, y, de dos alumnas que estaban de manera regular, aumentó a cinco en la aplicación con R en el desarrollo, es decir, bajaron los porcentajes de desarrollo de la competencia y subieron los bajos.

En el grupo “B”, ocurre un fenómeno parecido al grupo “A”, porque en el conocimiento de estrategias, cinco alumnas tienen MB, en el desarrollo de la competencia y cinco en B, y, al aplicar dichas estrategias, baja el porcentaje de aprovechamiento, dos alumnas con MB en el desarrollo, cinco alumnas con B y tres con R, de tal manera que, les falta desarrollar, la aplicación de estrategias que conocen para el desarrollo de competencias en los niños en edad preescolar.

Ahora bien, para cerrar este espacio de evaluación, en cuanto al conocimiento, la aplicación y por último en la disposición para modificar los procedimientos didácticos que aplicó, se encontraron los resultados siguientes en el grupo “A”: tres alumnas tienen MB en la disposición, cuatro alumnas con B y tres con R, y, en el grupo “B”, ocho alumnas están con MB en el desarrollo de la competencia, una con B y otra con R, de estos elementos se deduce que, no hay conocimiento claro sobre el proceso de evaluación que se debe de llevar a cabo, es decir, desconocen, teóricamente de manera parcial, los procedimientos evaluación que se deben aplicar en el proceso enseñanza aprendizaje, porque, en las planeaciones en algunos casos, no hay correspondencia de la evaluación con los momentos de desarrollo del aprendizaje, tanto en el inicio, como en el desarrollo y en el cierre de las actividades.

Hay una competencia que incide directamente en otras dos y que tienen relación con el conocer, el saber hacer y el saber ser y convivir; en la distinción de materiales que propician el interés, la curiosidad, de aquellos que carecen de sentido pedagógico, en el grupo “A”, dos alumnas tienen MB, cuatro B y cuatro R, y, en el diseño de materiales, se encontró un aumento en la habilidad del saber hacer, porque, cinco alumnas tienen el MB

en el desarrollo, tres B y dos R, situación que baja un poco en la selección de los materiales, porque, tres alumnas tienen MB, seis B, y una en B, esto nos permite apreciar, que la competencia que debe desarrollarse o equilibrarse, es el conocimiento teórico sobre los materiales para pueda haber un equilibrio entre estas competencias, ya que si conoce, entonces puede distinguir y si distingue puede seleccionar y si selecciona, entonces podrá, diseñar para finalmente aplicar los materiales en el trabajo docente.

En el grupo “B”, en la distinción de materiales, cinco alumnas tienen MB en el desarrollo de esta competencia y cinco con B, en el diseño de materiales baja considerablemente el desarrollo de la competencia, porque de cinco alumnas que había con MB en la distinción de materiales, en el diseño solo hay tres, y en B se mantiene con cinco alumnas, pero, dos alumnas, tienen R, en la última de las competencias que se analizan en este párrafo, y, que es, la selección de materiales, dos alumnas tienen MB y ocho con B, en los resultados que arrojan estas competencias se observa un equilibrio, sin embargo, tiene el mismo fenómeno, que el grupo “A”, al bajar en su aprovechamiento en el diseño de materiales.

4.1.4.1 Análisis de datos generales:

Una vez realizado el análisis de datos y ubicando los resultados en la tabla de análisis de datos generales (ver tabla t triangulación p. 129), se inició el análisis considerando la escala de énfasis siguiente:

Tabla 1
Escala de énfasis

	Escala
1	No mencionado
2	Mencionado pero no enfatizado
3	Énfasis menor
4	Énfasis importante
5	Énfasis extremadamente fuerte

Y retomando los resultados obtenidos en el primer campo: Habilidades intelectuales específicas del primer ejercicio realizado.

En el primer punto relacionado con la capacidad de análisis del material escrito, se encontraron en el grupo “A”, a dos alumnas con un énfasis importante, cuatro con un énfasis menor y cuatro en mencionado pero no enfatizado, mientras que en el grupo “B”, cuatro alumnas están con un énfasis importante y seis con un énfasis menor, resultados que originan un punto de vista sobre estos dos grupos en cuanto al avance de esta competencia, en donde el grupo tiene mejor desarrollo que el grupo “A”.

En el siguiente indicador sobre el hábito de la lectura en el grupo “A”, solo una alumna está con énfasis importante, cuatro con un énfasis menor y cinco en mencionado pero no enfatizado, y, en el grupo “B” cuatro alumnas están con un énfasis importante, dos con un énfasis menor, tres en mencionado pero no enfatizado y una se ubica en no suficiente, en este comparativo, los grupos arrojan resultados que indican que esta competencia no tiene una consistencia en su desarrollo por la ubicación de las alumnas en la escala.

En las siguientes dos competencias, tanto en el grupo “A” como en el grupo “B”, existe una contradicción respecto al hábito de la lectura pues se ubican la mayoría de las

alumnas con un énfasis importante al valorar críticamente lo que leen, cuando su hábito de la lectura no está desarrollado.

En la quinta y sexta competencia los resultados vuelven a arrojar una realidad vista de acuerdo con el hábito de la lectura, porque, en el grupo “A” dos alumnas se ubican con un énfasis importante, tres con un énfasis menor, cuatro en mencionado pero no enfatizado y una en no mencionado; mientras que en el grupo “B”, cinco alumnas están en un énfasis importante, tres en un énfasis menor, una en mencionado pero no enfatizado y la última ni siquiera se considera dentro de esta escala.

En la séptima competencia de este campo, en el grupo “A”, una alumna está en énfasis importante, cuatro alumnas en un énfasis menor y cinco en mencionado pero no enfatizado, en el grupo “B”, tres alumnas se ubican con un énfasis importante, seis alumnas con un énfasis menor y una alumna en no mencionado, resultados que indican que el grupo “B” en esta competencia tiene mayor desarrollo que el grupo “A”.

En la siguiente competencia, dos alumnas del grupo “A” se ubican con un énfasis importante y ocho con un énfasis menor, en el grupo “B”, dos alumnas con un énfasis importante, seis con un énfasis menor y dos en mencionado pero no enfatizado, situación que ubica al grupo “A” con un mejor desarrollo de esta habilidad intelectual aunque se contrapone con el hábito de la lectura.

Algo curioso sucede en la novena competencia porque la mayoría de las alumnas se ubican en un énfasis importante y énfasis menor al plantear, analizar, resolver y enfrentar desafíos intelectuales a partir de la experiencia, situación que permite analizar

que las alumnas están aprendiendo más de la experiencia que de los ejercicios intelectuales en el aula. Esta realidad observada se evidencia en la siguiente competencia que consiste en la orientación para analizar y resolver problemas, porque del grupo “A”, seis alumnas están en un énfasis importante y cuatro en un énfasis menor y en el grupo “B”, cuatro con un énfasis importante, cinco con un énfasis menor y solo una en mencionado pero no enfatizado.

Las últimas tres competencias de este campo se contraponen con el hábito de la lectura porque la mayoría de las alumnas se ubica entre un énfasis importante y un énfasis menor cuando no les gusta leer, por lo tanto, no puede haber curiosidad para investigar (ver tablas *Ia* y *Ib*).

En la matriz de análisis sobre la observación realizada en el aula en el campo de habilidades específicas, el grupo “A”, ubica en la competencia sobre la capacidad de análisis del material escrito a tres alumnas con un énfasis menor, cinco en mencionado pero no enfatizado y dos no mencionado, y, el grupo con tres en un énfasis menor y siete en mencionado pero no enfatizado.

En la competencia sobre el hábito de la lectura, el grupo “A” tiene a dos alumnas con un énfasis menor, cuatro en mencionado pero no enfatizado y cuatro en no mencionado, y, el grupo está con dos alumnas con un énfasis menor, cuatro en mencionado pero no enfatizado, tres en no mencionado y una se sale de escala propuesta en esta matriz de análisis.

En las siguientes dos competencias sobre valorar críticamente lo que lee el grupo “A” ubica la mayor parte de sus alumnas en mencionado pero no enfatizado siete y nueve respectivamente y la menor parte con un énfasis menor, tres y uno respectivamente; en el grupo “B”, con siete y cuatro en mencionado pero no enfatizado y tres y cinco en un énfasis menor y una en no mencionado.

En las competencias siguientes en el grupo “A” sobre la expresión oral y escrita maneja siete y dos con un énfasis menor y tres y cinco en mencionado pero no enfatizado y tres en no mencionado; en el grupo “B” dos y tres con un énfasis menor, seis y cinco en mencionado pero no enfatizado tres alumnas en no mencionado y una se sale de la escala propuesta en esta matriz de análisis.

En el desarrollo de las capacidades para describir, narrar, argumentar, etc. El grupo “A” ubica a seis alumnas en mencionado pero no enfatizado, dos en un énfasis menor y dos en no mencionado, en el grupo “B”, 6 alumnas están con un énfasis menor, tres en mencionado pero no enfatizado y una en no mencionado.

En la siguiente competencia sobre el planteamiento y la resolución de problemas el grupo “A” tiene a cuatro alumnas en un énfasis menor, cinco en mencionado pero no enfatizado y una en no mencionado: y, en el grupo “B”, tiene a dos alumnas con énfasis menor, siete en mencionado pero no enfatizado y una en no mencionado.

Sobre la competencia que se adquiere para orientar a los alumnos a resolver problemas, el grupo “A” ubica a cuatro alumnas con un énfasis menor y a seis en

mencionado pero no enfatizado; en el grupo “B” cinco alumnas con un énfasis menor, una en mencionado pero no enfatizado y cuatro en no mencionado.

En las siguientes dos competencias sobre la disposición y la capacidad científica en el grupo “A” hay una similitud de resultados porque ubica a ocho alumnas en mencionado pero no enfatizado respectivamente y una alumna con un énfasis menor y otra en no mencionado, mientras que en el grupo “B” todas las alumnas se ubican en un énfasis menor.

En las dos últimas competencias de este campo sobre las capacidades investigativas para la mejora de su práctica profesional, el grupo “A” tiene a cuatro alumnas con un énfasis menor y a seis en mencionado pero no enfatizado respectivamente; en el grupo “B”, en la penúltima competencia tiene a las diez alumnas en mencionado pero no enfatizado y en la última, tres en mencionado pero no enfatizado y siete en no mencionado.

Estos resultados de la observación en el aula, permiten deducir que el desarrollo de las competencias del campo de habilidades intelectuales específicas es menor al que presenta el primer instrumento aplicado y evidencia, que el problema que tienen las alumnas en cuanto al desarrollo de estas competencias está relacionado con la falta de hábito de la lectura. (Ver anexos tablas 2a y 2b de observación en el aula)

Otro de los contextos observados fue la práctica docente en los jardines de niños, y, en el campo, dominio de los contenidos básicos de la Educación Preescolar en la competencia sobre el reconocimiento y la articulación de propósitos de la educación

preescolar con los de la escuela primaria, en el grupo “A” se ubica a una alumna con un énfasis menor, ocho en mencionado pero no enfatizado y una en no mencionado, y, en el grupo “B”, dos alumnas con un énfasis importante, dos con un énfasis menor, cinco en mencionado pero no enfatizado y una que se sale de la escala establecida en esta matriz considerada no suficiente.

En la siguiente competencia sobre una adecuada correspondencia entre la naturaleza y los propósitos básicos de la educación preescolar que pretende lograr en los procesos cognitivos; en el grupo “A”, se tiene a seis alumnas con un énfasis menor, tres en mencionado pero no enfatizado y una en no mencionado, situación que compromete el desarrollo de esta competencia porque la mayoría de las alumnas están por encima de la media en el desarrollo de esta competencia, y, en el grupo “B”, cuatro alumnas con un énfasis importante, cuatro con un énfasis menor y dos en mencionado pero no enfatizado.

En la tercera competencia de este campo, en el grupo “A”, solo una está con un énfasis importante, seis con un énfasis menor, dos en mencionado pero no enfatizado y una en no mencionado, hecho que permite identificar la falta de conocimiento entre los enfoques que sustentan la acción educativa y la planeación que aplica en el grupo que practican, y, en el grupo “B”, cuatro alumnas están con un énfasis importante, cuatro con un énfasis menor y dos en mencionado pero no enfatizado.

En la competencia sobre la aplicación de los propósitos de la educación preescolar en el desarrollo integral de los educandos, en el grupo “A”, están tres alumnas con un énfasis importante, cinco con un énfasis menor y una en mencionado pero no enfatizado; y en el grupo “B”, tres alumnas con un énfasis importante y siete con un énfasis menor.

En la quinta competencia, en el grupo “A”, dos alumnas están con un énfasis importante, siete con un énfasis menor y una en mencionado pero no enfatizado, y en el grupo “B”, dos alumnas con un énfasis importante, cuatro con un énfasis menor y cuatro en mencionado pero no enfatizado, observación que permite identificar que solo cuatro de las veinte alumnas contribuyen a compensar la desigualdades culturales y sociales en los niños, y las otras dieciséis, necesitan adquirir más estrategias para el logro de esta competencia.

En la última de estas competencias que consiste en promover a la educación como un servicio democrático de la oportunidades de desarrollo, en el grupo “A”, se ubican a cuatro alumnas con un énfasis importante, cinco con un énfasis menor y una en mencionado pero no enfatizado, y, en el grupo “B”, a cuatro alumnas con un énfasis importante y seis con un énfasis menor, situación que indica que la mayoría de las alumnas promueven en gran medida a la educación preescolar como un servicio democrático (ver anexos tablas 3a y 3b de dominio de los contenidos en la observación de la práctica docente).

En el último de los campos observados en la práctica docente y que tiene que ver con el campo de competencias docentes en el grupo “A”, en la primera competencia se ubican a cuatro alumnas con un énfasis menor, cinco en mencionado pero no enfatizado y una en no mencionado, y, en el grupo “B” dos alumnas con un énfasis importante, cuatro con un énfasis menor y cuatro en mencionado pero no enfatizado; este comparativo permite identificar al grupo “B” con un mejor desarrollo en el diseño, organización y puesta en práctica de las estrategias didácticas.

En la segunda competencia sobre la información valoral el grupo “A” tiene a seis alumnas en un énfasis menor y a cuatro en mencionado pero no enfatizado, y, en el grupo “B”, se ubica una alumna con un énfasis importante, cuatro en un énfasis menor y cinco en mencionado pero no enfatizado, resultado que favorece al grupo “B” en la promoción de habilidades para favorecer los valores en el grupo.

En la competencia sobre el reconocimiento de las diferencias individuales de los educandos, el grupo “A” tiene a seis alumnas con un énfasis menor y cuatro en mencionado pero no enfatizado, y, en el grupo “B” a cuatro alumnas con un énfasis importante y a seis con un énfasis menor.

En la aplicación de estrategias didácticas para estimular los procesos de aprendizaje, en el grupo “A”, se ubican siete alumnas con un énfasis menor y tres en mencionado pero no enfatizado, y, en el grupo “B”, a una alumna con un énfasis importante y nueve con un énfasis menor, este comparativo de la competencia anterior y esta, tiene al grupo “B” con un mejor desarrollo de ambas.

La siguiente competencia que tiene que ver con el favorecimiento del aprendizaje de los niños en las condiciones familiares y sociales particularmente difíciles, el grupo “A”, tiene a una alumna con un énfasis importante, dos con un énfasis menor, seis en mencionado pero no enfatizado y una no mencionado, y, en el grupo “B”, ubica a dos alumnas con un énfasis importante, tres con un énfasis menor, cuatro en mencionado pero no enfatizado y una en no mencionado.

En la siguiente competencia sobre establecer un clima de relación, en el grupo “A” se ubican a tres alumnas con un énfasis importante y siete con un énfasis menor, mientras que en el grupo “B”, tres alumnas se ubican con un énfasis importante, una con un énfasis menor, cinco en mencionado pero no enfatizado y una en no mencionado, resultados que permiten identificar al grupo “A” como mejor consolidado en esta competencia.

En la séptima competencia, el grupo “A” tiene a seis alumnas con un énfasis importante y cuatro con un énfasis menor, mientras que en el grupo “B”, solo una alumna se ubica con un énfasis importante, cuatro con un énfasis menor y cinco en mencionado pero no enfatizado, situación que permite observar que el grupo “A” tiene un desarrollo más parejo de esta competencia.

En la identificación de necesidades educativas especiales, el grupo “A” tiene a cuatro alumnas con un énfasis importante, cuatro con un énfasis menor y dos en mencionado pero no enfatizado, y, en el grupo “B”, a dos alumnas con un énfasis importante y ocho con un énfasis menor. Y, en la atención de dicha necesidades el grupo “A”, tiene a cuatro alumnas con un énfasis menor, cinco en mencionado pero no enfatizado y una en no mencionado, mientras que el grupo “B”, ubica a nueve alumnas con un énfasis menor y una en mencionado pero no enfatizado.

En el conocimiento sobre donde obtener apoyo para atender las necesidades educativas especiales, en el grupo “A” se ubican a cinco alumnas con un énfasis menor y cinco en mencionado pero no enfatizado, y el grupo “B” tiene a seis alumnas con un énfasis importante y cuatro con un énfasis menor. En la décimo primera competencia de

este campo, el grupo “A”, tiene a dos alumnas con un énfasis importante, seis en un énfasis menor y dos en mencionado pero no enfatizado, mientras que el grupo “B” ubica a una alumna con un énfasis extremadamente fuerte, dos con un énfasis importante, seis con un énfasis menor y una en mencionado pero no enfatizado.

En la aplicación de distintas estrategias para valorar los logros de aprendizaje de los niños, en el grupo “A” se ubica a una alumna con un énfasis importante, cuatro con un énfasis menor y cinco en mencionado pero no enfatizado, mientras que el grupo “B” tiene a dos alumnas con un énfasis importante, siete en un énfasis menor y una en mencionado pero no enfatizado. La siguiente competencia que se relaciona con la disposición de modificar los procedimientos didácticos que aplica, el grupo “A” tiene a tres alumnas con un énfasis importante, a cuatro en un énfasis menor y a tres en mencionado pero no enfatizado, mientras que el grupo “B”, ubica a siete alumnas con un énfasis importante y a tres con un énfasis menor.

Las últimas cuatro competencias tienen que ver con los materiales que utiliza para su práctica docente, y el grupo “A” ubica a tres alumnas en la primera a tres en la antepenúltima, cinco en la penúltima y dos en la última con un énfasis importante, cinco seis tres y cuatro con un énfasis menor y dos, uno, dos y cuatro con mencionado pero no enfatizado, y el grupo “B” tiene, siete, cero, cero y dos en un énfasis importante; uno, uno diez y ocho con un énfasis menor, dos, siete, cero y cero en mencionado pero no enfatizado y uno, cero, cero y cero en no mencionado.

4.1.5 Triangulación

Francisco Cisterna Cabrera (2005), en su ensayo “Categorización y triangulación como procesos de validación del conocimiento”, nos comparte que:

Un modelo de estructuración operacional de una investigación cualitativa implica un diseño que se articula en un conjunto de capítulos o secciones que en su totalidad deben dar cuenta de modo coherente, secuencial e integrador, de todo el proceso investigativo. De la misma forma, el informe de investigación expresa la presentación de dicho proceso en términos formales (Pérez Serrano, 1998).

De acuerdo a ello, la presentación de los resultados se realizan, Con el sustento de hermenéutica, al informar organizadamente los resultados presentados en este documento de investigación a partir del procedimiento de triangulación de la hermenéutica, en donde toda la información emana de los instrumentos diseñados de un instrumento rector que aglutina una serie de enunciados divididos en cinco apartados y que en esencia constituye el centro de la investigación.

Por ello, la triangulación de la información es un acto que se realiza una vez que ha concluido el trabajo de recopilación de la información. El procedimiento práctico para efectuarla pasa por los siguientes pasos: seleccionar la información obtenida en el trabajo de campo; triangular la información por cada estamento; triangular la información entre todos los estamentos investigados; triangular la información con los datos obtenidos mediante los otros instrumentos de acuerdo con Cisterna Cabrera (2005). En el caso de esta tesis se triangula la información de datos obtenidos mediante la observación.

Las conclusiones estamentales nos permiten conocer el grado de desarrollo en el que se encuentra las competencias que definen los rasgos del perfil de egreso de las

alumnas del 5° y 6° semestres de la Licenciatura en Educación Preescolar, que consistió en ir presentados los resultados obtenidos en las gráficas anteriores en relación con los principales tópicos de la investigación. El camino propuesto para develar información es a través del *procedimiento inferencial*, que consiste en ir estableciendo conclusiones ascendentes, agrupando las respuestas relevantes por tendencias, que pueden ser clasificadas en términos de coincidencias o divergencias en cada uno de los instrumentos aplicados, en un proceso que distingue varios niveles de síntesis, y que parte desde las subcategorías, pasa por las categorías y llega hasta las opiniones inferidas en relación con los enunciados correspondientes al documento rector que guía todo el trabajo de investigación.

