

EVALUACIÓN DE UN MODELO DE GESTIÓN DE LA DOCENCIA BASADO EN COMPETENCIAS EN LA EDUCACIÓN PREESCOLAR

Susana Antonio Tepetla

Per citar o enllaçar aquest document:

Para citar o enlazar este documento:

Use this url to cite or link to this publication:

<http://hdl.handle.net/10803/371149>

ADVERTIMENT. L'accés als continguts d'aquesta tesi doctoral i la seva utilització ha de respectar els drets de la persona autora. Pot ser utilitzada per a consulta o estudi personal, així com en activitats o materials d'investigació i docència en els termes establerts a l'art. 32 del Text Refós de la Llei de Propietat Intel·lectual (RDL 1/1996). Per altres utilitzacions es requereix l'autorització prèvia i expressa de la persona autora. En qualsevol cas, en la utilització dels seus continguts caldrà indicar de forma clara el nom i cognoms de la persona autora i el títol de la tesi doctoral. No s'autoritza la seva reproducció o altres formes d'explotació efectuades amb finalitats de lucre ni la seva comunicació pública des d'un lloc aliè al servei TDX. Tampoc s'autoritza la presentació del seu contingut en una finestra o marc aliè a TDX (framing). Aquesta reserva de drets afecta tant als continguts de la tesi com als seus resums i índexs.

ADVERTENCIA. El acceso a los contenidos de esta tesis doctoral y su utilización debe respetar los derechos de la persona autora. Puede ser utilizada para consulta o estudio personal, así como en actividades o materiales de investigación y docencia en los términos establecidos en el art. 32 del Texto Refundido de la Ley de Propiedad Intelectual (RDL 1/1996). Para otros usos se requiere la autorización previa y expresa de la persona autora. En cualquier caso, en la utilización de sus contenidos se deberá indicar de forma clara el nombre y apellidos de la persona autora y el título de la tesis doctoral. No se autoriza su reproducción u otras formas de explotación efectuadas con fines lucrativos ni su comunicación pública desde un sitio ajeno al servicio TDR. Tampoco se autoriza la presentación de su contenido en una ventana o marco ajeno a TDR (framing). Esta reserva de derechos afecta tanto al contenido de la tesis como a sus resúmenes e índices.

WARNING. Access to the contents of this doctoral thesis and its use must respect the rights of the author. It can be used for reference or private study, as well as research and learning activities or materials in the terms established by the 32nd article of the Spanish Consolidated Copyright Act (RDL 1/1996). Express and previous authorization of the author is required for any other uses. In any case, when using its content, full name of the author and title of the thesis must be clearly indicated. Reproduction or other forms of for profit use or public communication from outside TDX service is not allowed. Presentation of its content in a window or frame external to TDX (framing) is not authorized either. These rights affect both the content of the thesis and its abstracts and indexes.



TESIS DOCTORAL

**EVALUACIÓN DE UN MODELO DE GESTIÓN DE LA DOCENCIA BASADO EN
COMPETENCIAS EN LA EDUCACIÓN PREESCOLAR**

Susana Antonio Tepetla

PROGRAMA DE DOCTORADO EN CIENCIAS SOCIALES,
DE LA EDUCACIÓN Y DE LA SALUD

Dirigida por:
Dra. María Luisa Pérez Cabaní

2015

Memoria presentada para optar por el título de doctora por la
Universidad de Girona



La Dra. María Luisa Pérez Cabaní, de la Universidad de Girona,

DECLARO:

Que el trabajo titulado Evaluación de un modelo de gestión de la docencia basado en competencias en la educación preescolar, que presenta Susana Antonio Tepetla para la obtención del título de doctora, se ha realizado bajo mi dirección.

Y para que así conste y tenga los efectos oportunos, firmo el presente documento.

Girona, 20 de noviembre de 2015

AGRADECIMIENTOS

*A Magüi,
por brindarme su acompañamiento profesional y personal a lo largo de este camino.*

*A las educadoras, directoras y personal en general de los
Jardines de Niños “Paulo Freire” y “Juana Amelia Celis”,
por aceptar colaborar en este trabajo, sin ustedes hubiera sido imposible concretarlo.*

*A las autoridades educativas,
por permitirme llevar a cabo esta investigación.*

*A la Secretaría de Educación de Veracruz,
por otorgarme la beca-comisión que ha posibilitado el desarrollo de este trabajo.*

*A la Dirección General del Sistema Estatal de Becas del Gobierno del Estado de Veracruz,
por brindarme su apoyo durante la primera etapa de formación del doctorado.*

DEDICATORIAS

*A mis padres y hermanos,
por brindarme su apoyo y amor incondicional.*

*A mi tío Fernando,
por los cuidados y paciencia que siempre tiene conmigo.*

*A Chris,
por confiar en mí, esperarme y brindarme su amor.*

*A Liss, Shamy, Juan Carlos, Francisco y Faby,
por ser mi familia en Barcelona.*

*A mi gran familia,
porque a pesar de tantas ausencias siempre me reciben con los brazos abiertos.*

*A todas (os) mis amigas (os),
porque nuestros lazos de amistad se siguen fortaleciendo a pesar del tiempo y la distancia.*

ÍNDICE GENERAL

	Pág.
RESUMEN	1
INTRODUCCIÓN	3
MARCO TEÓRICO Y REFERENCIAL	
CAPÍTULO 1. EDUCACIÓN BASADA EN COMPETENCIAS	7
1.1 El enfoque por competencias en educación	7
1.2 Un marco de referencia para el concepto de competencia	10
1.2.1 La repercusión social de la educación basada en competencias	13
1.3 Gestión de la docencia basada en competencias	15
CAPÍTULO 2. MODELO DE GESTIÓN DE LA DOCENCIA BASADO EN COMPETENCIAS	19
2.1 Justificación del modelo de gestión de la docencia basado en competencias	19
2.2 Conceptualización básica del modelo	21
2.3 Planificación por competencias	23
2.3.1 Establecimiento de competencias	24
2.3.2 Identificación de contenidos de aprendizaje	28
2.3.3 Actividades de aprendizaje	30
2.4 El proceso de evaluación	32
2.4.1 ¿Cómo evaluar las competencias?	34
2.5 La presencia de las Tecnologías de la Información y la Comunicación en educación	36
2.5.1 El Teaching Management Tools como instrumento del modelo de gestión de la docencia basado en competencias	38

MARCO CONTEXTUAL

CAPÍTULO 3. EDUCACIÓN PREESCOLAR EN MÉXICO	45
3.1 La Reforma Integral de la Educación Básica en México bajo el enfoque por competencias	45
3.1.1 El perfil de egreso, las competencias para la vida y los principios pedagógicos de la Educación Básica	47
3.1.2 Fundamentación legal	49
3.2 La Educación Preescolar en México bajo el enfoque por competencias	51
3.3 El Programa de Estudio 2011	54
3.3.1 Estándares curriculares, campos formativos, competencias y aprendizajes esperados	58
3.3.2 La organización del trabajo docente	61
3.3.3 La evaluación	65

MARCO METODOLÓGICO

CAPÍTULO 4. DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN	71
4.1 Objetivos	71
4.2 Estudio de caso como método de investigación	72
4.2.1 Escenario donde se desarrolló la investigación	73
4.2.2 Participantes	74
4.3 Procedimiento	77
4.3.1 Seminarios de formación y seguimiento	78
4.3.2 Situaciones de observación	82
4.4 Recogida de datos	84
4.4.1 Proceso e instrumentos utilizados para recoger los datos	85
4.5 Análisis de datos	88
4.5.1 Proceso e instrumentos para analizar la información	89

CAPÍTULO 5. ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN	99
5.1 Análisis de las coincidencias conceptuales entre la Propuesta Curricular Nacional y el modelo de gestión de la docencia basado en competencias	100
5.2 Análisis de los cambios en la gestión de la docencia de cada caso	114
5.2.1 Análisis de los casos del Jardín de Niños 1	114
5.2.1.1 Caso 1	115
5.2.1.2 Caso 2	119
5.2.1.3 Caso 3	123
5.2.1.4 Caso 4	128
5.2.1.5 Caso 5	132
5.2.2 Análisis de los casos del Jardín de Niños 2	137
5.2.2.1 Caso 6	137
5.2.2.2 Caso 7	141
5.2.2.3 Caso 8	146
5.2.2.4 Caso 9	150
5.2.3 Análisis comparativo de los casos por Jardín de Niños	154
5.2.3.1 Análisis comparativo entre casos del Jardín de Niños 1	155
5.2.3.2 Análisis comparativo entre casos del Jardín de Niños 2	158
5.2.4 Análisis global de los cambios en la gestión de la docencia	162
5.3 Valoración del modelo de gestión de la docencia basado en competencias	165
5.3.1 Análisis de la valoración realizada por las docentes	165
5.3.2 Análisis de la valoración de los focus group	170
5.3.2.1 Valoración de las docentes	171
5.3.2.2 Valoración de los directivos	173
5.3.2.3 Valoración de las autoridades educativas	174
5.3.2.4 Análisis global de la valoración de los diferentes focus group	177
5.4 Análisis del Teaching Management Tools como instrumento de gestión de la docencia basada en competencias	179
5.4.1 Análisis de la valoración realizada por las docentes	180
5.4.2 Análisis de la valoración de los focus group	182
5.4.2.1 Valoración de las docentes	183
5.4.2.2 Valoración de los directivos	185

5.4.2.3 Valoración de las autoridades educativas	186
5.4.2.4 Análisis global de la valoración de los diferentes focus group	186
CAPÍTULO 6. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES	189
6.1 Discusión y conclusiones en relación a las coincidencias conceptuales entre la Propuesta Curricular Nacional de Educación Preescolar y el modelo de gestión de la docencia basado en competencias	189
6.2 Discusión y conclusiones en relación a los cambios en la gestión de la docencia..	193
6.3 Discusión y conclusiones en relación al modelo de gestión de la docencia basado en competencias	198
6.4 Discusión y conclusiones en relación al Teaching Management Tools	200
6.5 Aportaciones, limitaciones y líneas futuras de investigación	202
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	207
 ANEXOS	
Anexo 1. Planeación de los seminarios de formación y seguimiento	219
Anexo 2. Gradación de las competencias y contenidos por campo formativo	222
Anexo 3. Guía de apoyo para la implementación del TMT	247
Anexo 4. Cuestionario de valoración del modelo CBT	249
Anexo 5. Listado de documentos primarios ingresados en la unidad hermenéutica de ATLAS ti	251
Anexo 6. Cuadro comparativo para el análisis de contenido documental sobre las coincidencias conceptuales	254
Anexo 7. Descripción de los segmentos de actividad de cada caso	263
Anexo 8. Respuestas a las preguntas abiertas del cuestionario de valoración del modelo CBT	278
Anexo 9. Transcripciones de comentarios de los focus group sobre el modelo CBT y el TMT	279

ÍNDICE DE FIGURAS

	Pág.
Figura 1. Competencias como horizonte del aprendizaje	22
Figura 2. Gestión integral de la docencia	23
Figura 3. Planificación docente	28
Figura 4. Vinculación entre competencias y campos formativos en el TMT	40
Figura 5. Vinculación entre competencias, contenidos y actividades de aprendizaje en el TMT	41
Figura 6. Estructura de la Propuesta Curricular Nacional 2011	70
Figura 7. Escenario y participantes de la investigación	76
Figura 8. Procedimiento de la investigación	77
Figura 9. Organización del Capítulo 5	99
Figura 10. Estructura de análisis de cada caso	115
Figura 11. Cambios en la gestión de la docencia. Caso 1	118
Figura 12. Cambios en la gestión de la docencia. Caso 2	122
Figura 13. Cambios en la gestión de la docencia. Caso 3	127
Figura 14. Cambios en la gestión de la docencia. Caso 4	131
Figura 15. Cambios en la gestión de la docencia. Caso 5	136
Figura 16. Cambios en la gestión de la docencia. Caso 6	140
Figura 17. Cambios en la gestión de la docencia. Caso 7	145
Figura 18. Cambios en la gestión de la docencia. Caso 8	149
Figura 19. Cambios en la gestión de la docencia. Caso 9	153
Figura 20. Estructura del análisis comparativo de los casos por Jardines de Niños ..	155
Figura 21. Análisis comparativo entre los casos del Jardín de Niños 1. Subdimensión de análisis: planificación	156
Figura 22. Análisis comparativo entre los casos del Jardín de Niños 1. Subdimensión de análisis: docencia	157
Figura 23. Análisis comparativo entre los casos del Jardín de Niños 1. Subdimensión de análisis: evaluación	158
Figura 24. Análisis comparativo entre los casos del Jardín de Niños 2. Subdimensión de análisis: planificación	159

Figura 25. Análisis comparativo entre los casos del Jardín de Niños 2. Subdimensión de análisis: docencia	160
Figura 26. Análisis comparativo entre los casos del Jardín de Niños 2. Subdimensión de análisis: evaluación	161
Figura 27. Evolución en la gestión de la docencia de los casos de los Jardines de Niños 1 y 2	162
Figura 28. Resultados del cuestionario sobre el modelo CBT	169
Figura 29. Resultados del cuestionario sobre el TMT	182

ÍNDICE DE TABLAS

	Pág.
Tabla 1. Rasgos del perfil de egreso de la educación básica	47
Tabla 2. Principios pedagógicos del PEP 2004 y bases para el trabajo del PEP 2011..	57
Tabla 3. Definición de los estándares curriculares por área y sus componentes	59
Tabla 4. Vinculación entre campos formativos, aspectos y número de competencias del PEP 2011	60
Tabla 5. Aspectos propuestos en el PEP 2011 para la planificación	64
Tabla 6. Contenidos y tiempo de los seminarios	78
Tabla 7. Contenidos principales en los que se brindó acompañamiento	81
Tabla 8. Campos y competencias de las situaciones de observación	82
Tabla 9. Fases, dimensiones y subdimensiones de análisis, e instrumentos utilizados para recoger datos	84
Tabla 10. Categorías para el análisis de contenido documental sobre los fundamentos de la gestión de la docencia	90
Tabla 11. Rúbrica para el análisis de la gestión de la docencia basada en competencias	93
Tabla 12. Categorías y subcategorías de análisis de la planificación	94
Tabla 13. Categorías y subdimensiones de análisis de la evaluación	95
Tabla 14. Categorías para el análisis de la valoración del modelo CBT mediante el focus group	96
Tabla 15. Resumen del análisis de contenido documental. Características generales.	101

Tabla 16. Resumen del análisis de contenido documental. Planteamientos sobre el proceso de planificación	104
Tabla 17. Resumen del análisis de contenido documental. Planteamientos sobre el desarrollo de la docencia	108
Tabla 18. Resumen del análisis de contenido documental. Planteamientos sobre el proceso de evaluación	110
Tabla 19. Resultados del caso 1. Fase inicial	115
Tabla 20. Resultados del caso 1. Fase media	116
Tabla 21. Resultados del caso 1. Fase final	117
Tabla 22. Resultados del caso 2. Fase inicial	120
Tabla 23. Resultados del caso 2. Fase media	120
Tabla 24. Resultados del caso 2. Fase final	121
Tabla 25. Resultados del caso 3. Fase inicial	124
Tabla 26. Resultados del caso 3. Fase media	125
Tabla 27. Resultados del caso 3. Fase final	126
Tabla 28. Resultados del caso 4. Fase inicial	128
Tabla 29. Resultados del caso 4. Fase media	129
Tabla 30. Resultados del caso 4. Fase final	130
Tabla 31. Resultados del caso 5. Fase inicial	133
Tabla 32. Resultados del caso 5. Fase media	134
Tabla 33. Resultados del caso 5. Fase final	135
Tabla 34. Resultados del caso 6. Fase inicial	137
Tabla 35. Resultados del caso 6. Fase media	138
Tabla 36. Resultados del caso 6. Fase final	139
Tabla 37. Resultados del caso 7. Fase inicial	142
Tabla 38. Resultados del caso 7. Fase media	143
Tabla 39. Resultados del caso 7. Fase final	143
Tabla 40. Resultados del caso 8. Fase inicial	146
Tabla 41. Resultados del caso 8. Fase media	147
Tabla 42. Resultados del caso 8. Fase final	148
Tabla 43. Resultados del caso 9. Fase inicial	150
Tabla 44. Resultados del caso 9. Fase media	151
Tabla 45. Resultados del caso 9. Fase final	152

Tabla 46. Resultados del cuestionario sobre el modelo CBT. Planificación	166
Tabla 47. Resultados del cuestionario sobre el modelo CBT. Docencia	166
Tabla 48. Resultados del cuestionario sobre el modelo CBT. Evaluación	167
Tabla 49. Resultados del focus group sobre el modelo CBT. Valoración de las docentes	171
Tabla 50. Resultados del focus group sobre el modelo CBT. Valoración de directivos	173
Tabla 51. Resultados del focus group sobre el modelo CBT. Valoración de las autoridades educativas	175
Tabla 52. Resultados del focus group sobre el modelo CBT. Valoración global	178
Tabla 53. Resultados del cuestionario sobre el TMT	180
Tabla 54. Resultados del focus group sobre el TMT. Valoración de las docentes	183
Tabla 55. Resultados del focus group sobre el TMT. Valoración de directivos	185
Tabla 56. Resultados del focus group sobre el TMT. Valoración de las autoridades educativas	186
Tabla 57. Resultados del focus group sobre el TMT. Valoración global	187

RESUMEN

El objetivo de este trabajo es analizar y evaluar la contribución del modelo de gestión de la docencia “Competence Based Teaching” (CBT) en la gestión de la docencia de la educación preescolar de México. La investigación se enmarca en una metodología cualitativa con un enfoque interpretativo y un método de estudio de casos. La adopción de esta metodología se hace en congruencia con la problemática estudiada, el enfoque teórico de referencia y el objetivo de la tesis.

Los resultados nos permiten analizar y evaluar los cambios en la gestión de la docencia y entre las principales conclusiones destacamos: la corroboración de que este modelo posibilita la mejora de la gestión en la educación preescolar de México; la detección de ciertas inconsistencias en la Propuesta Curricular Nacional, que han incidido en los procesos de gestión de las participantes; la importancia de seguir procesos de formación y acompañamiento adecuados, y el valor que tiene el trabajo colegiado y la práctica reflexiva para la mejora continua de la calidad educativa.

RESUM

L'objectiu d'aquest treball és analitzar i avaluar la contribució del model de gestió de la docència “Competence Based Teaching” (CBT) en la gestió de la docència de l'educació preescolar de Mèxic. La investigació s'emmarca en una metodologia qualitativa, amb un enfocament interpretatiu i un mètode d'estudi de casos. L'adopció d'aquesta metodologia es fa en congruència amb la problemàtica estudiada, l'enfocament teòric de referència i l'objectiu de la tesi.

Els resultats ens permeten analitzar i avaluar els canvis en la gestió de la docència y entre les principals conclusions destaquem: la corroboració de que aquest model posibilita la millora de la gestió en l'educació preescolar de Mèxic; la detecció de certes inconsistències en la Proposta Curricular Nacional, que han incidit en els processos de gestió de les participants; la importància de seguir processos de formació i acompanyament adequats, i el valor que té el treball col·legiat i la pràctica reflexiva per la millorar continua de la qualitat educativa.

ABSTRACT

The aim of this paper is to analyze and assess the contribution that the “Competence Based Teaching” (CBT) management model of teaching has in the management of teaching preschool education of Mexico. The research is part of a qualitative methodology with an interpretive approach and a case study method. The adoption of this methodology is consistent with the problem studied, the theoretical approach of reference and the aim of the thesis.

The results allow us to analyze and evaluate changes in the management of teaching, and among the key findings are: verification that this model enables improved management of preschool education in Mexico; detecting inconsistencies in the national proposal, that have influenced management processes of the participants; the importance of following proper training processes and support, and the value of collegial work and reflective practice for continuous improvement of educational quality.

INTRODUCCIÓN

Con la Reforma Integral de la Educación Básica (RIEB) en México, iniciada en el nivel preescolar en el año 2004 y concretada en el año 2011 en el nivel primaria, se establece la articulación de los tres niveles de educación básica -preescolar, primaria y secundaria- mediante una propuesta curricular nacional diseñada bajo el enfoque centrado en el desarrollo de competencias que implica cambios pedagógicos, organizativos y administrativos.

La implementación de la RIEB se ha llevado a cabo a través de Talleres Generales de Actualización (TGA), establecidos por la Secretaría de Educación Pública (SEP) en coordinación con el Programa Nacional de Actualización Permanente de Educación Básica en Servicio (ProNAP), así como otros cursos, foros y diversas acciones con las que se esperaba contribuir en la formación de los maestros para transformar la práctica docente y fortalecer la calidad educativa. Desafortunadamente algunas investigaciones han revelado que, a pesar del camino recorrido, no se han alcanzado los resultados esperados.

Al respecto, Fortoul Olivier (2014) comenta que pese a las acciones hechas en los últimos años por parte de la SEP para capacitar a los maestros, no se percibe un entramado que evidencie una clara trayectoria formativa, y que, incluso, hay una confusión en cuanto a los conceptos fundamentales de la RIEB.

En coincidencia, en la indagación sobre evaluación de competencias en educación realizada por Moreno Olivos (2012), el autor refiere que la RIEB ha generado confusión e incertidumbre puesto que no existe una teoría unificada que sustente el enfoque, toda vez que se carece de experiencia en la aplicación de un currículum centrado en competencias y la formación ha sido poco consistente; así mismo, expresa que los docentes no sólo necesitan referentes teóricos, sino también metodológicos y prácticos.

Por su parte, Salinas Pérez, Andrade Vega, Sánchez García, y Velasco Arellanes (2013) llevaron a cabo una investigación con docentes expertos y no expertos en la RIEB acerca de sus conocimientos y opiniones sobre la misma, y uno de sus principales resultados es que ambos grupos de docentes coinciden en que la RIEB tiene grandes expectativas, tanto para ellos como docentes frente a grupo como para las autoridades educativas, y que perciben bondades en ella, no obstante expresan incertidumbre sobre cómo concretarla y sobre el éxito

que se pueda lograr. De ahí que los autores consideren que “si queremos tener éxito con la RIEB se requieren programas sistemáticos para educar, convencer y animar a los profesores para que trabajen eficientemente” (p. 102).

Díaz Barriga (2006) argumenta que, en los últimos 40 años, en las innovaciones educativas en México ha imperado una visión de cambio que sale a la luz más como declaración verbal que como apropiación de los docentes, pues son implementadas sin una reflexión conceptual, sin una formación sólida y en un imaginario de que lo nuevo superará lo anterior. Aunado a ello, se otorga al docente la responsabilidad de concretar los cambios en el aula y hacer realidad los ideales, aun cuando no se tiene claro el por qué y el cómo (Díaz Barriga Arceo, 2010, 2012, 2014).

Así pues, nos encontramos frente a una reforma educativa que trata de pasar de un enfoque centrado en la enseñanza a uno centrado en el aprendizaje; que se ha concretado en el Plan de Estudios 2011 para la educación básica, así como en el Programa de Estudio 2011 y en la guía para la educadora para el nivel preescolar; que pretende desarrollar una serie de competencias prescritas y un perfil de egreso para la educación básica, etc.; pero que carece de fundamentos sólidos que den luz sobre cómo hacerlo y que además se ha implementado con una formación y acompañamiento docente poco consistentes.

En este contexto, tanto la revisión de la literatura como la experiencia propia de quien escribe, por haber participado en el proceso de implementación de la RIEB en el nivel preescolar; nos lleva a pensar que para desarrollar competencias no basta con tener un currículum centrado en éstas, sino que necesitamos contar con modelos educativos que nos permitan concretar una reforma de tal magnitud, sin la pretensión de adoptarlos como una receta o de sustituir lo que ya se viene haciendo en la educación preescolar desde hace más de una década, sino de enriquecer la práctica educativa con el enfoque por competencias.

Frente a este panorama, reconocemos que contribuir a la formación de personas con las competencias que les permitan desenvolverse y enfrentar los retos de una sociedad del siglo XXI, es decir de personas competentes, genera desafíos para los docentes de cualquier nivel y demanda nuevas maneras para gestionar la docencia.

De ahí nuestro interés por adoptar el modelo de gestión de la docencia basado en competencias “Competence Based Teaching” -de aquí en adelante CBT por sus siglas en inglés- diseñado por el grupo de investigación GRHCS046 de la Universidad de Girona (UdG) y aplicado en ésta universidad en el marco del Espacio Europeo de Educación

Superior (EEES). Un modelo que tiene planteamientos claros y prácticos para gestionar la docencia de manera integral, ya que facilita el desarrollo de los procesos de planificación, docencia y evaluación por competencias mediante la práctica reflexiva y el trabajo en colectivo, que va más allá de concebir al docente como un aplicador de un currículum. Además, el modelo CBT también cuenta con un instrumento para dar soporte a la gestión de la docencia integral denominado “Teaching Management Tools” –de aquí en adelante TMT¹–, el cual posibilita la concreción de la gestión de la docencia mediante el uso de las Tecnologías de la Información y la Comunicación en educación. Cabe señalar que las potencialidades del modelo han hecho que sea transferido a otras universidades e institutos de educación secundaria.

Con este marco, consideramos pertinente implementar el modelo CBT en el nivel preescolar mexicano con el objetivo de analizar y evaluar su contribución en la gestión de la docencia de educación preescolar. Asimismo, llevamos a cabo este trabajo atendiendo a cinco objetivos específicos: 1) identificar las coincidencias conceptuales entre la Propuesta Curricular Nacional de educación preescolar y el modelo de gestión de la docencia basado en competencias de la UdG; 2) identificar el modelo de gestión de la docencia de las participantes antes de iniciar la intervención; 3) implementar el modelo de gestión de la docencia basado en competencias mediante un seminario de formación a las participantes para valorar los cambios suscitados con su implementación en la gestión de la docencia; 4) valorar el modelo de gestión de la docencia basado en competencias implementado en la educación preescolar; 5) analizar las potencialidades del Teaching Management Tools como instrumento de gestión de la docencia basada en competencias.

El diseño de nuestra investigación se sitúa en un método de estudio cualitativo de casos en el que han participado nueve docentes de dos escuelas de educación preescolar ubicadas en la ciudad de Xalapa, Veracruz, en México. El procedimiento seguido consta de tres fases fundamentales: la fase inicial, en la que presentamos el modelo CBT a las participantes y autoridades educativas y llevamos a cabo un seminario de formación; la fase media, integrada de un proceso de implementación y seguimiento del modelo CBT y del TMT; y la fase final, en la que realizamos la evaluación de la contribución del modelo CBT y del TMT en la gestión de la docencia en el nivel preescolar.

¹ La aplicación informática que se utiliza oficialmente en la UdG se denomina “Disseny” y es una versión previa al TMT que hemos utilizado en nuestra investigación.

Así, nuestra investigación se presenta a través de seis capítulos: en el primero exponemos un panorama sobre la educación basada en competencias, consideramos un marco referencial para el concepto de competencia y las implicaciones de la gestión de la docencia basada en competencias. En el segundo presentamos el modelo CBT: partimos de una justificación, continuamos con su conceptualización básica, después abordamos sus planteamientos sobre los procesos de planificación y evaluación, y cerramos el capítulo con la presentación del TMT como instrumento de gestión de la docencia basada en competencias. En el tercer capítulo nos enfocamos en la educación preescolar mexicana: iniciamos abordando las características de la RIEB para posteriormente centrarnos en el nivel preescolar bajo el enfoque por competencias y en el Programa de Estudio 2011, currículo vigente del nivel. El cuarto capítulo lo dedicamos al diseño de nuestra investigación, por ello, enunciamos los objetivos, el método utilizado, el escenario y los participantes; describimos los momentos que siguió la investigación así como los procesos e instrumentos de recogida y análisis de datos. En el quinto presentamos los resultados obtenidos, iniciamos con las coincidencias conceptuales encontradas entre la propuesta curricular nacional y el modelo CBT, posteriormente analizamos los cambios identificados en la gestión de la docencia de las participantes a raíz de la implementación del modelo CBT y del TMT, asimismo analizamos los resultados sobre la valoración de las participantes acerca del modelo CBT y el TMT como instrumento de gestión de la docencia basada en competencias. Finalmente en el sexto capítulo, presentamos la discusión y las conclusiones a las que nos ha llevado este trabajo; así como sus limitaciones, aportaciones y futuras líneas de investigación.

CAPÍTULO 1

EDUCACIÓN BASADA EN COMPETENCIAS

En este primer capítulo, presentamos un panorama general sobre la educación basada en competencias, lo hemos organizado en tres apartados: en el primero nos centramos en el enfoque por competencias que en estos últimos años ha cobrado fuerza en el campo educativo; en el segundo exponemos un marco referencial para el concepto de competencia considerando su origen, diferentes definiciones y características desde el punto de vista de expertos así como de algunas asociaciones internacionales que promueven la educación basada en competencias; y en el tercero hablamos sobre algunas implicaciones que conlleva el realizar una gestión de la docencia basada en competencias.

1.1 El enfoque por competencias en educación

Actualmente estamos situados en una Sociedad de la Información y del Conocimiento caracterizada, entre otros, por “fenómenos y procesos como la globalización económica, los cambios en la estructura del mercado laboral, la ubicuidad de las tecnologías de la información y la comunicación, el acceso relativamente fácil a las fuentes de información o la economía basada en los servicios y en el conocimiento” (Coll, 2007b, p. 20). Lo que conlleva una serie de cambios económicos, políticos, sociales, laborales, etc.; sentidos a nivel mundial, con un gran impacto en la sociedad y en el estilo de vida del ser humano que se enfrenta a espacios de competitividad internacional y global. Así pues, hablamos de una sociedad donde los ordenadores, el internet, la telefonía móvil, etc. es decir, las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) están presentes en cada ámbito de nuestra vida; por un lado, favoreciendo el desarrollo de la sociedad, aunque por el otro, según la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), desatando una brecha digital y sobre todo una brecha cognitiva que aumenta la desigualdad, exclusiones, luchas sociales y separación entre los países más favorecidos de los países en desarrollo (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO], 2005).

En este panorama, el conocimiento ha cobrado un papel fundamental, no sólo con relación a los procesos de desarrollo de las personas, sino en cualquier contexto, pues ha generado “nuevas maneras de vivir y trabajar juntos, y también de comunicarnos, de relacionarnos, de aprender e incluso de pensar” (Coll, 2004, p. 2).

Ante este escenario de transformaciones continuas, el campo educativo cada vez se encuentra frente a mayores desafíos que, en los últimos años, han dado origen a una serie de formulaciones y expresiones en relación a las competencias consideradas como claves para tratar de dar respuesta a las distintas necesidades profesionales, culturales, personales, económicas, etc., que enfrentamos día a día en nuestra sociedad. Entre ellas destacan la formación por competencias, los planes de estudio basados en el enfoque por competencias y una diversidad de propuestas educativas por competencias. En pocas palabras, destaca el enfoque basado en competencias que aterriza en el terreno de la educación, como una opción alternativa para realizar mejores procesos de formación (Díaz Barriga, 2006).

Así pues, con el enfoque de formación por competencias se pretende transitar de una formación centrada en la enseñanza, donde el profesor es el centro del proceso y se enfoca en la transmisión de los contenidos mientras que el estudiante juega un rol receptivo, a una formación centrada en el aprendizaje, en la que el profesor es solo un mediador pues el protagonista es el estudiante y el logro de aprendizajes que integren un saber, un saber hacer, un saber ser y un saber estar son fundamentales.

En el ámbito escolar entonces, “el uso del término competencia es una consecuencia de la necesidad de superar una enseñanza que, en la mayoría de los casos, se ha reducido al aprendizaje memorístico de conocimientos, hecho que conlleva la dificultad para que éstos puedan ser aplicados en la vida real” (Zabala y Laia, 2007, p. 19). Las competencias vistas en este contexto significan pues “calidad e idoneidad en el desempeño, protagonismo de los estudiantes, orientación de la enseñanza a partir de los procesos de aprendizaje y contextualización de la formación” (Tobón, 2006, p.15).

En este sentido, hablamos del enfoque por competencias, que no pretende hacer un cambio drástico en la formación de los estudiantes, sino evolucionar hacia una educación donde el centro son los procesos de aprendizaje y no sólo los resultados, donde se creen ambientes de aprendizaje en los que se posibilite el desarrollo de un pensamiento reflexivo, crítico, abierto, etc., que ayude al estudiante a discernir y comprometerse con la construcción de sus propias competencias.

Sin duda alguna, como Coll (2007a) expresa “los enfoques basados en competencias tienen elementos interesantes que constituyen un avance en la manera de plantearse, afrontar y buscar soluciones a algunos de los problemas y de las dificultades más acuciantes con los que se enfrenta la educación escolar en la actualidad” (p.2). Sin embargo, sería un error depositar todas nuestras expectativas de mejora para la educación y sociedad en general en un enfoque cuya puesta en práctica no es sencilla y no se logra con el simple hecho de que el currículum esté diseñado bajo el enfoque por competencias, ya que poner en práctica una auténtica formación por competencias ha resultado complejo y trae consigo una serie de implicaciones.

No obstante, tampoco podemos darnos por vencidos ante este enfoque que sigue un proceso largo y cuya implementación muchas veces se hace sin que los agentes educativos hayan identificado sus implicaciones reales; pues por ejemplo, en ocasiones el profesorado carece de una formación acorde y no tiene claro que lo importante no es tratar de cumplir durante un ciclo escolar con un programa, sino crear las condiciones para desarrollar competencias básicas que evolucionarán a lo largo de toda una vida.

En nuestra revisión sobre la presencia del enfoque por competencias en educación, hemos encontrado que el nivel universitario ha sido quien inició con la implementación de reformas a planes de estudio por competencias. En la Unión Europea se implementa el enfoque dando respuesta a la Declaración de Bolonia (1999), en donde se sientan las bases para la creación del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), que plantea en el primero de sus seis objetivos principales la adopción de un sistema fácilmente legible y comparable de titulaciones, mediante la implantación, entre otras cuestiones, de un suplemento al Diploma. Lo cual se traduce en la elaboración de planes de estudios centrados en competencias, más que en contenidos, y en los resultados de aprendizaje que los estudiantes deberán demostrar de acuerdo a los objetivos y nivel reconocido por el EEES.

Tanto en Europa como en América y el resto de los continentes, el enfoque por competencias también se ha extendido a los demás niveles de educación, esto, mediante el diseño y aplicación de diversos modelos que han sido el medio para llevar a distintos contextos de práctica un enfoque que se centra en mejorar los aprendizajes escolares en términos de competencias que se transferirán a otros escenarios.

Ejemplo de ello es la provincia de Quebec en la que el Ministerio de Educación, Recreación y Deporte ha articulado el plan de estudios para la educación básica en torno al enfoque por competencias (Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, 2008). México

no ha sido la excepción, pues a partir del 2004 se inició con la aplicación del enfoque en el primer nivel de educación básica, la educación preescolar.

Así pues, la orientación de las reformas educativas con enfoques por competencias se acompaña de una diversidad de acepciones del concepto de competencia (Coll, 2009), a continuación presentamos un panorama sobre el concepto y su origen en el campo educativo.

1.2 Un marco de referencia para el concepto de competencia

El concepto de competencia tiene una historia larga, de acuerdo a Mulder, Weigel, y Collins (2008) su primer uso se encuentra en un trabajo de Platón, la raíz de la palabra es “ikano” cuyo significado es llegar. Según los autores el equivalente para competencia en el antiguo griego es “ikanótis” y se traduce como cualidad de ser “ikanos”, de ser capaz, de tener la habilidad de conseguir algo, una destreza; asimismo plantean que en el código de Hammurabi ya se menciona un concepto comparable, con lo que suponen que ser suficientemente capaz de desempeñar ciertas tareas ha sido una aspiración a lo largo de los tiempos. A su vez, Argudín (2007) asevera que la definición de competencias “deriva del griego agon, y agonistes, que indica aquel que se ha preparado para ganar en las competencias olímpicas, con la obligación de salir victorioso” (p.11). Por su parte, Rul Gargallo y Cambra (2007) afirman que “el término procede del latín (competere), se refiere a personas aptas o adecuadas y remite al dominio de capacidades formadas por conocimientos, habilidades y personalidad” (p. 71).

Por otra parte, varios autores coinciden en que el término competencia surge en el ámbito de las empresas a principios de los 70 (García y Tobón, 2008; Tobón 2006; Zabala y Laia, 2007, entre otros), según Zabala y Laia (2007) el concepto en este campo designa aquello que caracteriza a una persona capaz de realizar una tarea concreta de forma eficiente. Así pues, a partir del ámbito laboral es extendido a diversos ámbitos y surge un interés académico; diversos expertos afirman que Chomsky, en sus estudios lingüísticos, fue uno de los primeros en retomar el concepto de competencia, proponiendo el de *competencia lingüística* y definiéndolo como una estructura mental implícita y genéticamente determinada puesta en acción mediante el desempeño comunicativo (García y Tobón, 2008), Perrenoud (2006) agrega que para Chomsky la competencia es la capacidad para improvisar, inventar y crear respuestas sin tomarlas de un repertorio.

Siguiendo a Perrenoud (2004b) el concepto de competencia representa “una capacidad de movilizar varios recursos cognitivos para hacer frente a un tipo de situaciones” (p.11); en este sentido, las competencias no sólo se adquieren, sino se demuestran en la resolución de problemas en contextos reales. Al respecto, Tobón define las competencias como “procesos complejos de desempeño con idoneidad en un determinado contexto, con responsabilidad” (Tobón, 2006, p.5).

Desde la perspectiva socioconstructivista, Jonnaert (2001) refiere que una competencia “se construye, está situada, es reflexiva y es temporalmente viable” (p.18). Este autor hace énfasis en que las competencias sólo se pueden construir en situación y en que, al igual que los conocimientos, se sitúan en un contexto social y físico, por ello apunta hacia la concreción de situaciones en las que los estudiantes tengan la posibilidad de construir, modificar o refutar conocimientos y competencias en relación a contenidos (Jonnaert, 2001; Jonnaert, Barrette, Masciotra, y Yaya, 2008)

De acuerdo con Coll (2007b) “la adquisición y utilización de una competencia, cualquiera que sea, requiere el aprendizaje de un conjunto de contenidos de naturaleza diversa -procedimientos, actitudes, valores, hechos, conceptos- que es tanto más amplio cuanto más transversal es la competencia en cuestión” (p. 21). Es decir, un concepto tan amplio como lo es el de competencia, incluye un saber, un saber hacer y un querer hacer; pues “no basta con adquirir unos conocimientos, retenerlos y memorizarlos, ni siquiera con memorizarlos comprensivamente; además, hay que movilizarlos, hay que utilizarlos cuando la situación y las circunstancias lo requieran” (Coll, 2007b, p.20).

Al respecto, para Díaz Barriga (2006) el término de competencia supone la combinación de una información con el desarrollo de una habilidad puestos en acción en una situación real inédita que requiere del dominio de información específica.

Luego entonces, ser o no una persona competente solo se reflejará al movilizar de manera integrada los conocimientos, procedimientos y actitudes frente a una tarea compleja en una situación en concreto; así, tal como Monereo y Pozo (2007) destacan “ser competente no es sólo ser hábil en la ejecución de tareas y actividades concretas, escolares o no, tal como han sido enseñadas, sino más allá de ello ser capaz de afrontar, a partir de las habilidades adquiridas, nuevas tareas o retos que supongan ir más allá de lo aprendido” (p. 13).

Cabe señalar que el concepto de competencia engloba mayores elementos que el de capacidad y el de habilidad, pues mientras las habilidades se refieren a “la capacidad de ser

realmente eficiente en una tarea” (Monereo y Pozo, 2007, p.13), las capacidades son operaciones que no tienen como punto de referencia una situación específica, siendo relativamente independientes del contexto, considerándose así como componentes o elementos de las competencias (Carreras Barnés, 2008).

Llegados a este punto, retomamos cinco características del concepto de competencias propuestas por Pérez Gómez (2008): la primera hace referencia al carácter holístico e integrado de las competencias, en el sentido de que integran tanto demandas externas como atributos individuales y peculiaridades de los contextos. La segunda se refiere a que las competencias no residen sólo en cada individuo, sino en la riqueza cultural y profesional del contexto. La tercera tiene que ver con la importancia que juegan las disposiciones o actitudes de cada persona y sus deseos de aprender. La cuarta hace alusión al carácter reflexivo de las competencias, entendiéndose que se habla de transferir competencias a nuevos escenarios en un proceso de adaptación en el que se requiere de comprensión, indagación y nueva aplicación de conocimientos y habilidades. La quinta y última expresa el carácter evolutivo de las competencias, puesto que son sistemas de acción y reflexión complejos que no se adquieren definitivamente.

Este recorrido conceptual nos ha permitido reconocer el carácter polisémico de las competencias a la vez que nos hace considerar la poca pertinencia por decantarnos hacia una u otra definición, puesto que cada autor aporta elementos valiosos sobre las competencias en la educación, sin embargo si nos gustaría destacar algunas características básicas que identificamos a lo largo de la revisión conceptual. Así pues, las competencias:

- a) Suponen una movilización integrada de conocimientos, procedimientos actitudes y valores.
- b) Se desarrollan como resultado de experiencias en situaciones concretas y contextos reales.
- c) Evidencian la capacidad de resolver problemas y afrontar nuevas tareas.
- d) Evolucionan a lo largo de toda la vida.

Después de haber concretado estos puntos sobre el concepto de competencia, a continuación revisaremos algunos de los planteamientos de organizaciones y proyectos desarrollados en torno a las competencias.

1.2.1 La repercusión social de la educación basada en competencias

El crecimiento económico y las transformaciones productivas exigen personas con mayor preparación, lo cual hace que el concepto de competencia siga vinculado al mundo laboral. Aunque una situación que resulta contradictoria, es que, por un lado se demanda un alto nivel de competencias pero, por el otro, hay salarios bajos y poca generación de empleos (Tirado, 2007). Cifras reportadas por la UNESCO revelan que la población joven es numerosa y que en esta crisis mundial que atravesamos uno de cada ocho jóvenes está en busca de empleo. Pese a ello, es innegable la necesidad de que las personas sean más competentes para responder a cambios constantes; en este sentido, la UNESCO, la OCDE, entre otras organizaciones, han apostado por el desarrollo de competencias como mejor medio para mejorar las condiciones de nuestra sociedad.

La UNESCO, cuya misión consiste en promover la educación como derecho fundamental, mejorar su calidad y propiciar el diálogo sobre políticas, el intercambio de conocimientos y el fomento de capacidades, coordinó en el año 2000 el Foro Mundial sobre la Educación, concretando la iniciativa Educación para Todos (EPT), cuyo propósito es llegar a satisfacer las necesidades de aprendizaje de todos los niños, jóvenes y adultos. En cada uno de los seis objetivos establecidos en la iniciativa se promueve una educación de calidad a lo largo de toda la vida, sin embargo el tercero apunta directamente por velar para que las necesidades de aprendizaje de todos los jóvenes y adultos se satisfagan mediante un acceso equitativo a un aprendizaje adecuado y a programas de preparación para la vida activa. Lo anterior se traduce en lograr que todos los jóvenes tengan la oportunidad de adquirir competencias, entendidas como “el desarrollo de las capacidades complejas que permiten a los estudiantes pensar y actuar en diversos ámbitos [...]. Consiste en la adquisición de conocimiento a través de la acción, resultado de una cultura de base sólida que puede ponerse en práctica y utilizarse para explicar qué es lo que está sucediendo” (Braslavsky, 2013).

Con un marco en el que las competencias representan una necesidad vital para el bienestar y la prosperidad, en el informe de seguimiento de la EPT del año 2012 entregado a la UNESCO, se pone de manifiesto que ha habido avances pero que no se han alcanzado los resultados esperados. Estos hallazgos han hecho que la iniciativa de la EPT reporte una urgencia mayor por continuar con el establecimiento de programas para el desarrollo de competencias como una de las mejores medias que permitirá favorecer el potencial de los

jóvenes y su preparación para la vida, al mismo tiempo que ayudará a reducir el desempleo, las desigualdades y la pobreza.

Por su parte, la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE), cuya misión es promover políticas que mejoren el bienestar económico y social de las personas alrededor del mundo, inició a finales de 1997 el Proyecto de Definición y Selección de Competencias Clave (DeSeCo), considerando que una competencia “involucra la habilidad de enfrentar demandas complejas, apoyándose en y movilizándolo recursos psicosociales (incluyendo destrezas y actitudes) en un contexto en particular” (Rychen y Salganik, 2004, p.3). Partiendo de esta concepción, el proyecto trata de brindar un marco conceptual que sirva como fuente de información para la identificación de competencias clave y el fortalecimiento de las encuestas internacionales que miden el nivel de competencia de jóvenes y adultos (Rychen y Salganik, 2004).

En el proyecto DeSeCo, se destaca un conjunto de competencias clave que permitan a cada persona adaptarse a un mundo cambiante, complejo e interdependiente; clasifica las competencias en tres categorías: uso de herramientas interactivas con el ambiente, interactuar en grupos heterogéneos y actuar de manera autónoma. Además, clarifica que las competencias establecidas no son únicamente para ambientes escolares, pues éstas junto con las demandas sobre los individuos se desarrollan y cambian a lo largo de la vida.

Por otro lado, uno de los objetivos del EEES es el establecimiento de un Sistema Europeo de Transferencia de Créditos (ECTS) que permite medir los sistemas de educación superior en toda Europa, expresando en forma de créditos el trabajo que deben realizar los estudiantes para la adquisición de los conocimientos, capacidades, y destrezas necesarias para superar las diferentes materias de su plan de estudios (Comisión Europea, 2009). Para apoyar el logro de dicho objetivo, se creó el Proyecto Tuning Educational Structures in Europe (Tuning) que busca plantear puntos de referencia, convergencia y entendimiento mutuo, considerando a las competencias como puntos de referencia para diseñar currículos, y de evaluación para desarrollar programas de estudio comparables. A su vez, propone programas basados en resultados de aprendizaje descritos en términos de competencias y hace una clara diferencia entre las competencias genéricas, que son independientes del área de estudio, y las específicas, que son para cada área temática (Mulder et al., 2008).

Actualmente se sigue impulsando el Proyecto Tuning y América Latina también participa con el objetivo de contribuir a la construcción de un Espacio de Educación Superior en América Latina a través de la convergencia curricular centrada en competencias

(Beneitone et al., 2007). Con lo cual las universidades de los distintos países participantes se enfrentan al desafío de tomar esas competencias acordadas como puntos de referencia para el diseño de los planes de estudio y la construcción de los perfiles de egreso que, como hemos comentado, se han extendido a todos los niveles educativos.