Por lo tanto, a continuación se muestra en la Tabla *t* y figura *t* las comparaciones en cuanto a los resultados obtenidos de un documento rector, con otro aplicado en el aula y por último, otro, aplicado en la jornada de prácticas en los jardines de niños mencionados anteriormente:

Tabla t
Triangulación

Escala Rasgos del Perfil de Egreso	NS	S	R	B	MB	E			
	Documento Rector								
	Gpo,							F, total	
Habilidades intelectuales específicas	A		2	28	69	40	1	140	
	B	2		15	64	55	4	140	
Dominio de los contenidos	A		1	9	20	27	13	70	
	B	3		14	24	28	1	70	
Competencias didácticas	A		5	14	42	68	41	170	
	B	1		23	74	52	20	170	
Identidad profesional y ética	A			16	25	45	44	130	
	B			6	28	64	32	130	
Capacidad de respuesta a las condiciones de sus alumnos y del entorno de la escuela	A			15	19	33	23	90	
	B			4	23	40	23	90	

A

L

U

Observación en el aula								M
Habilidades intelectuales específicas	A		17	79	24		120	
	B	3	10	82	25		120	
Observación en la práctica								N
Dominio de los contenidos	A		3	17	30	10	60	
	B		11		30	19	60	
Competencias didácticas	A		3	49	75	33	160	A
	B			24	79	57	160	
Rasgos			No mencionado	Mencionado pero no enfatizado	Énfasis menor	Énfasis importante	Énfasis extremadamente fuerte	S
Escala								

Tomando como referente los resultados de la gráfica anterior, se encontraron resultados en el documento rector con frecuencias con un énfasis extremadamente fuerte con cuarenta y cuatro en el grupo “A” y treinta y dos en el grupo “B” en el campo de identidad profesional y ética, contrastando en el campo de habilidades intelectuales específicas que tiene solo una en el grupo “A”, y, cuatro en el grupo, mientras que en competencias didácticas tiene cuarenta y uno en el grupo “A” y veinte en el grupo “B”, en el campo de capacidad de percepción y respuesta a las condiciones de sus alumnos, tiene a veintitrés en el grupo “A”, y, veintitrés en el grupo “B”, que contrasta con el campo de dominio de los contenidos con trece en el grupo “A”, y, uno en el grupo “B”.

Con un énfasis importante en el primer campo, el grupo “A” tiene cuarenta frecuencias y el grupo “B” cincuenta y cinco, en el segundo, el grupo “A”, veintisiete y el grupo “B” veintiocho, mientras que el tercer campo tiene, sesenta y ocho en el grupo “A” y cincuenta y dos en el grupo “B”, en el cuarto campo el grupo “A” acumula cuarenta y cinco frecuencias, y el grupo “B” sesenta y cuatro, y, en último campo, el grupo “A”, tiene treinta y tres y el grupo “B” cuarenta.

Con un énfasis menor el grupo “A” en habilidades intelectuales específicas, el grupo “A” tiene sesenta y nueve frecuencias, y, el grupo “B” sesenta y cuatro, en el dominio de los contenidos, el grupo “A”, tiene veinte y el grupo “B” veinticuatro, en competencias didácticas tiene cuarenta y dos frecuencias el grupo “A” y setenta y cuatro el grupo “B”, en el cuarto campo que habla de identidad profesional, el grupo “A” tiene veinticinco y veintiocho el grupo “B”, en quinto y último campo, el grupo “A” tiene diecinueve y el grupo “B” veintitrés.

En mencionado pero no enfatizado, el grupo “A”, acumula en el primer campo, veintiocho frecuencias, y el grupo “B”, solo quince, en el segundo campo, el grupo “A” tiene nueve, y el grupo “B” catorce, en el tercer campo sobre competencias didácticas, el grupo “A”, tiene catorce y el grupo “B” veintitrés, en cuarto campo, el grupo “A” tiene dieciséis y el grupo “B” seis, en el quinto campo, el grupo “A” tiene quince frecuencias y el grupo “B” cuatro.

En el rasgo, de no mencionado, hay solo dos en habilidades intelectuales específicas en el grupo “A”, uno en dominio de los contenidos y cinco en competencias didácticas del mismo grupo, en uno de los rasgos aplicados en el documento rector y que está fuera de la escala propuesta en la matriz de análisis de contenido, el grupo “B”, tiene dos frecuencias en habilidades intelectuales específicas, tres en dominio de los contenidos y una en competencias didácticas, esto, con referencia al primer documento aplicado a las alumnas de quinto y sexto semestre la Licenciatura en Educación Preescolar.

En el siguiente apartado y que tiene que ver con el documento aplicado de la observación en el aula en el campo de habilidades intelectuales específicas, el grupo “A”, tiene veinticuatro frecuencias con énfasis menor, setenta y nueve en mencionado pero no enfatizado, y diecisiete en no mencionado, resultados, que comparados con el primer documento aplicado se observas una baja en el desarrollo de esta competencia, porque, cincuenta y nueve de estas frecuencias se ubican entre los rasgos de énfasis extremadamente fuerte y énfasis importante, y en el segundo desaparece esta fortaleza al observar las actividades realizadas en el aula.

En el tercer documento que se aplicó en la práctica docente, el grupo “A”, tiene diez frecuencias en un énfasis importante, treinta con un énfasis menor, diecisiete en mencionado pero no enfatizado y tres en no mencionado del campo, dominio de los contenidos, mientras que en el grupo “B”, tiene diecinueve con un énfasis importante, treinta con un énfasis menor y once en no mencionado.

En el campo de competencias didácticas, las frecuencias ubicadas en el rasgo: énfasis importante, el grupo “A” tiene treinta y tres, en un énfasis menor, setenta y cinco, en mencionado pero no enfatizado, cuarenta y nueve y tres en no mencionado; el grupo “B” tiene cincuenta y siete frecuencias en un énfasis importante, setenta y nueve en un énfasis menor, y, veinticuatro en mencionado pero no enfatizado.

De manera general, estos campos de la práctica docente, después de haber sido analizados, contabilizados y comparados; tienen resultados más óptimos que la observación en el aula, pero más bajos que el primer documento aplicado a las alumnas, de tal manera que, el dominio de los contenidos, tiene un desarrollo menor que las competencias didácticas, porque las habilidades intelectuales específicas arrojan resultados que repercuten en el dominio de los contenidos.

Capítulo 5

Conclusiones

En este capítulo se abordan las conclusiones de los temas que se tocaron en cada uno de los capítulos anteriores, considerando, los hallazgos que se tuvieron del desarrollo de las competencias en las alumnas de la Licenciatura en Educación Preescolar, dando respuesta al Planteamiento del Problema, a los objetivos propuestos al inicio de este documento, a manera de conclusiones en torno a las preguntas de investigación y los objetivos tanto generales como específicos, por último, se toca el tema de las recomendaciones en lo teórico, práctico y académico, concluyendo, con algunos puntos de vista sobre futuras investigaciones sobre el tema tratado.

5.1. Hallazgos

Desde la perspectiva de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) los individuos requieren un mayor dominio de ciertas destrezas y conocimientos para alcanzar sus metas debido a que las sociedades actuales demandan que los individuos se enfrenten a situaciones más complejas en muchas áreas de su vida, lo cual se traduce en la necesidad de desarrollar competencias, por lo tanto en esta investigación se demuestra el desarrollo de las competencias que las alumnas tienen o han adquirido hasta el 6° semestre de la Licenciatura en Educación Preescolar del Plan de Estudios 1999.

Las competencias sobre las diferentes áreas de la educación son necesarias, y, han sido el pilar desde 1944 con Rafael Ramírez Castañeda que planteaba profesionalizar al magisterio con tres elementos fundamentales:

1. Cultura general profunda y amplia.
2. Dominio de la materia o materias por enseñar
3. La posesión del equipo técnico necesario y moderno para el ejercicio de la profesión.

Que se relacionan hoy en día con los cinco grandes campos en donde se agrupan las competencias que definen los rasgos del perfil de egreso.

Cultura general profunda y amplia, relacionada con las competencias del campo de habilidades intelectuales específicas, al perseguir en sus propósitos, que el futuro docente posea alta capacidad de comprensión del material escrito, y, en la materia o materias a enseñar, se puede establecer una correlación con el campo dominio de los contenidos, que propone el desarrollo de la comprensión de los propósitos de la educación preescolar, además de diseñar estrategias y actividades didácticas adecuadas al desarrollo de los alumnos.

Delors (1996) en su informe presentado a la UNESCO, manejaba cuatro pilares de la educación “conocer, aprender a hacer, aprender a ser y aprender a vivir juntos, postulados que plantea el Plan de estudios 1999 en cada uno de los campos mencionados, al posibilitar en las alumnas de la LEP, el saber hacer, al ser capaz de establecer un clima de relación en el grupo y favorecer actitudes de confianza y autoestima, competencias

que están inmersas en el campo de competencias didácticas que de acuerdo al documento rector utilizado en esta investigación suman 17 competencias que pueden ser consideradas o identificadas como rasgos del perfil de egreso.

La Network on Education Systems and Policies in Europe (EURYDICE) ha destacado la necesidad de “formar personas competentes para la vida personal, social, académica y profesional”, mediante una alternativa de “competencias clave” que dista de ser la suma de los saberes disciplinares que el alumnado acumula a lo largo de su historia escolar. Desde esta red de amplia resonancia internacional, se señala que las competencias clave son paquetes “multifuncionales y transferibles” que “integran” los conocimientos (conceptos, hechos y principios), procedimientos y actitudes necesarios para la vida actual y para el futuro académico y profesional.

A partir del comentario anterior las competencias que plantea el Plan de estudios 1999, en el apartado II, Los Rasgos deseables del nuevo Maestro: Perfil de Egreso; son la suma de los saberes que debe de adquirir la alumna de la licenciatura en educación preescolar al término de sus estudios y en esta investigación, de acuerdo a la información que arrojan los instrumentos de investigación aplicados a las alumnas del 5° y 6° semestres distan mucho de ser los saberes que debe de tener, porque hay competencias que solo se han desarrollado parcialmente y que no podrán adquirir en las jornadas práctica docente del 7° y 8° semestres, porque abordarán un año de práctica intensiva en donde los campos que se trabajan son: competencias didácticas y dominio de los contenidos.

Ahora bien, cabe señalar, que las competencias clave que maneja la EURIDICE, Son integradoras, a diferencia de los contenidos específicos, porque combinan conocimientos (“saber”), destrezas (“hacer”) y actitudes (“querer”).

Son dinámicas, porque la competencia de las personas carece de límites en su crecimiento y se construye a lo largo de la vida, de tal manera que, las competencias que maneja el Plan de estudios 1999, maneja conocimientos, destrezas y actitudes que aplicará la Licenciada en Educación Preescolar a lo largo de su carrera profesional.

A partir de los principios sobre la Educación para todos, y, en especial el planteamiento que hace la UNESCO sobre la mejora de los aspectos cualitativos de la educación, muestra exigencias sobre las competencias prácticas esenciales, y cada vez son más altos los niveles educativos requeridos a hombres y mujeres, para participar en sociedad y resolver problemas de carácter práctico, en ese sentido, el planteamiento del Plan de Estudios 1999, propone el desarrollo de competencias dentro de un ámbito escolarizado, en donde cada una de las asignaturas promueve estrategias pertinentes, para que la alumna de 1° a 6° semestres, vaya adquiriendo las competencias necesarias en el ámbito intelectual y las pertinentes del “saber hacer” en las asignaturas de acercamiento a la práctica, que consisten, en el diseño de diferentes herramientas como: la planeación con todos sus elementos, material didáctico, la utilización de recursos didácticos como enciclopedia, etc. para el desarrollo de conocimientos en el aula.

Los instrumentos aplicados, en el apartado de Habilidades Intelectuales Específicas, orientan sobre el desarrollo real de las competencias agrupadas en este campo, en donde la capacidad de análisis de la lectura se encuentra entre el regular (R) y

el bien (B) de la escala en grupo “A” y en el “B” entre el muy bien (MB) y el excelente (E) situación que arroja que el grupo “A” no tenga desarrollada esta competencia al término de los seis semestres iniciales de la carrera.

De acuerdo a Piaget (1976) tomando como referente el comentario del párrafo anterior habría que parafrasear lo siguiente: “Nuestros conocimientos no provienen únicamente ni de la sensación ni de la percepción, sino de la totalidad de la acción con respecto a la cual la percepción solo constituye la función de la señalización”. En este estudio, se puede concluir, que las alumnas de la Licenciatura en Educación Preescolar, tienen deficiencias tanto en el ámbito intelectual, como en dominio de los contenidos, y por lo tanto, en las competencias didácticas, porque todas ellas son parte de la totalidad de un esquema planteado en Plan 1999, y, al no tener integradas las competencias, su práctica docente oscila entre lo que es y lo que debe ser.

Desde el punto de vista de García (2007) La epistemología, tradicionalmente ha sido y es una rama del pensamiento filosófico. El objeto de la filosofía es la totalidad de lo real, tanto de lo que llamamos realidad exterior como de lo que entendemos como realidad interna o realidad del espíritu o las relaciones entre ambas. La filosofía tiene un amplio campo de estudio, lo abarca prácticamente todo pero solo cuenta con el método de análisis reflexivo; a partir de ello comparemos el accionar de las alumnas con este ejemplo, si la alumna no tiene el hábito de la lectura, entonces, no hay capacidad para analizar el contenido del material escrito; por lo tanto, resuelve problemas de manera cotidiana sin tener un sustento teórico que permita encontrar soluciones o relaciones entre la experiencia y la teoría.

Por otra parte, quizá lo más característico, de una operación intelectual, de acuerdo con la perspectiva piagetiana, es la posibilidad de efectuar operaciones reversibles que permiten modificar ciertas propiedades de un objeto, al tiempo que dejan invariables otras. De este modo las operaciones coordinadas unas con otras, permiten alcanzar la conservación, condición fundamental para poder construir la noción del objeto. Relativamente la observación realizada en los jardines de niños, respecto a la práctica que llevaron a cabo las alumnas en períodos cortos, de una semana la primera jornada y de dos semanas la segunda, en donde se puede apreciar a través de los resultados obtenidos de la guía de observación, con los apartados: dominio de los contenidos y competencias didácticas, se puede relacionar la perspectiva piagetiana de la siguiente manera:

En la competencia sobre la aplicación de los propósitos de la educación preescolar, la alumna regularmente efectúa operaciones reversibles que le permiten modificar ciertas propiedades del objeto; y, de acuerdo a las actividades diseñadas para su práctica docente, replantea constantemente las acciones por el actuar de los niños, el espacio, el material didáctico que prepara o el material didáctico que está a su alcance en el jardín de niños, modificando el aprendizaje de ellos a través de experiencias diferentes en el tratamiento del contenido, buscando el cumplimiento de dichos propósitos.

De tal manera, que, al realizar las operaciones o actividades, coordinadas unas con otras, permiten alcanzar la conservación que construye la noción del objeto de aprendizaje, y, por lo tanto, se cumple en ese sentido, el desarrollo de la competencia mencionada anteriormente, y, el postulado de la conservación y la reversibilidad de

Piaget, al utilizar estrategias didácticas planteadas en el diseño de su planeación con materiales que estimulan los procesos de aprendizaje.

De tal manera, que, al confrontar los resultados obtenidos en el documento rector, muestra que: 55 frecuencias con énfasis importante y sesenta y cuatro con un énfasis menor, y, solo quince en mencionado pero no enfatizado, con dos que salen de esta escala catalogadas como no suficiente, y, solo cuatro ubicadas en énfasis extremadamente fuerte, resultados, que se comprueban en la matriz de análisis de datos, en donde solo una alumna de cada diez es apta para desarrollar su trabajo en condiciones reales, tal y como lo establece el Plan de estudios 1999 en sus semestres 7° y 8°, pero con algunas áreas de oportunidad que hay que reforzar antes de este ejercicio, en seminario de análisis.

De este modo la operación y la conservación son elementos estrechamente unidos, ambos están vinculados entre sí para poder lograr coordinaciones sumamente complejas que permiten alcanzar las conservaciones necesarias y de esta manera construir las primeras nociones o conceptos, este concepto de la operación y la conservación nos remite al campo de las competencias didácticas que habla de aplicar distintas estrategias para valorar los logros que alcancen los niños y la calidad de su desempeño docente, es decir, para poder evaluar se requiere conservar el proceso de las actividades desarrolladas en la práctica docente, cuya acción es sumamente compleja, pero que permite construir nociones y apreciaciones pertinentes para la valoración, tanto del desempeño del niño como del docente.

A partir de este proceso de vinculación, se encontró la relación, que hay de todas las competencias de este campo con la evaluación realizada, ahora bien, las alumnas,

están ubicadas en la escala estimativa aplicada en este rubro, con once alumnas con un énfasis menor, cinco en mencionado pero no enfatizado, tres con un énfasis importante y una en no mencionado del total de la muestra utilizada en esta investigación: “aplica distintas estrategias para valorar los logros que alcancen los niños y la calidad de su desempeño docente”, situación, que nos hace reflexionar sobre este hecho, pues el 100% de la muestra, presenta deficiencias que tendrán que subsanarse en el trayecto de 7° y 8° semestres.

Sin embargo, la guía de observación aplicada en la práctica docente, mejora los resultados al encontrar a tres alumnas aptas para ejercer su trabajo en esta competencia y nueve alumnas con un énfasis importante y ocho alumnas con mencionado pero no enfatizado, caso que preocupa, porque solo tres alumnas de cada veinte son aptas para ejercer en la realidad esta competencia.

Por lo tanto, la capacidad de conservación es algo difícil de alcanzar para el niño, ya que le toma de seis a siete años el poder constituirlo. En ese sentido las alumnas de la Licenciatura en Educación Preescolar (LEP) deben de tener esa competencia desarrollada, solo habría que llevarlo a cabo con estrategias pertinentes y acciones determinadas, en esa interacción del contenido y las estrategias, está lo que maneja Piaget (1976) sobre la noción del tiempo, en donde establece que la materia prima que le proporcionan las operaciones, es el sustrato fundamental de la cual parte la construcción de las principales nociones físicas, es decir, es el conjunto de elementos que se integra con otros que trae *a priori* (conocimientos previos) para la formación de una entidad nueva (Nuevo conocimiento).

Para Piaget (1976), la conservación del objeto es mucho más temprana que otras operaciones porque es menos compleja y solo se relaciona con cambios de posición y de movimiento, con lo que él denomina grupo práctico, “El niño vuelve sobre su propia actividad en función de su acción sobre los objetos; al coordinar los movimientos sensoriomotrices agrupándolos de manera práctica”. Este fenómeno sustenta y justifica las competencias que definen “Los Rasgos del Perfil de Egreso” de la LEP, al desarrollarse desde el primer semestre y repetirse constantemente en los subsecuentes, como es el caso del Campo “Habilidades Intelectuales Específicas” con las competencias que lo estructuran en donde los incisos manejan lo que debe de ser y los instrumentos de investigación aplicados en los dos grupos “A” y “B”, la realidad investigada

a. Conclusiones en torno de las preguntas de investigación

Al abordar el tema de las preguntas de investigación, y contrastándolas con los resultados obtenidos, se enuncia la pregunta principal para describir detalladamente los resultados obtenidos en torno a ella:

¿Qué competencias adquieren las estudiantes del 5° y 6° semestres de la Licenciatura en Educación Preescolar y cuáles requieren para consolidar su formación profesional en la práctica docente que se realiza en 7° y 8° semestres en condiciones reales en un grupo específico del Jardín de niños?

Tomando como referente las competencias que se agrupan en cinco grandes del Plan de estudios 1999, se describe en primera instancia el Campo de Habilidades intelectuales específicas, en donde las alumnas del 6° semestre con ambos grupos y

acuerdo a la muestra investigada, demostraron tener la capacidad de desarrollo con un énfasis menor, adquirido de los 14 aspectos o rasgos del perfil de egreso del campo mencionado, en condiciones de trabajo real en el aula, y, de acuerdo con el diagnóstico, el resultado está con un énfasis importante de manera global, y, se concluye que, la percepción que tienen las alumnas de su formación docente, es carente de algunos elementos como: la capacidad de análisis, de comprensión del material escrito, y, por lo tanto, repercute en el desarrollo de su lenguaje oral y escrito.

El segundo Campo que consta de siete aspectos, es el Dominio de los contenidos básicos de la educación preescolar, en éste, las alumnas del grupo “A”, están en la escala entre mencionado pero enfatizado y un énfasis menor y “B” con un énfasis menor, en condiciones de trabajo real en la práctica docente y en el documento rector entre un énfasis menor y un énfasis importante, este resultado, nos permite concluir, que las alumnas, conocen de manera parcial los contenidos que se aplican, tanto en la escuela normal, como en los jardines de niños, dado el porcentaje de desarrollo que tienen en este campo.