1.3 Gestión de la docencia basada en competencias

En este trayecto hemos visto cómo el enfoque por competencias ha ido extendiéndose desde un ámbito laboral hasta permear en el campo educativo, como una propuesta alternativa con la que se espera responder a unas características y necesidades de la sociedad actual, asimismo, notamos cómo distintas organizaciones lo promueven mediante la creación de proyectos y declaraciones que tienen como eje central el desarrollo de competencias.

Situándonos en el contexto de Europa y América Latina, que son a los que hemos hecho referencia, notamos cómo se han impulsado cambios educativos en los que se busca evolucionar de una educación centrada en la enseñanza hacia una educación centrada en el aprendizaje en la que “la relación entre el profesor y el estudiante y entre los estudiantes entre sí, son la base del cambio en el marco de una actividad conjunta y compartida, en la que la enseñanza y el aprendizaje son procesos inseparables” (Pérez Cabaní, Juandó, y Palma, 2014, p.5)

El tratar de cambiar nuestro paradigma sobre los procesos de enseñanza y aprendizaje en la búsqueda de asegurar el aprendizaje de los estudiantes, también trae como consecuencia un compromiso con una docencia de calidad acorde a los nuevos escenarios educativos, que se vea reflejada en la mejora de los procesos de gestión de la docencia llevados a cabo en los diferentes niveles educativos (Tobón, 2006).

Sin embargo, estos cambios no llegan por los simples deseos de querer hacer una gestión de la docencia que responda al enfoque por competencias, para ello se requiere de orientaciones concretas que originen en los profesores una revisión sobre su forma de enseñanza y que, al mismo tiempo, faciliten claves para hacer los cambios esperados; al respecto, De Miguel (2006) subraya la necesidad de presentar modelos y pautas que ayuden al docente a cambiar su rol a la hora de hacer docencia, puesto que si los profesores carecen de información y formación adecuada difícilmente habrá procesos de renovación, caeríamos en el riesgo de reformular los planes adecuando el lenguaje a las orientaciones impulsadas

por las distintas reformas pero sólo por ejercicio normativo y sin verdaderos cambios en las aulas.

De acuerdo con Zabalza (2004), para que logremos configurar una docencia de calidad requerimos de una buena planificación de la formación, por lo tanto, hacer otro tipo de docencia significa planificarla de manera diferente, siendo necesario cambiar profundamente algunas formas en las que tradicionalmente se ha desarrollado. Estos cambios implican una docencia centrada en el estudiante, que lo capacite para el aprendizaje autónomo y que le brinde herramientas de estudio, una docencia en la que el profesor pase de ser transmisor de contenidos a ser gestor del proceso de aprendizaje de los estudiantes, en donde la formación se organice hacia la consecución de competencias generales y específicas y de aprendizajes con una perspectiva de continuidad y coordinación, una docencia en que el docente tenga claro que el proceso formativo continuará a lo largo de la vida, de manera que no todo tendría -y podría- ser enseñado en los ámbitos escolares, y donde los materiales didácticos sean vistos como recursos para la generación de conocimiento y la facilitación del aprendizaje autónomo, reconociendo el papel que juegan las TIC.

Mientras que Zabalza hace énfasis en los cambios de fondo que tendríamos que hacer en la planificación de la docencia para el desarrollo de prácticas educativas centradas en competencias, Yániz (2008) se enfoca en las características que deberían tener los programas de formación basados en competencia, de acuerdo a la Conferencia de Rectores de las Universidades Españolas (CRUE), en donde se plantea que los currículos basados en contenidos y competencias deberían enfocarse en la actuación, la práctica y no en el contenido; mejorar la relevancia de lo que se aprende; evitar la fragmentación de programas academicistas; facilitar la integración de contenidos aplicables al trabajo; generar aprendizajes aplicables a situaciones complejas; favorecer la autonomía de los individuos; y transformar el papel del profesorado hacia una concepción de facilitador.

En continuidad con lo anterior, rescatamos la importancia de los programas de formación diseñados en congruencia al enfoque por competencias, pero al mismo tiempo destacamos el hecho de que los cambios no se generan por las políticas ni reformas del currículo, sino por los cambios que puedan darse en la gestión de la docencia mediante procesos de formación y reflexión que tengan como consecuencia propuestas de formación generadas en las mismas instituciones educativas, vinculadas a las políticas educativas vigentes pero también a su visión y retos del contexto (Tobón, Pimienta, y García, 2010).

Pozo y Monereo (2007), en su “carta abierta a quien competa”, exponen lo que deberíamos evitar, mantener y reinventar en la enseñanza de competencias, en éste caso lo sintetizamos y trasladamos a lo que deberíamos evitar, mantener y reinventar en la gestión de la docencia basada en competencias. Así pues, lo que deberíamos evitar es una docencia sobrecargada de contenidos, una formulación de listas inacabadas de competencias sin contenidos específicos y contextos en que deberán mobilizarse, de igual manera deberíamos evitar enfoques prescriptivos que nos dan las competencias deseables políticamente pero carentes de contenidos, estrategias, etc., y, evitar medidas incoherentes para un currículo centrado en competencias, tal sería el caso de pensar en evaluaciones únicamente de tipo sumativa.

De acuerdo a los autores, lo que deberíamos mantener sería una docencia con interdisciplinariedad, apostando por la integración de conocimientos y saberes diversos conectados con la realidad social de la escuela; que distinga entre información y conocimiento, entendiéndose que la primera sólo se refiere a datos organizados, mientras que la segunda es información compartida y utilizada de manera individual o colectiva; y pensar en la escuela como un espacio en el que se viven emociones positivas, se aprende a convivir y a regular los sentimientos, las conductas hacia uno mismo y hacia los otros.

Por último, lo que deberíamos reinventar son las maneras de enseñar y evaluar, es momento de que estos procesos sean más auténticos, estén situados en nuestra realidad; el uso que le damos a las pruebas nacionales e internacionales para que se conviertan en factores que realmente sean motores de cambio y no sólo rendición de cuentas; los procesos de formación del profesorado, necesitamos docentes que puedan afrontar demandas, retos educativos actuales, que sean capaces de autoformarse, de reflexionar en y sobre la acción, en pocas palabras que sean más competentes.

Precisamente, porque lo que pretendemos es, por un lado, evitar los riesgos comentados y, por el otro, mantener algunos aspectos y reinventar otros para la educación basada en competencias, sentimos la necesidad de contar con modelos que nos faciliten llevar a planos reales -al nivel preescolar- estos planteamientos, con orientaciones concretas mediante las cuales sea posible gestionar una docencia de calidad. Entendiendo el modelo como un esquema de referencia estable y accesible (Galaz, 2011), que nos ayude a revelar los procesos de gestión de la docencia basada en competencias.

Para finalizar...

Conscientes de que un modelo centrado en los aprendizajes no es la solución para generar cambios profundos en la gestión de la docencia, nos propusimos implementar el modelo CBT en el nivel preescolar considerando la importancia de formar al colectivo en condiciones reales, donde las docentes tuvieran un papel activo en su formación sin la pretensión de sustituir todo lo que ya se ha hecho, al contrario, llevamos a cabo nuestra propuesta con la intención de continuar y mejorar la formación en competencias que ya se hace en el nivel preescolar en México mediante un trabajo en equipo con docentes comprometidos a alcanzar la calidad educativa de la que tanto se habla (Michavila, 2010; Pérez Cabaní et al., 2014; Zabalza, 2013).

Una vez revisado el enfoque por competencias en la educación, el concepto de competencias, las implicaciones de llevar a cabo una gestión de la docencia bajo este enfoque y la necesidad de contar con propuestas centradas en el aprendizaje que contribuyan en la mejora de la educación centrada en competencias, cerramos este capítulo para dar paso al segundo capítulo en el que presentamos el modelo CBT, que inicialmente fue diseñado para el nivel superior en un contexto Europeo y que hemos considerado pertinente implementarlo en el nivel preescolar en un contexto Mexicano.

CAPÍTULO 2

MODELO DE GESTIÓN DE LA DOCENCIA BASADO EN COMPETENCIAS

Este segundo capítulo lo hemos organizado en cinco apartados dedicados a la presentación del modelo CBT: en el primero comentamos brevemente las razones que nos llevaron a elegir el modelo CBT para implementarlo en el nivel preescolar así como su origen; en el segundo exponemos la conceptualización básica del modelo; en el tercero puntualizamos sus planteamientos sobre el proceso de planificación considerando el establecimiento de competencias, la identificación de contenidos y el diseño de actividades de aprendizaje; en el cuarto explicamos sus planteamientos en relación al proceso de evaluación y la manera que propone el modelo para evaluar las competencias; en el quinto y último, vinculamos la presencia de las TIC en educación con el TMT como instrumento de gestión de la docencia basada en competencias.

2.1 Justificación del modelo de gestión de la docencia basado en competencias

La implementación del enfoque por competencias en el nivel preescolar mexicano, iniciada a partir del ciclo escolar 2004-2005 y concretada con la Reforma Integral de la Educación Básica –de aquí en adelante RIEB- en 2011, haría pensar que actualmente nos encontramos frente a prácticas educativas exitosas orientadas bajo este enfoque, sin embargo los resultados no son tan favorables como se esperaba, podríamos decir que los docentes continúan sin apropiarse del mismo y que la adopción del enfoque no se realiza en las mejores circunstancias (Rueda, 2010).

Moreno Olivos (2012), en su investigación sobre la evaluación de competencias en educación, refiere que desde que la reforma educativa en México se puso en marcha ha carecido de programas de formación continua sólidos y congruentes con el enfoque por competencias; de igual manera, reporta ciertas inconsistencias sobre la reforma, tales como, la carencia de un marco teórico sólido que sustente el enfoque por competencias; la opacidad e insolencia conceptual que genera obstáculos para operar la propuesta en la práctica; y los escasos materiales curriculares complementarios de apoyo al profesorado.

Por su parte, Díaz Barriga Arceo (2010), hace una revisión de diversos estudios para dar cuenta de los retos que enfrenta el docente frente a la innovación del currículo y la enseñanza en México; una de sus conclusiones es que los problemas que afronta la docencia se derivan de la constante falta de comprensión teórico-conceptual y apropiación de la innovación curricular, que van ligados a la carencia de procesos de formación docente adecuados.

Frente a un proceso de reforma inacabado, la educación en México exige propuestas y modelos educativos que nos permitan construir nuevas formas de actuar, de gestionar la docencia, modelos que acompañados de procesos de formación adecuados y procedimientos claros faciliten el cambio de paradigma sobre los procesos de enseñanza y aprendizaje (Aguirre, 2010; De Miguel, 2006; Zabalza, 2013).

El situarnos en este contexto y teniendo en consideración lo vivido durante el proceso de reforma educativa, han hecho que al presentarnos el TMT surgiera el interés por conocer su funcionamiento. Una vez identificadas sus bondades, desde nuestra perspectiva, consideramos que ofrecía grandes posibilidades en cuanto a la mejora de los procesos de planificación y evaluación por competencias mediante una plataforma virtual en la que se podían integrar las competencias, actividades de aprendizaje, actividades de evaluación, etc.

Nuestro interés nos acercó al grupo de investigación “Calidad del proceso de enseñanza y aprendizaje y formación del profesorado GRCHS46” de la UdG, que en aquel entonces se encontraba desarrollando una investigación, con la cual se pretendía validar científicamente el software como un instrumento de gestión de la docencia basada en competencias, de aseguramiento de la calidad y de formación del profesorado. Esta última cuestión, centrada en identificar hasta qué punto el profesorado, al tener que manejar conceptos como competencia, resultado de aprendizaje, diversificación de las actividades, evaluación continua, etc.; aprende mediante el uso del instrumento y no sólo se limita al seguimiento de un procedimiento informático establecido oficialmente, sino que se plantea realmente cuestiones referidas a la mejora de la docencia.

Como parte del grupo, poco a poco comprendimos que el TMT era mucho más que un software, que en realidad es un instrumento de gestión de la docencia basada en competencias que forma parte del modelo CBT diseñado por el grupo de investigación, quien primero se dio a la tarea de implementarlo mediante un plan piloto en cada facultad y posteriormente hizo un proceso de mejora para finalmente extenderlo a toda la UdG a partir del curso 2004-2005 (Pérez Cabaní, Juandó, y Argelagós, 2015).

El modelo CBT se ha desarrollado para dar respuesta a la adaptación de las titulaciones al EEES, iniciado en 1998 y concretado en 1999 con la Declaración de Bolonia bajo los principios de calidad, movilidad, diversidad y competitividad; de ahí que, trata de atender seis objetivos fundamentales del EEES que implican, entre otros aspectos, una formación en competencias que posibilite continuar aprendiendo a lo largo de la vida. Que la estructura de los estudios universitarios siga un mismo modelo organizado en dos niveles distribuidos en tres ciclos: el primero corresponde al ciclo de grado (cuatro años); mientras que el segundo, de postgrado, se integra de un ciclo de máster (uno o dos años) y otro de doctorado (tres a cuatro años). Concretar el ECTS y fomentar una mayor movilidad (EEES, 2013).

A través de la participación en el grupo de investigación nos seguimos familiarizando con el modelo y, aunque quedaba claro que se trataba de un modelo diseñado para un nivel universitario europeo, nos cuestionábamos ¿cómo contribuiría el modelo CBT en la gestión de la docencia basado en competencias del nivel preescolar mexicano?

En los siguientes apartados presentamos las características del modelo CBT junto con las razones por las cuáles hemos decidido adaptarlo para implementarlo en el nivel preescolar mexicano.

2.2 Conceptualización básica del modelo

Un modelo que trata de responder a la creación del EEES enmarcado en las necesidades de una sociedad actual, toma como punto de partida las competencias como concepto clave. Por tanto, sería imposible centrarse en el modelo sin antes conocer qué significado le da a las competencias. Reconociéndose la existencia de una gran diversidad de acepciones sobre el término, en el modelo CBT se toman como referencia las orientaciones de la Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación (ANECA) que definen el concepto de competencia como la “capacidad de poner en acción conocimientos y habilidades que el estudiante tiene que adquirir y saber aplicar, de una u otra manera, en diferentes situaciones o ante las diferentes tareas que se le requieran” (Pérez Cabaní et al., 2015, p.17).

Desde el modelo CBT las competencias van más allá del conocimiento, es decir, van hacia un “uso del conocimiento” y se convierten en el horizonte del aprendizaje; de esta manera, *antes* de hacer docencia las competencias son el objetivo, *durante* la docencia son

el referente de las actividades de aprendizaje y *después* de la docencia son el resultado de aprendizaje (Pérez Cabaní et al., 2014).

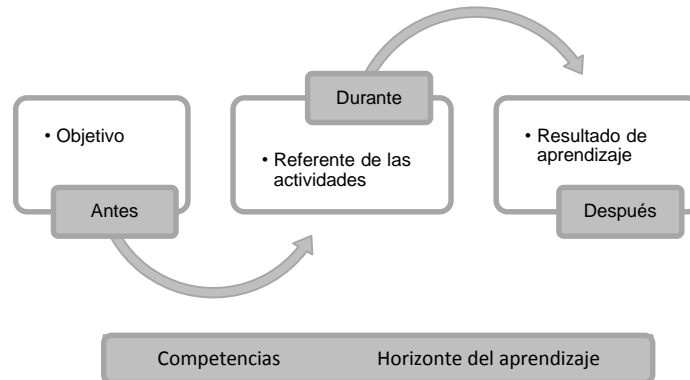


Figura 1. Competencias como horizonte del aprendizaje (Adaptada de Juandó y Pérez Cabaní, 2010)

Cabe añadir que para el modelo CBT las competencias están relacionadas con los resultados de aprendizaje porque éstos “indican el nivel de competencia adquirido por un estudiante al finalizar una actividad, programa o curso” (Pérez Cabaní et al., 2014). El concepto manejado aquí presenta congruencia con las definiciones de la ANECA (2013) y el Proyecto Tuning (González y Wagenaar, 2006) en donde los resultados de aprendizaje son definidos como declaraciones o formulaciones de lo que el estudiante debe conocer, comprender y/o ser capaz de hacer al final de un período de aprendizaje.

Uno de los principales planteamientos del modelo CBT es que institucionalmente se comparta el significado de competencias, Tardif (2008) se pronuncia a favor de ello al considerar necesario destinar un tiempo para discutir y construir concepciones compartidas; adoptar pues el modelo CBT en el nivel preescolar mexicano, implica que el colectivo docente concrete lo que entiende por competencia, sea esta u otra definición, lo fundamental es que como equipo se ponga el concepto sobre la mesa, se analice y se tengan bases sólidas sobre las cuales desarrollar una educación basada en competencias.

Así mismo, es necesario que las educadoras vislumbren una docencia integral, en la que las competencias están presentes en los procesos de planificación, de desarrollo de la docencia y de evaluación; vistos como procesos ligados unos con otros en busca de la mejora continua. Lo que significa que cada uno de los tres procesos tiene el mismo nivel de importancia, que su articulación en la misma dirección facilitará el replanteamiento de acciones en busca de un mejor desarrollo de las competencias de los preescolares.

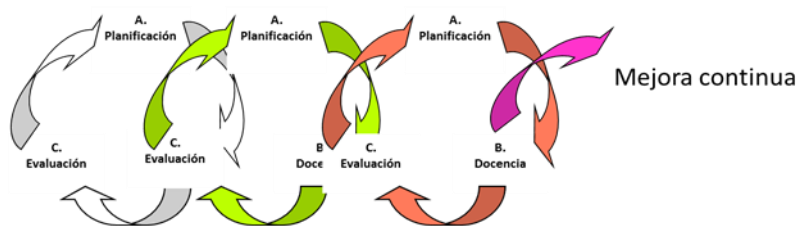


Figura 2. Gestión integral de la docencia (Juandó y Pérez Cabaní, 2010)

De la misma manera que implica cambios en la manera de enseñar, también implica cambios en la manera de aprender, por tanto, es fundamental que los niños tenga un rol protagónico y que la educadora los involucre en el desarrollo de las competencias, que propicie una mayor interacción entre ella y los estudiantes, que brinde las orientaciones y ajustes de ayuda pertinentes, y que propicie que los estudiantes se concienticen de que ellos también son responsables en el logro de sus aprendizajes.

En la gestión de la docencia integral los procesos de planificación, docencia y evaluación son indisociables, sin embargo, para facilitar la fundamentación del modelo CBT, revisaremos cada uno de ellos de manera independiente, aunque en distintos momentos se seguirá viendo la articulación entre ellos. A continuación iniciaremos con el proceso de planificación.

2.3 Planificación por competencias

El modelo CBT hace énfasis en que el estudiante es el centro de los procesos de enseñanza y aprendizaje, el protagonista, por lo cual la planificación de la docencia se hace pensando en los aprendizajes de los niños y debe orientarse hacia la organización de la actuación de las educadoras “no como un conjunto de acciones imprevisibles y desconectadas entre sí, sino como la puesta en práctica de un plan bien pensado y articulado” (Zabalza, 2004, p. 3), convirtiéndose en uno de los compromisos más importantes que en la docencia se deben asumir.

Siguiendo a Zabalza (2004), planificar la docencia, entonces, significa considerar determinaciones legales, contenidos básicos, un marco curricular (plan de estudios, curso, duración), la experiencia y estilo docente, las características de los estudiantes, los recursos disponibles y una fuerte dependencia situacional condicionada por éstas invariantes, etc., tratando de combinar el conocimiento con las condiciones en que se llevará a cabo la docencia. El mismo autor plantea dos consecuencias importantes en la planificación de la docencia. La primera, se refiere a la necesidad de situar la intervención como docentes

individuales en un contexto amplio, un marco de circunstancias y condiciones concretas; es decir, un Plan de Estudios, unas competencias a desarrollar, las características de unos niños, etc. La segunda, situar la asignatura, en una estructura más amplia: el Plan de Estudios.

El hecho de que cada educadora desarrolle su docencia en un contexto más amplio que el de su acción individual, es una consecuencia que parece muy obvia, sin embargo muchas veces se olvida que se forma parte de un colectivo, que pretende contribuir con el perfil de egreso de los estudiantes, y cada educadora realiza sus procesos de planificación en solitario generándose brechas en la formación de los estudiantes a lo largo de la educación preescolar. Desde el modelo CBT, la planificación de la docencia es un segundo nivel, dado que previamente tendría que realizarse un trabajo entre el equipo docente que establezca un marco de referencia sobre el cual cada educadora dará un significado a sus diseños de planificación.

En esta línea, dentro del modelo CBT se consideran dos niveles de planificación, el primero *institucional*, derivado del intercambio, de la práctica reflexiva y del trabajo colaborativo entre las docentes; y el segundo, correspondiente a la *educadora*, que tiene como tarea “idear las actividades de aprendizaje que, trabajando los contenidos adecuados... se encaminen a desarrollar las competencias asignadas” (UdG, 2006a, p.9). Ambos niveles se retomarán más adelante.

Bajo el modelo CBT la planificación por competencias requiere tres cuestiones básicas: establecimiento de competencias, identificación de contenidos de aprendizaje y diseño de actividades de aprendizaje. En los siguientes sub-apartados nos adentramos en cada una de ellas.

2.3.1 Establecimiento de competencias

De acuerdo al modelo CBT diseñar una planificación docente acorde a un currículum centrado en competencias demanda, en primer lugar, de la identificación de las competencias que los estudiantes deben adquirir en cada titulación y asignatura; lo que equivale a que en el nivel preescolar se definan las competencias para cada uno de los seis campos formativos y para cada uno de los tres grados escolares que integran el nivel. Cuestión que nos parece esencial, pues el hecho de que como institución se tenga la posibilidad de analizar y definir qué competencias desarrollar, por qué unas y no otras, propiciaría que cada educadora,

centrándose en un contexto real, reflexione sobre lo que requiere un niño para desempeñarse en una sociedad actual.

Siendo que en el actual currículum de la educación preescolar, es decir en el Programa de Estudio 2011 -de aquí en adelante PEP 2011-, se establecen las competencias que se deben desarrollar en los tres grados escolares y, como ya hemos comentado, nuestro interés es lograr los cambios a partir de lo que ya se hace en el contexto mexicano, resultaría de gran interés que las educadoras tuvieran la posibilidad de hacer una revisión de las competencias y analizaran qué implica cada una; al respecto Zabala y Laia (2007) argumentan que “una escuela que pretende enseñar competencias debe realizar un análisis que determine cuáles son aquellas alcanzables, no sólo las deseables, y establecer criterios que permitan el establecimiento de pautas para la selección y priorización de los contenidos de enseñanza en función de los fines propuestos y las características del alumnado” (p.151), considerando los tiempos y las posibilidades reales de los estudiantes. De manera similar, Escamilla (2009), menciona que cuando las competencias se concretan “nos muestran un tipo de objetivo. Su planeación sistemática y rigurosa nos lleva a tomar en consideración preferente algo que antes pertenecía a la aplicación y voluntad de algunos profesores y centros” (p.27).

El análisis y la construcción de las competencias es un proceso complejo, para ello el modelo CBT propone algunas condiciones básicas con la finalidad de facilitar la tarea a los docentes. Una de las condiciones es que, para la redacción se utilicen verbos de acción en infinitivo lo que permite tener mayor claridad en la acción que los niños serán capaces de hacer (distinguir, analizar, interpretar, etc.).

Otra de las condiciones básicas es que haya una clara formulación, lo que significa que las competencias deben plantearse en términos observables y evaluables, siendo conveniente hacer una gradación de cada competencia en niveles mínimos para cada grado.

Hacer una gradación de las competencias establecidas en el PEP 2011, a nivel institucional, se plantea como una enseñanza estratégica que posibilita gestionar la progresión de los aprendizajes en una perspectiva a largo plazo (Perrenoud, 2004b). En consonancia a ello, Tardif (2008) apunta como una necesidad el definir el grado de desarrollo esperado para cada competencia, pues de esta forma se estarían favoreciendo las mismas competencias en los tres años pero con un nivel específico por cada grado educativo, con lo cual las educadoras tendrían metas compartidas a corto y largo plazo hacia una misma dirección, no tendrían que empezar de cero cada inicio de ciclo escolar, sino que tendrían un

referente del cual partir y al cual llegar. Realizar estas acciones en trabajo colectivo también atenuaría lo que Perrenoud (2004b) describe como un acto de fe en el que se supone que alguien en un futuro se encargará de los problemas sin resolver y “hará lo necesario”; así pues, se aseguraría que realmente haya una continuidad y progresión en el desarrollo de las competencias de los niños, al mismo tiempo que se tenga mayor claridad en la gestión de la docencia facilitándose, sobre todo, el diseño de las actividades de aprendizaje y la tarea evaluadora.

Otra condición es, que al establecer los niveles competenciales siempre se trate de ir hacia niveles más complejos, es decir de menos a más complejidad en los contenidos, de menos a más habilidad necesaria, de menos a más autonomía, de menos a más proacción, de menos a más creatividad, etc. (UdG, 2007a).

Cumplir con estas condiciones en el proceso de selección y establecimiento del nivel de las competencias a favorecer en cada grado, sería lo que finalmente permita alcanzar el nivel de competencias establecido en el currículum de educación preescolar.

Llegar a ello implica una toma de decisiones a nivel colegiado e individual con responsabilidades compartidas, por un lado, hay un nivel de responsabilidad que recaerá mayoritariamente en los directivos de la institución, quienes deben garantizar la existencia de una coherencia en un tratamiento compensado y suficiente de todas las competencias en cada grado escolar. Mientras que, por el otro lado, hay un nivel de responsabilidad que corresponde a cada educadora, quien tiene la tarea de diseñar actividades de aprendizaje que, junto con los contenidos, se enfoquen en el desarrollo del nivel competencial para su grado (Pérez Cabaní et al., 2014).

Con la finalidad de llevar a cabo una propuesta que sea realmente sostenible, el modelo CBT, en coincidencia con otros expertos (Mérida Serrano, 2006; Tardif, 2008), sugiere que cada docente abarque un número restringido de competencias. En el caso del nivel universitario se propone un mínimo de cinco y un máximo de ocho competencias para cada asignatura; para el nivel preescolar, sería conveniente decidir un número de competencias a favorecer en función de los seis campos formativos, tratando de evitar uno de los riesgos que ya hemos comentado, es decir, un gran listado de competencias huecas sin contenidos específicos, por el contrario, tendríamos que pensar en competencias básicas para el nivel, bajo el entendimiento de que éstas se continuarán desarrollando a lo largo de toda la vida y de que los currículos sobrecargados son un obstáculo para el aprendizaje significativo y funcional (Coll, 2009).

Por otra parte, en la planificación del currículum de la UdG se han diferenciado dos tipos de competencias (Pérez Cabaní et al., 2014):

- a) Competencias transversales, son las que todos los estudiantes deben adquirir a través de los programas de formación, se refieren concretamente a la comunicación y los valores.
- b) Competencias específicas, son las propias de cada ámbito de estudio.

En este contexto, sería interesante que en la educación preescolar se lograra hacer una distinción entre la existencia de estos distintos tipos de competencias. Zabala y Laia (2007) hacen una clara diferenciación entre competencias generales y específicas; las primeras las vinculan con las definidas oficialmente por la UNESCO atendiendo a una formación integral de las personas, en nuestro caso las asociamos con las competencias para la vida propuestas en el currículum de educación preescolar. Las segundas, incluyen los contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales así como un contexto real, un país, concretamente podríamos decir que una escuela. Este planteamiento se encuentra en coincidencia con el modelo CBT que propone establecer las competencias dentro de la institución.

Así mismo, consideramos que sería importante identificar competencias que se podrían favorecer transversalmente, tal podría ser el caso de las correspondientes a los campos formativos de lenguaje y comunicación y de desarrollo personal y social.

Creemos que llevar a cabo un proceso de planificación bajo los planteamientos del modelo CBT posibilitaría el análisis, creación y gradación de las competencias, con lo cual cada educadora tendría mayor claridad en qué son las competencias, qué implica un trabajo por competencias, cómo llevarlo a cabo, entre otras cosas, y se podría facilitar la gestión de la docencia en competencias que ya se viene haciendo.

En congruencia con el modelo CBT también propiciaríamos que los colectivos trabajen juntos, construyan, intercambien propuestas, planifiquen juntos una diversidad de actividades de aprendizaje, etc., con lo que se esperamos que se avance hacia una cultura de trabajo colaborativo y no sólo se contribuya al desarrollo de competencias en los niños, sino que también se fortalezcan las competencias docentes.

2.3.2 Identificación de contenidos de aprendizaje

En cualquier nivel educativo los contenidos han sido y siguen siendo un referente para la docencia, sin embargo, al enfocarnos en una planificación por competencias los contenidos adquieren un sentido que va más allá de una memorización de datos o conceptos aislados, es necesario concebir una apropiación y aplicación de unos saberes, para posibilitar que los niños sean competentes en la utilización de diversos contenidos.

Anteriormente el currículum de educación preescolar estaba organizado por contenidos, pero pareciera que al adoptarse el enfoque por competencias, en los planes y programas de estudios, las competencias sustituyeron a los contenidos dejándolos de lado y restándoles la importancia que tienen en sí mismos. De acuerdo con Coll (2007a), “las propuestas consistentes en definir los aprendizajes escolares únicamente en términos de "competencias", prescindiendo de la identificación de los diferentes tipos de contenidos y conocimientos que éstas movilizan, son engañosas y resultan contradictorias con el concepto mismo de *competencia*” (p. 3); puesto que como se ha revisado la adquisición de una competencia está asociada directamente con la apropiación y movilización articulada de distintos tipos de saberes (conocimientos, procedimientos, valores, etc.). Perrenoud (2006, 2008) también se pronuncia al respecto, afirmando que el enfoque por competencias no rechaza los contenidos, sino que enfatiza su puesta en práctica dándoles una fuerza al vincularlos con prácticas sociales, situaciones complejas, problemas, etc.

Una clara identificación de los contenidos es esencial en la implementación de un modelo de gestión de la docencia basado en competencias, ya que los contenidos son la base de las actividades de aprendizaje mediante las cuales los niños desarrollarán sus competencias. En este sentido, el modelo CBT expresa claramente que el niño deberá adquirir unas competencias, mediante la realización de unas actividades de aprendizaje en relación con unos contenidos.

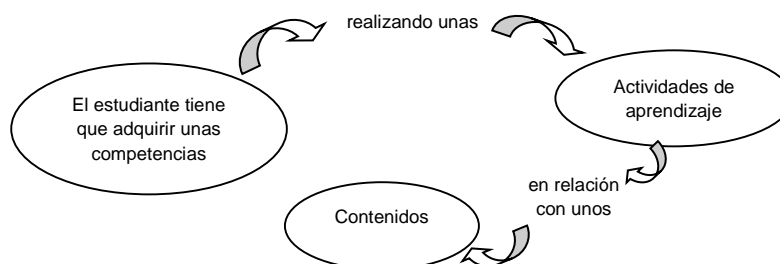


Figura 3. Planificación docente (Adaptada de UdG, 2006a)

La propuesta es que en el proceso de planificación las educadoras consideren el trabajo con contenidos pero no de manera aislada, sino en relación directa con las competencias, otorgando la importancia tanto a los contenidos conceptuales, es decir a hechos, ideas, conceptos, principios, etc. que son de carácter abstracto y exigen una comprensión; como a los procedimentales, que son un conjunto de acciones ordenadas y dirigidas a la consecución de un objetivo; y a los actitudinales que engloban valores, actitudes y normas (Zabala y Laia, 2007).

Por el contrario, centrarse únicamente en los contenidos tampoco sería suficiente, por ejemplo, el niño podrá identificar perfectamente cada número, repetir la serie numérica, etc. pero poco le servirá si no logra aplicar los principios del conteo y resolver alguna situación concreta. Así pues, lograr la interrelación entre conceptos, habilidades y actitudes; y tratarlos de manera integrada en las actividades facilitará la conexión de los contenidos con las competencias y garantiza un tratamiento suficiente de los mismos (UdG, 2007b).

Es necesario que desde el inicio de la planificación docente se tengan claros los contenidos que se favorecerán, siendo que su selección representa todo un desafío para las educadoras, nuevamente nos decantamos por una planificación a nivel institucional en la que mediante el trabajo colaborativo se identifiquen y analicen los contenidos básicos que se promoverán en cada grado de la educación preescolar y en cada campo formativo; cabe señalar que se tendría que hacer una selección de contenidos básicos, lo cual no significa que sean los únicos, pero si los que a nivel institucional se consideren fundamentales, teniendo la apertura para que cada educadora esté en la posibilidad de renovarlos periódicamente de acuerdo a las características y necesidades de su grupo, a los avances científicos, a las necesidades de la sociedad en general, etc. (UdG, 2007b).

El modelo CBT considera conveniente que para la enunciación de contenidos se utilicen sustantivos, por ejemplo, la interpretación de, el análisis de, la investigación de, etc. (UdG, 2006a). Así pues, la educadora al contar con un referente de los contenidos básicos podría pasar a un nivel de planificación en el aula en el que de acuerdo a las características de su grupo haga una priorización sobre los contenidos, el grado de profundidad con que los abordará, el momento y finalmente la actividad de aprendizaje con la que los trabajará.

Para favorecer cada competencia se espera que se propongan distintos contenidos y actividades de aprendizaje y que pese a que una actividad de aprendizaje sea de utilidad para favorecer varias competencias y/o contenidos, sería conveniente que las educadoras se centren únicamente en las vinculaciones directas, de lo contrario sólo se podrían generar

confusiones. De esta manera, se esperaría que el niño al adquirir unos contenidos en relación con unas competencias, este en posibilidades de continuar apropiándose de nuevos contenidos durante su transcurso por los distintos niveles educativos y a lo largo de su vida.

2.3.3 Actividades de aprendizaje

Una vez que a nivel institucional se han definido tanto las competencias como los contenidos de aprendizaje básicos para cada grado escolar, es momento de pasar al nivel de planificación en el que cada educadora diseñe las actividades de aprendizaje para su grupo y haga una vinculación congruente entre las tres categorías (competencias, contenidos y actividades de aprendizaje) que le asegure una gestión de la docencia integral.

Como ya se ha mencionado, bajo el modelo CBT el niño tiene que adquirir unas competencias realizando unas actividades de aprendizaje a propósito de unos contenidos, para ello la educadora tiene la responsabilidad de guiar y orientar la actividad de los niños planificando actividades de aprendizaje en las que ellos sean quienes construyan su conocimiento de forma activa, relacionen nuevos significados con los que ya han alcanzado y no sólo memoricen la nueva información, sino que se apropien de ella alcanzando un aprendizaje significativo y funcional (UdG, 2006b).

En este marco, las actividades de aprendizaje son el puente que conecta las competencias con los contenidos de aprendizaje, por lo tanto su planificación requiere de un proceso sistemático que podría seguir una propuesta en dos momentos (UdG, 2006b):

- 1) A medio plazo: antes de iniciar el curso la educadora diseñaría actividades diagnósticas basándose en el nivel de las competencias y contenidos que teóricamente los niños deberían tener, así como un plan general de actividades que permita tanto a los padres de familia como a los niños conocer lo que se favorecerá a lo largo del ciclo escolar.
- 2) Planificación inmediata: se lleva a cabo una vez iniciado el curso, cuando ya se conocen las características de los niños que integran el grupo y se tienen elementos suficientes que generan reorganización en las actividades de aprendizaje. Se toma como punto de partida una organización anual en la que prioriza y decide qué competencias y aprendizajes esperados favorecerá en cada período de acuerdo a las características y necesidades de su grupo.

En ambos casos, para el diseño de las actividades de aprendizaje mediante las cuales se favorezcan las competencias, un procedimiento que sirve de guía para orientar el trabajo es el siguiente (UdG, 2006b):

- a) Decidir cuál o cuáles competencias se pretenden favorecer.
- b) Seleccionar los contenidos que se trabajarán.
- c) Optar por un tipo concreto de actividad.
- d) Concretar la actividad.
- e) Hacer una estimación del tiempo de dedicación.
- f) Plantear si esta actividad es o no de evaluación.

Cabe señalar que para la concreción de la actividad, el modelo CBT sugiere usar sustantivos que indiquen acción (realización, diseño, interpretación, etc.) y un texto breve para cada actividad de aprendizaje; el nivel de concreción siempre dependerá del estilo de cada educadora pero se recomienda que exista un equilibrio entre una formulación genérica, que oriente poco a la misma educadora como a cualquier otra persona que pretenda conocer lo que se hará con los niños, y una concreción tan específica que dificulte posibles cambios durante el desarrollo de la actividad.

Considerando que “cada persona aprende de una forma singular, según sus aptitudes, sus habilidades, las estrategias que ha construido...” (UdG, 2006b, p.10); la educadora tiene el compromiso de diversificar las actividades pensando en los distintos estilos de aprendizaje que tiene en su clase. El propio modelo plantea una serie de tipos de actividades de aprendizaje que son explicadas brevemente en un glosario de la guía de adaptación al EEES, como lo son: análisis/estudio de casos, aprendizaje basado en problemas (PBL), asistencia a actos externos, búsqueda de información, clase expositiva, clase participativa, clase práctica, debate, exposición de trabajos, etc. Algunas no podrían ser consideradas para el nivel preescolar, tal es el caso de prácticas en empresas, seminarios, simulaciones, etc., con lo cual sería conveniente retomar las propuestas en el PEP 2011, es decir, situaciones didácticas, proyectos, talleres, etc.

Siendo que lo importante es planificar pensando en los aprendizajes, es necesario pasar de actividades dirigidas a actividades en que se vaya traspasando el control del aprendizaje de manera progresiva, donde los estudiantes tengan una mayor participación

activa, tal es el caso de los proyectos, aprendizaje basado en problemas, etc. donde se tengan mayores posibilidades de conectar con las verdaderas necesidades de la sociedad.

En este proceso las educadoras tienen la responsabilidad de planificar la docencia pensando también en el tiempo que dedicarán a cada actividad. En la educación preescolar, prácticamente todas las actividades se desarrollan con la educadora y sólo se dispone de 15 horas de trabajo a la semana; en este caso lo conveniente sería que cada educadora planifique considerando que en este tiempo tendría que desarrollar competencias de seis campos formativos y que trate de guardar un equilibrio entre el tiempo que otorga al trabajo con unas y otras competencias.

Para finalizar con este sub-apartado sintetizamos la secuencia de planificación básica que la educadora podría seguir al adoptar el modelo CBT:

- a) ¿Qué competencia se va a desarrollar?
- b) ¿Qué contenidos se necesitan para ello?
- c) ¿Qué actividad de aprendizaje puede ser útil?
- d) ¿Es ésta una actividad de evaluación?

Secuencia que se retomará en el siguiente apartado enfocado al proceso de evaluación.

2.4 El proceso de evaluación

La evaluación como parte del proceso de aprendizaje en cualquier nivel educativo es sumamente importante, más aún cuando se sigue un modelo de gestión en el que la planificación, docencia y evaluación son procesos que van ligados hacia la mejora continua; desde esta perspectiva la evaluación cierra el círculo que da paso a un replanteamiento de acciones que nuevamente abren el espiral, por lo cual desde el momento en que se diseña la docencia hay que pensar "... en una evaluación que proporcione información fiable sobre los aprendizajes realizados. Hay que velar por la conexión entre lo que enseñamos a los estudiantes y la forma en que lo enseñamos, y entre lo que les pedimos que demuestren y la forma en que se lo pedimos" (UdG, 2007a, p.4).

En este contexto, ¿qué evaluar? ¿Cuáles son los referentes para evaluar? ¿Cómo evaluar? Para el modelo CBT la respuesta es sencilla, si se viene hablando de una gestión de la docencia basada en competencias resulta coherente que la evaluación se centre en la valoración de la adquisición de éstas competencias y de los contenidos.

Aunque la respuesta es sencilla, el proceso de evaluación de las competencias no lo es tanto, incluso podría decirse que es una tarea compleja que requiere de un trabajo continuo, sistemático, flexible y participativo, que permita valorar la evolución de los aprendizajes y tomar decisiones de mejora de acuerdo a las necesidades y logros identificados en los procesos de aprendizaje de los niños (Escamilla, 2009).

Al tener claro que el principal referente para la evaluación son las competencias y que lo importante es centrarse en los procesos, nos estamos refiriendo a una evaluación *continua*, entendiéndose que ésta “consiste en recoger sistemáticamente información, por parte del profesor, con el fin de hacer un seguimiento del proceso de aprendizaje del estudiante, detectar los aspectos que le generan más dificultades y poder intervenir para ayudarlo” (UdG, 2009, p.4). Así, la educadora al ir evaluando el progreso en los aprendizajes de los niños, sin esperar a una evaluación final, estará en mayores posibilidades de diseñar estrategias para que los estudiantes superen sus errores, mejoren y se sientan motivados para continuar con la construcción de sus aprendizajes; de igual forma, supondrá la incorporación de elementos docentes nuevos o la mejora a su práctica educativa según se requiera. En este contexto, lo importante no sería, hablando de un nivel superior, la asignación de una nota evaluativa al finalizar el curso; o al situarnos en el nivel preescolar, la entrega de un informe a los padres de familia con una descripción de los aprendizajes de los niños, sino el proceso que se ha dado en la construcción y reconstrucción de los aprendizajes.

Así mismo, con el modelo CBT se apuesta por una evaluación *sostenible*, es decir, una evaluación que no se vuelva una carga excesiva de trabajo para las educadoras, sino que sea posible y que se pueda llevar a cabo con compromiso; mientras que para los niños sea un elemento de aprendizaje. Así pues, se piensa en una evaluación posible, sostenible y eficiente (UdG, 2007a); que facilite a las educadoras lo que pareciera ser una tarea compleja, y que involucre a los niños y padres de familia en el seguimiento de los procesos de aprendizaje.

En este sentido, el objetivo no es cambiar los modelos de evaluación, sino tener mayores referentes e instrumentos que permitan mejorar las prácticas de evaluación que ya se llevan a cabo en el nivel preescolar.

La mejora de las prácticas evaluativas requiere de una clara sistematización que se puede lograr si desde el principio del período de planificación, ya sea que se haga de manera semanal, quincenal, mensual, etc. la educadora tiene claro qué competencias favorecerá y cómo las evaluará, con lo cual la evaluación también se convierte en un proceso que debe

ser planificado. En este caso resulta lógico que la educadora evalúe las competencias que trabaja durante determinado período, es decir, si durante un mes se enfoca en el trabajo de cinco competencias, será conveniente que evalúe formalmente esas competencias.

Nos queda claro que el modelo CBT propone llevar a cabo una evaluación continua, posible y sostenible que debe ser planificada en función de la valoración del logro de las competencias pero, ¿cómo hacerlo?, en el siguiente sub-apartado explicaremos el procedimiento guía a seguir.

2.4.1 ¿Cómo evaluar las competencias?

El tratar de contribuir con la respuesta al cuestionamiento de cómo evaluar las competencias, es una de las cuestiones que nos parece más interesante, pues si bien es cierto que en el nivel preescolar ya se viene haciendo evaluación, ésta se encuentra un tanto alejada del tipo de evaluación propuesta en el currículum. Una evidencia de ello, la encontramos en la investigación de Gómez Patiño y Seda Santana (2008) concretada en un estudio de caso de las creencias de las educadoras acerca de las evaluaciones que realizan a sus alumnos preescolares, la relación de aquéllas con su práctica cotidiana y con sus planes. En la que concluyen que las educadoras manejan teorías e ideas acerca de la evaluación cualitativa pero en un nivel conceptual resultándoles difícil llevarlo a la práctica.

Obviamente la adopción del modelo CBT en preescolar, no significa la solución a las problemáticas en la educación preescolar con respecto a la evaluación, sin embargo creemos que sus planteamientos clarifican en gran medida la manera en cómo se puede llevar a cabo.

De acuerdo con los planteamientos del modelo CBT una definición clara de las competencias y el haber hecho una gradación en niveles facilitará la tarea evaluadora, pues cuanto más claro se tiene lo que se pretende evaluar en cada grado escolar y el nivel a alcanzar, más fácil se puede hacer una valoración del logro y del nivel de desempeño que tiene cada estudiante.

Así pues, la propuesta del modelo CBT para la evaluación de las competencias sugiere la declaración de algunas actividades de aprendizaje como actividades también de evaluación que valoren al mismo tiempo las competencias y los contenidos, de tal forma que, la educadora diseñe actividades de aprendizaje, que al mismo tiempo podrían ser de evaluación o planifique actividades específicamente para evaluar las competencias, en las

que los niños pongan en juego sus distintos tipos de saberes para resolver alguna situación o problema.

Llevar a la práctica esta evaluación de las competencias implica adoptar la siguiente estructura básica:

- a) Crear una situación-problema que permita reflejar la competencia específica.
- b) Declarar algunas actividades de aprendizaje como actividades de evaluación.
- c) Definir uno o varios *criterios de evaluación* para cada competencia que permitan poner de manifiesto el grado y modo en que los estudiantes realizan el aprendizaje de los distintos componentes de la competencia.
- d) Utilizar instrumentos de evaluación.

La propuesta del modelo CBT sobre el planteamiento de criterios de evaluación coincide con Muñoz (2009) quien expresa que “en educación infantil, igual que en otras etapas, es necesario establecer unos indicadores de logro, sobre el nivel que va consiguiendo el niño en su proceso de aprendizaje y desarrollo” (p.62). Cabe aclarar que la finalidad de éstos no es ubicar a un niño en uno u otro nivel de desempeño, sino especificar bajo qué referentes el niño se encuentra en ese nivel, identificar las posibles dificultades de aprendizaje y reajustar la intervención; con lo que se estaría cumpliendo con la función, de mejora y de optimización del proceso de evaluación (Escamilla, 2009).

Al tratarse del nivel preescolar sería pertinente utilizar distintos instrumentos de evaluación mediante los cuales sea posible dar seguimiento a los procesos de aprendizaje de manera continua y sistemática. Para ello, se requiere que la educadora incorpore en la práctica educativa aquellos instrumentos de evaluación que le permitan recoger datos fiables sobre el grado de aprendizaje de los niños; que considere el uso de una diversidad de instrumentos que pueden ir desde productos de los niños hasta otras propuestas como la resolución de problemas. Cabe señalar, que con el modelo CBT no se presenta uno u otro instrumento como mejor, sino la existencia de una variedad de posibilidades de las que se puede hacer uso según el objeto de evaluación que se tenga. Por ejemplo, para recoger evidencias de trabajo sería apropiado el uso de un portafolio de evidencias.

Otro aspecto fundamental es hacer uso de distintos tipos de evaluación según los agentes evaluadores, en este sentido, la educadora no es la única que tiene la posibilidad de evaluar, ya que para algunas actividades se recomienda hacer uso de la coevaluación y que entre los mismos niños valoren su trabajo, su desempeño, su participación, etc.; mientras que

para otras sería más enriquecedora la autoevaluación para que el propio niño reflexione sobre su desempeño en la actividad.