En el tercer Campo, que es Competencias Didácticas, se obtuvieron los resultados en primer lugar en condiciones reales en la práctica docente, entre mencionado pero no enfatizado y en énfasis menor con el grupo “A” y en énfasis menor con el grupo “B”, considerando estos ejemplos, se puede concluir, que las competencias adquiridas por las alumnas hasta el 6° semestre son todas las que se establecen en el Plan de estudios, en sus cinco grandes campos, aclarando que las frecuencias varían entre no mencionado y un énfasis extremadamente fuerte, de acuerdo a cada alumna y de manera global, en el grupo

“A” y “B” entre el mencionado pero no enfatizado y un énfasis menor de desarrollo en todas las competencias establecidas en el Plan de Estudios 1999.

En cuanto las que deben de adquirir de acuerdo a la pregunta principal, por lógica, son las que se encuentran ubicadas en los campos mencionados anteriormente y si se divide el porcentaje de desarrollo del 100% en semestres, tocaría un 13% de desarrollo de competencias a cada uno de ellos, y, considerando los resultados obtenidos, se necesitaría cursar un semestre más para alcanzar el 100% de las competencias, siempre y cuando se apliquen estrategias pertinentes que desarrollen la especificidad de cada competencia.

En cuanto a las preguntas planteadas sobre el desempeño docente, y de acuerdo a la experiencia vivida en los semestres de 1° a 6°, hay una explicación muy clara sobre las preguntas planteadas y que se comparten de manera textual:

¿Qué tipo de estrategias utiliza el docente para desarrollar las competencias que definen los rasgos del perfil de egreso?

- Lectura y producto.

A partir de la pregunta anterior surgen otras que se definen a continuación:

¿Cómo aborda el docente el ejercicio del programa, metodológicamente?

- Con estrategias rutinarias: lean-expongan, lean- producto escrito.

¿Qué estrategias utiliza cada docente para el tratamiento de los contenidos?

- Algunos utilizan las sugeridas por el Plan de Estudios 1999, pero, modificadas de acuerdo a su criterio, y otros las utilizan sin relación alguna con el Plan de Estudios.

¿Cómo se relaciona este ejercicio con el desarrollo de las competencias que definen los rasgos del perfil de egreso?

- Con una deficiencia en el desarrollo de las competencias.

¿De qué manera se analiza el desarrollo de dichas competencias de manera sistemática?

- De manera cotidiana y sin análisis profundo en las diferentes academias de la licenciatura.

Las respuestas realizadas en las preguntas anteriores se relacionan con el capítulo I y se describe de acuerdo a la experiencia:

El trabajo colegiado de las diferentes academias en donde participan los docentes de los semestres nones 1°, 3° y 5° y los semestres pares 2° 4° y 6° de las tres licenciaturas que se imparten en El C.R.E.N.A. y que abordan aspectos que al estarlos socializando se convertían en rutina como: Avance programático, problemas grupales e individuales de alumnas que no se adaptaban al ritmo de trabajo y de aprendizaje, estas actividades al interior de la academia se convertían en comentarios o catarsis sin respuesta, con participaciones presenciales que solo cubrían un espacio y un tiempo determinado, sin

llegar a soluciones claras para resolver la problemática detectada en cada una de las asignaturas.

En la observación realizada en el aula sobre el campo de habilidades intelectuales específicas, se encontró que metodológicamente, hay una acción que se repite de manera constante en cada una de las asignaturas, “lean y saquen las ideas principales y expliquen en un escrito sus hallazgos”, este ejercicio, utilizado solo para evaluación de cada asignatura, y, de los cinco maestros observados, el 100%, realizó el mismo ejercicio.

En el tratamiento de los contenidos, hay una relación muy estrecha con la metodología utilizada, en donde solo en algunos casos, se buscaba establecer correspondencia con los propósitos de la educación preescolar, por lo que, las actividades se concretaban a leer, hacer un escrito, (resumen, síntesis, ensayo con una estructura incorrecta y sin citas bibliográficas y reportes de lectura) y entregarlo para contabilización de su evaluación.

En ese sentido, se puede concluir, que, las alumnas de la Licenciatura en Educación Preescolar, viven de manera cotidiana el quehacer de su formación, sin que las actividades tengan una relación con los rasgos del perfil de egreso, situación que habría que replantear en el diseño de la planeación de cada una de las asignaturas del Plan de estudios 1999 en cada uno de sus semestres y en un espacio dialéctico como lo es la sesión de academia.

b. Conclusiones en torno de los objetivos de investigación

Objetivo general

Identificar cuáles son las competencias que las estudiantes 5° y 6° semestres han adquirido y cuáles deben ser necesarias para consolidar su formación profesional.

1. De manera global y de acuerdo al análisis de los resultados del documento rector, las alumnas están entre un énfasis menor y un énfasis importante de desarrollo en todas las competencias, tanto en el grupo “A” como en el Grupo “B”.
2. La observación realizada en la realidad en el aula tanto el grupo “A” como el “B”, tienen un mencionado pero no enfatizado de desarrollo en el campo de habilidades intelectuales específicas.
3. En el análisis realizado en la práctica docente en los jardines de niños, se tomaron en cuenta para la investigación, los campos; Dominio de los contenidos básicos de la educación preescolar y Competencias didácticas, cuyos resultados fueron: el grupo “A” entre el mencionado pero no enfatizado y un énfasis menor y el grupo “B” con énfasis importante de desarrollo de las competencias agrupadas en esos campos.

Por último, y, dando respuesta a las competencias que deben de adquirir las alumnas de la licenciatura en educación preescolar, se puede afirmar que, las alumnas están en proceso de consolidar las competencias que se establecen en el Plan de Estudios 1999, pero, habría que replantear los tiempos y los espacios para alcanzar el desarrollo óptimo de las competencias.

Objetivos específicos

Identificar las competencias que adquieren del campo Habilidades intelectuales específicas las alumnas en el 5° y 6° semestre de la Licenciatura en Educación Preescolar (LEP).

1. De manera global y de acuerdo al análisis de los resultados del diagnóstico, las alumnas están entre un énfasis menor y un énfasis importante de desarrollo en todas las competencias de este campo, tanto en el grupo “A” como en el Grupo “B”.
2. La observación realizada en la realidad en el aula tanto el grupo “A” como el “B”, tienen un mencionado pero no enfatizado de desarrollo en el campo de habilidades intelectuales específicas.

Las competencias que se identificaron en el campo Dominio de los contenidos y competencias didácticas las alumnas en el 5° y 6° semestres de la LEP.

1. De manera global y de acuerdo al análisis de los resultados del diagnóstico, las alumnas están entre mencionado pero no enfatizado y énfasis menor en el desarrollo de todas las competencias, tanto en el grupo “A” como en el Grupo “B”.
2. En el análisis realizado en la práctica docente en los jardines de niños, se tomaron en cuenta para la investigación, los campos; Dominio de los contenidos básicos de la educación preescolar y Competencias didácticas, cuyos resultados fueron: el grupo “A” entre el mencionado pero no enfatizado y un énfasis menor,

y, el grupo “B” con un énfasis menor de desarrollo en las competencias agrupadas en esos campos.

c. Conclusiones en torno de los supuestos

En los apartados mencionados exclusivamente en el diagnóstico cuyos resultados son ubicados en torno al rasgo de énfasis importante de manera global en el desarrollo de las competencias que se agrupan en cinco grandes campos, supuesto que emana de un punto de vista personal de las alumnas, no se confirma, porque los resultados obtenidos en las guías de observación aplicados tanto en el aula, como en la práctica docente en los jardines de niños, en donde tanto el grupo “A” con el grupo “B” en el primer campo, el resultado fue en mencionado pero no enfatizado de desarrollo en las competencias y en el segundo que el dominio de los contenidos básico de la educación y competencias didácticas fue; entre el mencionado pero no enfatizado y en énfasis menor en el grupo “A” y en énfasis menor en el grupo “B”, dando respuesta a los propósitos que se plantearon al inicio del documento en el capítulo I.

5.2 Recomendaciones

a. En lo académico

1. Los maestros, tienen que modificar su práctica docente y aplicar los contenidos, con un tratamiento pertinente, de acuerdo a las sugerencias que se proponen en cada uno de los programas, y, realizar un seguimiento de los resultados que se obtienen al realizar las actividades como están planteadas en los programas de estudio,

además, de llevar a cabo rúbricas que permitan identificar las áreas de oportunidad que presentan las alumnas, tanto de manera individual, como grupal.

2. Relacionar los contenidos de aprendizaje con las competencias y los propósitos generales y específicos, y, evaluar constantemente el proceso para observar el grado de desarrollo de la competencia en cada actividad, de esta manera, se obtendrán elementos sustentables que posibiliten el replanteamiento de las actividades en el aula.

3. Que los maestros conozcan e identifiquen cuáles son los rasgos del perfil de egreso y cuál es enfoque del Plan de Estudios, para comprender, metodológicamente el tipo de estrategias que se deben utilizar para el desarrollo de las competencias del Plan de Estudios 1999.

b. En lo práctico

1. El maestro tiene que buscar estrategias que posibiliten en las alumnas el gusto por la lectura, y, quizá esta recomendación suene muy conductista, darle un valor a esta práctica para propiciar en las alumnas el interés por esta actividad, sin menoscabo, de las actividades, que se pretendan realizar, al rescatar el contenido del tema.

2. En el análisis del material escrito, requiere de un punto fundamental: darles a conocer la rúbrica de evaluación, los alcances que tiene la actividad, si tiene el punto de vista del autor vale tanto, si tiene su punto de vista, con un valor x, y, si lleva conclusiones, tendría un valor total del 100%; esto permitiría ubicar a las alumnas en un proceso real, que va cumpliendo con los propósitos y aumentando las posibilidades en el desarrollo de las competencias.

3. En el diseño de su planeación, es necesario, enfocar, cuáles son los elementos que debe contener una planeación aplicable al jardín de niños y establecer dentro de ella una evaluación; Conceptual, Procedimental y Actitudinal, con la finalidad de valorar si los niños y las niñas adquieren el concepto planteado en la actividad, y, si el procedimiento es el adecuado para favorecer el aprendizaje del concepto y por último, tomar en cuenta el comportamiento que está teniendo el educando con la actividad.

4. En el diario de trabajo, que utilizan para registrar los hechos suscitados en el aula, tendrían que dividirlo en tres ámbitos, Los niños, El maestro y La escuela, registrando de manera específica en cada uno de estos ámbitos, qué de los niños, qué del maestro y qué de la escuela, además, de relacionarlos con los núcleos temáticos que maneja el Plan de estudios 1999, porque los diarios revisados en esta investigación, están redactados de manera general y arrojan pocos elementos de juicio en cuanto a la práctica docente.

c. En lo teórico

1. Se considera, que el Plan de estudios es eminentemente constructivista y que su estructura es muy completa, y, los errores que se pueden encontrar, son metodológicos, por lo tanto, habría que utilizarlos relacionándolos con la práctica para que las alumnas, tengan un mejor manejo del sustento teórico, en cuanto a las competencias que se establecen en los campos mencionados en los diferentes capítulos; por ende, tendrían que estar presentes en cada una de las actividades, es decir, al tomar en cuenta el propósito, también se tendría que plantear que competencia se va desarrollar con la actividad propuesta.

2. Se sugiere analizar, al inicio del curso, los temas que se abordarán para relacionarlos con los propósitos generales de la asignatura, y, diseñar posteriormente, con estrategias pertinentes o acordes al desarrollo de los propósitos, y de esta manera, obtener en las alumnas el desarrollo de competencias, tanto en el campo de habilidades intelectuales específicas como en el dominio de los contenidos.

3. Incorporar temas relacionados con la reforma realizada en el Programa de Educación Preescolar P.E.P. (2004) Para que las alumnas, articulen las competencias que se establecen en el PEP con las competencias que se enuncian en los cinco grandes campos que definen los rasgos del perfil de egreso del Plan de Estudios 1999.

5.3 Futuras Investigaciones

1. Las competencias que debe tener el docente de la Licenciatura en Educación Preescolar, para, desarrollar los rasgos del perfil de egreso desde su cátedra.

2. ¿Cómo posibilitar el desarrollo de competencias en la escuela normal?

3. ¿Cuál es el perfil profesional que debe de tener el futuro docente en un mundo global de constante cambio, en dónde las Tic's son herramientas que evolucionan diariamente?

4. ¿Qué perfil de ingreso debe tener el alumno que decide realizar una carrera docente?

5. ¿Tendrá que plantearse desde la preparatoria un perfil de ingreso que desarrolle competencias docentes en el último año de su educación media superior?

Referencias Bibliográficas

- Cámara Nacional de la Industria Editorial Mexicana, Tobón Tobón, S. (2010). *Conferencia: Competencias para la convivencia*. Recuperado en septiembre de 2010 en <http://www.caniem.org/recursos/CONFERENCIA%20COMPETENCIAS%20SERGIO%20TOB%C3%93N.pdf>
- Colina-Escalante, A. (2011). La ética profesional y el narcisismo benigno en la formación de la identidad del investigador en educación en México. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*. Recuperado en julio de 2011 de <http://ries.universia.net/index.php/ries/article/view/110>
- Comité de seguimiento y del consejo científico de la Declaración Universal de los Derechos Lingüísticos. (1998). *Declaración Universal de los Derechos Lingüísticos*. Recuperado en septiembre de 2010 de <http://www.linguistic-declaration.org/versions/espanyol.pdf>
- Delors, J. (1996). *La educación encierra un tesoro*. Recuperado en septiembre de 2010 de http://www.unesco.org/education/pdf/DELORS_S.PDF
- Díaz-Barriga Arceo, F. (2010). Los profesores ante las innovaciones curriculares. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*. Recuperado en julio de 2011 de <http://ries.universia.net/index.php/ries/article/view/35>
- Dirección General de Normatividad de la Subsecretaría de Educación Básica y Normal de la Secretaría de Educación Pública. (2002). *Licenciatura en Educación Preescolar. Plan de estudios 1999. Documentos básicos*. Recuperado en agosto de 2010 de http://www.ensonora.edu.mx/a_pdf_1/plan_lepree_99.pdf
- Dirección General de Normatividad de la Subsecretaría de Educación Básica y Normal de la Secretaría de Educación Pública. (2002). *Licenciatura en Educación Primaria. Plan de estudios 1997*. Recuperado en agosto de 2010 de http://www.ensonora.edu.mx/a_pdf_1/plan_lep_97.pdf .
- Dirección General de Educación Normal y Actualización del Magisterio, González Rojas, H., y Cruz Ayllón, L. (abril, 2010). *La formación docente, una respuesta a las necesidades sociales*. Recuperado en septiembre de 2010 de http://dgenam.sep.gob.mx/archivos/primer_foro_ponencias/19_formacion_docentes_respuesta.pdf .
- Dirección General de Normatividad de la Subsecretaría de Educación Básica y Normal de la Secretaría de Educación Pública. (2003). *Programa de Mejoramiento Institucional de las Escuelas Normales Públicas (PROMIN)*. Recuperado en agosto de 2010 de http://www.dgespe.sep.gob.mx/promin/normatividad_2002_2005 .

- Escuela Normal Superior del Estado de Coahuila. (2004). *Los Orígenes, ideal de Rafael Ramírez Castañeda*. Recuperado en septiembre de 2010 de <http://www.ense.sepc.edu.mx/MenuQuienesSomos03.html> .
- Fandiño Parra, Y. (2011). Los jóvenes hoy: Enfoques, problemáticas y retos. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*. Recuperado en julio de 2011 de <http://ries.universia.net/index.php/ries/article/view/42>.
- Foro Mundial sobre la Educación. (2000). *Educación para todos: Cumplir nuestros compromisos comunes*. Recuperado en septiembre de 2010 de <http://www.fpl.org.co/fund.swf> .
- García González, E. (2008). *La Construcción Histórica de la Psique*. México, D.F.: Editorial Trillas.
- García González, E. (2007). *La Formación de la Inteligencia (3ª ed.)*. México, D.F.: Editorial Trillas.
- González, R. (2007). *Una Aproximación hacia la Autopercepción de competencias Docentes en la Era del Conocimiento*. Tesis de maestría no publicada. Universidad Virtual, Escuela de Graduados en Educación. Tecnológico de Monterrey.
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., y Baptista Lucio, P. (2006). *Metodología de la Investigación (4ª ed.)*. México, D.F.: McGraw-Hill/Interamericana Editores, S.A.de C.V.
- Instituto Universitario Puebla, Carretero, M. (1997). *Desarrollo cognitivo y aprendizaje*. Recuperado en septiembre de 2010 de http://www.iupuebla.com/Licenciatura/Educacion_media/online/MI-A-psicologia-02-1.pdf .
- López, I. (2007). *Competencias Docentes para la enseñanza de Ciencias en Educación Secundaria*. Tesis de maestría no publicada. Universidad Virtual, Escuela de Graduados en Educación. Tecnológico de Monterrey.
- Ordoñez, C.L. (2004). Pensar pedagógicamente desde el Constructivismo. De las concepciones a las prácticas pedagógicas. *Revista de Estudios Sociales (19)*. Recuperado en <https://ctp.uniandes.edu.co/Documentos/revista.pdf#page=7> .
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE). (1997). *El Proyecto de Definición y Selección de Competencias (DeSeCo)*. Recuperado en septiembre de 2010 de <http://www.deseco.admin.ch/bfs/deseco/en/index/03/02.parsys.78532.downloadList.94248.DownloadFile.tmp/2005.dscexecutivesummary.sp.pdf> .

- Organización de las Naciones Unidas (ONU). (1° de noviembre, 2004). *La Cumbre Milenio*. Recuperado en septiembre de 2010 de <http://www.un.org/spanish/milenio/summit.htm> .
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE). (2006). *Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos*. Recuperado en septiembre de 2010 de <http://www.mec.es/multimedia/00005713.pdf> .
- Organización de Estados Iberoamericanos. Para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (1990). *Satisfacción de la necesidades básicas de aprendizaje*. Recuperado en septiembre de 2010 de <http://www.oei.es/efa2000jomtien.htm> .
- Piaget, J. (2006). *Teorías de Piaget. Teoría Cognitiva*. Recuperado en agosto de 2010 de <http://www.monografias.com/trabajos16/teorias-piaget/teorias-piaget.shtml> .
- Ramírez Montoya, M.S., y Murphy Bowen, M.A. (2007). *Educación e Investigación. Retos y Oportunidades*. México, D.F.: Editorial Trillas, S.A. de C.V.
- Rayón Rumayor, L. (2011). La creación y gestión del conocimiento en la enseñanza superior: La autonomía, autorregulación y cooperación en el aprendizaje. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*. Recuperado en julio de 2011 de <http://ries.universia.net/index.php/ries/article/view/67>.
- Rodríguez Trujillo, N. (2010). *Competencias*. Recuperado en septiembre de 2010 de http://www.ilo.org/public/spanish/region/ampro/cinterfor/temas/complab/doc/otros/sel_efe/i.htm .
- Rodríguez, N. (2009). *Competencias que se Desarrollan en los Alumnos de Ingeniería en Mecatrónica al Realizar Prácticas de Teleingeniería a Distancia a través de los Laboratorios Remotos*. Tesis de maestría no publicada. Universidad Virtual, Escuela de Graduados en Educación. Tecnológico de Monterrey.
- Secretaría de Educación Pública. (Agosto, 2009). *Reforma Integral de la Educación Básica*. Recuperado en septiembre de 2010 de <http://regionsanlorenzo.wordpress.com/2010/06/14/competencias/>.
- Vila, L. (2010). Competencias para la innovación en las universidades de América Latina. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*. Recuperado en julio de 2011 de <http://ries.universia.net.mx/index.php/ries/article/view/23/competencias>.
- Zapata Perusquía, P. (junio, 2004). *Tesis Doctoral: El Plan de Estudios de 1984. Pre-texto para analizar y comprender las prácticas educativas en la escuela normal*. Recuperado en septiembre de 2010 en <http://biblioteca.ajusco.upn.mx/pdf/20515.pdf> .