Uno de los resultados de la investigación de Martínez López y Rochera (2010), sobre las prácticas de evaluación de competencias en la educación preescolar mexicana a partir de la reforma curricular, es que a los estudiantes no se les comunican los momentos ni los resultados de la evaluación, aunque en el discurso la profesora refiera que conocer esta información podría motivarlos para seguir aprendiendo. El modelo CBT apunta hacia el establecimiento de una mayor comunicación profesor-estudiante, un feedback mediante el cual la educadora haga una devolución a los niños sobre los resultados obtenidos, brinde el tipo de ayuda necesaria para que reflexionen sobre sus propios aciertos y errores e identifiquen qué y cómo puede mejorar.

Como se puede percibir los planteamientos del modelo CBT apuntan hacia la valoración de las competencias mediante una evaluación auténtica, es decir, una evaluación de aprendizajes contextualizados, que implique la resolución de tareas complejas y reales, que sea planificada, que considere criterios de evaluación, que se acompañe de instrumentos y que busca cambios en la cultura de la evaluación (Ahumada, 2005; Álvarez, 2005; Díaz Barriga Arceo, 2006).

Para concluir con los planteamientos sobre la evaluación de competencias, queremos destacar que esperamos que el modelo CBT efectivamente facilite el proceso de evaluación de competencias, en un marco de una evaluación continua y sostenible, en el que las educadoras tengan claro el qué y cómo evaluar.

2.5 La presencia de las Tecnologías de la Información y la Comunicación en educación

En la actualidad, sin duda alguna, las TIC están inmersas en los distintos ámbitos de la actividad humana, “modificando sensiblemente nuestra manera de comunicarnos, de relacionarnos, de trabajar, de viajar, de divertirnos, de pensar, etc. y en consecuencia, están modificando buena parte de las prácticas socioculturales que constituyen el referente inmediato del currículum escolar” (Coll, 2011, p.2). La educación no puede mantenerse alejada de esta transformación, que ha generado nuevos escenarios de aprendizaje y mayores retos en la enseñanza para responder a las necesidades de una sociedad donde la mayoría de la población a la que va dirigida son nativos digitales.

En el Plan de Estudios de la educación básica se reconoce que las TIC son fundamentales para el desarrollo económico, político y social de los países, y cobran sentido ante la existencia de la economía del conocimiento; así mismo, se establecen estándares de habilidades digitales como base para desarrollar competencias a lo largo de la vida y favorecer la inserción en la sociedad del conocimiento.

Así pues, en las últimas décadas se han hecho grandes esfuerzos por incorporar la tecnología al ámbito educativo, sin embargo, resultados de distintas investigaciones muestran que las expectativas depositadas en las TIC para mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje no han sido cubiertas del todo, incluso en muchos países ni siquiera se ha podido cubrir con el equipamiento necesario; al respecto Coll, Mauri y Onrubia (2008), comentan que:

mientras que en algunos países la mayoría o incluso la práctica totalidad de los centros educativos cuentan con un alto nivel de equipamiento y disponen de conexión de banda ancha a Internet, en otros siguen existiendo carencias enormes en ambos aspectos. Estas diferencias, además, no se dan sólo entre países o entre regiones, sino que a menudo se detectan también dentro de una misma región o incluso de un mismo país (p.79).

Tal es el caso de la mayoría de las instituciones públicas mexicanas, en donde se han hecho algunos esfuerzos por llevar las TIC a la educación pero no se ha logrado cubrir con el equipamiento y conectividad adecuados.

Un claro ejemplo, lo podemos observar en Enciclomedia, que fue un programa impulsado por la SEP, dirigido a los estudiantes de quinto y sexto grado de nivel primaria de todo el país, cuyo propósito era fortalecer los procesos de enseñanza y aprendizaje con el uso de las TIC, mediante una plataforma que trataba de enriquecer las experiencias en el aula a partir de la edición digital de los libros de texto gratuitos y de la creación de hipervínculos para que los profesores y los niños tuvieran acceso a una variedad de materiales (Cobo y Remes, 2008); que en su momento causó grandes expectativas para la educación primaria que finalmente no pudieron ser alcanzadas. En 2008, profesores-investigadores de la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales-México (FLACSO-México) realizaron un informe sobre el Programa Enciclomedia, uno de sus principales resultados es que ofrece sustantivas potencialidades para estimular la generación de nuevas prácticas pedagógicas e incentivar el desarrollo de competencias para la vida en las niñas y los niños que cursan 5° y 6° de primaria en el país pero que la operación de Enciclomedia, así como casi la totalidad

del presupuesto, se concentraron en el equipamiento y soporte técnico lo cual debilitó el impulso a las estrategias pedagógicas (Cobo y Remes, 2008).

Pese a que en ocasiones el panorama es un tanto desalentador, las expectativas sobre el potencial de las TIC para innovar y mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje no se han reducido; de acuerdo con la UNESCO el uso de las TIC puede contribuir “al acceso universal a la educación, la igualdad en la instrucción, el ejercicio de la enseñanza y el aprendizaje de calidad y el desarrollo profesional de los docentes, así como a la gestión, dirección y administración más eficientes del sistema educativo” (UNESCO, 2012).

En este sentido, continuamos apostando por la incorporación de las TIC en los ámbitos educativos desde una perspectiva en la que son “herramientas que nos pueden ayudar a pensar, a sentir, a reflexionar solos y con otros, a planificar, a organizar y revisar nuestra actividad, y a incidir sobre la actividad de las personas con las que nos relacionamos” (Coll, 2011, p.4).

La idea pues, no es “utilizar las TIC para hacer lo mismo pero mejor, con mayor rapidez y comodidad o incluso con mayor eficacia, sino para hacer cosas diferentes, para poner en marcha procesos de aprendizaje y de enseñanza que no serían posibles en ausencia de las TIC” (Coll et al., 2008, p.97). Lo que se busca es hacer mayor uso de las TIC y aprovechar todas las potencialidades que traen consigo, no únicamente para la búsqueda y procesamiento de la información sino para mejorar las formas de enseñar y aprender.

Bajo este marco, y siguiendo las características del modelo CBT acorde a los requerimientos del EEES, en la UdG se creó el TMT como instrumento de apoyo a la gestión de la docencia basada en competencias, lo presentamos en el siguiente sub-apartado.

2.5.1 El Teaching Management Tools como instrumento del modelo de gestión de la docencia basado en competencias

Siendo que el punto de partida para el modelo CBT son las competencias vistas como el horizonte del aprendizaje y están presentes en los procesos de planificación, docencia y evaluación; el desarrollo de competencias demanda nuevas estrategias de intervención docente, de seguimiento y de evaluación de manera integrada y compartida al interior de la escuela. Lo que implica, como ya hemos mencionado, cambios en la gestión de la docencia y aceptación de nuevos retos.

Uno de estos retos es hacer uso de las TIC en educación aprovechando todas sus potencialidades, en este sentido, el TMT fue diseñado como instrumento oficial de la UdG para dar soporte a la gestión de la docencia integral, tras su implementación y valoración por parte del profesorado ha venido sufriendo algunas modificaciones que le dan cada vez mayores potencialidades. Entre sus potencialidades destacamos las siguientes: el diseño de actividades de aprendizaje en términos de competencias; la vinculación entre competencias, contenidos y actividades; la diversificación de actividades; una mejor planificación del tiempo; el planteamiento de actividades y de criterios de evaluación. Asimismo, nos parece interesante el hecho de que la aplicación, por sí misma, proporciona datos relacionados con la frecuencia con que se ha favorecido cada competencia, contenido y tipos de actividad que se han realizado; con el tiempo que se le ha otorgado al trabajo con cada competencia, actividad y campo formativo; con las competencias que han sido analizadas; con lo cual es posible hacer un análisis sobre la manera como se está gestionando la docencia para plantear acciones de mejora.

Pensar en una nueva gestión con el apoyo del TMT implica una reorganización a nivel colectivo, una visión compartida de lo que se pretende alcanzar, las estrategias que se seguirán, una comunicación eficaz, un compromiso por parte de todo el equipo, así como una formación previa a su implementación con todo el equipo docente que permita conocer sus funciones básicas para ponerlo en práctica.

Cabe señalar que el TMT como instrumento diseñado específicamente para apoyar la gestión de la docencia basada en competencias se ha implementado en la UdG, desde el ciclo escolar 2004-2005, con una valoración positiva que ha impulsado procesos de transferencia a instituciones de diferentes niveles educativos y a otros países.

Sus características han hecho posible que sea incorporado en otros niveles educativos con sus respectivas adecuaciones técnicas cuando ha sido necesario; en el nivel preescolar, por ejemplo, no se trabaja por asignaturas, el currículum de México se organiza en campos formativos, por tanto los procesos de planificación, docencia y evaluación por competencias deben ser acordes a ello. Así pues, su implementación ha requerido que se haga una adecuación del TMT² y que se reemplace el diseño de asignaturas por el diseño en los seis campos formativos planteados en el PEP 2011: lenguaje y comunicación, pensamiento

² La empresa DSET se ha encargado de adaptar el TMT y nos ha cedido una DEMO con fines investigativos.

matemático, exploración y conocimiento del mundo, desarrollo físico y salud, desarrollo personal y social, y expresión y apreciación artísticas.

Considerando que el objetivo no es estandarizar los diseños que se hacen con cualquier procesador de textos en un mismo software para todas las educadoras, sino aprovechar la potencialidad de las tecnologías para impulsar nuevas formas de aprender y enseñar, y de hacer cosas que no serían posibles sin la presencia de las TIC; la implementación del TMT se organiza básicamente en dos subprocesos, el primero es el diseño global de la titulación y el segundo el diseño de las asignaturas, lo que equivale al diseño del nivel preescolar y el diseño de grado escolar respectivamente.

En relación al diseño global del nivel preescolar, sería responsabilidad de los directivos de la institución integrar en el TMT todas las competencias -como niveles de las mismas- que se han diseñado con las educadoras en trabajo colectivo y que se desarrollarán a lo largo de los tres grados escolares; asegurándose que exista una coherencia del currículum en su conjunto y haciendo una vinculación de cada competencia o niveles de la misma a grados específicos que corresponde diseñar a cada educadora. La Figura 4 nos muestra la vinculación que se hace entre competencias y campos formativos.

Competencias	Comp. áreas	Análisis comp.	Análisis áreas
DF y S 1A			
DF y S 1B			
DF y S 2A			
DF y S 2B			
DF y S 2C			
DF y S 3A			
DF y S 3B			
DP y S 1A			
DP y S 1B			
DP y S 2A			
DP y S 2B			
DP y S 2C			
DP y S 3A			
DP y S 3B			
E y AA 1A			
E y AA 1B			
E y AA 2A			
E y AA 2B			

Opciones

Filtrar asignaturas

Análisis de competencias

Modo zoom Modo filtro

Área

Desarrollo físico y salud 1A

Competencia

29 (DF y S) RECONOCER SITUACIONES QUE EN LA FAMILIA O EN OTRO CONTEXTO LE PROVOCAN AGRADO, BIENESTAR, TEMOR, DESCONFIANZA O INTRANQUILIDAD Y EXPRESAR LO QUE SIENTE

29.1.1 Identificar algunos riesgos a los que puede estar expuesto en su familia, la calle o la escuela y proporcionar información personal: su nombre, dirección, teléfono, en caso de necesitar ayuda.

29.1.1.1 29.2 Dar información personal y otros datos de algún o algunos adultos que pueden apoyarlo en caso de necesitar ayuda.

29.1.2 29.5.1 Reconocer situaciones que le generen agrado, temor o

Figura 4. Vinculación entre competencias y campos formativos en el TMT

Respecto al diseño del grado escolar, cada educadora dispondría de un TMT en el que concrete la planificación y evaluación para su grupo por campo formativo, vinculando las competencias y contenidos con las actividades de aprendizaje, tal como se puede apreciar en la Figura 5; siguiendo este modelo de planificación, cuando una competencia está vinculada a un grado escolar significa que las actividades de aprendizaje deberán apuntar hacia el desarrollo de esos niveles de competencia.

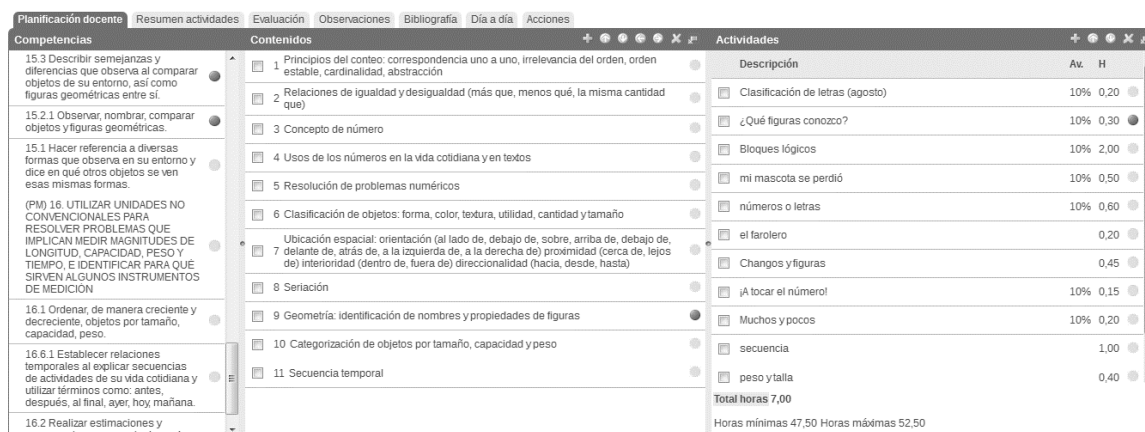


Figura 5. Vinculación entre competencias, contenidos y actividades de aprendizaje en el TMT

Para el diseño de las actividades sería conveniente que la educadora siguiera la secuencia básica de planificación, que ya hemos presentado, pero tomando en cuenta otras consideraciones específicas:

- a) Elegir la competencia (nivel) a trabajar.
- b) Seleccionar el o los contenidos acordes a la competencia.
- c) Diseñar la actividad de aprendizaje, vincularla con la competencia y contenidos.
 - Elegir un título para cada actividad.
 - Describir la actividad de aprendizaje para desarrollar la competencia.
 - Seleccionar el tipo de actividad.
 - Estimar el tiempo que se dedicará a la actividad.
- d) Definir si la actividad de aprendizaje también es de evaluación, de ser así:
 - Plantear criterios de evaluación.
 - Decidir el porcentaje de peso que tendrá la competencia en la evaluación de esta actividad.

Lo anterior, se relaciona directamente con el diseño de las actividades de aprendizaje, sin embargo, como se pudo observar en la Figura 5 el TMT contiene otros apartados con funciones de análisis, revisión y feedback que posibilitan llevar a cabo una mejor gestión de la docencia:

1. Datos generales: al inicio del ciclo escolar cada educadora puede incorporar información general sobre el grupo.
2. Planes de estudios.
3. Resumen actividades: automáticamente el aplicativo da un resumen del tipo de actividades que se ha planificado así como la frecuencia con que se han abordado las

competencias y los contenidos en cada actividad; esto permite equilibrar la organización de la práctica, no centrarse en las mismas competencias o contenidos y también pensar en la diversificación de las actividades.

4. Evaluación: el aplicativo arroja todas las actividades de evaluación que se han diseñado junto con los criterios y porcentajes de evaluación propuestos.
5. Observaciones: cada educadora puede utilizar este apartado para registrar alguna cosa importante que no deba olvidar para desarrollar determinada actividad.
6. Bibliografía: se cuenta con la posibilidad de incorporar la bibliografía básica que se utiliza con los niños.
7. Día a día: apartado propuesto para hacer una valoración global de cada día y/o replanteamientos de la actividad, o sea, un equivalente al diario de trabajo que normalmente se lleva a cabo en el nivel preescolar.
8. Acciones: la configuración del software brinda un registro de las competencias, contenidos que no se han trabajado, de si a alguna actividad no se le asignó un porcentaje, etc.

Además de la planificación docente, el TMT también tiene áreas específicas para la docencia (vinculada a moodle), evaluación y actas de evaluación; que en el caso del nivel preescolar no se implementarían, pero no por ello deja de ser importante mencionarlas.

En relación al área de *evaluación*, en este apartado el TMT permite ingresar las notas de cada actividad considerando los porcentajes asignados en la planificación para cada competencia y separando el porcentaje obtenido tanto en las competencias específicas como en las transversales, hacer esto es interesante porque además de tener la nota final de la asignatura, se tiene la posibilidad de conocer las notas de distintas maneras: por actividad de aprendizaje, por competencia y/o por curso académico, se puede saber cómo evoluciona el estudiante en las notas de cada competencia.

En cuanto al apartado de *actas*, al cerrarse la asignatura el aplicativo da la opción de transferir las notas finales a las actas.

Cabe señalar que en el nivel preescolar no se pueden aprovechar todas las potencialidades del TMT, por ejemplo, estos últimos apartados (evaluación y actas) no aplican para un nivel donde la evaluación es de tipo cualitativo; sin embargo, reconocemos la potencialidad que podría representar para otros niveles educativos.

Por último, queremos enfatizar en que la inserción de las TIC no equivale a la mejora de los procesos de enseñanza y aprendizaje:

los resultados de los estudios indican que ni la incorporación ni el uso en sí de las TIC comportan de forma automática la transformación, innovación y mejora de las prácticas educativas; no obstante, las TIC, y en especial algunas aplicaciones y conjuntos de aplicaciones TIC, tienen una serie de *características específicas* que abren nuevos horizontes y posibilidades a los procesos de enseñanza y aprendizaje y son susceptibles de generar, cuando se explotan adecuadamente (Coll, Onrubia, Mauri, 2008, p. 12).

Tal es el caso del TMT, visto como un instrumento de gestión de la docencia, de aseguramiento de la calidad y de formación del profesorado; puesto que, finalmente lo importante seguirán siendo los diseños construidos y las relaciones existentes entre cada elemento, así que el uso que cada educadora pueda darle será lo que determine su impacto como instrumento de gestión de la docencia basada en competencias en el nivel preescolar.

Para finalizar...

Para cerrar con este capítulo queremos comentar que creemos que la concreción del concepto de competencias, el establecimiento de niveles competenciales para cada grado, la identificación de contenidos, las secuencias de planificación y evaluación sugeridas, entre otros planteamientos del modelo CBT, son aspectos clave que facilitarán la gestión de la docencia en el nivel preescolar y generarán cambios en la práctica dirigidos hacia el desarrollo de una educación basada en competencias desde el primer nivel de la educación básica mexicana.

CAPÍTULO 3

EDUCACIÓN PREESCOLAR EN MÉXICO

Este tercer capítulo lo dedicamos a la educación preescolar en México, lo hemos organizado en tres apartados: en el primero presentamos las características de la RIEB articulada en torno al enfoque por competencias así como la fundamentación legal de la educación básica; en el segundo nos enfocamos en la implementación del enfoque por competencias en el nivel preescolar; en el tercero exponemos el currículo que actualmente rige la educación preescolar, el PEP 2011.

3.1 La Reforma Integral de la Educación Básica en México bajo el enfoque por competencias

Lograr un sistema educativo de calidad es uno de los objetivos más importantes para cada país, en México cada administración federal formula su planeación sexenal proponiendo mejorar la educación de la población, así, en 1992 durante el sexenio del presidente Carlos Salinas de Gortari se establece un compromiso entre el gobierno federal, el gobierno de cada entidad federativa y el Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE); dando como resultado la expedición del Acuerdo Nacional para la Modernización Educativa de la Educación Básica con el que se trataba de iniciar “una profunda transformación de la educación y reorganización de su sistema educativo nacional, que dio paso a reformas encaminadas a mejorar e innovar prácticas y propuestas pedagógicas, así como a una mejor gestión de la educación básica” (Secretaría de Educación Pública [SEP], 2011b, p. 15).

En aquel momento la unión de los tres poderes, además de elevar la calidad de la educación, significaba la extensión de la cobertura de servicios educativos mediante una estrategia que respondiera a los retos de ese entonces, comprometiendo recursos presupuestales que permitían hacer cambios a los planes y programas –que llevaban dos décadas de haber entrado en vigor- dirigiéndolos hacia una reorganización del sistema educativo, la reformulación de los contenidos y materiales educativo, y la revaloración de la función magisterial (Zorrilla Fierro, 2002).

Tras una serie de cambios, en el año 2004 en la educación preescolar se hace una reforma curricular con el enfoque educativo basado en el desarrollo de competencias; en 2006, en la educación secundaria también se realiza una reforma bajo el mismo enfoque. A partir de ambas reformas se establecen las bases del perfil de egreso de la educación básica y las competencias para la vida. Siendo en el 2008, cuando se señala la necesidad de realizar un proceso de revisión y reforma de la educación primaria para articularla con el último año de preescolar y el primero de secundaria (SEP, 2011b). De esta manera, en el 2009 corresponde la reforma curricular a la educación primaria, con la cual quedan articulados los tres niveles de educación básica –preescolar, primaria y secundaria- y se concreta la RIEB en México calificada como “una propuesta formativa pertinente, significativa, congruente, orientada al desarrollo de competencias y centrada en el aprendizaje de las y los estudiantes” (SEP, 2011b, p. 9).

Cabe añadir que, con la RIEB también quedan establecidos cuatro períodos escolares -de tres años cada uno- para la educación básica; el primer período corresponde a los tres años de la educación preescolar; el segundo a los tres primeros años de la educación primaria, o sea hasta el tercer grado; el tercero al finalizar la educación primaria; y, el cuarto al concluir los tres años de la educación secundaria.

La RIEB como política pública trata de impulsar la formación integral de los estudiantes de los niveles de educación básica, estableciendo como propósito: ofrecer a las niñas, niños y adolescentes del país un trayecto formativo coherente y de profundidad creciente de acuerdo con sus niveles de desarrollo, sus necesidades educativas y las expectativas que tiene la sociedad mexicana del futuro ciudadano (Colorado, 2013).

Alrededor de la RIEB se generaron expectativas e inquietudes tanto para el sector educativo como para la sociedad en general, ya que establece como aspectos centrales el enfoque centrado en el desarrollo de competencias, la articulación de los tres niveles educativos y el perfil de egreso para la educación básica; como ya hemos comentado, los resultados arrojados de algunas investigaciones sobre la RIEB muestran que aún nos encontramos alejados de los ideales y que el desarrollo de una educación basada en competencias se ha convertido en un gran desafío para el magisterio mexicano.

3.1.1 El perfil de egreso, las competencias para la vida y los principios pedagógicos de la Educación Básica

Como hemos mencionado, la RIEB da origen al perfil de egreso para la educación básica, a las competencias para la vida y a una serie de principios pedagógicos. Lo anterior queda reflejado en los planes y programas de estudio articulados para el nivel de educación básica, concretándose en tres documentos: el Plan de Estudios 2011 de educación básica, dirigido a los tres niveles; y el PEP 2011 junto con la guía para la educadora, destinados específicamente para el nivel preescolar.

En el perfil de egreso de la educación básica se plantean los rasgos deseables que los estudiantes deberían mostrar al concluir la educación básica, rasgos que tendrían que ser garantía de que los individuos podrán desenvolverse en cualquier ámbito en el que deseen continuar desarrollándose (SEP, 2011b). Los diez rasgos del perfil de egreso quedan integrados en la siguiente tabla.