Anexos

Anexo I

Licenciatura en Educación Preescolar

Mapa Curricular

Plan de Estudios 1999

<i>Primer semestre</i>	<i>Segundo semestre</i>	<i>Tercer semestre</i>	<i>Cuarto semestre</i>
Bases filosófica, legales y organizativas del sistema educativo mexicano	La educación en desarrollo histórico de México	La educación en el desarrollo histórico de México II	Necesidades educativas especiales
Problemas y políticas de la educación básica	Desarrollo físico y psicomotor I	Desarrollo físico y psicomotor II	Conocimiento del medio natural y social I
Propósitos y contenidos de la educación preescolar	Adquisición y desenvolvimiento del lenguaje I	Adquisición y desenvolvimiento de lenguaje II	Pensamiento matemático infantil
Desarrollo infantil I	Desarrollo infantil II	Expresión y apreciación artísticas I	Expresión y apreciación artísticas II
Estrategias para el estudio y la comunicación I	Estrategias para el estudio y la comunicación II	Socialización y afectividad en el niño I	Socialización y afectividad en el niño II
Escuela y contexto social	Iniciación al trabajo escolar	Observación y práctica docente I	Observación y práctica docente II
<i>Quinto semestre</i>	<i>Sexto semestre</i>	<i>Séptimo semestre</i>	<i>Octavo semestre</i>
Seminario de temas selectos de historia de la pedagogía y la educación I	Seminario de temas selectos de historia de la pedagogía y la educación II		
Conocimiento del medio natural y social II	Gestión escolar		

Taller de diseño de actividades didácticas I	Taller de diseño de actividades didácticas II	Trabajo docente I	Trabajo docente I
Cuidado de la salud infantil	Niños en situaciones de riesgo		
Asignatura regional I	Asignatura regional I	Seminario de análisis del trabajo docente I	Seminario de análisis del trabajo docente II
Entorno familiar y social I	Entorno familiar y social I	(Documento recepcional)	
Observación y práctica docente III	Observación y práctica docente IV		(Documento recepcional)

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

Formación común

Formación específica

Documento Rector



TECNOLÓGICO DE MONTERREY

EGE[®]

Escuela de Graduados en Educación

Tema de Investigación:

Las competencias docentes en la Licenciatura de Educación Preescolar

(Diagnóstico, Guía de Observación para el aula y Guía de Observación para la práctica docente)

	Grado y grupo:
	Jardín de Niños:
	Clave:
Alumna:	Fecha de aplicación:

El Maestro Rodolfo Enrique Campos Castorena, ha elaborado el presente instrumento rector con el propósito de evaluar las Competencias Docentes de la Licenciatura en Educación Preescolar en el ciclo escolar 2010/2011, en alumnas de 5° y 6° semestres de la Licenciatura en Educación Preescolar del Centro Regional de educación Normal de Aguascalientes; dichas competencias, se agrupan en cinco grandes campos:

- A. Habilidades intelectuales específicas.
- B. Dominio de los contenidos básicos de la Educación Preescolar.
- C. Competencias didácticas.
- D. Identidad profesional y ética.
- E. Capacidad de percepción y respuesta a las condiciones sociales del entorno de la escuela.

F.
Instrucciones:

Cada apartado tiene una serie de enunciados, los cuales serán evaluados con base en la siguiente escala: señala con una x en el cuadro correspondiente.

Escala	Identificación
E	Excelente.
MB	Muy Bien.
B	Bien.
R	Regular.
S	Suficiente.
NS	No Suficiente.

Campo:

A) Habilidades Intellectuales Específicas								
	<i>Acciones a observar</i>	<i>Registro de cumplimiento</i>						<i>Observaciones</i>
		<i>E</i>	<i>MB</i>	<i>B</i>	<i>R</i>	<i>S</i>	<i>NS</i>	
1.	Posee alta capacidad de análisis del material escrito.							
2.	Tiene el hábito de la lectura.							
3.	Valora críticamente lo que lee y lo relaciona con la realidad.							
4.	Valora críticamente lo que lee y lo relaciona con su práctica profesional.							
5.	Expresa sus ideas con claridad, sencillez y corrección en forma escrita.							
6.	Expresa sus ideas con claridad, sencillez y corrección en forma oral.							
7.	Desarrolla las capacidades de: describir, narrar, explicar y argumentar adaptándose al desarrollo de sus alumnos.							

8.	Desarrolla las capacidades intelectuales adaptándose al desarrollo y características culturales de sus alumnos.						
9.	Plantea, analiza y resuelve problemas, enfrenta desafíos intelectuales generando respuestas propias a partir de sus conocimientos y experiencias.						
10	Orienta a sus alumnos para que éstos adquieran la capacidad de analizar situaciones y de resolver problemas.						
11	Tiene disposición para la investigación científica: curiosidad, capacidad de observación, método para plantear preguntas y para poner a prueba respuestas.						
12	Tiene capacidades propicias para la investigación científica: curiosidad, capacidad de observación, método para plantear preguntas y para poner a prueba respuestas, y reflexión crítica.						
13	Aplica las capacidades investigativas para mejorar los resultados de su labor educativa.						
14	Localiza, selecciona y utiliza información de diversos tipos, tanto de fuentes escritas como de material audiovisual para su actividad profesional.						

Campo:

B) Dominio de Contenidos Básicos de la Educación Preescolar								
	<i>Acciones a observar</i>	<i>Registro de cumplimiento</i>						<i>Observaciones</i>
		<i>E</i>	<i>MB</i>	<i>B</i>	<i>R</i>	<i>S</i>	<i>NS</i>	
1.	Reconoce la educación preescolar como un servicio que promueve la democratización de las oportunidades de desarrollo de la población infantil.							
2.	Contribuye a compensar las desigualdades culturales y sociales de origen.							
3.	Comprende el significado de los propósitos de la educación preescolar, para propiciar el desarrollo integral y equilibrado de las niñas y los niños.							
4.	Comprende los enfoques pedagógicos que sustentan la acción educativa, para propiciar el desarrollo integral y equilibrado de las niñas y los niños.							
5.	Identifica como uno de los principales aportes de este servicio, el desarrollo de las capacidades cognitivas que son la base del aprendizaje permanente.							
6.	Sabe establecer una correspondencia adecuada entre la naturaleza y grado de complejidad de los propósitos básicos que pretende lograr la educación preescolar, con los procesos cognitivos y el nivel de desarrollo de sus alumnos.							
7.	Reconoce la articulación entre los propósitos de la educación preescolar y los de la educación primaria.							

Campo:

C) Competencias Didácticas								
	<i>Acciones a observar</i>	<i>Registro de cumplimiento</i>						<i>Observaciones</i>
		<i>E</i>	<i>MB</i>	<i>B</i>	<i>R</i>	<i>S</i>	<i>NS</i>	
1.	Sabe diseñar, organizar y poner en práctica estrategias y actividades didácticas adecuadas al desarrollo de los alumnos en los aspectos culturales y sociales.							
2.	Desarrolla las habilidades de formación valoral que promueve la educación preescolar en los niños y las niñas.							
3.	Reconoce las diferencias individuales de los educandos que influyen en los procesos de aprendizaje.							
4.	Aplica estrategias didácticas para estimular los procesos de aprendizaje.							
5.	Favorece el aprendizaje de los niños en condiciones familiares y sociales particularmente difíciles.							
6.	Es capaz de establecer un clima de relación en el grupo, que favorece actitudes de confianza, autoestima, respeto, orden, creatividad, curiosidad y placer por el estudio, así como, el fortalecimiento de autonomía de los educandos.							
7.	Reconoce el valor pedagógico del juego y lo utiliza en su trabajo cotidiano como un recurso que promueve el desarrollo de aprendizajes.							
8.	Identifica las necesidades especiales de educación que pueden presentar algunos de sus alumnos.							
9.	Atiende, si es posible, mediante propuestas didácticas particulares las necesidades educativas especiales.							

10	Sabe dónde obtener orientación y apoyo para atender las necesidades educativas especiales.							
11	Conoce distintas estrategias para valorar los logros que alcancen los niños y la calidad de su desempeño docente.							
12	Aplica distintas estrategias para valorar los logros que alcancen los niños y la calidad de su desempeño docente.							
13	A partir de la evaluación, tiene la disposición de modificar los procedimientos didácticos que aplica.							
14	Aprovecha los recursos que ofrece el entorno de la escuela con creatividad, flexibilidad y propósitos claros para promover el aprendizaje de los niños.							
15	Es capaz de seleccionar materiales congruentes con el enfoque y los propósitos de la educación preescolar.							
16	Es capaz de diseñar materiales congruentes con el enfoque y los propósitos de la educación preescolar.							
17	Distingue los materiales que propician el interés, la curiosidad y el desarrollo de las capacidades de los niños, de aquellos que carecen de sentido pedagógico.							

Campo:

D) Identidad Profesional y Ética								
	<i>Acciones a observar</i>	<i>Registro de cumplimiento</i>						<i>Observaciones</i>
		<i>E</i>	<i>MB</i>	<i>B</i>	<i>R</i>	<i>S</i>	<i>NS</i>	
1.	Asume, como principios de su acción y de sus relaciones con los alumnos, las madres y los padres de familia y sus colegas, los valores que la humanidad ha creado y consagrado a lo largo de la historia.							
2.	Respeto y aprecia a la dignidad humana, libertad, justicia, igualdad, democracia, solidaridad, tolerancia, honestidad y apego a la verdad.							
3.	Reconoce, a partir de una valoración realista, el significado que su trabajo tiene para los alumnos, las familias y la sociedad.							
4.	Asume y promueve el carácter nacional, democrático, gratuito y laico de la educación pública.							
5.	Conoce los principales problemas, necesidades y deficiencias que deben resolverse para fortalecer el sistema educativo mexicano.							
6.	Conoce los principales problemas, necesidades y deficiencias que se ubican en su campo de trabajo en la entidad donde vive.							
7.	Asume su profesión como una carrera de vida.							
8.	Conoce sus derechos y obligaciones utilizando los recursos para el mejoramiento de su capacidad profesional.							

9.	Valora el trabajo en equipo como un medio para la formación continua y el mejoramiento de la escuela.							
10	Tiene actitudes favorables para la cooperación y el diálogo con sus colegas.							
11	Identifica los elementos más importantes de la tradición educativa mexicana.							
12	Valora los elementos más importantes de la tradición educativa mexicana.							
13	Reconoce la importancia de la educación pública como componente esencial de una política basada en la justicia, la democracia y la equidad.							

Campo:

E) Capacidad de Percepción y Respuesta a las Condiciones Sociales del Entorno de la Escuela.								
	<i>Acciones a observar</i>	<i>Registro de cumplimiento</i>						<i>Observaciones</i>
		<i>E</i>	<i>MB</i>	<i>B</i>	<i>R</i>	<i>S</i>	<i>NS</i>	
1.	Aprueba y respeta la diversidad regional, social, cultural y étnica del país como un componente valioso de la nacionalidad.							
2.	Acepta que dicha diversidad estará presente en las situaciones en las que realice su trabajo.							
3.	Valora la función educativa de la familia y es capaz de orientarlos para que participen en la formación del educando.							
4.	Se relaciona con las madres y los padres de los alumnos de manera receptiva, colaborativa y respetuosa.							
5.	Promueve la solidaridad y el apoyo de la comunidad hacia la escuela, tomando en cuenta los recursos y las limitaciones del medio en que trabaja.							
6.	Reconoce los principales problemas que enfrenta la comunidad en la que labora.							
7.	Tiene la disposición para contribuir a su solución con la información necesaria, a través de la participación directa o mediante la búsqueda de apoyos externos, sin que ello implique el descuido de las tareas educativas.							
8.	Asume el uso racional de los recursos naturales y es capaz de enseñar a los alumnos a actuar personal y colectivamente con el fin de proteger el ambiente.							
9.	Promueve el uso racional de los recursos naturales y es							

capaz de enseñar a los alumnos a actuar personal y colectivamente con el fin de proteger el ambiente.							
---	--	--	--	--	--	--	--

Nombre del investigador: Maestro Rodolfo Enrique Campos Castorena.A01301336.

Por su colaboración, ¡Muchas Gracias!



Tema de Investigación:

Las competencias docentes en la Licenciatura de Educación Preescolar

Guía de Observación en el Aula

	Grado y grupo: 6° "A"
Alumna:	Fecha de aplicación: 09/02/2011

El Maestro Rodolfo Enrique Campos Castorena, ha elaborado el presente instrumento con el propósito de evaluar las Competencias Docentes en la Licenciatura en Educación Preescolar en el ciclo escolar 2010/2011, en alumnas de 5° y 6° semestres de la Licenciatura en Educación Preescolar del Centro Regional de educación Normal de Aguascalientes, tomando como referente el documento rector y utilizando el campo de "Habilidades intelectuales específicas", para realizar la observación en el aula.

Instrucciones: Observe si la ejecución de las actividades que se enuncian, las realizan las estudiantes de 5° Y 6° semestres de la Licenciatura en Educación Preescolar que se están observando y marcar con una "X" el cumplimiento correspondiente a los indicadores de evaluación, así mismo es importante anotar las observaciones pertinentes.

Cada apartado tiene una serie de enunciados, los cuales serán evaluados con base en la siguiente escala.

Escala	Identificación
E	Excelente.
MB	Muy Bien.
B	Bien.
R	Regular.
S	Suficiente.
NS	No Suficiente.

Campo:

A) Habilidades Intelectuales Específicas

	<i>Acciones a observar</i>	<i>Registro de cumplimiento</i>						<i>Observaciones</i>
		<i>E</i>	<i>MB</i>	<i>B</i>	<i>R</i>	<i>S</i>	<i>NS</i>	
1.	Posee alta capacidad de análisis del material escrito.							
2.	Tiene el hábito de la lectura.							
3.	Valora críticamente lo que lee y lo relaciona con la realidad.							
4.	Valora críticamente lo que lee y lo relaciona con su práctica profesional.							
5.	Expresa sus ideas con claridad, sencillez y corrección en forma escrita.							
6.	Expresa sus ideas con claridad, sencillez y corrección en forma oral.							
7.	Desarrolla las capacidades de: describir, narrar, explicar y argumentar al exponer un texto escrito.							
8.	Plantea, analiza y resuelve problemas, enfrenta desafíos intelectuales generando							

respuestas propias a partir de sus conocimientos y experiencias.

9.

Tiene disposición para la investigación científica: curiosidad, capacidad de observación, método para plantear preguntas y para poner a prueba respuestas.

10.

Tiene capacidades propicias para la investigación científica: curiosidad, capacidad de observación, método para plantear preguntas y para poner a prueba respuestas, y reflexión crítica.

11.

Aplica las capacidades investigativas para mejorar los resultados de su labor educativa.

12.

Localiza, selecciona y utiliza información de diversos tipos, tanto de fuentes escritas como de material audiovisual para su actividad profesional.

Nombre del investigador: Maestro Rodolfo Enrique Campos Castorena.A01301336.



TECNOLOGICO DE MONTERREY
EGE
Escuela de Graduados en Educación

Tema de Investigación:

Las competencias docentes en la Licenciatura de Educación Preescolar

Guía de Observación para la práctica docente

	Grado y grupo: 6° "A" de Preescolar
	Jardín de Niños: Narciso Bassals
Alumna: Hilda Elvira Araiza Rodríguez	Fecha de aplicación: Noviembre 2010

El Maestro Rodolfo Enrique Campos Castorena, ha elaborado el presente instrumento con el propósito de evaluar las Competencias Docentes en la Licenciatura en Educación Preescolar en el ciclo escolar 2010/2011, en alumnas de 5° y 6° semestres de la Licenciatura en Educación Preescolar del Centro Regional de educación Normal de Aguascalientes, tomando como referente el documento rector y utilizando los campos: Dominio de los contenidos básicos de la educación preescolar y Competencias didácticas, para realizar la observación en la práctica docente en los jardines de niños.

Instrucciones: Observe si la ejecución de las actividades que se enuncian, las realizan las estudiantes de 5° Y 6° semestres de la Licenciatura en Educación Preescolar que se están observando y marcar con una "X" el cumplimiento correspondiente a los indicadores de evaluación, así mismo es importante anotar las observaciones pertinentes.

Cada apartado tiene una serie de enunciados, los cuales serán evaluados con base en la siguiente escala:

Escala	Identificación
E	Excelente.
MB	Muy Bien.
B	Bien.
R	Regular.
S	Suficiente.
NS	No Suficiente.

Campo:

A) Dominio de Contenidos Básicos de la Educación Preescolar.

Acciones a observar

Registro de cumplimiento

Observaciones

E MB B R S NS

1. Promueve la educación preescolar como un servicio democrático de las oportunidades de desarrollo de la población infantil.
2. Contribuye a compensar las desigualdades culturales y sociales de origen en los niños del grupo que atiende.
3. Aplica los propósitos de la educación preescolar, para propiciar el desarrollo integral y equilibrado de las niñas y los niños.
4. Toma en cuenta en su planeación los enfoques pedagógicos que sustentan la acción educativa, para propiciar el desarrollo integral y equilibrado de las niñas y los niños.
5. Sabe establecer una correspondencia adecuada entre la naturaleza y grado de complejidad de los propósitos básicos que pretende lograr la

educación preescolar, con los procesos cognitivos y el nivel de desarrollo de sus alumnos.

6. Reconoce la articulación entre los propósitos de la educación preescolar y los de la educación primaria.

Campo:

B) Competencias Didácticas
Acciones a observar

Registro de cumplimiento
E MB B R S NS

Observaciones

1. Sabe diseñar, organizar y poner en práctica estrategias y actividades didácticas adecuadas al desarrollo de los alumnos en los aspectos culturales y sociales.
2. Desarrolla las habilidades de formación valoral que promueve la educación preescolar en los niños y las niñas.
3. Aplica estrategias didácticas para estimular los procesos de aprendizaje en las diferencias individuales de los educandos.
4. Favorece el aprendizaje de los niños en condiciones familiares y sociales particularmente difíciles.
5. Es capaz de establecer un clima de relación en el grupo, que favorece actitudes de confianza, autoestima, respeto, orden, creatividad, curiosidad y placer por el estudio, así como, el fortalecimiento de autonomía de los educandos.
6. Reconoce el valor pedagógico del juego y lo utiliza en su trabajo cotidiano como un recurso que promueve el desarrollo de aprendizajes.
7. Identifica las necesidades especiales de educación que pueden presentar algunos de sus

- alumnos.
8. Atiende, si es posible, mediante propuestas didácticas particulares las necesidades educativas especiales.
9. Sabe dónde obtener orientación y apoyo para atender las necesidades educativas especiales.
10. Conoce distintas estrategias para valorar los logros que alcancen los niños y la calidad de su desempeño docente.
11. Aplica distintas estrategias para valorar los logros que alcancen los niños y la calidad de su desempeño docente.
12. A partir de la evaluación, tiene la disposición de modificar los procedimientos didácticos que aplica.
13. Aprovecha los recursos que ofrece el entorno de la escuela con creatividad, flexibilidad y propósitos claros para promover el aprendizaje de los niños.
14. Es capaz de seleccionar materiales congruentes con el enfoque y los propósitos de la educación preescolar.
15. Es capaz de diseñar materiales congruentes con el enfoque y los propósitos de la educación preescolar.
16. Distingue los materiales que propician el interés, la curiosidad y el desarrollo de las capacidades de los niños, de aquellos que carecen de sentido pedagógico.



TECNOLÓGICO DE MONTERREY

EGE[®]

Escuela de Graduados en Educación

**LAS COMPETENCIAS DOCENTES EN LA LICENCIATURA EN
EDUCACIÓN PREESCOLAR.**

Presentación:

El Maestro Rodolfo Enrique Campos Castorena, ha elaborado el presente instrumento con el propósito de evaluar las Competencias Docentes en la Licenciatura en Educación Preescolar en el ciclo escolar 2010/2011, en alumnas de 5° y 6° semestres de la Licenciatura en Educación Preescolar del Centro Regional de educación Normal de Aguascalientes, dichas competencias se agrupan en cinco grandes campos:

- G. Habilidades intelectuales específicas.
- H. Dominio de los contenidos básicos de la Educación Preescolar.
- I. Competencias didácticas.
- J. Identidad profesional y ética.
- K. Capacidad de percepción y respuesta a las capacidades del entorno de la escuela.

Cada apartado tiene una serie de enunciados, los cuales serán evaluados con base en las siguientes escalas de pertinencia y claridad.

Escala de Pertinencia	Escala de Claridad
1= No es pertinente	1= No es claro
2= Muy poco pertinente	2= Muy poco claro
3= Pertinente	3= Claro
4= Muy pertinente	4= Muy claro

Propósito del instrumento: Validar la pertinencia y claridad del instrumento que evaluará competencias docentes de la Licenciatura en Educación Preescolar.

Atentamente le solicito su valiosa colaboración para que evalúe cada enunciado de los distintos apartados considerando las escalas señaladas. La información que Usted tenga a bien proporcionarme, me será de gran utilidad para el diseño del instrumento definitivo.

Atentamente:

Responsable de la investigación.

Maestro Rodolfo Enrique Campos Castorena.

Nota: El espacio en blanco que aparece después del ítem, tiene la finalidad de que el experto realice una observación o corrección del mismo.

A) Campo: Habilidades intelectuales específicas.

	Enunciados	Pertinencia				Claridad			
		1	2	3	4	1	2	3	4
1	Posee alta capacidad de análisis del material escrito.								
2	Tiene el hábito de la lectura.								
3	Valora críticamente lo que lee y lo relaciona con la realidad.								
4	Valora críticamente lo que lee y lo relaciona con su práctica profesional.								
5	Expresa sus ideas con claridad, sencillez y corrección en forma escrita.								
6	Expresa sus ideas con claridad, sencillez y corrección en forma oral.								

7	Desarrolla las capacidades de: describir, narrar, explicar y argumentar adaptándose al desarrollo de sus alumnos.								
8	Desarrolla las capacidades intelectuales adaptándose al desarrollo y características culturales de sus alumnos.								
9	Plantea, analiza y resuelve problemas, enfrenta desafíos intelectuales generando respuestas propias a partir de sus conocimientos y experiencias.								
10	Orienta a sus alumnos para que éstos adquieran la capacidad de analizar situaciones y de resolver problemas.								
11	Tiene disposición para la investigación científica: curiosidad, capacidad de observación, método para plantear preguntas y para poner a prueba respuestas.								
12	Tiene capacidades propicias para la investigación científica: curiosidad, capacidad de observación, método para plantear preguntas y para poner a prueba respuestas, y reflexión crítica.								