Tabla 1

Rasgos del perfil de egreso de la educación básica. (Plan de Estudios 2011)

PERFIL DE EGRESO DE LA EDUCACIÓN BÁSICA	
a)	Utiliza el lenguaje materno, oral y escrito para comunicarse con claridad y fluidez, e interactuar en distintos contextos sociales y culturales; además, posee herramientas básicas para comunicarse en inglés.
b)	Argumenta y razona al analizar situaciones, identifica problemas, formula preguntas, emite juicios, propone soluciones, aplica estrategias y toma decisiones. Valora los razonamientos y la evidencia proporcionados por otros y puede modificar, en consecuencia, los propios puntos de vista.
c)	Busca, selecciona, analiza, evalúa y utiliza la información proveniente de diversas fuentes.
d)	Interpreta y explica procesos sociales, económicos, financieros, culturales y naturales para tomar decisiones individuales o colectivas que favorezcan a todos.
e)	Conoce y ejerce los derechos humanos y los valores que favorecen la vida democrática; actúa con responsabilidad social y apego a la ley.
f)	Asume y practica la interculturalidad como riqueza y forma de convivencia en la diversidad social, cultural y lingüística.
g)	Conoce y valora sus características y potencialidades como ser humano; sabe trabajar de manera colaborativa; reconoce, respeta y aprecia la diversidad de capacidades en los otros, y emprende y se esfuerza por lograr proyectos personales o colectivos.
h)	Promueve y asume el cuidado de la salud y del ambiente como condiciones que favorecen un estilo de vida activo y saludable.
i)	Aprovecha los recursos tecnológicos a su alcance como medios para comunicarse, obtener información y construir conocimiento.
j)	Reconoce diversas manifestaciones del arte, aprecia la dimensión estética y es capaz de expresarse artísticamente.

Como se puede percibir, los rasgos del perfil de egreso están planteados en torno a competencias genéricas (Fortoul Olivier, 2014), que definen el tipo de ciudadano que se espera formar a lo largo de la educación básica, así mismo la SEP (2011b) considera que son un referente para la definición de los componentes curriculares y un indicador para valorar

el proceso educativo que supone una tarea compartida entre los tres niveles de educación básica.

En continuidad a lo anterior, en el plan de estudios 2011 se señalan cinco tipos de competencias para la vida que es necesario desarrollar en la educación básica: competencias para el aprendizaje permanente, competencias para el manejo de la información, competencias para el manejo de situaciones, competencias para la convivencia y competencias para la vida en sociedad (SEP, 2011b).

Asimismo, se reconoce que centrarse en el desarrollo de las competencias para la vida implica posibilitar el paso de una educación centrada en contenidos a una educación centrada en el estudiante, por lo que el sistema educativo debe fortalecerse para que el estudiante posea competencias para:

resolver problemas; tomar decisiones; encontrar alternativas; desarrollar productivamente su creatividad; relacionarse de forma proactiva con sus pares y la sociedad; identificar retos y oportunidades en entornos altamente competitivos; reconocer en sus tradiciones valores y oportunidades para enfrentar con mayor éxito los desafíos del presente y el futuro; asumir los valores de la democracia como la base fundamental del Estado laico y la convivencia cívica que reconoce al otro como igual; en el respeto de la ley; el aprecio por la participación, el diálogo, la construcción de acuerdos y la apertura al pensamiento crítico y propositivo (SEP, 2011, p.9).

Según la Propuesta Curricular Nacional, pensar en una educación que tiene como finalidad desarrollar competencias para la vida requiere poner en práctica una serie de principios pedagógicos considerados como “condiciones esenciales para la implementación del currículo, la transformación de la práctica docente, el logro de los aprendizajes y la mejora de la calidad educativa” (SEP, 2011b, 26). En el plan de estudios de la educación básica quedan establecidos los siguientes:

1. Centrar la atención en los estudiantes y en sus procesos de aprendizaje.
2. Planificar para potenciar el aprendizaje.
3. Generar ambientes de aprendizaje.
4. Trabajar en colaboración para construir el aprendizaje.
5. Poner énfasis en el desarrollo de competencias, el logro de los Estándares Curriculares y los aprendizajes esperados.
6. Usar materiales educativos para favorecer el aprendizaje.
7. Evaluar para aprender.
8. Favorecer la inclusión para atender a la diversidad.
9. Incorporar temas de relevancia social.
10. Renovar el pacto entre el estudiante, el docente, la familia y la escuela.

11. Reorientar el liderazgo.
12. La tutoría y la asesoría académica a la escuela.

Estos principios pedagógicos los asociamos con las diez familias de competencias profesionales sugeridas por Perrenoud (2004b) o las diez competencias profesionales para el docente universitario expuestas por Zabalza (2013), pues de una u otra manera las tres propuestas se dirigen hacia el desarrollo de competencias docentes y, como consecuencia, a la mejora de la enseñanza.

Con este marco referencial, el sistema educativo mexicano pretende articular y dar continuidad entre los distintos niveles educativos, tomando como punto de partida el enfoque por competencias que le permita a los niños, jóvenes, maestros y sociedad en general transformarse y responder a las necesidades de una sociedad actual.

3.1.2 Fundamentación legal

En la actualidad México se rige por la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos promulgada en 1917, en el Artículo 3° se establece que la educación que imparta el estado tenderá a desarrollar armónicamente todas las facultades del ser humano y fomentará en él, a la vez, el amor a la patria, el respeto a los derechos humanos y la conciencia de solidaridad internacional, en la independencia y en la justicia (Reformado mediante decreto, publicado en el Diario Oficial de la Federación el 9 de agosto de 2012).

La Constitución ha sufrido una serie de reformas, entre ellas destaca que los niveles de preescolar, primaria y secundaria integran la educación básica en México y junto con la Educación Media Superior son obligatorias; que el Ejecutivo Federal determinará planes y programas de estudio de educación básica; y que para garantizar servicios educativos de calidad se crea el Sistema Nacional de Evaluación Educativa.

Con este marco y también bajo los fines establecidos en la Ley General de Educación, se diseña el currículo para la educación básica, siendo en 2008 cuando se estableció la Alianza por la Calidad de la Educación entre el gobierno federal y los maestros de México, representados por el SNTE, que tenía como objetivo “propiciar e inducir una amplia movilización en torno a la educación, a efecto de que la sociedad vigile y haga suyos los compromisos que reclama la profunda transformación del sistema educativo nacional” (SEP y Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación [SNTE], 2008, p.5), de esta manera se propone impulsar una transformación por la calidad educativa comprometiéndose a

realizar una reforma curricular orientada al desarrollo de competencias y habilidades, mediante la reforma a los enfoques, asignaturas y contenidos de la educación básica y la enseñanza del idioma inglés desde el nivel preescolar (SEP, 2011b, p.16).

Es así, como la política educativa pretende involucrar a gobiernos estatales, autoridades educativas, padres de familia, estudiantes, empresarios y la sociedad en general en una propuesta basada en un currículo en competencias, considerando también que la mejora de la infraestructura y el equipamiento, la inclusión de las TIC, la gestión y participación social, etc. son aspectos centrales para la mejora del sistema educativo. No obstante, es hasta el Acuerdo 592 por el que se establece la Articulación de la Educación Pública publicado en el Diario Oficial de la Federación en agosto de 2011 cuando queda formalmente establecido que:

ARTÍCULO SEGUNDO.- La Articulación de la educación básica es requisito fundamental para el cumplimiento del perfil de egreso. Este trayecto se organiza en el Plan y los programas de estudio correspondientes a los niveles de preescolar, primaria y secundaria, que integran el tipo básico. Dicho Plan y programas son aplicables y obligatorios en los Estados Unidos Mexicanos; están orientados al desarrollo de competencias para la vida de las niñas, los niños y los adolescentes mexicanos; responden a las finalidades de la educación básica, y definen los Estándares Curriculares y los aprendizajes esperados para dichos niveles educativos (SEP, 2011a, p. 18).

Lo anterior se concreta en el plan de estudios de educación básica 2011 que se establece como documento rector con carácter de obligatorio para todo el país, que:

define las competencias para la vida, el perfil de egreso, los Estándares Curriculares y los aprendizajes esperados que constituyen el trayecto formativo de los estudiantes, y que se propone contribuir a la formación del ciudadano democrático, crítico y creativo que requiere la sociedad mexicana en el siglo XXI, desde las dimensiones nacional y global, que consideran al ser humano y al ser universal (SEP, 2011a, p.18).

Cabe señalar que en el documento se explicita que la dimensión nacional permitirá una formación que favorezca “la construcción de la identidad personal y nacional... Por su parte, la dimensión global refiere al desarrollo de competencias que forman al ser universal para hacerlo competitivo como ciudadano del mundo, responsable y activo, capaz de aprovechar los avances tecnológicos y aprender a lo largo de su vida (SEP, 2011a, p. 19).

En este sentido, la visión del Gobierno Federal y de la SEP queda plasmada en una política pública que se espera responda a las transformaciones y necesidades de la sociedad en general con una perspectiva abierta durante los próximos 15 años; de esta manera se

concibe una proyección hacia el futuro, con un horizonte hacia 2030, en el que las políticas actuales orienten el proyecto educativo mexicano (SEP, 2011b).

Una vez expuestas las políticas educativas bajo la cual se rige la educación básica en México, así como el perfil de egreso, las competencias para la vida y los principios pedagógicos establecidos en el marco de la RIEB; concluimos con este apartado para enfocarnos en el nivel preescolar en el que se desarrolla nuestra investigación.

3.2 La Educación Preescolar en México bajo el enfoque por competencias

Uno de los factores que impulsan el proceso de reforma a la educación preescolar es la obligatoriedad en el nivel aprobada en noviembre de 2002, en congruencia con el Art. 3° Constitucional, por la comisión permanente del Honorable Congreso de la Unión en donde se reconoce que los primeros años de vida son fundamentales para el desarrollo del ser humano, considerándose que con la obligatoriedad se fortalecerá la convivencia social y se sentarán las bases de la educación en México. Al mismo tiempo queda establecido que la educación preescolar se proporcionará a la población infantil de entre tres a cinco años de edad que deberá cursar un ciclo de tres grados educativos: primero, segundo y tercero. Cabe señalar que en México la institución que atiende este nivel es denominada “Jardín de Niños” y a las profesoras de educación infantil se les llama “maestra” o “educadora”, términos que utilizamos a lo largo de la tesis.

Así pues, desde el ciclo escolar 2004-2005 el tercer año de educación preescolar es obligatorio, el segundo año a partir del ciclo 2005-2006 y el primer año a partir del ciclo 2008-2009. A pesar de que estos períodos fueron establecidos oficialmente, el objetivo no ha sido cumplido, la Dirección General de Planeación y Estadística Educativa presenta cifras que revelan que hasta el ciclo escolar 2012-2013 la cobertura del nivel sólo se había alcanzado en un 70.8 %. Entre los factores que no han contribuido se menciona que no se cuenta con el personal suficiente ni con la infraestructura apta para cubrir la demanda de la población (Dirección General de Planeación y Estadística Educativa, 2013).

Por otra parte, el Programa Nacional de Educación 2001-2006, conformado de un conjunto de políticas educativas que resumían la visión de un sistema educativo de calidad y equidad el siglo XXI (SEP, 2001), junto con la SEP pusieron en marcha en el 2002 el Programa de Renovación Curricular y Pedagógica de la educación preescolar, cuya finalidad era hacer una serie de reformas en el nivel orientadas a la transformación de las prácticas

educativas, así como de las formas de organización y funcionamiento de los planteles. Según la SEP (2002), el proceso de reforma tomo como punto de partida la opinión sobre la situación de la educación preescolar de diversos actores educativos, tal es el caso de educadoras, personal directivo y técnico, supervisores, jefes de sector, etc.; a su vez se llevaron a cabo evaluaciones internas en los planteles; con todo ello se constituyó un diagnóstico donde se identificaron los principales problemas de la práctica educativa.

Para la implementación del Programa de Renovación Curricular y Pedagógica de la educación preescolar, se integró un equipo nacional con asesores técnicos de todas las entidades federativas con el objetivo de “informar y sensibilizar –mediante reuniones académicas– al personal docente y directivo sobre los propósitos de la reforma en educación preescolar, orientar los procesos de evaluación interna y de elaboración de planes de mejoramiento en los planteles y coordinar reuniones de trabajo académico y reflexión sobre la práctica (SEP, 2010, p.3); a la vez que se diseñaron una serie de talleres, cursos de actualización y diversos materiales.

De acuerdo con la obligatoriedad de la educación preescolar y siguiendo con el proceso de reforma, la SEP en coordinación con distintos sectores relacionados con la educación infantil, diseñan el Programa de Educación Preescolar 2004 -de aquí en adelante PEP 2004-, currículo que inició su aplicación en todos los Jardines de Niños a partir del ciclo escolar 2005-2006.

Con este marco, se deja atrás el Programa de Educación Preescolar 1992 que se aplicó durante casi once años y que establecía el uso de una sola metodología “proyectos”, que en principio podría parecer una excelente opción metodológica, ya que es un método globalizado centrado en el alumno y sus necesidades, que surge de una problemática real que los niños identifican junto con la educadora, mediante el cual es posible abordar contenidos provenientes de distintas disciplinas (Zabala, 1995); sin embargo, lo que se observaba en la práctica estaba un tanto alejado de la construcción de un proyecto, puesto que el trabajo giraba en torno a temáticas que las educadoras retomaban año tras año convirtiéndose en prácticas rutinarias. De igual forma, se proponía la implementación de diversas áreas de trabajo, que en realidad se quedaban establecidas permanentemente dentro de las aulas y se volvían parte de la ambientación, entre muchos otros aspectos.

Con el PEP 2004, el nivel preescolar en México se convierte en pionero en cuanto a contar con un currículum bajo el enfoque por competencias que establece propósitos fundamentales que “definen en conjunto, la misión de la educación preescolar y expresan

los logros que se espera tengan los niños... son la base para definir las competencias a favorecer en la intervención educativa” (SEP, 2004, p.27). En éste se reconoce la importancia de centrar el trabajo en competencias como principal vía para el logro de los propósitos fundamentales, al mismo tiempo se señala que la educación preescolar debe contribuir a la formación integral de los niños, asumiendo que para lograr el propósito el “Jardín de Niños debe garantizar a los pequeños, su participación en experiencias educativas que permitan desarrollar, de manera prioritaria, sus competencias afectivas, sociales y cognitivas” (SEP, 2004, p. 21).

Entre las características del PEP 2004 se encuentra que, es de carácter nacional, por tanto aplicable a todos los planteles y modalidades del nivel; establece propósitos fundamentales para la educación preescolar como ciclo de tres años; se organiza a partir de competencias; y, tiene carácter abierto, es decir, la educadora tiene la libertad de diseñar situaciones didácticas y adoptar la modalidad de trabajo que considere pertinente según las características de su grupo (SEP, 2004).

Otro aspecto considerado en el currículum es el conjunto de principios pedagógicos que, se supone dan sustento a la práctica educativa, son planteados con dos finalidades: la primera, que sean un referente conceptual sobre las características de los niños y de sus procesos de aprendizaje; la segunda, que destaquen condiciones que favorecen la eficacia de la intervención educativa. Se encuentran agrupados en tres aspectos: características infantiles y procesos de aprendizaje, diversidad y equidad, e intervención educativa (SEP, 2004).

Junto con la implementación oficial del currículum viene una serie de acciones destinadas a la actualización de los agentes educativos que, como ya hemos comentado, no llegan a ser suficientes para cubrir las necesidades existentes, sobre todo con las educadoras y directivos que son quienes finalmente ponen en práctica la reforma. En gran parte de las aulas se siguen observando prácticas un tanto tradicionalistas, con la diferencia de que las educadoras utilizan términos propuestos en el PEP 2004. Así pues, cuando las educadoras aún tenían pocos elementos teóricos y prácticos sobre las implicaciones de una práctica educativa bajo el enfoque por competencias, y con la encomienda de favorecer en sus estudiantes cincuenta competencias establecidas en el PEP 2004, agrupadas en torno a seis campos formativos organizados en catorce aspectos, se inicia un trabajo por competencias en las aulas de los Jardines de Niños Mexicanos. En este contexto, la renovación curricular genera un gran desconcierto en la mayoría de las educadoras, pues implicaba realizar varios

cambios en la práctica, vislumbrar las actividades con otra mirada en la que el objetivo no es únicamente favorecer conocimientos, sino competencias para la vida.

Como muchas reformas, se ha transitado de un periodo de innovación y prueba a otro de consolidación y mejora continua. En el caso del nivel preescolar, después de siete años de implementación del PEP 2004, la reforma pretende iniciar una fase de consolidación mediante la creación del PEP 2011 que, guarda la esencia del primero conservando el enfoque por competencias, sufre una serie de modificaciones que continúan aumentando los retos y desafíos para los profesionales de la educación preescolar.

Así pues, en el siguiente apartado presentamos las características del PEP 2011 fundamentado bajo el enfoque por competencias para el desarrollo de la educación preescolar.

3.3 El Programa de Estudio 2011

Con la reforma curricular en educación preescolar concretada en el PEP 2004 se dio un primer paso para llevar las competencias al plano educativo mexicano; sin embargo, la RIEB espera fortalecer el desarrollo de la educación con el enfoque por competencias y dicha propuesta pedagógica sufre algunas modificaciones derivadas de la experiencia de profesoras, directivos y demás agentes de la educación preescolar que lo habían implementado o dado seguimiento en el proceso de reforma (SEP, 2011c).

De esta manera, la SEP (2011c) afirma que el PEP 2011 se configura “sin alterar sus postulados ni características esenciales, para ajustar y contar hoy con un currículo actualizado, congruente, relevante, pertinente y articulado” (p.12) con los niveles de educación primaria y secundaria; el cual oficialmente entro en vigor a partir de la publicación del Acuerdo 592, en agosto de 2011, junto con la Guía para la educadora, documento cuya finalidad es dar acompañamiento en la implementación de la RIEB a través de una serie de orientaciones pedagógicas y didácticas que guíen la labor de las educadoras en el aula (SEP, 2011c).

Cabe señalar que en el PEP 2011 se integran los propósitos, enfoques, estándares curriculares, competencias y aprendizajes esperados; conservando, según la SEP (2011c):

su pertinencia, gradualidad y coherencia de sus contenidos...además, se centran en el desarrollo de competencias con el fin de que cada estudiante pueda desenvolverse en una sociedad que le demanda

nuevos desempeños para relacionarse en un marco de pluralidad y democracia, y en un mundo global e interdependiente (p.8).

Así pues, por una parte, se conservan características del PEP 2004, tales como su carácter nacional y abierto, los propósitos para la educación preescolar en términos de competencias que se espera alcancen los niños a lo largo de tres ciclos escolares, y el establecimiento de competencias organizadas en campos formativos.

Por otra parte, encontramos un currículo cuyas modificaciones más evidentes se centran en: la reformulación y reducción del número de competencias, el replanteamiento de lo que se conceptualizaba como “manifestaciones” de las competencias ahora se concibe como “aprendizajes esperados” y la incorporación de estándares curriculares.

De igual manera, encontramos que en el PEP 2004 se presentan doce propósitos fundamentales para la educación preescolar, que han sido replanteados con la finalidad de relacionarlos con los rasgos del perfil de egreso y contribuir con la articulación de la educación básica, quedando únicamente los siguientes ocho propósitos:

- Aprendan a regular sus emociones, a trabajar en colaboración, resolver conflictos mediante el diálogo y a respetar las reglas de convivencia en el aula, en la escuela y fuera de ella, actuando con iniciativa, autonomía y disposición para aprender.
- Adquieran confianza para expresarse, dialogar y conversar en su lengua materna; mejoren su capacidad de escucha, y enriquezcan su lenguaje oral al comunicarse en situaciones variadas.
- Desarrollen interés y gusto por la lectura, usen diversos tipos de texto y sepan para qué sirven; se inicien en la práctica de la escritura al expresar gráficamente las ideas que quieren comunicar y reconozcan algunas propiedades del sistema de escritura.
- Usen el razonamiento matemático en situaciones que demanden establecer relaciones de correspondencia, cantidad y ubicación entre objetos al contar, estimar, reconocer atributos, comparar y medir; comprendan las relaciones entre los datos de un problema y usen estrategias o procedimientos propios para resolverlos.
- Se interesen en la observación de fenómenos naturales y las características de los seres vivos; participen en situaciones de experimentación que los lleven a describir, preguntar, predecir, comparar, registrar, elaborar explicaciones e intercambiar opiniones sobre procesos de transformación del mundo natural y social inmediato, y adquieran actitudes favorables hacia el cuidado del medio.
- Se apropien de los valores y principios necesarios para la vida en comunidad, reconociendo que las personas tenemos rasgos culturales distintos, y actúen con base en el respeto a las características y los derechos de los demás, el ejercicio de responsabilidades, la justicia y la tolerancia, el reconocimiento y aprecio a la diversidad lingüística, cultural, étnica y de género.

- Usen la imaginación y la fantasía, la iniciativa y la creatividad para expresarse por medio de los lenguajes artísticos (música, artes visuales, danza, teatro) y apreciar manifestaciones artísticas y culturales de su entorno y de otros contextos.
- Mejoren sus habilidades de coordinación, control, manipulación y desplazamiento; practiquen acciones de salud individual y colectiva para preservar y promover una vida saludable, y comprendan qué actitudes y medidas adoptar ante situaciones que pongan en riesgo su integridad personal (SEP, 2011c).

Hemos identificado que en el planteamiento de cada propósito se sintetizan las competencias propuestas para cada campo formativo, ejemplo de ello lo observamos en el último propósito que tiene una vinculación directa con el campo formativo de desarrollo físico y salud. Según la SEP (2011c), dichos propósitos expresan los logros que los niños deben alcanzar al final de la educación preescolar, siendo la educadora la responsable de garantizar su consecución mediante el diseño de actividades con distintos niveles de complejidad.

De manera similar, hay un replanteamiento en los principios pedagógicos propuestos en el PEP 2004, pues el PEP 2011 los retoma pero con la denominación de “bases para el trabajo en preescolar”; en un apartado anterior mencionamos que en el plan de estudios 2011 se presentan unos principios pedagógicos para la educación básica, la SEP trata de diferenciarlos especificando que éstos son condiciones esenciales para la implementación del currículo, la transformación de la práctica, el logro de los aprendizajes y la mejora de la calidad educativa (SEP, 2011b), mientras que las bases para el trabajo son planteadas con la finalidad de:

brindar un referente sobre algunas características de las niñas y los niños y sus procesos de aprendizaje, para orientar la organización y el desarrollo del trabajo docente, así como la evaluación del aprendizaje y de las formas en que se propicia. También se destacan algunas condiciones que favorecen la eficacia de la intervención educativa en el aula y una mejor organización del trabajo en la escuela (SEP, 2011c, p. 19).

Ambos planteamientos consideran aspectos sobre los procesos de aprendizaje, la planificación, la organización de la práctica, la educación inclusiva, los ambientes de aprendizaje, el trabajo colaborativo, etc. como referentes para el desarrollo de una docencia de calidad.

En la siguiente tabla presentamos las bases para el trabajo del PEP 2011 en comparación con los principios pedagógicos del PEP 2004.