1 3	Aplica las capacidades investigativas para mejorar los resultados de su labor educativa.								
1 4	Localiza, selecciona y utiliza información de diversos tipos, tanto de fuentes escritas como de material audiovisual para su actividad profesional.								

B) Campo: Dominio de contenidos básicos de la educación preescolar

	Enunciados	Pertinencia				Claridad			
		1	2	3	4	1	2	3	4
1	Reconoce la educación preescolar como un servicio que promueve la democratización de las oportunidades de desarrollo de la población infantil.								
2	Contribuye a compensar las desigualdades culturales y sociales de origen.								
3	Comprende el significado de los propósitos de la educación preescolar, para propiciar el desarrollo integral y equilibrado de las niñas y los niños.								
4	Comprende los enfoques pedagógicos que sustentan la acción educativa, para propiciar el desarrollo integral y equilibrado de las niñas y los niños.								

5	Identifica como uno de los principales aportes de este servicio, el desarrollo de las capacidades cognitivas que son la base del aprendizaje permanente.								
6	Sabe establecer una correspondencia adecuada entre la naturaleza y grado de complejidad de los propósitos básicos que pretende lograr la educación preescolar, con los procesos cognitivos y el nivel de desarrollo de sus alumnos.								
7	Reconoce la articulación entre los propósitos de la educación preescolar y los de la educación primaria.								

C) Campo: Competencias didácticas.

	Enunciados	Pertinencia				Claridad			
		1	2	3	4	1	2	3	4
1	Sabe diseñar, organizar y poner en práctica estrategias y actividades didácticas adecuadas al desarrollo de los alumnos en los aspectos culturales y sociales.								
2	Desarrolla las habilidades de formación valoral que promueve la educación preescolar en los niños y las niñas.								
3	Reconoce las diferencias individuales de los educandos que influyen en los procesos de aprendizaje.								

4	Aplica estrategias didácticas para estimular los procesos de aprendizaje.									
5	Favorece el aprendizaje de los niños en condiciones familiares y sociales particularmente difíciles.									
6	Es capaz de establecer un clima de relación en el grupo, que favorece actitudes de confianza, autoestima, respeto, orden, creatividad, curiosidad y placer por el estudio, así como, el fortalecimiento de autonomía de los educandos.									
7	Reconoce el valor pedagógico del juego y lo utiliza en su trabajo cotidiano como un recurso que promueve el desarrollo de aprendizajes.									
8	Identifica las necesidades especiales de educación que pueden presentar algunos de sus alumnos.									
9	Atiende, si es posible, mediante propuestas didácticas particulares las necesidades educativas especiales.									

1 0	Sabe dónde obtener orientación y apoyo para atender las necesidades educativas especiales.									
1 1	Conoce distintas estrategias para valorar los logros que alcancen los niños y la calidad de su desempeño docente.									
1 2	Aplica distintas estrategias para valorar los logros que alcancen los niños y la calidad de su desempeño docente.									
1 3	A partir de la evaluación, tiene la disposición de modificar los procedimientos didácticos que aplica.									
1 4	Aprovecha los recursos que ofrece el entorno de la escuela con creatividad, flexibilidad y propósitos claros para promover el aprendizaje de los niños.									
1 5	Es capaz de seleccionar materiales congruentes con el enfoque y los propósitos de la educación preescolar.									

1 6	Es capaz de diseñar materiales congruentes con el enfoque y los propósitos de la educación preescolar.									
1 7	Distingue los materiales que propician el interés, la curiosidad y el desarrollo de las capacidades de los niños, de aquellos que carecen de sentido pedagógico.									

D) Campo: Identidad profesional y ética.

		Pertinencia				Claridad			
Enunciados		1	2	3	4	1	2	3	4
1	Asume, como principios de su acción y de sus relaciones con los alumnos, las madres y los padres de familia y sus colegas, los valores que la humanidad ha creado y consagrado a lo largo de la historia.								
2	Respeto y aprecia a la dignidad humana, libertad, justicia, igualdad, democracia, solidaridad, tolerancia, honestidad y apego a la verdad.								
3	Reconoce, a partir de una valoración realista, el significado que su trabajo tiene para los alumnos, las familias y la sociedad.								

4	Asume y promueve el carácter nacional, democrático, gratuito y laico de la educación pública.									
5	Conoce los principales problemas, necesidades y deficiencias que deben resolverse para fortalecer el sistema educativo mexicano.									
6	Conoce los principales problemas, necesidades y deficiencias que se ubican en su campo de trabajo en la entidad donde vive.									
7	Asume su profesión como una carrera de vida.									
8	Conoce sus derechos y obligaciones utilizando los recursos para el mejoramiento de su capacidad profesional.									
9	Valora el trabajo en equipo como un medio para la formación continua y el mejoramiento de la escuela.									
10	Tiene actitudes favorables para la cooperación y el diálogo con sus colegas.									

1	Identifica los elementos más importantes de la tradición educativa mexicana.									
1										
1	Valora los elementos más importantes de la tradición educativa mexicana.									
2										
1	Reconoce la importancia de la educación pública como componente esencial de una política basada en la justicia, la democracia y la equidad.									
3										

E) Campo: Capacidad de percepción y respuesta a las condiciones sociales del entorno de la escuela.

	Enunciados	Pertinencia				Claridad			
		1	2	3	4	1	2	3	4
1	Aprecia y respeta la diversidad regional, social, cultural y étnica del país como un componente valioso de la nacionalidad.								
2	Acepta que dicha diversidad estará presente en las situaciones en las que realice su trabajo.								
3	Valora la función educativa de la familia y es capaz de orientarlos para que participen en la formación del educando.								

4	Se relaciona con las madres y los padres de los alumnos de manera receptiva, colaborativa y respetuosa.																		
5	Promueve la solidaridad y el apoyo de la comunidad hacia la escuela, tomando en cuenta los recursos y las limitaciones del medio en que trabaja.																		
6	Reconoce los principales problemas que enfrenta la comunidad en la que labora.																		
7	Tiene la disposición para contribuir a su solución con la información necesaria, a través de la participación directa o mediante la búsqueda de apoyos externos, sin que ello implique el descuido de las tareas educativas.																		
8	Asume el uso racional de los recursos naturales y es capaz de enseñar a los alumnos a actuar personal y colectivamente con el fin de proteger el ambiente.																		
9	Promueve el uso racional de los recursos naturales y es capaz de enseñar a los alumnos a actuar personal y colectivamente con el fin de proteger el ambiente.																		

Observaciones o comentarios adicionales: Al realizar un análisis del documento que se presenta para validación se encontró que en el rasgo de pertinencia todo el documento es pertinente por tener relación con el tema que se investiga, en cuanto a la claridad, solo se encontraron cuatro reactivos poco claros recomendando su redacción correcta.

Nombre del investigador: Maestro Rodolfo Enrique Campos Castorena.

VALIDACIÓN DEL INSTRUMENTO DE INVESTIGACIÓN.

Fecha de validación **Noviembre de 2010.**

Nombre completo del experto que valida el instrumento.

Dra. Ma. Aída Reyes Castro

Nombre de la institución donde trabaja el experto

Universidad Autónoma de Aguascalientes

Función del experto en la institución

Docente investigador del Departamento de Docencia.

Nombre del investigador

Maestro Rodolfo Enrique Campos Castorena

Nombre de la investigación

Las competencias docentes en la Licenciatura de Educación Preescolar.

Título del instrumento de investigación

Cuestionario para validar el instrumento de investigación por expertos.

El experto valida el instrumento con porcentaje de 0 a 100%

100% la pertinencia y 92% la claridad

Firma del experto

M Aída R. C.

VALIDACIÓN DEL INSTRUMENTO DE INVESTIGACIÓN.

Fecha de validación Noviembre de 2010.

Nombre completo del experto que valida el instrumento.

Benita Frías Salcedo

Nombre de la institución donde trabaja el experto

A.N.S.P.A.

Función del experto en la institución

Coordinadora de clases

Nombre del investigador

Maestro Rodolfo Enrique Campos Castorena

Nombre de la investigación

Las competencias docentes en la Licenciatura de Educación Preescolar.

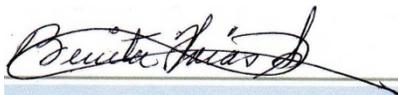
Título del instrumento de investigación

Cuestionario para validar el instrumento de investigación por expertos.

El experto valida el instrumento con porcentaje de 0 a 100%

100% la pertinencia y 85% la claridad

Firma del experto



Benita Frías Salcedo



TECNOLÓGICO DE MONTERREY
EGE
Escuela de Graduados en Educación

Aguascalientes. Ags. A 28 de septiembre de 2010.

A S U N T O: CARTA DE CONSENTIMIENTO.

A QUIEN CORRESPONDA:

Por medio de la presente, el Maestro Armando Olvera Balderas, Director del Centro Regional de Educación Normal de Aguascalientes (C.R.E.N.A.), otorga al Maestro Rodolfo Enrique Campos Castorena con nombramiento de Profr. Investigador en esta Institución formadora de docentes, el consentimiento para que se realice la investigación relacionada con sus tesis, que se titula: "Las Competencias Docentes en la Licenciatura en Educación Preescolar", en los grupos "A" y "B", de la Licenciatura en Educación Preescolar, Generación 2008/2012, con una muestra de diez alumnas por grupo, utilizando un documento rector, un instrumento de observación en el aula y otro en la práctica docente.

Investigación que será utilizada para obtener el grado de Maestría en "Educación con Acentuación en Procesos de Enseñanza Aprendizaje", en la Universidad Virtual del Tecnológico de Monterrey, Campus Aguascalientes.

R E S P E T U O S A M E N T E.

AUTORIZO

Maestro Armando Olvera Balderas
Director del C.R.E.N.A.

DEPENDENCIA DIRECCIÓN
NO. DE OFICIO 003/2011-2012
ASUNTO Carta de
Consentimiento

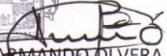
Aguascalientes, Ags. 25 de agosto de 2011

A QUIEN CORRESPONDA
PRESENTE

El que suscribe Director del Centro Regional de Educación Normal de Aguascalientes, otorga al Mtro. Rodolfo Enrique Campos Castorena con nombramiento de Profr. Investigador en esta Institución formadora de docentes, el consentimiento para que se realice la investigación relacionada con su tesis, que se titula "Las Competencias Docentes en la Licenciatura en Educación Preescolar", en los grupos A y B, de la Licenciatura en Educación Preescolar, Generación 2008/2012, con una muestra de diez alumnas por grupo, utilizando un documento rector, un instrumento de observación en el aula y otro en la práctica docente.

Investigación que será utilizada el grado de Maestría en "Educación con Acentuación en Procesos de Enseñanza Aprendizaje", en la Universidad Virtual del Tecnológico de Monterrey, Campus Aguascalientes.


ATENTAMENTE


MTRO. ARMANDO OLVERA BALDERAS
Instituto de Educación
de Aguascalientes
DIRECTOR
ESCUELA NORMAL
CENTRO REGIONAL DE
EDUCACIÓN NORMAL
DE AGUASCALIENTES
DIRECCIÓN



crena_1972@live.com.mx
Av. de los Maestros #3756 | Col. Insurgentes
C.P. 20210 | Aguascalientes, Ags. | Tels. 913.49.31 / 913.73.74

Figuras de resultados Capítulo IV

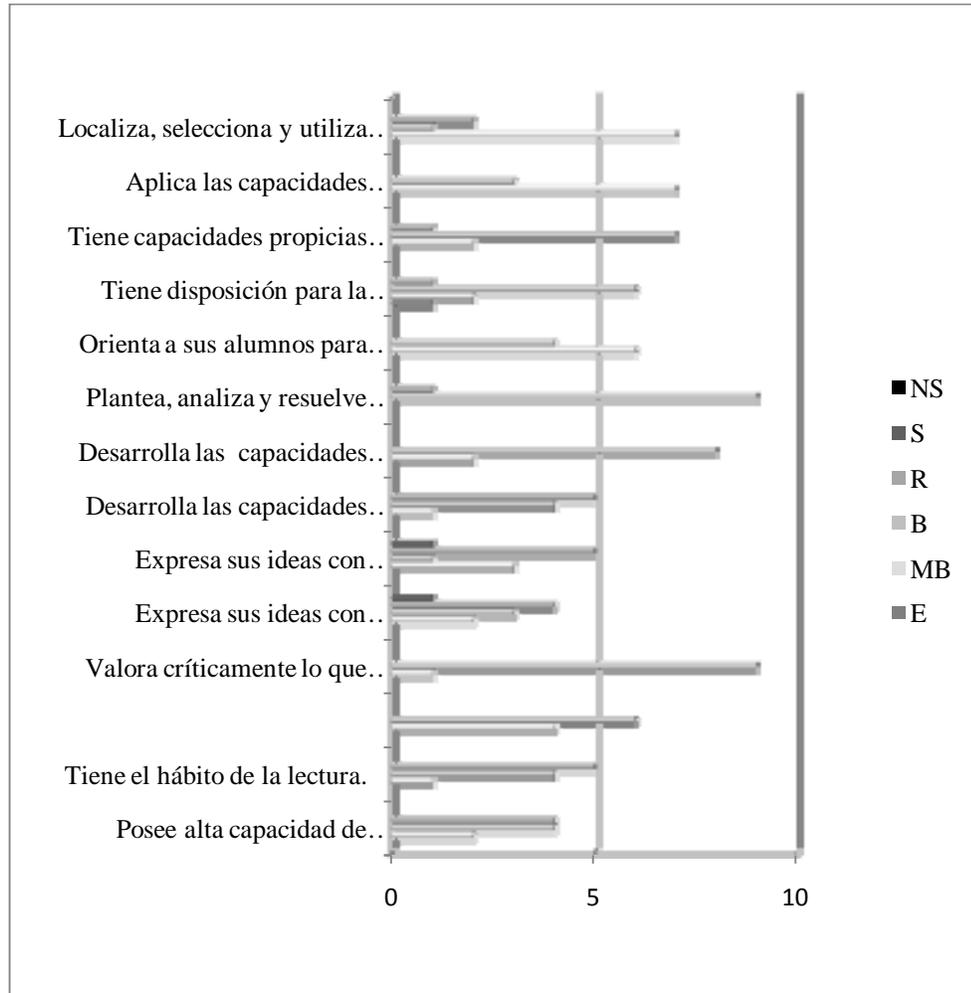


Figura 1a
 Habilidades Intelectuales Específicas
 Grupo "A"

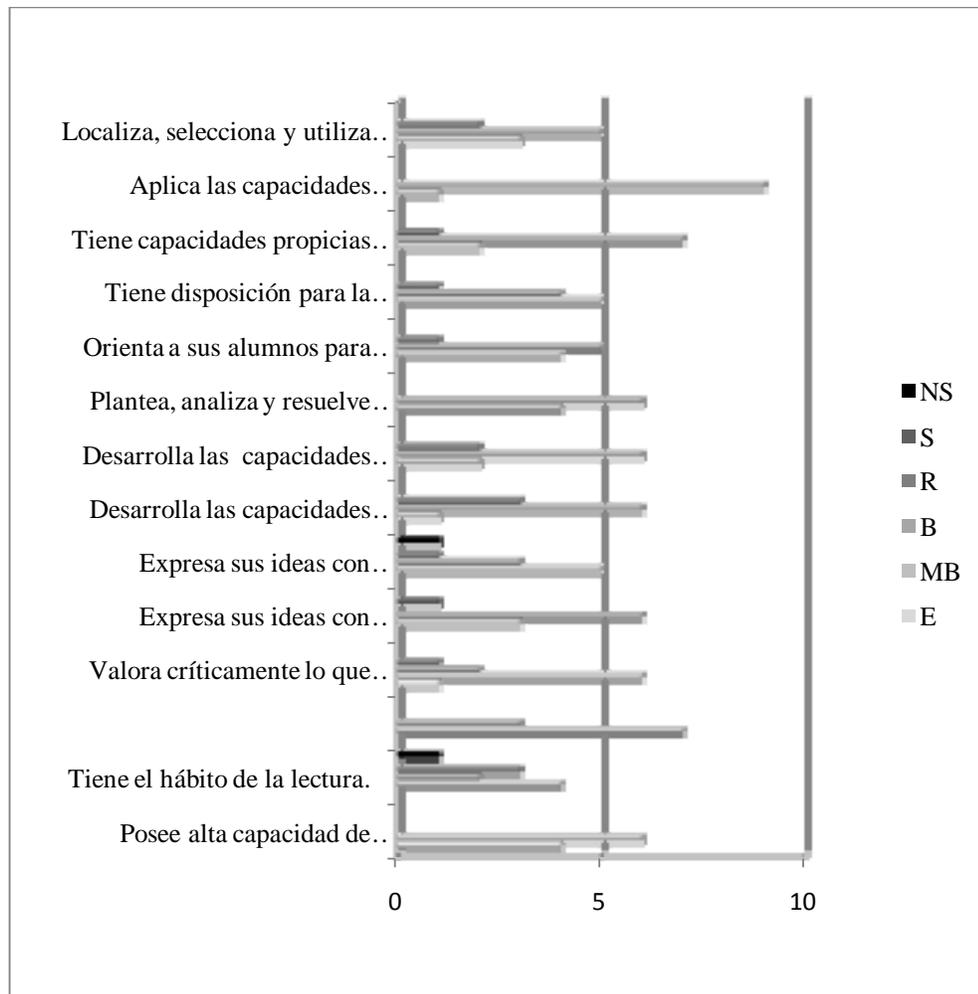


Figura 1b
 Habilidades Intelectuales Específicas
 Grupo "B"

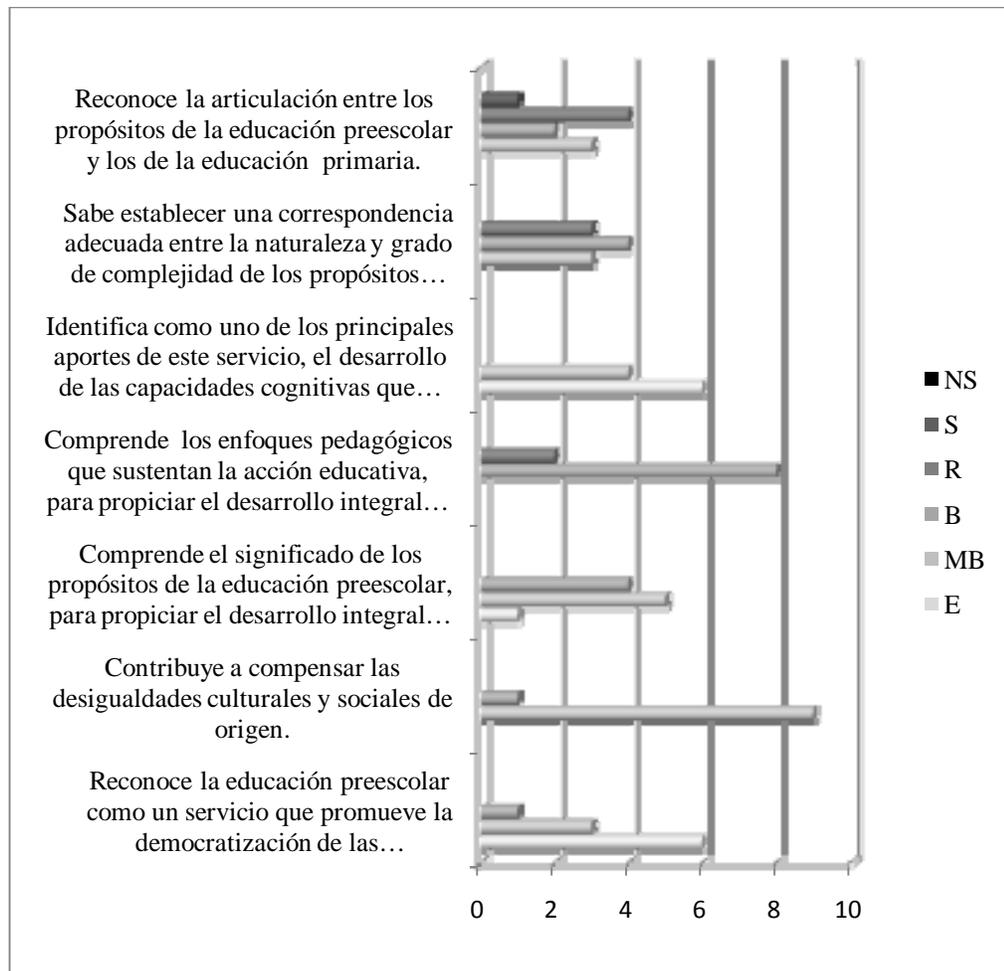


Figura 2 a
 Dominio de Contenidos Básicos de la Educación Preescolar
 Grupo "A"