Tabla 2

Principios pedagógicos del PEP 2004 y bases para el trabajo del PEP 2011

RUBROS	PEP 2004: PRINCIPIOS PEDAGÓGICOS	PEP 2011: BASES PARA EL TRABAJO
Características infantiles y procesos de aprendizaje	1. Las niñas y los niños llegan a la escuela con conocimientos y capacidades que son la base para continuar aprendiendo.	
	2. La función de la educadora es fomentar y mantener en las niñas y los niños el deseo de conocer, el interés y la motivación por aprender.	* Cambia al rubro de intervención educativa
	3. Las niñas y los niños aprenden en interacción con sus pares.	
	4. El juego potencia el desarrollo y el aprendizaje en las niñas y los niños.	
Diversidad y equidad	5. La escuela debe ofrecer a las niñas y a los niños oportunidades formativas de calidad equivalente, independientemente de sus diferencias socioeconómicas y culturales.	4. La educación inclusiva implica oportunidades formativas de calidad para todos.
	6. La educadora, la escuela y los padres o tutores deben contribuir a la integración de las niñas y los niños con necesidades educativas especiales a la escuela regular.	5. La atención de las niñas y los niños con necesidades educativas especiales, con o sin discapacidad, y con aptitudes sobresalientes.
	7. La escuela, como espacio de socialización y aprendizajes, debe propiciar la igualdad de derechos entre niñas y niños.	6. La igualdad de derechos entre niñas y niños se fomenta desde su participación en actividades de socialización y aprendizaje.
Intervención educativa		7. Fomentar y mantener en las niñas y los niños el deseo de conocer, así como el interés y la motivación por aprender
	8. El ambiente del aula y de la escuela debe fomentar las actitudes que promueven la confianza en la capacidad de aprender.	8. La confianza en la capacidad de aprender se propicia en un ambiente estimulante en el aula y la escuela.
	9. Los buenos resultados de la intervención educativa requieren de una planeación flexible, que tome como punto de partida las competencias y los propósitos fundamentales.	9. La intervención educativa requiere de una planificación flexible.
	10. La colaboración y el conocimiento mutuo entre la escuela y la familia favorece el desarrollo de niñas y niños.	

Enfocándonos únicamente en estos planteamientos, observamos que los principios pedagógicos que se encuentran sombreados han sufrido cambio de denominación, a diferencia de los otros en los que identificamos una mayor concreción y congruencia con el rubro en el que se encuentran actualmente agrupados como bases para el trabajo.

En este apartado hemos iniciado con la presentación del PEP 2011 en comparación con el PEP 2004, abordamos algunas de sus características, sobre todo los propósitos y bases para el trabajo. En los siguientes tres sub-apartados continuaremos conociendo los planteamientos del PEP 2011, empezamos revisando planteamientos básicos del currículum, después lo relacionado con la organización del trabajo docente y finalizamos con la evaluación.

3.3.1 Estándares curriculares, campos formativos, competencias y aprendizajes esperados

En el PEP 2011, hay una serie de planteamientos fundamentales en relación con los estándares curriculares, campos formativos, competencias y aprendizajes esperados; abordaremos cada uno de los conceptos básicos pues en ellos se refleja la concepción de la enseñanza basada en competencia en el nivel preescolar.

Empecemos por los estándares curriculares, según la SEP (2011c) son descriptores de logro que “definen lo que los niños de educación preescolar deberán saber y saber hacer, además de manifestar las actitudes que adquirieron al concluir el primer periodo escolar. Sintetizan los aprendizajes esperados que en el programa de educación preescolar se organizan por campo formativo” (p.131). A partir de esta definición destacamos dos aspectos, el primero es que el concepto de estándares curriculares es muy similar a lo que se expresa sobre los propósitos, ya que ambos definen lo que se espera de los niños al finalizar el nivel preescolar. El segundo, que el tercer grado de la educación preescolar sería el primer nivel de la educación básica en que se tendría que hacer una valoración de los niños que responda al planteamiento de estos estándares curriculares.

En el nivel preescolar los estándares curriculares responden a las áreas de español, matemáticas y ciencias; a partir de ahí se encuentran agrupados en torno a componentes; para la educación primaria y secundaria se agregan las áreas de inglés y habilidades digitales. En la Tabla 3 presentamos la definición de los estándares curriculares de cada área y sus componentes.

La SEP (2011c) especifica que los estándares curriculares establecidos en el PEP 2011 “son equiparables con estándares internacionales y, en conjunto con los aprendizajes esperados, constituyen referentes para evaluaciones nacionales e internacionales que sirven para conocer el avance de los estudiantes durante su tránsito por la educación básica, asumiendo la complejidad y gradualidad de los aprendizajes” (p. 110). Al respecto, nos parece importante destacar cuatro cosas: la primera, son considerados como descriptores de logro para la educación básica; la segunda, pareciera que son propuestos como elementos clave para responder a pruebas internacionales y/o nacionales, por ejemplo PISA y EXCALE³, puesto que en el Plan de Estudios 2011 los resultados PISA se ponen como un

³ En México las pruebas EXCALE son Exámenes de la Calidad y el Logro Educativos, son aplicadas por el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE) en sexto grado de educación primaria.

referente a alcanzar para impulsar el país hacia la sociedad del conocimiento (SEP, 2011b); la tercera, se vinculan también con un compromiso de rendición de resultados por parte del docente (SEP, 2011c); la cuarta y última, se plantean con la intención de dar a conocer a los involucrados en el proceso educativo la progresión de aprendizajes que se debe alcanzar en cada período escolar.

Tabla 3
Definición de los estándares curriculares por área y sus componentes

Áreas	Definición	Componentes
Español	Integran los elementos que permiten a los estudiantes de educación básica usar con eficacia el lenguaje como herramienta de comunicación y para seguir aprendiendo.	<ol style="list-style-type: none"> 1. Procesos de lectura e interpretación de textos. 2. Producción de textos escritos. 3. Producción de textos orales y participación en eventos comunicativos. 4. Conocimiento de las características, de la función y del uso del lenguaje. 5. Actitudes hacia el lenguaje.
Matemáticas	Presentan la visión de una población que sabe utilizar los conocimientos matemáticos. Comprenden el conjunto de aprendizajes que se espera de los alumnos en los cuatro periodos escolares para conducirlos a altos niveles de alfabetización matemática.	<ol style="list-style-type: none"> 1. Sentido numérico y pensamiento algebraico. 2. Forma, espacio y medida. 3. Manejo de la información. 4. Actitud hacia el estudio de las matemáticas.
Ciencias	Presentan la visión de una población que utiliza saberes asociados a la ciencia, que les provea de una formación científica básica al concluir los cuatro periodos escolares.	<ol style="list-style-type: none"> 1. Conocimiento científico. 2. Aplicaciones del conocimiento científico y de la tecnología. 3. Habilidades asociadas a la ciencia. 4. Actitudes asociadas a la ciencia.

Para la integración del currículo de la educación básica, además de los estándares curriculares, se propone establecer campos de formación que se supone “organizan, regulan y articulan los espacios curriculares; poseen un carácter interactivo entre sí y son congruentes con las competencias para la vida y los rasgos del perfil de egreso” (SEP, 2011c, p. 92). Se distinguen cuatro campos de formación: lenguaje y comunicación, pensamiento matemático, exploración y comprensión del mundo natural y social, y desarrollo personal y para la convivencia.

En el caso de la educación primaria y secundaria, las asignaturas se vinculan con estos campos formativos; en la educación preescolar no se trabaja por asignaturas, sino que los cuatro campos para la educación básica se amplían a seis, en el PEP 2011 se especifica que la organización se hace sólo por razones de orden analítico o metodológico ya que como sabemos los procesos de desarrollo y aprendizaje infantil tienen un carácter integral y dinámico, por lo tanto se influyen mutuamente (SEP, 2011c). A su vez los campos formativos se organizan en aspectos con una serie de competencias para cada uno:

Tabla 4
Vinculación entre campos formativos, aspectos y número de competencias del PEP 2011

Campos formativos	Aspectos	No. de competencias
Lenguaje y comunicación	Lenguaje oral	9
	Lenguaje escrito	
Pensamiento matemático	Número	7
	Forma, espacio y medida	
Exploración y conocimiento del mundo	Mundo natural	9
	Cultura y vida social	
Desarrollo físico y salud	Coordinación, fuerza y equilibrio	4
	Promoción de la salud	
Desarrollo personal y social	Identidad personal	4
	Relaciones interpersonales	
Expresión y apreciación artísticas	Expresión y apreciación musical	8
	Expresión corporal y apreciación de la danza	
	Expresión y apreciación visual	
	Expresión dramática y apreciación teatral	

Como se puede observar en la Tabla 4, en el PEP 2011 se han planteado 41 competencias distribuidas en los seis campos formativos, explicitándose que no se adquieren de manera definitiva, que se deben favorecer a lo largo de los tres ciclos escolares de la educación preescolar, con lo cual se tendría que contribuir al desarrollo de las competencias para la vida. En el PEP 2011, la competencia es concebida como “la capacidad que una persona tiene de actuar con eficacia en cierto tipo de situaciones mediante la puesta en marcha de conocimientos, habilidades, actitudes y valores” (SEP, 2011c, p. 14).

A su vez, cada competencia tiene una serie de aprendizajes esperados que según la SEP (2011c):

definen lo que se espera de cada alumno en términos de saber, saber hacer y saber ser; le dan concreción al trabajo docente, al hacer constatable lo que las niñas y los niños logran, y constituyen un referente para la planificación y la evaluación en el aula; gradúan progresivamente las competencias que los alumnos deben alcanzar para acceder a conocimientos cada vez más complejos, y son una guía para la observación y la evaluación formativa de los alumnos (p. 41).

Asociamos la definición de aprendizajes esperados con el concepto de resultados de aprendizaje, que presentamos previamente en el modelo CBT, en tanto que gradúan las competencias y definen lo que los niños tendrían que saber al finalizar el nivel preescolar. Ha simple vista, esta definición es clara, además de lo mencionado, se puntualiza que los aprendizajes esperados son referentes para el diseño de actividades de aprendizaje y la evaluación. No obstante, conceptualmente encontramos semejanza entre éstos, los estándares curriculares y los propósitos de la educación preescolar, puesto que se refieren a lo que los niños deben saber al concluir su paso por el Jardín de Niños, con la diferencia de

que los estándares sintetizan los aprendizajes esperados, por tanto es menor la cantidad de aprendizajes esperados planteados.

La revisión conceptual sobre los estándares curriculares, los campos formativos, las competencias y los aprendizajes esperados; nos da un panorama sobre los planteamientos centrales del PEP 2011, al mismo tiempo nos hace cuestionarnos acerca de cómo concretizar el trabajo docente cuando en la Propuesta Curricular se plantean 41 competencias a favorecer, con un mínimo de dos y un máximo de hasta trece aprendizajes esperados para cada una, haciendo un total de 271 aprendizajes esperados; ya que, finalmente estamos hablando de que en cada ciclo escolar la educadora debe diseñar situaciones con distintos niveles de complejidad, según el grado que tenga, tratando de favorecer una gran cantidad de aprendizajes esperados y por tanto las competencias, los estándares curriculares, los propósitos, las competencias para la vida y el perfil de egreso de la educación básica. Hasta aquí concluimos con este sub-apartado. En el siguiente, veremos la propuesta que brinda la SEP para organizar el trabajo docente.

3.3.2 La organización del trabajo docente

Sin duda alguna la organización del trabajo docente es fundamental en cualquier currículo, en este caso, en el PEP 2011 a la educadora se le otorga un rol de mediadora, se reconoce su papel central para la creación de ambientes que favorezcan los aprendizajes, para el diseño de actividades de aprendizaje motivantes y significativas centradas en el estudiante que a la vez desarrollen la autonomía para aprender, el pensamiento crítico y creativo, y el trabajo colaborativo (SEP, 2011c).

Anteriormente comentamos que las bases para el trabajo docente son un referente que se presenta en el PEP 2011 para orientar la organización del trabajo docente, la evaluación del aprendizaje así como para que las educadoras reflexionen individual y colectivamente sobre el conjunto de actividades que se llevan a la práctica (SEP, 2011c). A continuación los retomamos, pues en ellos se encuentran planteamientos sobre el trabajo docente. Así pues, se organizan en tres rubros (SEP, 2011c):

- 1) *Características infantiles y procesos de aprendizaje*: en este rubro se hace alusión a que las educadoras al organizar la práctica reconozcan tres aspectos; el primero, que los niños al llegar a la escuela tienen un bagaje de conocimientos y capacidades que deben considerarse como la base para continuar construyendo los aprendizajes; el

segundo, la relevancia de propiciar experiencias en las que los niños tengan la posibilidad de aprender en la interacción con sus pares; y el tercero, que el juego en cualquier modalidad posibilita el desarrollo de competencias.

- 2) *Diversidad y equidad*: la primera base que se presenta hace referencia a la educación inclusiva, lo cual desde nuestra perspectiva englobaría las otras dos, que se refieren a la atención de los niños con necesidades educativas especiales y con aptitudes sobresalientes, y a la igualdad de derechos entre niños y niñas. Se señala como una necesidad el hecho de que las educadoras creen una empatía con las distintas culturas e incorporen actividades de aprendizaje acordes a la realidad que viven los niños; al igual que identifiquen barreras de aprendizaje y se propicien oportunidades donde todos tengan una participación equitativa.
- 3) *Intervención educativa*: este rubro integrado por cuatro bases para el trabajo, define la planificación como un “conjunto de supuestos fundamentados que la educadora considera pertinentes y viables para que niñas y niños avancen en su proceso de aprendizaje” (SEP, 2011c, p. 25); se resalta la importancia de una planificación flexible llevada a cabo en un ambiente estable que estimule la confianza y motivación de los niños por aprender así como la importancia de reconocer e involucrar a los padres en un trabajo colaborativo para el logro de los objetivos.

Siendo que la educadora es una pieza clave en la creación de ambientes de aprendizaje se plantea la necesidad de que diseñe situaciones de aprendizaje interesantes y desafiantes que favorezcan el desarrollo de competencias de los niños. El carácter abierto del PEP 2011 otorga a la educadora libertad para diseñar situaciones didácticas y elegir la modalidad de trabajo que considere pertinente a las características de su grupo, proponiéndose organizar el trabajo en torno a situaciones de aprendizaje, proyectos y talleres.

El concepto situación de aprendizaje es clave y aparece a lo largo del currículo entendiéndose como “formas de organización del trabajo docente que buscan ofrecer experiencias significativas a los niños que generen la movilización de sus saberes y la adquisición de otros” (SEP, 2011c, p. 173). En principio esta definición queda clara, sin embargo en otro apartado, se define como “el medio por el cual se organiza el trabajo docente, a partir de planear y diseñar experiencias que incorporan el contexto cercano a los niños y tienen como propósito problematizar eventos del entorno próximo... son pertinentes

para el desarrollo de las competencias... se pueden desarrollar a través de talleres o proyectos” (SEP, 2011c, p.100).

Cuestión poco relevante porque en concreto hacen alusión a una organización del trabajo, sin embargo lo confuso es que se propone como una modalidad de trabajo junto con los proyectos, los talleres y las secuencias didácticas.

De acuerdo con Zabala (1993) los proyectos y talleres son métodos globalizadores que el docente puede optar como modalidades de trabajo para la educación infantil al igual que las unidades de trabajo, los centros de interés y los rincones (estos tres últimos no se mencionan en el currículo); sin embargo en el PEP 2011 tanto la situación de aprendizaje como las secuencias didácticas también son consideradas como modalidades, cuestión que origina ambigüedades conceptuales pues se proponen dentro de una misma categoría cuando cada una tiene características específicas y una estructura diferente; pues según Zabala y Laia (2007) las distintas metodologías tienen una secuencia didáctica que:

incluyen además de unas actividades determinadas: una forma de agruparlas, y articularlas en secuencias de actividades; relaciones y situaciones comunicativas que permiten identificar papeles concretos del profesorado y del alumnado; formas de agrupación social de la clase; una manera de distribuir el espacio y el tiempo; un sistema de organización de los contenidos; un uso de los materiales curriculares y, un procedimiento para la evaluación (p.167).

La ambigüedad expuesta se complica aún más cuando en otro apartado se vuelven a presentar los proyectos y talleres pero ahora categorizados como propuestas de situaciones de aprendizaje, incluyéndose además las situaciones didácticas conceptualizadas como:

un conjunto de actividades que demandan a los niños movilizar lo que saben y sus capacidades, recuperan o integran aspectos del contexto familiar, social y cultural en donde se desarrolla, son propicias para promover aprendizajes significativos y ofrecen la posibilidad de aplicar *en contexto* lo que se aprende y avanzar progresivamente a otros conocimientos (SEP, 2011c, p.175).

Ante ello nos cuestionamos, ¿Por qué en algunos momentos utilizar uno u otro concepto? ¿Acaso situación de aprendizaje, secuencia didáctica, situación didáctica son sinónimos o un término incluye a otro? Desde el punto de vista de Zabala las “secuencias de actividades de enseñanza-aprendizaje o secuencias didácticas son la manera de encadenar y articular las diferentes actividades a lo largo de una unidad didáctica” (Zabala y Laia, 2007, p.168). Cuestión que en el PEP 2011 no queda clara.

Este aspecto pudiera considerarse de carácter irrelevante, sin embargo, la propia experiencia nos dice que esta repetición de conceptos en uno y otro apartado con distintas

denominaciones ha originado que las educadoras lleguen a cuestionarse si entonces lo que planifican es ¿situación de aprendizaje, situación didáctica, secuencia didáctica y/o modalidad de intervención? cuestión que sin ser determinante genera confusiones conceptuales que poco contribuye a la organización de la docencia.

Desde la Propuesta Curricular Nacional, la planificación es entendida como “proceso fundamental en el ejercicio docente ya que contribuye a plantear acciones para orientar la intervención del maestro hacia el desarrollo de competencias” (SEP, 2011c, p. 95), siendo la principal herramienta de las educadoras para la realización de un trabajo intencionado, sistemático y centrado en el logro de los aprendizajes esperados; cabe señalar que, se afirma que los programas de estudio de la educación básica representan el “primer nivel de planificación en tanto que contienen una descripción de lo que se va a estudiar y lo que se pretende que los alumnos aprendan en un determinado tiempo” (SEP, 2011c, p. 96).

La organización del trabajo docente asociada directamente con la planificación tiene una serie de implicaciones que van desde la toma de decisiones en cuanto a la selección de los aprendizajes esperados hasta la definición de espacio y recursos didácticos. A lo largo de la guía para la educadora, se encuentra tres apartados que presentan aspectos a considerar en el momento de planificar y que integramos en la Tabla 5.

Tabla 5
Aspectos propuestos en el PEP 2011 para la planificación

Al planificar se debe tener presente	Consideraciones para planificar la jornada diaria	Elementos a considerar en el plan de trabajo
<ul style="list-style-type: none"> - Los aprendizajes esperados y los estándares curriculares son los referentes para llevarla a cabo. - Las estrategias didácticas deben articularse con la evaluación. - Se deben generar ambientes de aprendizaje lúdicos y colaborativos que favorezcan el desarrollo de experiencias de aprendizaje significativas. - Las estrategias didácticas deben propiciar la movilización de saberes y llevar al logro de los aprendizajes esperados de manera continua e integrada. - Los procesos o productos de la evaluación evidenciarán el logro de los aprendizajes esperados y brindarán información que permita al docente la toma de decisiones sobre la enseñanza, en función del aprendizaje de sus alumnos y de la atención a la diversidad. - Los alumnos aprenden a lo largo de la vida y para favorecerlo es necesario involucrarlos en su proceso de aprendizaje. 	<ul style="list-style-type: none"> - Seleccionar los aprendizajes esperados y articular los campos formativos de acuerdo a las necesidades y características de los niños. - Hacer una atención diferenciada y graduación en las situaciones de aprendizaje. - Tener claras las consignas y cuestionamientos que se harán a los niños. - Considerar actividades de apoyo a los aprendizajes como educación física, música y movimiento, enseñanza del inglés, uso de las TIC. - Incluir actividades cotidianas o permanentes siempre y cuando contribuyan al logro de un aprendizaje esperado. - Actualizarse sobre los recursos didácticos que puede utilizar. - Participación de las familias y otros adultos responsables de la atención del niño. 	<ul style="list-style-type: none"> - Aprendizajes esperados. - Campos formativos. - Situaciones de aprendizaje: inicio, desarrollo y cierre. - Título de la situación de aprendizaje. - Previsión de recursos.

Como se observa en la Tabla 5, de acuerdo a estos planteamientos, los principales referentes para la planificación de las situaciones de aprendizaje son los aprendizajes esperados y aunque no se hace referencia a las competencias, se deduce que al enfocarse en los aprendizajes esperados éstas serán favorecidas; sin importar la modalidad que se llevará a la práctica, el campo formativo, la duración de cada situación, etc.

Además de los aspectos presentados, en el PEP 2011 también se explicita que en la fase de planificación se tendrían que seleccionar y organizar los contenidos de aprendizaje; definir la organización del grupo, los recursos y espacios físicos, y las estrategias de evaluación y difusión de resultados (SEP, 2011c).

El siguiente sub-apartado está dedicado a revisar los planteamientos sobre el proceso de evaluación.

3.3.3 La evaluación

Con la reforma iniciada en 2004 se da un giro al enfoque evaluativo, que hasta ese entonces se centraba en la valoración de los contenidos de desarrollo, presentándose el enfoque de evaluación formativa que hace énfasis en que el docente comparta con los estudiantes y padres de familia lo que se espera que aprendan, y que obtenga evidencias que permitan brindar retroalimentación para la mejora de su desempeño (SEP, 2011b); de tal manera que, la evaluación tenga carácter cualitativo en donde lo importante sea “identificar los avances y dificultades que tienen los niños en sus procesos de aprendizaje” (SEP, 2011c, p. 181). Oficialmente en el Acuerdo 592, queda establecido que la evaluación en educación preescolar no será determinante para que un estudiante acredite o no el nivel, el hecho de cursarla ya es garantía de su acreditación (SEP, 2011a).

En este contexto, abordaremos los planteamientos de la Propuesta Curricular Nacional sobre el ¿qué, para qué, quién, cómo y cuándo evaluar?

Respecto a qué evaluar, en el PEP 2011 se hace mención de que los aprendizajes esperados son los referentes para la evaluación pues constituyen la expresión concreta de las competencias establecidas en cada campo formativo, aunque en diversos apartados se menciona que los referentes son los estándares curriculares y las competencias; también se especifican cuatro aspectos a evaluar (SEP, 2011c):

- 1) Alumnos: aprendizajes que adquieren progresivamente en relación a los aprendizajes esperados plasmados en el PEP, estándares curriculares y competencias que van logrando.
- 2) Intervención docente: identificación de rasgos que la caracteriza por ser o no facilitadora de ambientes de aprendizaje (planificación, formas de relación con los niños, trabajo colaborativo entre docentes, formas de organización del grupo en relación con los tipos de actividades, etc.).
- 3) Escuela: su organización y funcionamiento, el aprovechamiento del tiempo para privilegiar actividades para el aprendizaje.
- 4) Familia: su participación en actividades educativas para apoyar a sus hijos.

Estos aspectos se relacionan con la finalidad de la evaluación, ¿para qué se evalúa?, la SEP (2011c) declara que para:

estimar y valorar logros y dificultades de aprendizaje de los alumnos; valorar los aciertos en la intervención educativa y la necesidad de transformación de las prácticas docentes; identificar la pertinencia de la planificación, el diseño de estrategias y situaciones de aprendizaje desplegadas, para adecuarlas a las necesidades de aprendizaje de los alumnos; mejorar los ambientes de aprendizaje en el aula, formas de organización de las actividades, relaciones que se establecen en el grupo, la organización de los espacios, aprovechamiento de los materiales didácticos, aprovechamiento de la jornada diaria, entre otros (p. 182).