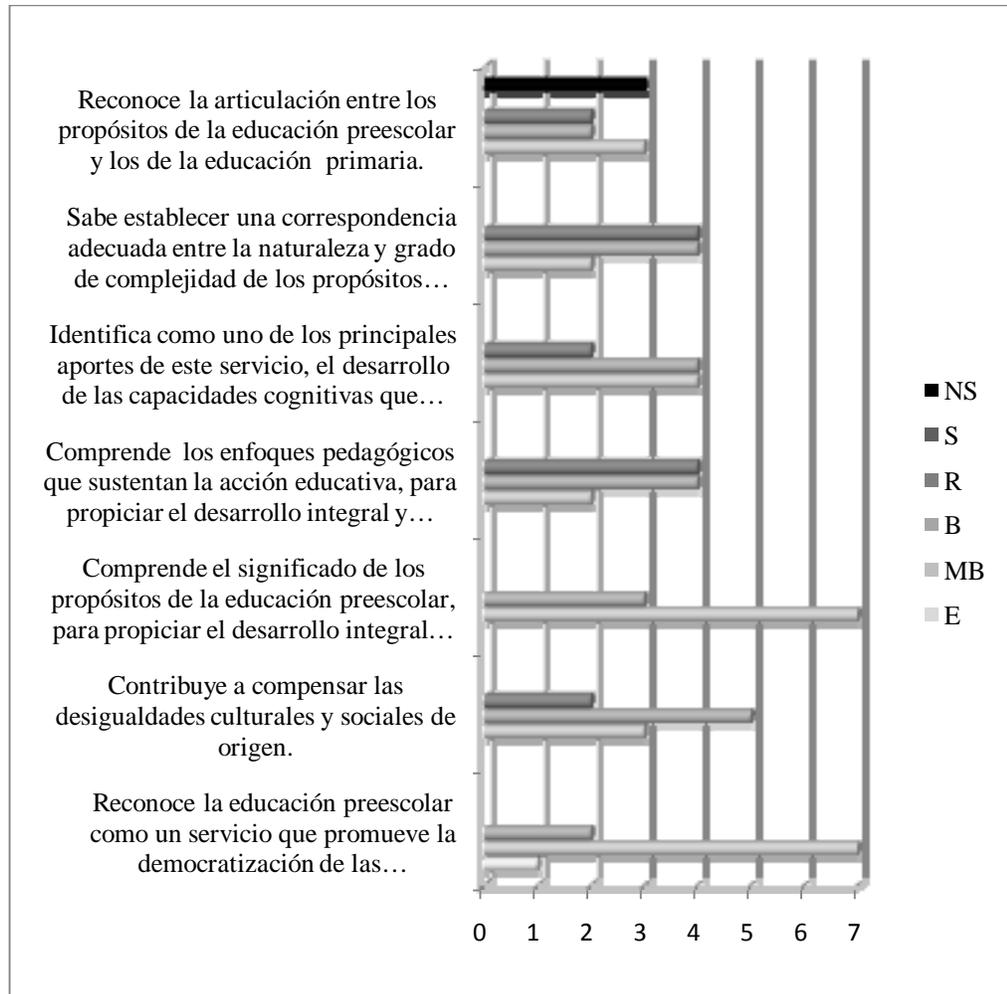


Figura 2b
 Dominio de Contenidos Básicos de la Educación Preescolar
 Grupo "B"

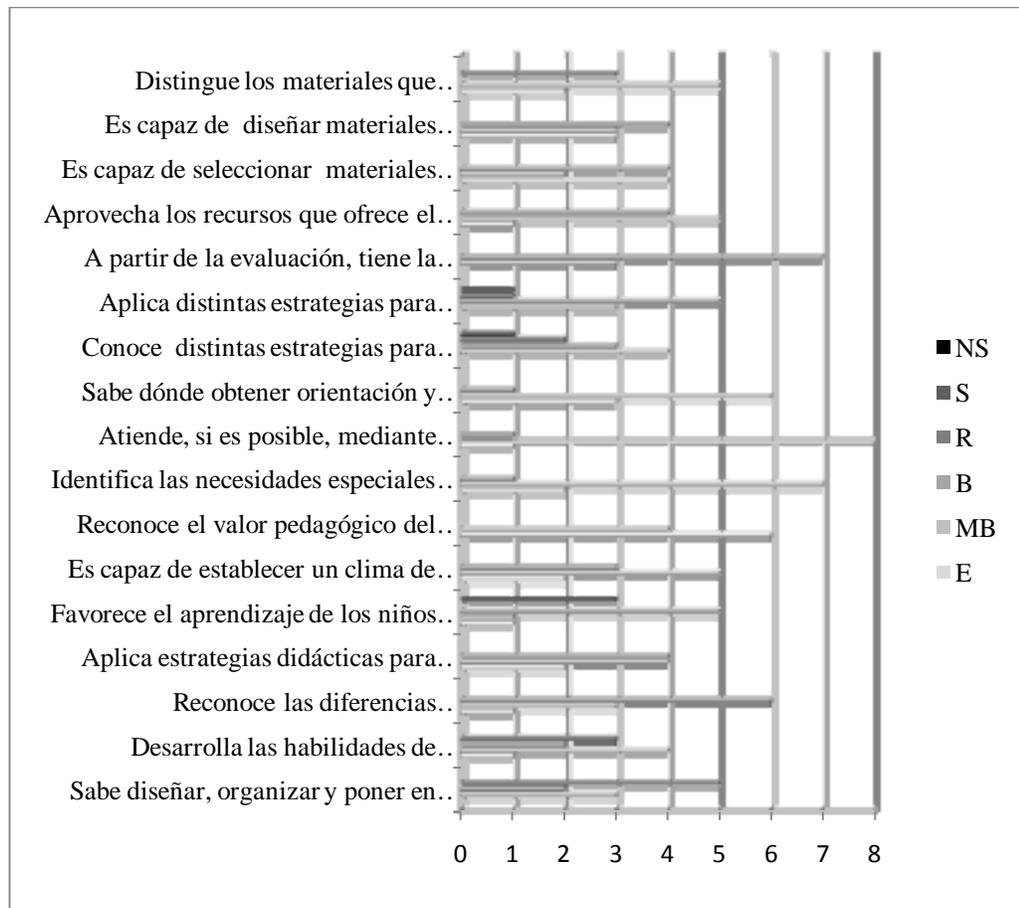


Figura 3a
 Competencias Didácticas
 Grupo "A"

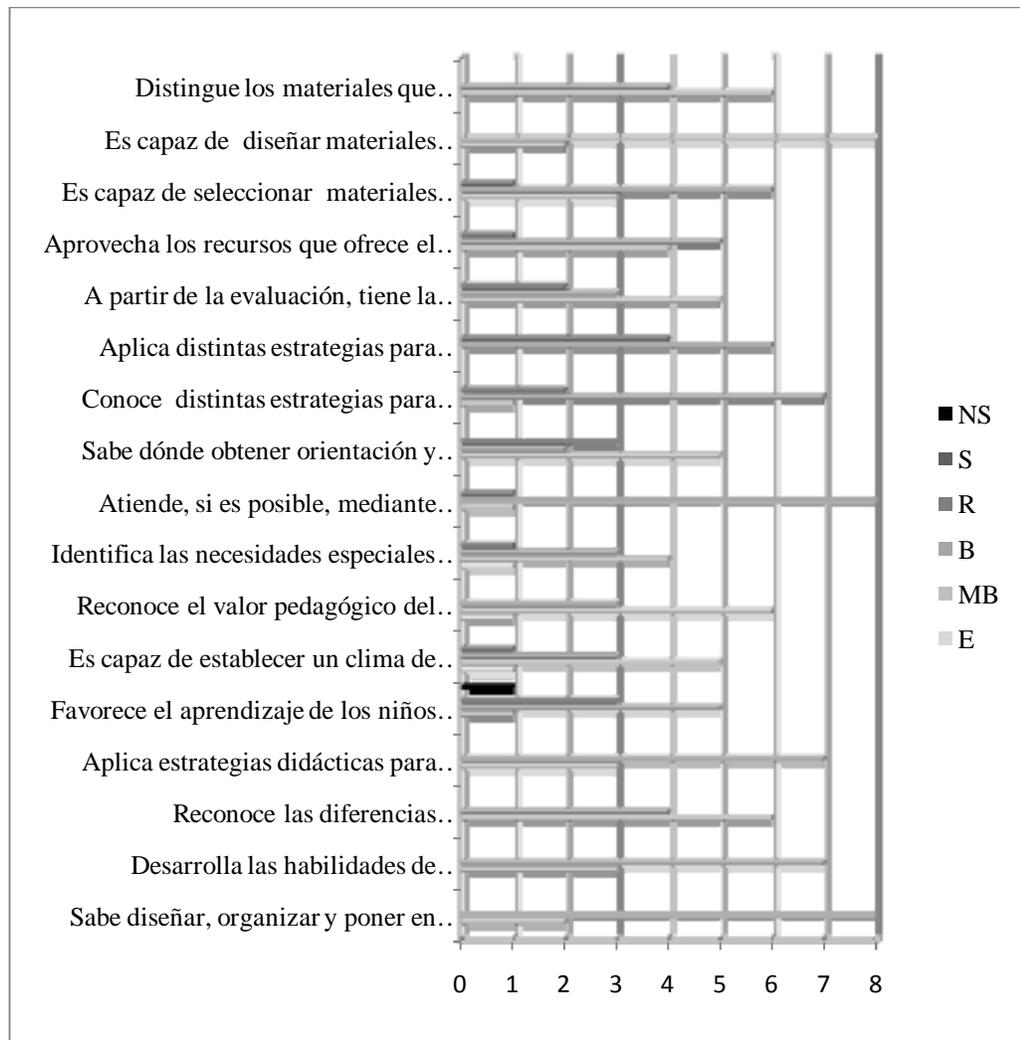


Figura 3b
 Competencias Didácticas
 Grupo “B”

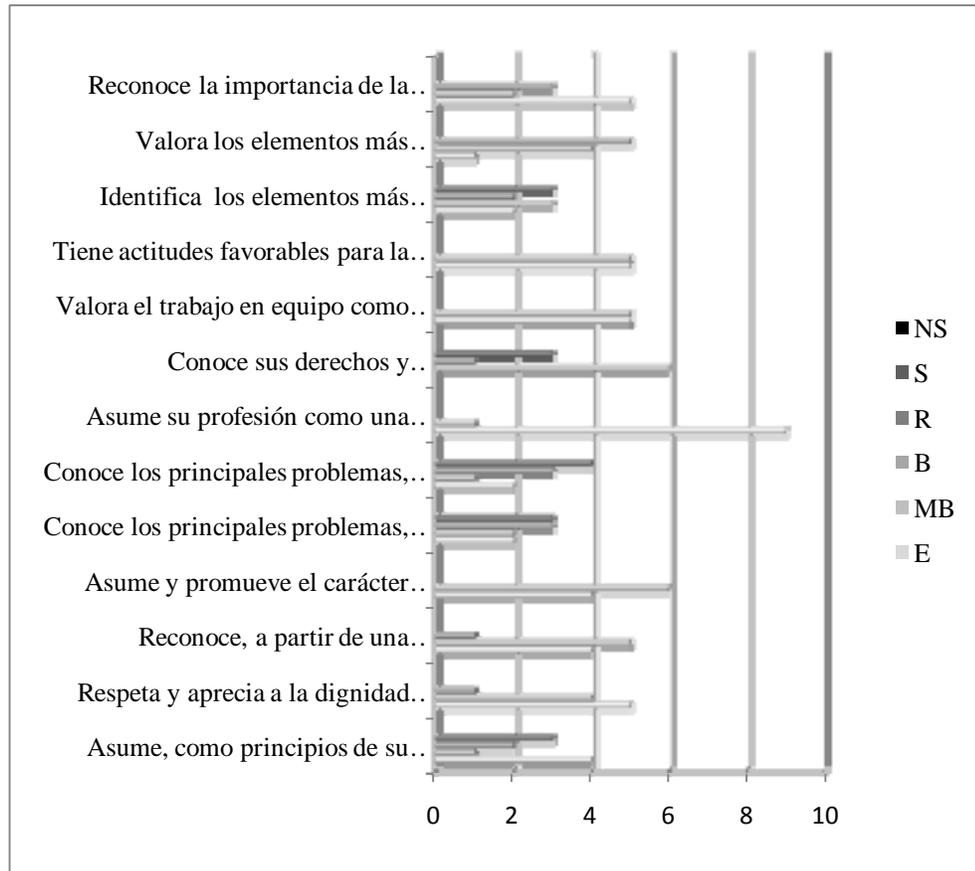


Figura 4a
 Identidad Profesional y Ética
 Grupo "A"

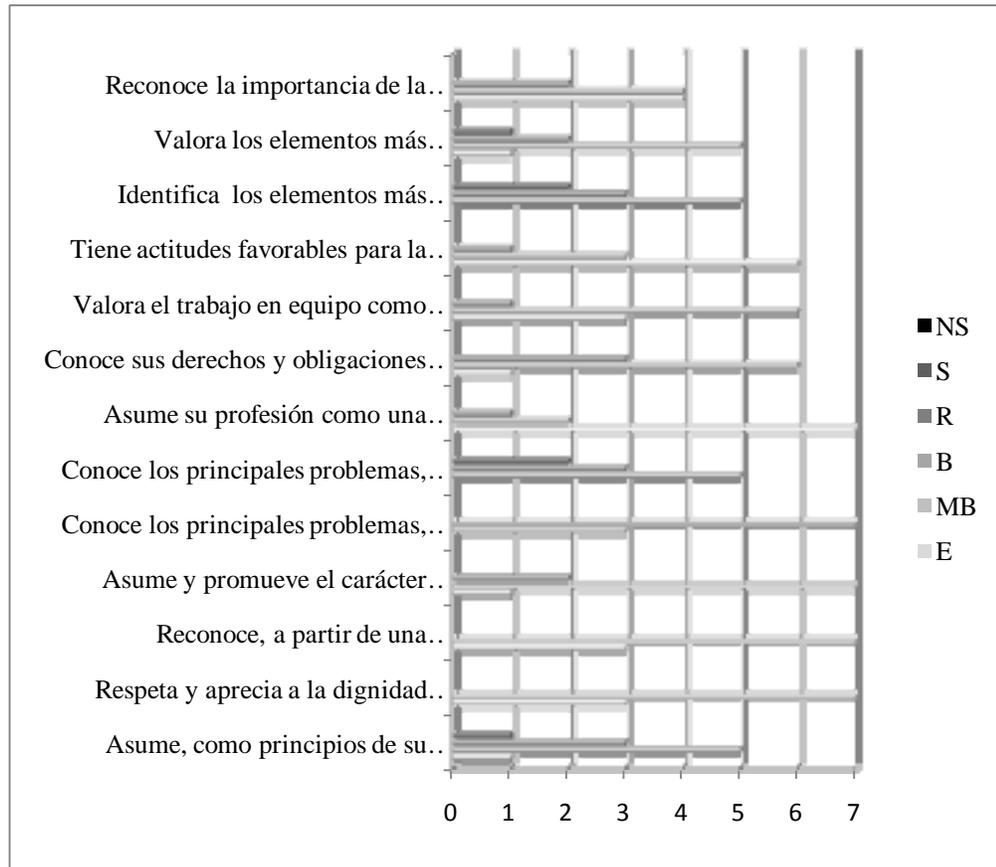


Figura 4b
 Identidad Profesional y Ética
 Grupo "B"

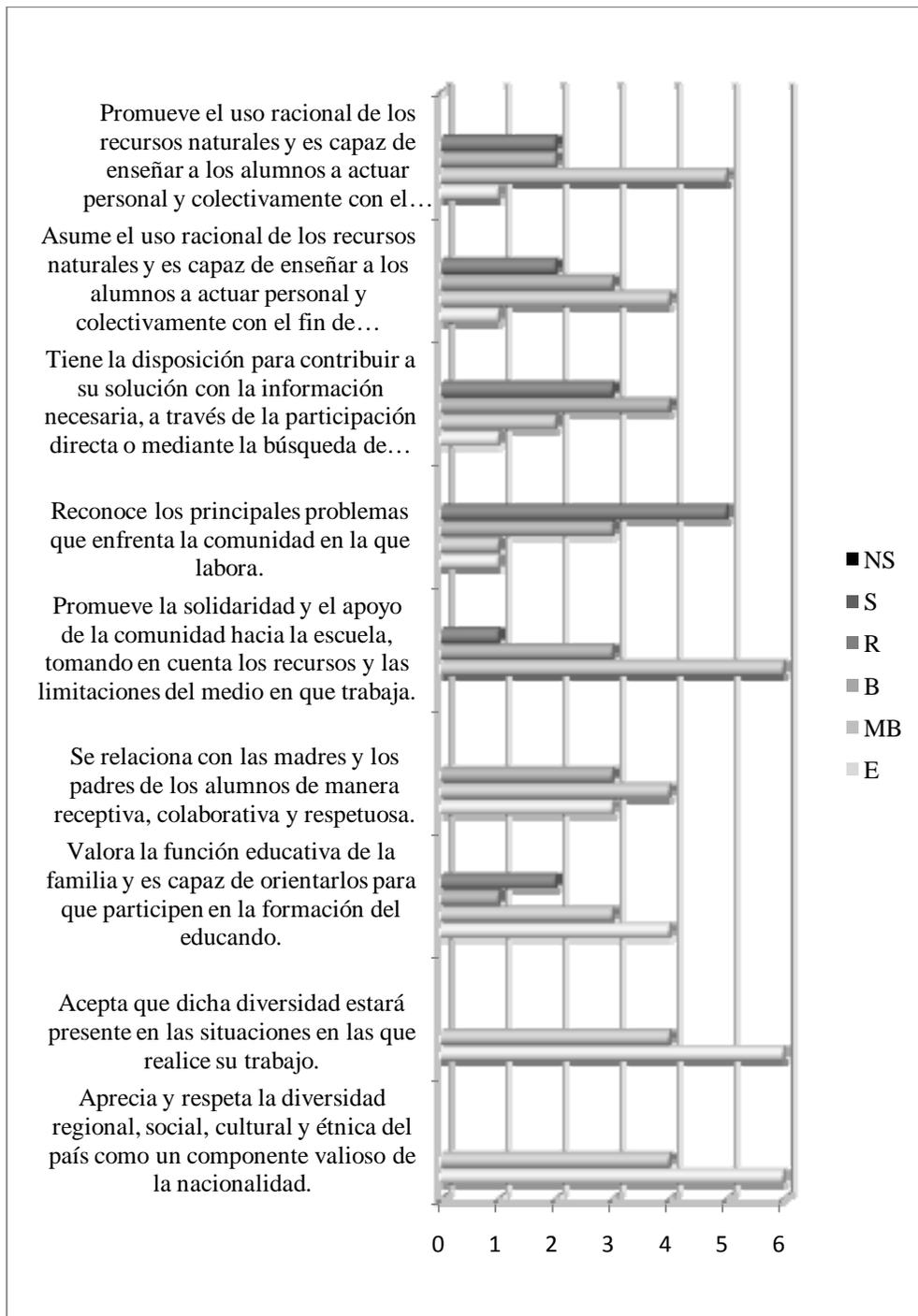


Figura 5a
 Capacidad de Percepción y Respuesta a las Condiciones Sociales del Entorno de la Escuela
 Grupo "A"

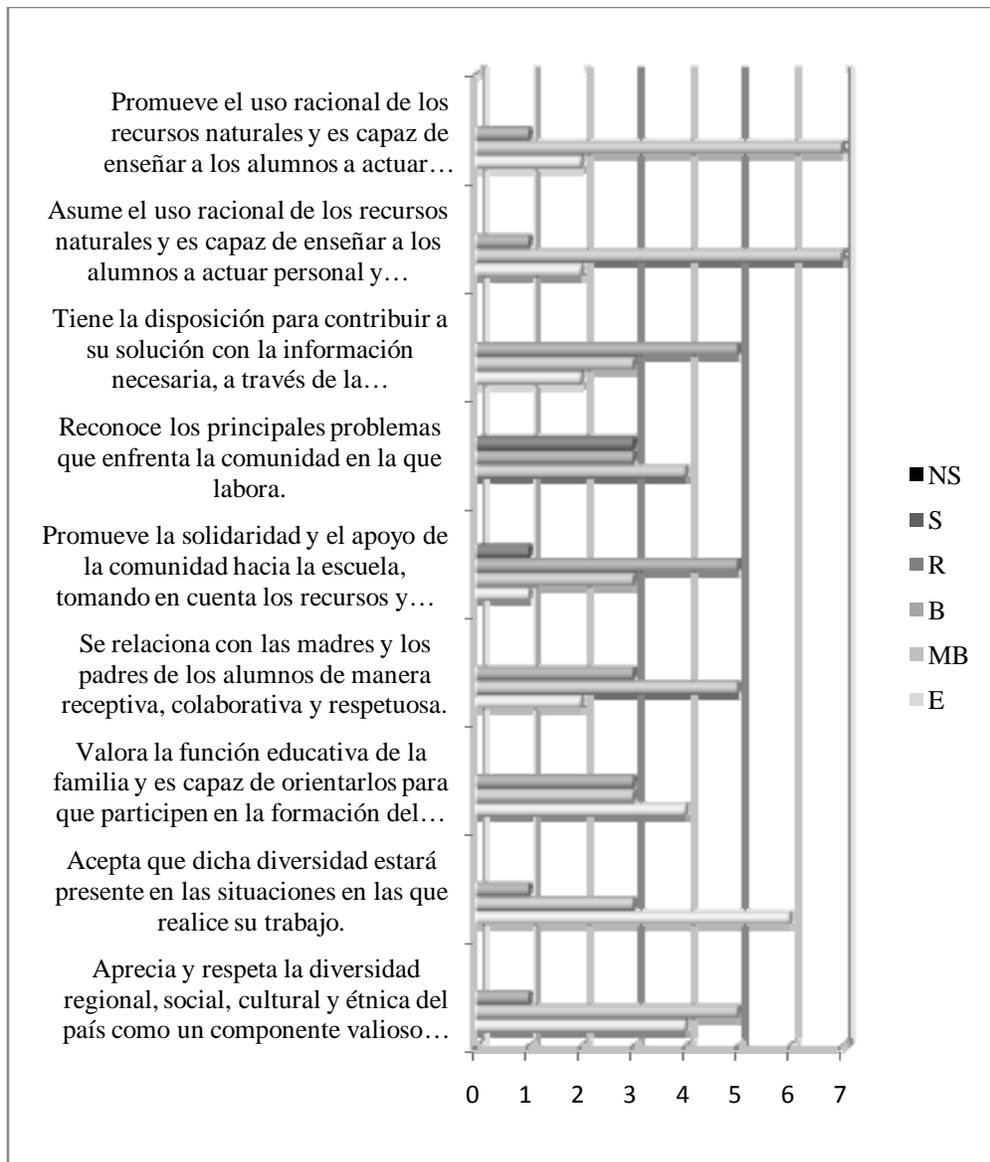


Figura 5b
 Capacidad de Percepción y Respuesta a las Condiciones Sociales del Entorno de la Escuela
 Grupo "B"

Figuras de Observación en el aula.

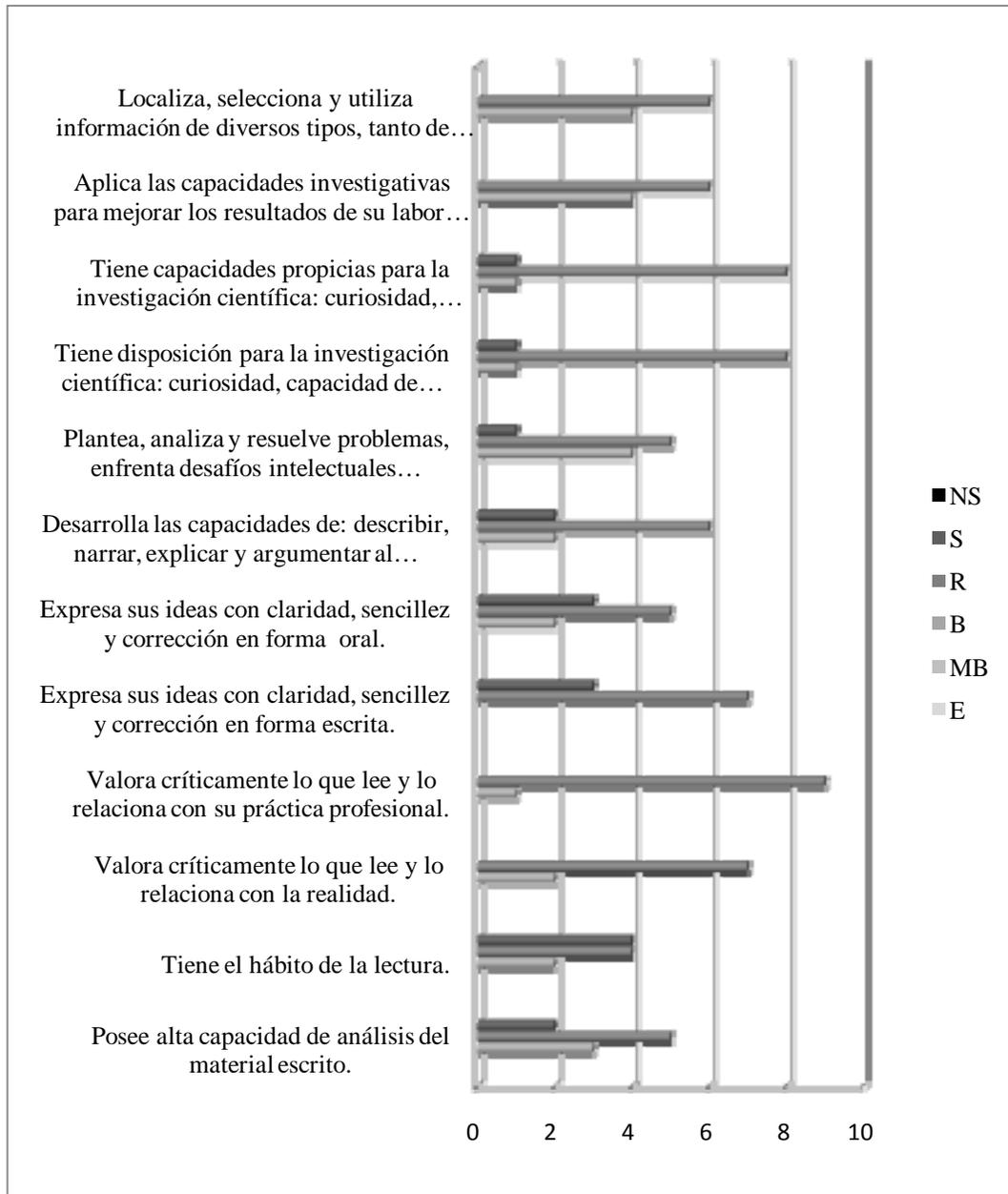


Figura 1a
 Habilidades Intelectuales Específicas
 Grupo "A"

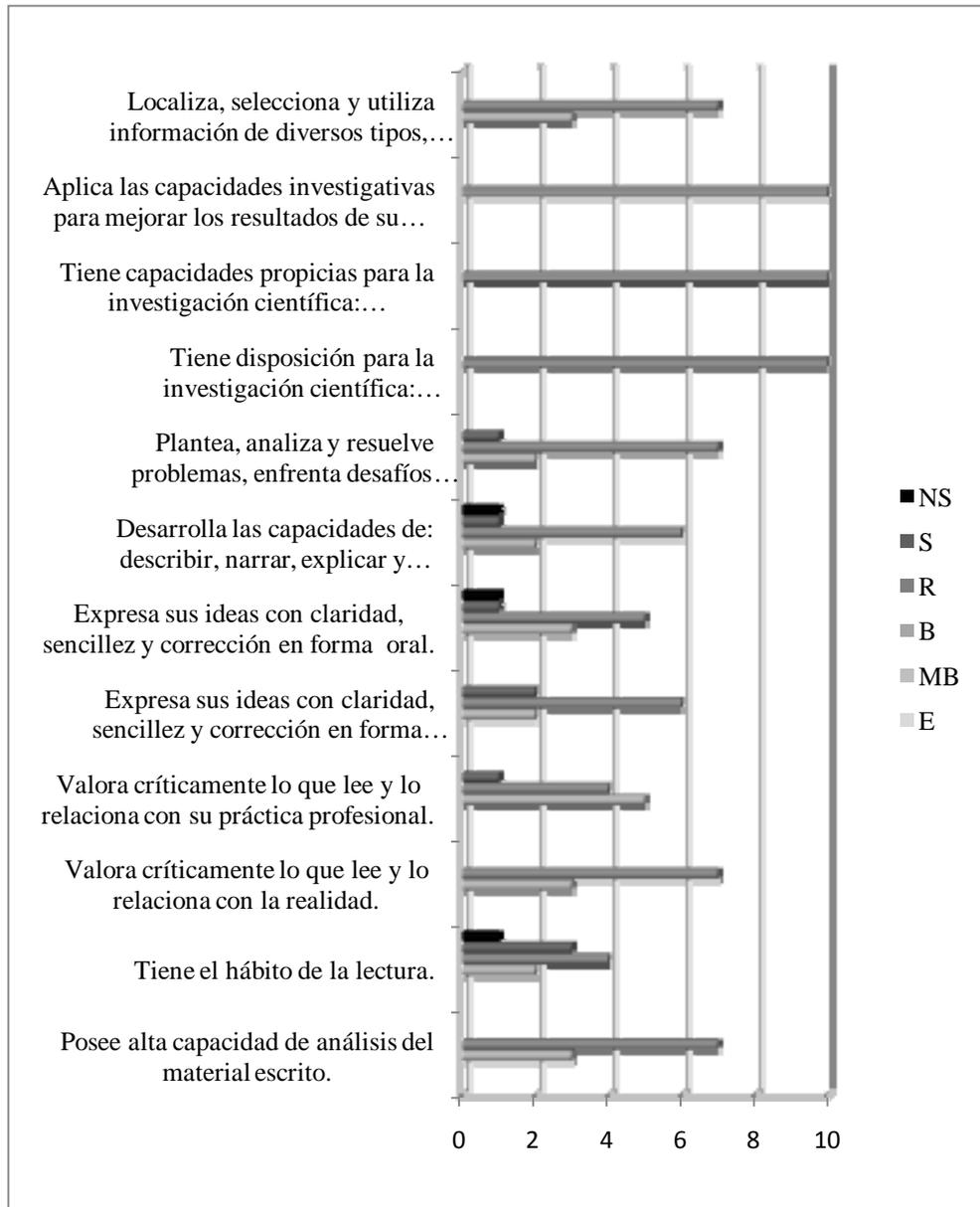


Figura 1b
 Habilidades Intellectuales Específicas
 Grupo "B"

Figuras de Observación de la Jornada en la Práctica Docente.

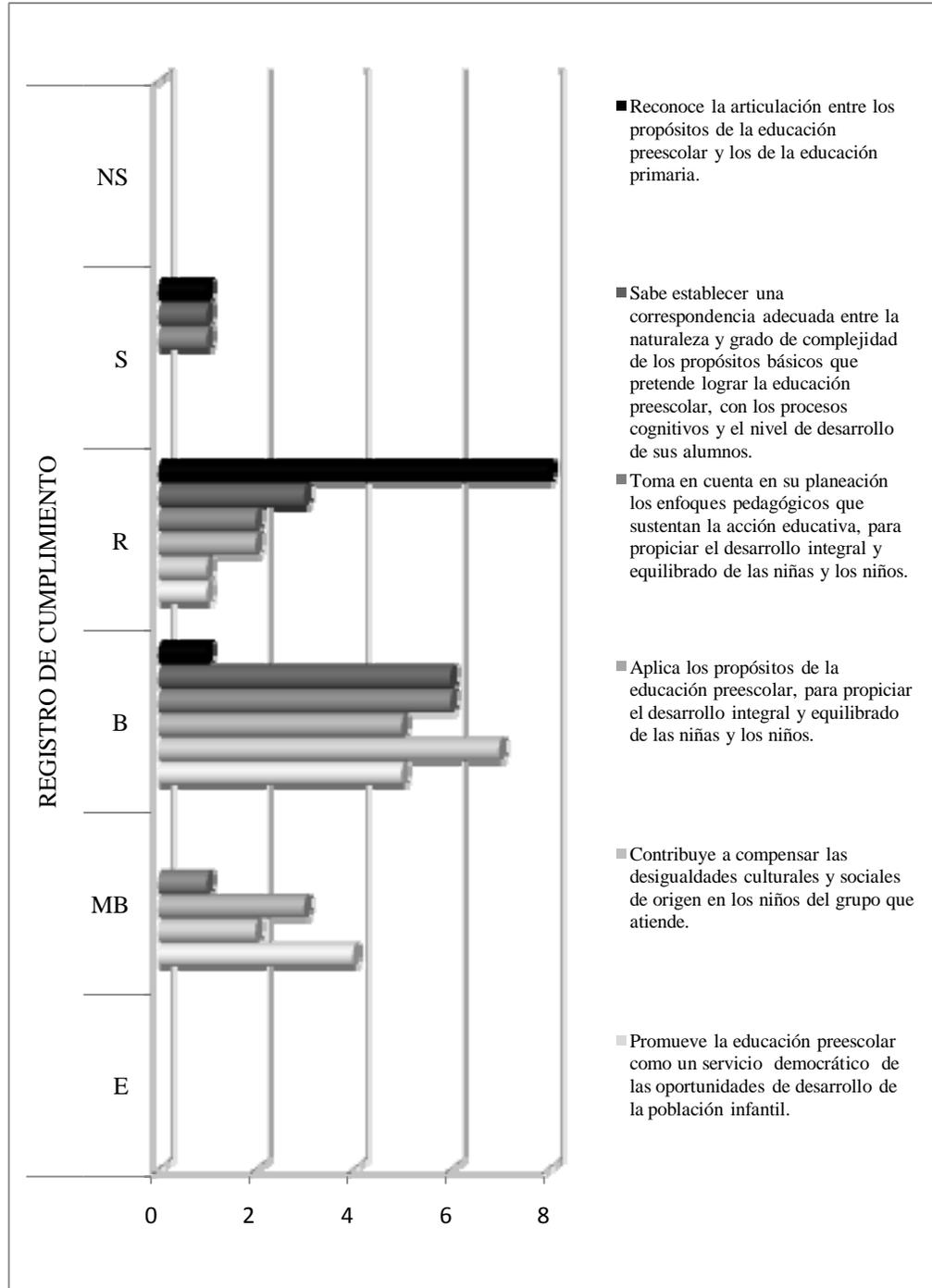


Figura 1a
 Dominio de Contenidos Básicos de la Educación Preescolar
 Grupo "A"

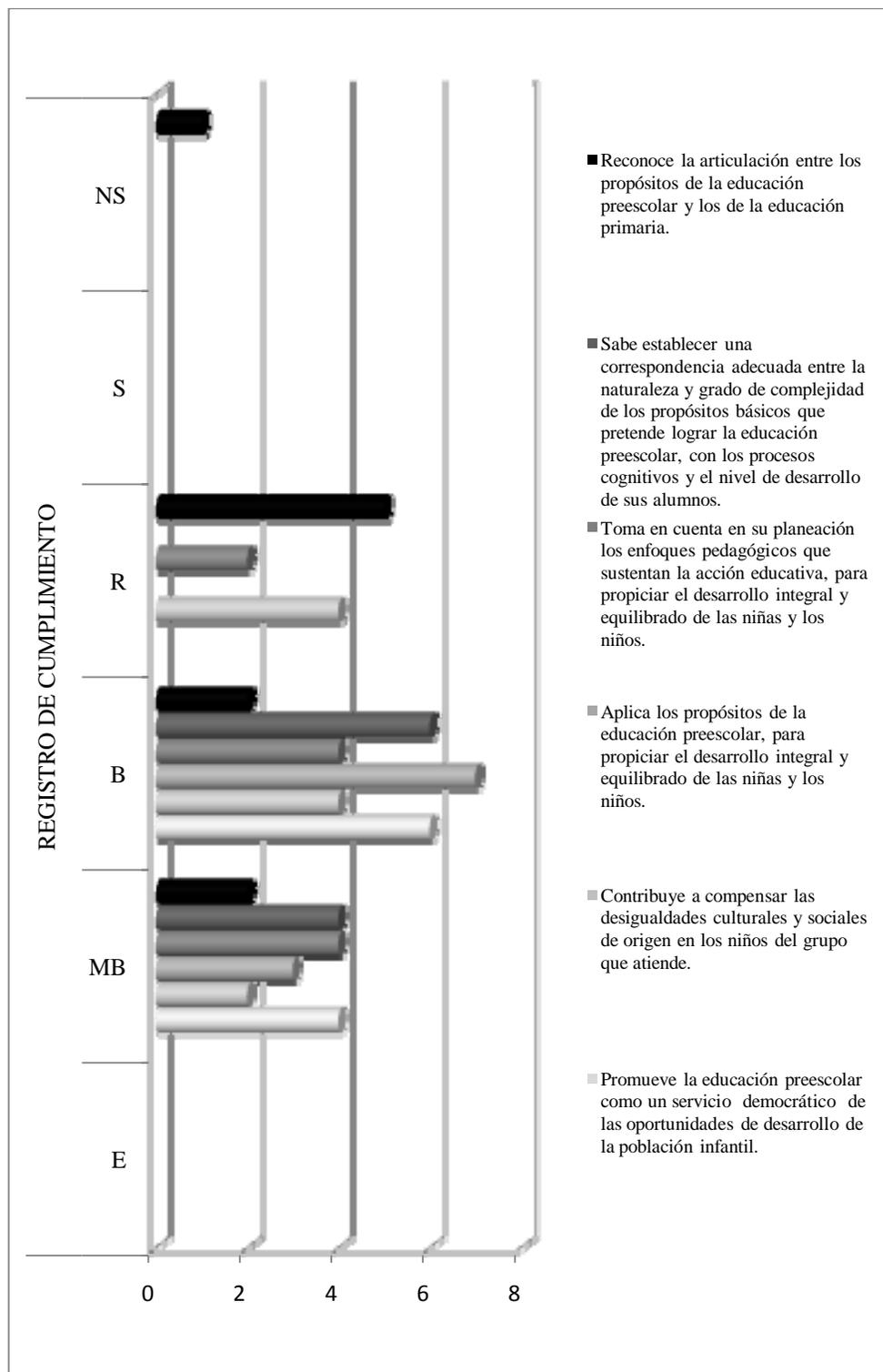


Figura 1b
 Dominio de Contenidos Básicos de la Educación Preescolar
 Grupo "B"

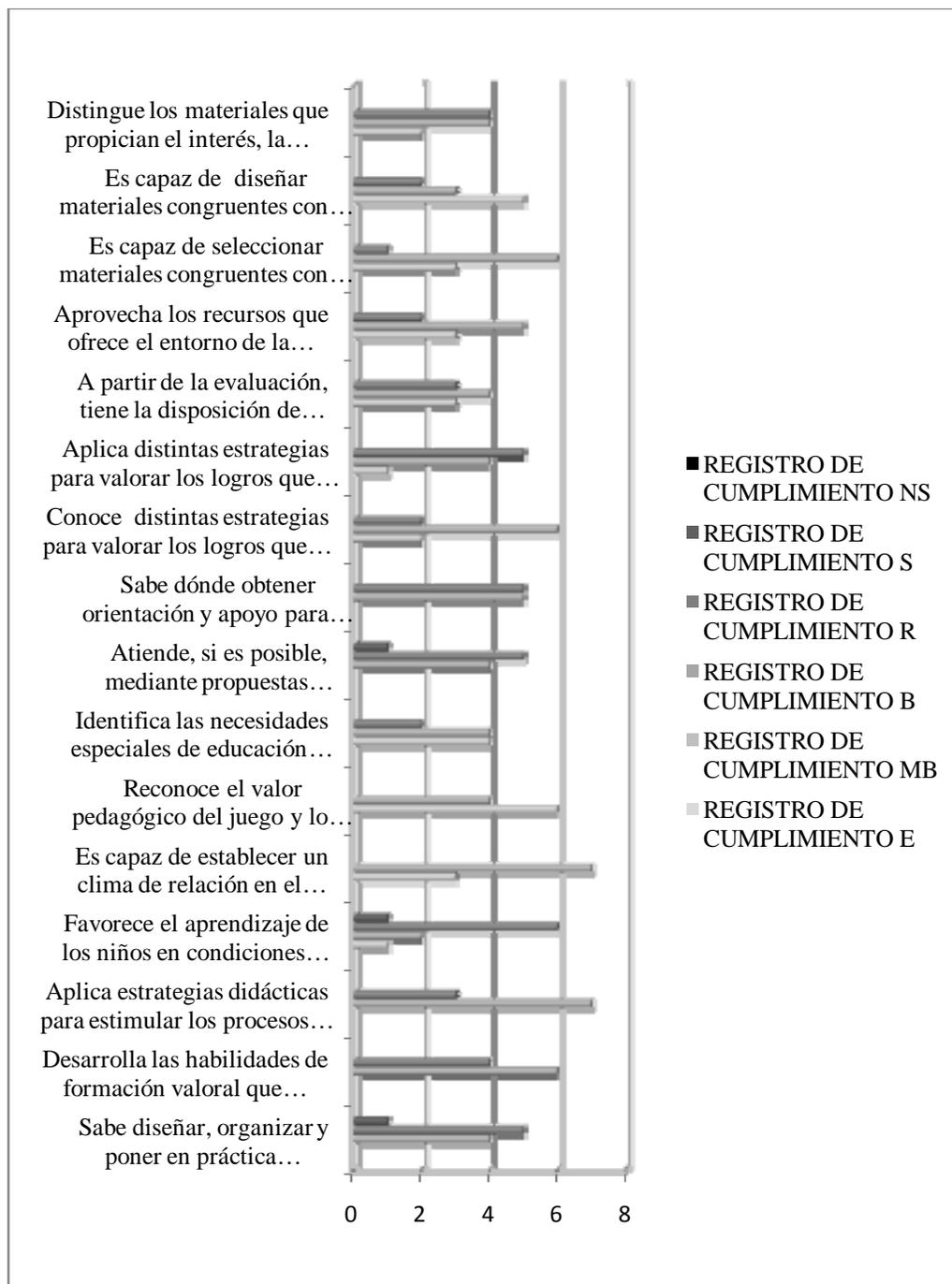


Figura 2a
 Competencias Didácticas
 Grupo "A"

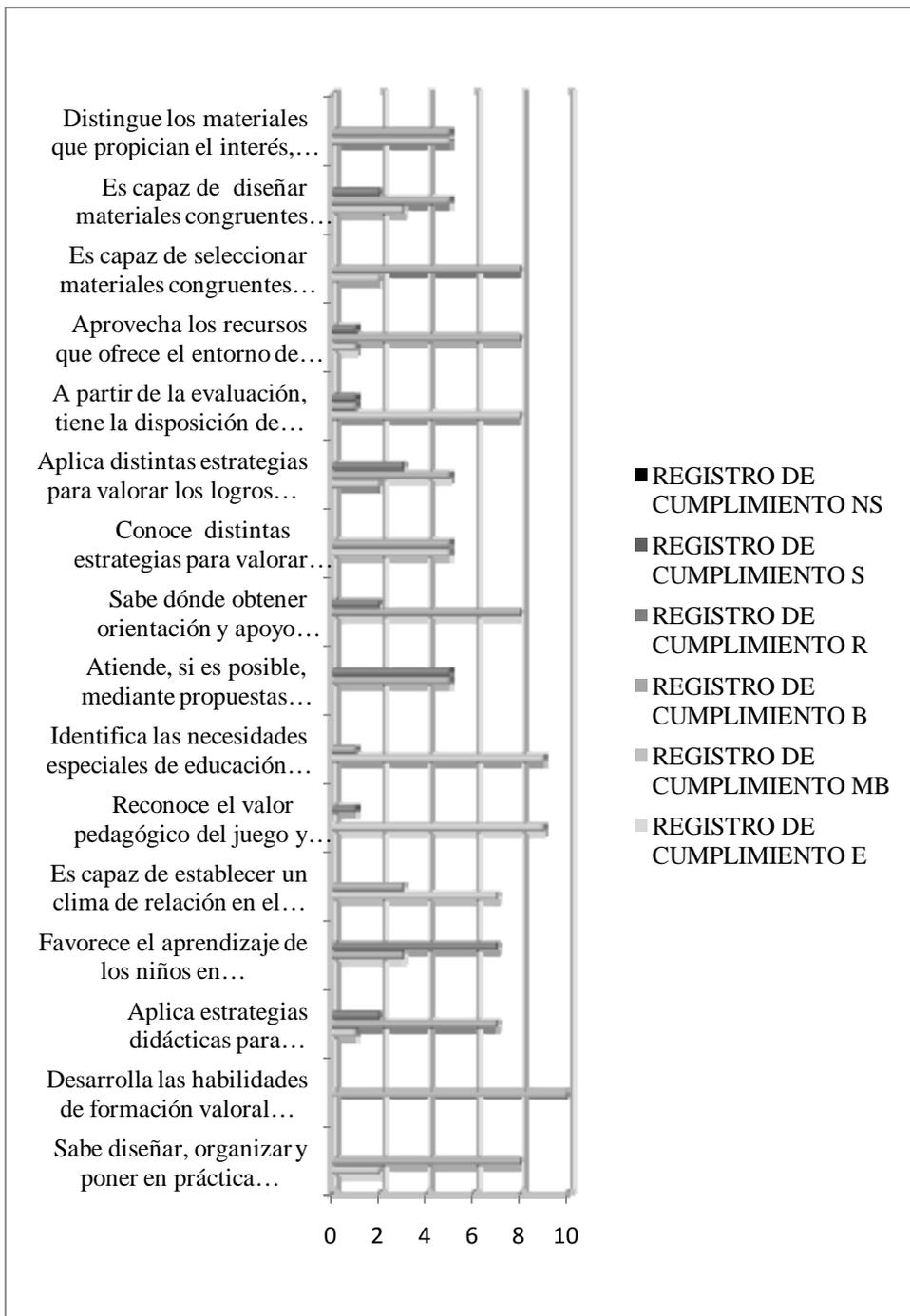


Figura 2b
 Competencias Didácticas
 Grupo “B”

Tablas 1a y 1b.

Tabla de análisis de datos generales

Grupo "A" Habilidades intelectuales específicas.

Escala Evaluativa Categorías y Contenidos a evaluar	1	2	3	4	5
		No mencionado	Mencionado pero no enfático	Énfasis menor	Énfasis importante

	Posee alta capacidad de análisis del material escrito.		4 alumnas	4 alumnas	2 alumnas	
	Tiene el hábito de la lectura.		5 alumnas	4 alumnas	1 alumna	
	Valora críticamente lo que lee y lo relaciona con la realidad.			6 alumnas	4 alumna	
	Valora críticamente lo que lee y lo relaciona con su práctica profesional.			9 alumnas	1 alumnas	
	Expresa sus ideas con claridad, sencillez y corrección en forma escrita.	1 alumna	4 alumnas	3 alumna	2 alumnas	
	Expresa sus ideas con claridad, sencillez y corrección en forma oral.	1 alumna	5 alumnas	1 alumna	3 alumnas	
	Desarrolla las capacidades de: describir, narrar, explicar y argumentar adaptándose al desarrollo de sus alumnos.		5 alumnas	4 alumnas	1 alumna	

Desarrolla las capacidades intelectuales adaptándose al desarrollo y características culturales de sus alumnos.			8 alumnas	2 alumnas	
Plantea, analiza y resuelve problemas, enfrenta desafíos intelectuales generando respuestas propias a partir de sus conocimientos y experiencias.		1 alumna	9 alumnas		
Orienta a sus alumnos para que éstos adquieran la capacidad de analizar situaciones y de resolver problemas.			4 alumnas	6 alumnas	
Tiene disposición para la investigación científica: curiosidad, capacidad de observación, método para plantear preguntas y para poner a prueba respuestas.		1 alumna	6 alumnas	2 alumnas	1 alumna
Tiene capacidades propicias para la investigación científica: curiosidad, capacidad de observación, método para plantear preguntas y para poner a prueba respuestas, y reflexión crítica.		1 alumna	7 alumnas	2 alumnas	
Aplica las capacidades investigativas para mejorar los resultados de su labor educativa.			3 alumnas	7 alumnas	
Localiza, selecciona y utiliza información de diversos tipos, tanto de fuentes escritas como de material audiovisual para su actividad profesional.		2 alumnas	1 alumna	7 alumnas	

Grupo "B"

Posee alta capacidad de análisis del material escrito.			6 alumnas	4 alumnas	
Tiene el hábito de la lectura.	1 alumna En NS	3 alumnas	2 alumnas	4 alumna	
Valora críticamente lo que lee y lo relaciona con la realidad.			3 alumnas	7 alumna	
Valora críticamente lo que lee y lo relaciona con su práctica profesional.	1 alumna	2 alumnas	6 alumnas	1 alumnas	
Expresa sus ideas con claridad, sencillez y corrección en forma escrita.	1 alumna		6 alumna	3 alumnas	
Expresa sus ideas con claridad, sencillez y corrección en forma oral.	1 alumna En NS	1 alumnas	3 alumna	5 alumnas	

Desarrolla las capacidades de: describir, narrar, explicar y argumentar adaptándose al desarrollo de sus alumnos.	1 alumna		6 alumnas	3 alumna	
Desarrolla las capacidades intelectuales adaptándose al desarrollo y características culturales de sus alumnos.		2 alumnas	6 alumnas	2 alumnas	
Plantea, analiza y resuelve problemas, enfrenta desafíos intelectuales generando respuestas propias a partir de sus conocimientos y experiencias.			6 alumnas	4 alumnas	
Orienta a sus alumnos para que éstos adquieran la capacidad de analizar situaciones y de resolver problemas.		1 alumna	5 alumnas	4 alumnas	
Tiene disposición para la investigación científica: curiosidad, capacidad de observación, método para plantear preguntas y para poner a prueba respuestas.		1 alumna	4 alumnas	5 alumnas	
Tiene capacidades propicias para la investigación científica: curiosidad, capacidad de observación, método para plantear preguntas y para poner a prueba respuestas, y reflexión crítica.		1 alumna	7 alumnas	2 alumnas	
Aplica las capacidades investigativas para mejorar los resultados de su labor educativa.			9 alumnas	1 alumna	
Localiza, selecciona y utiliza información de diversos tipos, tanto de fuentes escritas como de material audiovisual para su actividad profesional.		2 alumnas	5 alumnas	3 alumnas	

Tablas 2a y 2b.

Grupo "A" *Habilidades intelectuales específicas observación en el aula.*

Escala Evaluativa Categorías y Contenidos a evaluar	1 No mencionado	2 Mencionado pero no enfaticado	3 Énfasis menor	4 Énfasis importante	5 Énfasis extrema da- mente fuerte.
---	--	--	--	---	--

Posee alta capacidad de análisis del material escrito.	2 alumnas	5 alumnas	3 alumnas		
Tiene el hábito de la lectura.	4 alumna	4 alumnas	2 alumnas		
Valora críticamente lo que lee y lo relaciona con la realidad.		7 alumnas	3 alumnas		
Valora críticamente lo que lee y lo relaciona con su práctica profesional.		9 alumnas	1 alumna		
Expresa sus ideas con claridad, sencillez y corrección en forma escrita.		3 alumnas	7 alumna		
Expresa sus ideas con claridad, sencillez y corrección en forma oral.	3 alumna	5 alumnas	2 alumna		
Desarrolla las capacidades de: describir, narrar, explicar y argumentar adaptándose al desarrollo de sus alumnos.	2 alumnas	6 alumnas	2 alumnas		

	Plantea, analiza y resuelve problemas, enfrenta desafíos intelectuales generando respuestas propias a partir de sus conocimientos y experiencias.	1 alumna	5 alumna	4 alumnas		
	Orienta a sus alumnos para que éstos adquieran la capacidad de analizar situaciones y de resolver problemas.		6 alumnas	4 alumnas		
	Tiene disposición para la investigación científica: curiosidad, capacidad de observación, método para plantear preguntas y para poner a prueba respuestas.	1 alumna	8 alumna	1 alumnas		
	Tiene capacidades propicias para la investigación científica: curiosidad, capacidad de observación, método para plantear preguntas y para poner a prueba respuestas, y reflexión crítica.	1 alumna	8 alumnas	1 alumna		
	Aplica las capacidades investigativas para mejorar los resultados de su labor educativa.		6 alumnas	4 alumnas		
	Localiza, selecciona y utiliza información de diversos tipos, tanto de fuentes escritas como de material audiovisual para su actividad profesional.		6 alumnas	4 alumna		

Grupo "B"

	Posee alta capacidad de análisis del material escrito.		7 alumnas	3 alumnas		
	Tiene el hábito de la lectura.	3 alumna Y una en NS	4 alumnas	2 alumnas		
	Valora críticamente lo que lee y lo relaciona con la realidad.		7 alumna	3 alumnas		
	Valora críticamente lo que lee y lo relaciona con su práctica profesional.	1 alumna	4 alumnas	5 alumnas		
	Expresa sus ideas con claridad, sencillez y corrección en forma escrita.	2 alumna	6 alumnas	2 alumnas		

Expresa sus ideas con claridad, sencillez y corrección en forma oral.	1 alumna Y otra en NS	5 alumnas	3 alumna		
Desarrolla las capacidades de: describir, narrar, explicar y argumentar adaptándose al desarrollo de sus alumnos.	1 alumna	3 alumna	6 alumnas		
Plantea, analiza y resuelve problemas, enfrenta desafíos intelectuales generando respuestas propias a partir de sus conocimientos y experiencias.	1 alumna	7 alumnas	2 alumnas		
Orienta a sus alumnos para que éstos adquieran la capacidad de analizar situaciones y de resolver problemas.	4 alumnas	1 alumna	5 alumnas		
Tiene disposición para la investigación científica: curiosidad, capacidad de observación, método para plantear preguntas y para poner a prueba respuestas.		10 alumnas			
Tiene capacidades propicias para la investigación científica: curiosidad, capacidad de observación, método para plantear preguntas y para poner a prueba respuestas, y reflexión crítica.		10 alumnas			
Aplica las capacidades investigativas para mejorar los resultados de su labor educativa.		10 alumnas			
Localiza, selecciona y utiliza información de diversos tipos, tanto de fuentes escritas como de material audiovisual para su actividad profesional.	7 alumnas	3 alumnas			

Tablas 3a y 3b.

De observación en la jornada de la práctica docente.

Grupo "A" Dominio de los contenidos básicos de la Educación Preescolar.

Escala Evaluativa Categorías y Contenidos a evaluar	1	2	3	4	5
		No mencionado	Mencionado pero no enfatizado	Énfasis menor	Énfasis importante

	Reconoce la articulación entre los propósitos de la educación preescolar y los de la educación primaria.	1 alumna	8 alumnas	1 alumnas		
	Sabe establecer una correspondencia adecuada entre la naturaleza y grado de complejidad de los propósitos básicos que pretende lograr la educación preescolar, con los procesos cognitivos y el nivel de desarrollo de sus alumnos.	1 alumna	3 alumnas	6 alumnas		
	Toma en cuenta en su planeación los enfoques pedagógicos que sustenta la acción educativa, para propiciar el desarrollo integral y equilibrado de las niñas y los niños.	1 alumna	2 alumnas	6 alumnas	1 alumna	
	Aplica los propósitos de la Educación Preescolar, para propiciar el desarrollo integral y equilibrado de las niñas y los niños.		2 alumnas	5 alumnas	3 alumnas	
	Contribuye a compensar las desigualdades culturales y sociales de origen en los niños del grupo que atiende.		1 alumna	7 alumna	2 alumnas	
	Promueve la Educación Preescolar como un servicio democrático de las oportunidades de desarrollo de la población infantil.		1 alumna	5 alumna	4 alumnas	

Grupo "B"

Reconoce la articulación entre los propósitos de la educación preescolar y los de la educación primaria.	1 alumnas en NS	5 alumnas	2 alumnas	2 alumnas	
Sabe establecer una correspondencia adecuada entre la naturaleza y grado de complejidad de los propósitos básicos que pretende lograr la educación preescolar, con los procesos cognitivos y el nivel de desarrollo de sus alumnos.		2 alumnas	4 alumnas	4 alumna	
Toma en cuenta en su planeación los enfoques pedagógicos que sustenta la acción educativa, para propiciar el desarrollo integral y equilibrado de las niñas y los niños.		2 alumnas	4 alumnas	4 alumna	
Aplica los propósitos de la Educación Preescolar, para propiciar el desarrollo integral y equilibrado de las niñas y los niños.			7 alumnas	3 alumnas	
Contribuye a compensar las desigualdades culturales y sociales de origen en los niños del grupo que atiende.		4 alumnas	4 alumnas	2 alumnas	
Promueve la Educación Preescolar como un servicio democrático de las oportunidades de desarrollo de la población infantil.			6 alumna	4 alumnas	

Tablas 4a y 4b.

De observación en la jornada de la práctica docente.

Grupo "A" Competencias Didácticas

Escala Evaluativa Categorías y Contenidos a evaluar	1	2	3	4	5
		No mencionado	Mencionado pero no enfatizado	Énfasis menor	Énfasis importante

Sabe diseñar, organizar y poner en práctica estrategias y actividades didácticas adecuadas al desarrollo de los alumnos en los aspectos culturales y sociales.	1 alumnas	5 alumnas	4 alumnas		
Desarrolla las habilidades de formación valoral que promueve la educación preescolar en los niños y las niñas.		4 alumnas	6 alumnas		
Reconoce las diferencias individuales de los educandos que influyen en los procesos de aprendizaje.		4 alumna	6 alumnas		
Aplica estrategias didácticas para estimular los procesos de aprendizaje.		3 alumnas	7 alumnas		
Favorece el aprendizaje de los niños en condiciones familiares y sociales particularmente difíciles.	1 alumna	6 alumnas	2 alumna	1 alumna	
Es capaz de establecer un clima de relación en el grupo, que favorece actitudes de confianza, autoestima, respeto, orden, creatividad, curiosidad y placer por el estudio, así como, el fortalecimiento de autonomía de los educandos.			7 alumna	3 alumnas	
Reconoce el valor pedagógico del juego y lo utiliza en su trabajo cotidiano como un recurso que promueve el desarrollo de aprendizajes.			4 alumnas	6 alumnas	

Identifica las necesidades especiales de educación que pueden presentar algunos de sus alumnos.		2 alumnas	4 alumnas	4 alumnas	
Atiende, si es posible, mediante propuestas didácticas particulares las necesidades educativas especiales.	1 alumna	5 alumna	4 alumnas		
Sabe dónde obtener orientación y apoyo para atender las necesidades educativas especiales.		5 alumnas	5 alumnas		
Conoce distintas estrategias para valorar los logros que alcancen los niños y la calidad de su desempeño docente.		2 alumna	6 alumnas	2 alumnas	
Aplica distintas estrategias para valorar los logros que alcancen los niños y la calidad de su desempeño docente.		5 alumna	4 alumnas	1 alumnas	
A partir de la evaluación, tiene la disposición de modificar los procedimientos didácticos que aplica.		3 alumnas	4 alumnas	3 alumnas	
Aprovecha los recursos que ofrece el entorno de la escuela con creatividad, flexibilidad y propósitos claros para promover el aprendizaje de los niños.		2 alumnas	5 alumna	3 alumnas	
Es capaz de seleccionar materiales congruentes con el enfoque y los propósitos de la educación preescolar.		1 alumna	6 alumnas	3 alumnas	
Es capaz de diseñar materiales congruentes con el enfoque y los propósitos de la educación preescolar.		2 alumnas	3 alumnas	5 alumnas	
Distingue los materiales que propician el interés, la curiosidad y el desarrollo de las capacidades de los niños, de aquellos que carecen de sentido pedagógico.		4 alumnas	4 alumnas	2 alumnas	

Grupo "B"

Sabe diseñar, organizar y poner en práctica estrategias y actividades didácticas adecuadas al desarrollo de los alumnos en los aspectos culturales y sociales.		4 alumnas	4 alumnas	2 alumnas	
Desarrolla las habilidades de formación valoral que promueve la educación preescolar en los niños y las niñas.		5 alumnas	4 alumnas	1 alumna	
Reconoce las diferencias individuales de los educandos que influyen en los procesos de aprendizaje.			6 alumnas	4 alumna	
Aplica estrategias didácticas para estimular los procesos de aprendizaje.			9 alumnas	1 alumnas	
Favorece el aprendizaje de los niños en condiciones familiares y sociales particularmente difíciles.	1 alumna	4 alumnas	3 alumna	2 alumnas	
Es capaz de establecer un clima de relación en el grupo, que favorece actitudes de confianza, autoestima, respeto, orden, creatividad, curiosidad y placer por el estudio, así como, el fortalecimiento de autonomía de los educandos.	1 alumna	5 alumnas	1 alumna	3 alumnas	

	Reconoce el valor pedagógico del juego y lo utiliza en su trabajo cotidiano como un recurso que promueve el desarrollo de aprendizajes.		5 alumnas	4 alumnas	1 alumna	
	Identifica las necesidades especiales de educación que pueden presentar algunos de sus alumnos.			8 alumnas	2 alumnas	
	Atiende, si es posible, mediante propuestas didácticas particulares las necesidades educativas especiales.		1 alumna	9 alumnas		
	Sabe dónde obtener orientación y apoyo para atender las necesidades educativas especiales.			4 alumnas	6 alumnas	
	Conoce distintas estrategias para valorar los logros que alcancen los niños y la calidad de su desempeño docente.		1 alumna	6 alumnas	2 alumnas	1 alumna
	Aplica distintas estrategias para valorar los logros que alcancen los niños y la calidad de su desempeño docente.		1 alumna	7 alumnas	2 alumnas	
	A partir de la evaluación, tiene la disposición de modificar los procedimientos didácticos que aplica.			3 alumnas	7 alumnas	
	Aprovecha los recursos que ofrece el entorno de la escuela con creatividad, flexibilidad y propósitos claros para promover el aprendizaje de los niños.		2 alumnas	1 alumna	7 alumnas	
	Es capaz de seleccionar materiales congruentes con el enfoque y los propósitos de la educación preescolar.	2 alumnas	7 alumnas	1 alumna		

	Es capaz de diseñar materiales congruentes con el enfoque y los propósitos de la educación preescolar.			10 alumnas		
	Distingue los materiales que propician el interés, la curiosidad y el desarrollo de las capacidades de los niños, de aquellos que carecen de sentido pedagógico.			8 alumnas	2 alumnas	