De acuerdo con estos planteamientos, el proceso de evaluación en la educación preescolar pareciera un tanto complejo y bastante amplio pues habría que considerar desde los aprendizajes esperados hasta la participación de la familia como objetos de evaluación.

En cuanto a quién o quiénes evalúan, la educadora es la responsable de llevar a cabo la evaluación, aunque también se propone que se incluya la participación de los niños, de los demás docentes (educación física, música, etc.) y de la familia. Lo cual conduce a promover distintos tipos de evaluación: la heteroevaluación bajo la responsabilidad de la educadora; la autoevaluación, en la que los propios niños empiecen a responsabilizarse de sus procesos de aprendizaje; y finalmente la coevaluación, en la que los alumnos valoren las actuaciones de sus compañeros (SEP, 2011c).

Respecto al cuándo evaluar, se establecen los siguientes momentos:

- Inicial o diagnóstica: se espera que al principio del ciclo escolar cada educadora diseñe situaciones de aprendizaje con las cuales valore competencias de los seis campos formativos; que sistematice, registre sus observaciones y enriquezca la

información con la colaboración de los padres de familia para que defina la prioridad que dará a los aprendizajes esperados y los campos formativos.

- Intermedia y final: se propone hacer una valoración a mediados del ciclo escolar con la finalidad de valorar los resultados de aprendizaje confrontándolos con la evaluación inicial y tomar decisiones que mejoren los aprendizajes esperados. Al finalizar el ciclo escolar se contrastarán los resultados con los aprendizajes y estándares curriculares de este primer nivel de educación básica.
- Permanente: la educadora registrará información relevante sobre los procesos que desarrollan los niños durante el trabajo diario.

De igual manera, se sugiere que la evaluación se acompañe de diversos instrumentos, las siguientes propuestas se recogen de dos apartados del PEP 2011:

- Rúbrica o matriz de verificación
- Registro anecdótico o anecdotario
- Observación directa
- Producciones escritas y gráficas
- Proyectos colectivos de búsqueda de información, identificación de problemáticas y formulación de alternativas de solución
- Esquemas y mapas conceptuales
- Registros y cuadros de actitudes de los estudiantes observadas en actividades colectivas;
- Pruebas escritas u orales
- Expediente personal de los alumnos (documentos personales, entrevistas del docente con familias, registro de observaciones)
- Diario de trabajo
- Portafolios
- Listas de cotejo o control

El amplio listado de instrumentos supone una sistematización que fortalezca el proceso de evaluación. Aunado a ello, agregamos la Cartilla de Educación Básica que surge en el marco de la RIEB, según la SEP (2011b) fue producto de un trabajo coordinado por el Instituto Nacional de Evaluación para la Educación (INEE) que dio como resultado un documento en congruencia con los planes y programas, con el que se pretendía registrar el nivel de desempeño de los alumnos, y si fuera el caso, las acciones que la escuela y la familia deberían hacer para mejorar los aprendizajes de los estudiantes de educación básica.

Su aplicación inicio con un plan piloto en algunas escuelas de educación preescolar durante el ciclo escolar 2011-2012, su implementación a nivel nacional fue a partir del ciclo escolar 2012-2013, estableciéndose que la valoración de los progresos de cada niño debe

hacer en tres momentos -inicio, mediados y final del ciclo escolar-, según su desempeño en cada campo formativo tendría que ubicarse en un nivel en congruencia con la siguiente escala: (A) destacado, (B) satisfactorio, (C) suficiente y (D) insuficiente.

Según el plan de estudios, con este instrumento de evaluación se concretaba el enfoque formativo de la evaluación, no obstante, la Cartilla de Educación Básica con estas características sólo se implementó durante el ciclo escolar mencionado, actualmente se sigue llevando a cabo pero como un documento en el que se registran los progresos de los niños en cada campo formativo sin establecer un nivel de desempeño, se desconoce la razón por la cual se tomó esta decisión. Desde la propia experiencia, podríamos comentar que, una de las principales razones por las que hasta la fecha el instrumento no ha dado los resultados esperados, se debe a que desde el inicio de su implementación no se tuvo una formación previa adecuada, las educadoras debían ubicar a los niños en un nivel de desempeño sin tener elementos suficientes para hacerlo, lo que en muchos casos ha conducido al llenado de cartillas como uno de los tantos requisitos administrativos y se ha quedado como un instrumento informativo, más que formativo, para los padres de familia.

Con los planteamientos del PEP 2011 nos queda claro quiénes son los agentes que participan en la evaluación, en qué momentos se tendría que llevar a cabo y qué instrumentos podrían utilizarse en la evaluación, no obstante aún tenemos dudas sobre el objeto de evaluación y sobre todo acerca de cómo hacer una práctica evaluativa en donde se integren todos estos planteamientos.

Para finalizar...

A lo largo de este capítulo hemos visto como la RIEB ha tratado de articular la educación preescolar, primaria y secundaria bajo el enfoque por competencias, iniciado en México en el nivel preescolar con la implementación del PEP 2004, así mismo hemos presentado sus principales cambios concretados en el actual currículum: el PEP 2011⁴. Las modificaciones identificadas han dado mayor luz al desarrollo de una gestión de la docencia basada en competencias, en tanto que suponen una Propuesta Curricular Nacional con mayor claridad para el nivel y articulada con los otros dos niveles de la educación básica, sin embargo, aunque la SEP ha hecho un proceso de revisión que ha dado como resultado una reducción de competencias y de propósitos, una mejor reagrupación de las bases para el

⁴ La representación gráfica de la Propuesta Curricular Nacional se presenta en la Figura 6.

trabajo en preescolar, una evaluación bajo el enfoque formativo, etc. aún identificamos aspectos que poco contribuyen en la mejora de la gestión de la docencia, cuestión que nos ha hecho elegir el modelo CBT para implementarlo en el nivel preescolar en busca de la mejora de la gestión de la docencia basada en competencias.

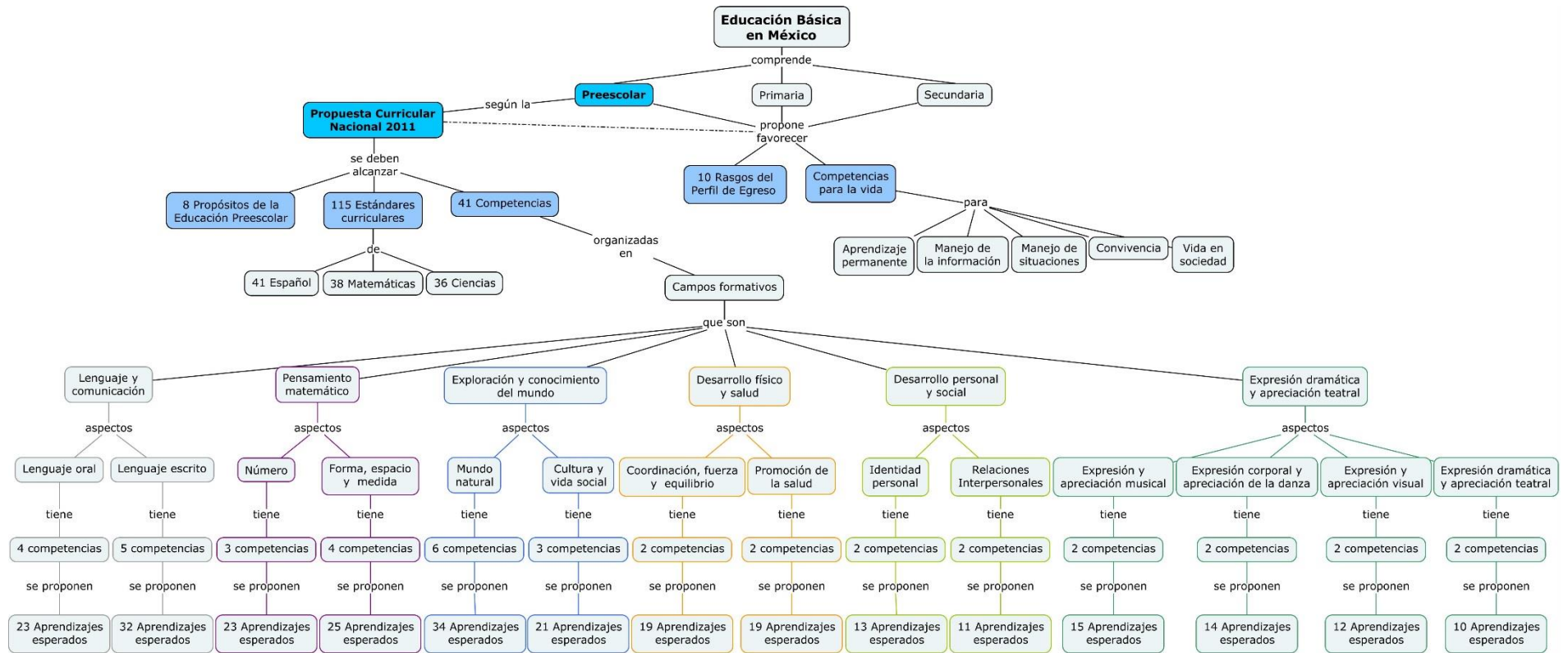


Figura 6. Estructura de la Propuesta Curricular Nacional 2011

CAPÍTULO 4

DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN

Este capítulo se integra de cinco apartados: en el primero presentamos el objetivo general y los objetivos específicos que guían nuestra investigación. En el segundo, la metodología, el escenario y los participantes. En el tercero, describimos el procedimiento: fases del proceso, seminarios de formación y seguimiento, y situaciones de observación. En el cuarto, exponemos el proceso e instrumentos utilizados para recoger los datos. En el quinto y último apartado, explicamos el proceso e instrumentos utilizados para el análisis de los datos.

4.1 Objetivos

En continuidad con el marco teórico expuesto y con la situación identificada en la educación preescolar de México diseñamos esta investigación con la finalidad de atender un propósito general del que se derivan unos específicos. El objetivo general del trabajo se formula de la siguiente manera:

General

Analizar y evaluar la contribución de un modelo de gestión de la docencia basado en competencias en la gestión de la docencia de educación preescolar.

De este objetivo general se desprenden cinco objetivos específicos que nos permitirán analizar y evaluar el modelo CBT en el nivel preescolar.

Específicos

- 1) Identificar las coincidencias conceptuales entre la Propuesta Curricular Nacional de educación preescolar y el modelo de gestión de la docencia basado en competencias de la UdG.
- 2) Identificar el modelo de gestión de la docencia de las participantes antes de iniciar la intervención.

- 3) Implementar el modelo de gestión de la docencia basado en competencias, mediante un seminario de formación a los participantes, para valorar los cambios suscitados con su implementación en la gestión de la docencia.
- 4) Valorar el modelo de gestión de la docencia basado en competencias implementado en la educación preescolar.
- 5) Analizar las potencialidades del Teaching Management Tools como instrumento de gestión de la docencia basada en competencias.

Así mismo, los objetivos quedan concretados en las siguientes preguntas de investigación:

- ¿Qué coincidencias existen entre los fundamentos de la Propuesta Curricular Nacional y el modelo CBT?
- ¿Qué cambios surgen en la gestión de la docencia de las participantes a raíz de la implementación del modelo CBT?
- ¿Cuál es la apreciación de las participantes sobre el modelo CBT para gestionar la docencia en el nivel preescolar?
- ¿Cuál es la apreciación de las participantes sobre el TMT como instrumento de gestión de la docencia basada en competencias aplicado en el nivel preescolar?

4.2 Estudio de caso como método de investigación

La investigación que presentamos se enmarca en una metodología cualitativa con un enfoque interpretativo y un método de estudio de casos (Stake, 2007). La adopción de dicha metodología se hace en congruencia con la problemática, el planteamiento teórico y los objetivos mencionados.

Según Taylor y Bogdan (1986), la investigación cualitativa se caracteriza por:

1. La investigación cualitativa es inductiva.
2. En la metodología cualitativa el investigador ve al escenario y a las personas en una perspectiva holística.
3. Los investigadores cualitativos son sensibles a los efectos que ellos mismos causan sobre las personas que son objeto de su estudio.
4. Los investigadores cualitativos tratan de comprender a las personas dentro del marco de referencia de ellas mismas.
5. El investigador cualitativo suspende o aparta sus propias creencias, perspectivas y predisposiciones.
6. Para el investigador cualitativo, todas las perspectivas son valiosas.

7. Los métodos cualitativos son humanistas.
8. Los investigadores cualitativos dan énfasis a la validez en su investigación.
9. Para el investigador cualitativo, todos los escenarios y personas son dignos de estudio.
10. La investigación cualitativa es un arte.

Las características que los autores plantean nos han servido como marco de referencia en el desarrollo de nuestra investigación. Al decir que en nuestra investigación cualitativa seguiremos el método de estudio de casos nos referimos a que estudia un caso real en profundidad, hay observaciones directas y los datos se recopilan en entornos naturales (Yin, 2006). Stake (2007) propone tres tipos de estudio de caso:

- 1) Intrínseco: el caso por sí mismo es interesante.
- 2) Instrumental: un caso específico está investigado para entender mejor un asunto o para refinar una teoría.
- 3) Estudio colectivo de casos: estudio instrumental pero aplicado a varios casos.

Según esta propuesta nuestra investigación se sitúa en un estudio colectivo de casos, ya que hemos seleccionado a nueve educadoras del nivel preescolar, cada caso se estudia en profundidad pero es un instrumento, su interés es secundario ya que finalmente el estudio de los casos en conjunto apoyará para tener un mejor entendimiento sobre un asunto, o sea, sobre nuestro objeto de estudio que es el modelo CBT (Stake, 2007).

4.2.1 Escenario donde se desarrolló la investigación

Nuestra investigación se llevó a cabo en el nivel preescolar, que como ya hemos comentado, es el primer nivel de la educación básica en México, comprende la edad de tres a seis años y se organiza en tres grados: primero, segundo y tercero.

De acuerdo con Taylor y Bogdan (1986) “el escenario ideal para la investigación es aquel en el cual el observador obtiene fácil acceso, establece una buena relación inmediata con los informantes y recoge datos directamente relacionados con los intereses investigativos...” (p.36). De ahí el interés por llevar a cabo la investigación en educación preescolar ya que la investigadora se ha desempeñado profesionalmente en éste nivel, por un período aproximado de ocho años en los que ha desarrollado la función de educadora frente a grupo y apoyo técnico en uno de los Jardín de Niños de Niños seleccionados, asimismo ha sido formadora de docentes de la Licenciatura en Educación Preescolar.

Así pues, para fines de nuestra investigación hemos seleccionado dos instituciones del nivel preescolar que a lo largo del trabajo serán identificadas como Jardín de Niños 1 y Jardín de Niños 2. Ambos Jardines de Niños son públicos, pertenecen al sistema estatal que se encuentra regido por la Secretaria de Educación de Veracruz (SEV), laboran en un horario matutino de 9:00 a 12:00 hrs. y están ubicados en la ciudad de Xalapa del estado de Veracruz en México.

El Jardín de Niños 1 se localiza en una colonia urbano marginada de la ciudad, tiene una organización completa con una plantilla integrada de 23 elementos distribuidos de la siguiente manera: una directora, cinco apoyos técnicos, ocho educadoras frente a grupo, una maestra de Educación Física, un maestro de Iniciación Musical, cinco niñeras y tres intendentes. Todos ellos atienden una población aproximada de 140 niños distribuidos en ocho grupos: uno de primero, cuatro de segundo y tres de tercer grado.

Por su parte el Jardín de Niños 2 es clasificado como urbano, ya que se ubica en el centro de la ciudad; también tiene una organización completa integrada por una plantilla de 24 personas: una directora, una subdirectora, cuatro apoyos técnicos, nueve educadoras frente a grupo, una maestra de Educación Física, un maestro de Iniciación Musical y siete niñeras; atienden una población de 163 niños que se distribuyen en nueve grupos: dos de primero, cuatro de segundo y tres de tercer grado.

Habiendo presentado nuestro escenario, pasaremos a la descripción de los participantes.

4.2.2 Participantes

A lo largo de nuestra investigación se involucró a todo el colectivo de los dos Jardines de Niños, no obstante, se presentaron diversos factores tales como cambio de función de educadoras, cambios de adscripción, incapacidad por maternidad, falta de disposición, etc. que ocasionaron que finalmente sólo se diera seguimiento a determinados casos pues, en opinión de Stake (2007), debemos seleccionar casos fáciles de abordar en los que la investigación sea bien acogida y los participantes estén en la disposición de darnos sus opiniones.

A causa de ello, seleccionamos nueve casos de análisis bajo dos criterios: permanencia durante toda la investigación y disposición para participar; a continuación se describen los casos y demás participantes⁵.

Participantes del Jardín de Niños 1

- Caso 1. Licenciada en educación preescolar con siete años de antigüedad en el servicio, se ha desempeñado en otros cuatro Jardines de Niños como educadora frente a grupo.
- Caso 2. Licenciada en educación preescolar recién egresada de la licenciatura.
- Caso 3. Licenciada en educación preescolar con cinco años de antigüedad en el servicio, previamente trabajo en otro Jardín de Niños por un lapso de tres meses.
- Caso 4. Licenciada en educación preescolar con once años de servicio, se ha desempeñado en otros dos Jardines de Niños rurales también como educadora frente a grupo.
- Caso 5. Licenciada en educación preescolar con quince años de antigüedad, inició desempeñándose como educadora frente a grupo en un Jardín de Niños rural por año y medio, después laboró como personal administrativo en oficinas centrales de educación primaria durante trece años y recientemente se ha incorporado al Jardín de Niños.

Otros participantes son el personal directivo, que al igual que las educadoras cuenta con una formación académica de Licenciatura en Educación Preescolar:

- Directora, tiene 19 años de antigüedad en el servicio y es la fundadora del Jardín de Niños.
- Apoyos técnicos, son cinco educadoras que desempeñan ésta función.

Participantes del Jardín de Niños 2

- Caso 6. Licenciada en educación preescolar con catorce años de antigüedad en el servicio, ha laborado en otros dos Jardines de Niños rurales.
- Caso 7. Licenciada en educación preescolar con quince años en el servicio, inició en éste Jardín de Niños desempeñando la función de apoyo técnico por un lapso de cinco años y actualmente se encuentra como educadora frente a grupo.

⁵ De cada participante se presentan los años de antigüedad en el servicio cumplidos al momento de iniciar la investigación.

- Caso 8. Licenciada en educación preescolar con dieciséis años de antigüedad en el servicio, inició desempeñándose como educadora frente a grupo en un Jardín de Niños rural, posteriormente fue directora de un Jardín de Niños urbano por un lapso de cuatro años y después se incorporó a este Jardín de Niños como educadora frente a grupo.
- Caso 9. Licenciada en educación preescolar y máster en educación humanista, con diez años en el servicio, se desempeñó como personal administrativo en la Dirección General de Educación Popular por un año, después laboro en un Jardín de Niños rural donde realizó las funciones de educadora frente a grupo y también estuvo comisionada como directora por tres años.

Además de las cuatro educadoras de este Jardín de Niños, la directora también es una de nuestras participantes.

Autoridades educativas

- Supervisora Escolar de la Zona 101 Xalapa-Jardines.
- Tres asesoras técnico-pedagógicas de la Subdirección de Educación Preescolar Estatal de la SEV.

Para finalizar con este apartado, en la Figura 7 resumimos el escenario y participantes de nuestra investigación.

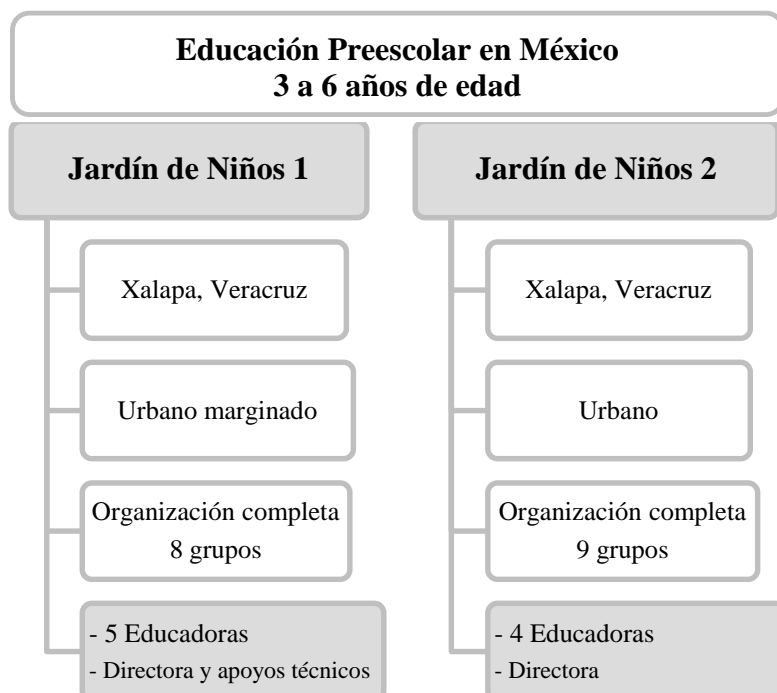


Figura 7. Escenario y participantes de la investigación

4.3 Procedimiento

La investigación que presentamos ha sido estructurada básicamente en tres fases que comprendieron un período de un año y medio. El procedimiento seguido queda representado en la Figura 8, más adelante detallaremos cada fase.

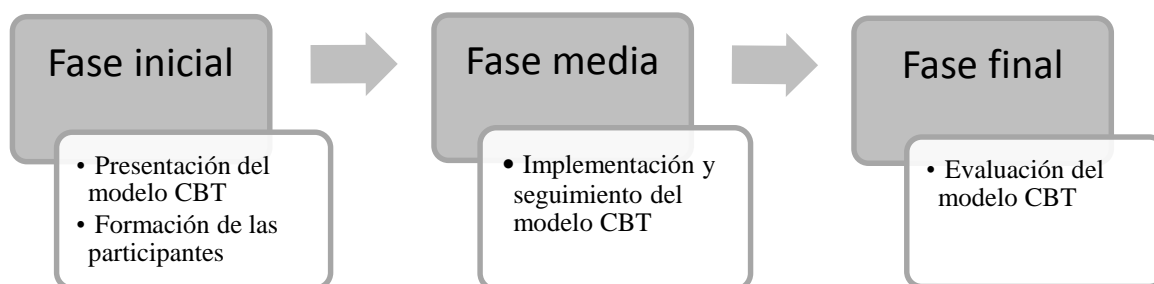


Figura 8. Procedimiento de la investigación

Fase inicial

En esta primera fase, en los meses de julio y agosto de 2011, invitamos a ser partícipes de la investigación a los colectivos docentes de ambos Jardines de Niños, de igual manera solicitamos la autorización de la Supervisora de la Zona Escolar 101 Xalapa-Jardines, a la que pertenecen los dos Jardines de Niños, así como de la Subdirectora de Educación Preescolar Estatal de la SEV.

Una vez teniéndose la respuesta favorable por parte de los involucrados, en cada Jardín de Niños procedimos a presentar formalmente las características de la investigación así como el modelo CBT, posteriormente llevamos a cabo el seminario de formación que será descrito en un siguiente apartado.

Fase media

Las participantes empezaron a implementar el modelo CBT en el mes de diciembre de 2011, continuando hasta el mes de febrero de 2013 que finaliza nuestro período de investigación. A la mitad de dicho período hubo un seminario de seguimiento, mediante el cual pudimos brindar acompañamiento a las educadoras de manera formal, aunque de manera informal el acompañamiento se dio durante todo el proceso.

Fase final

En esta última fase se analizan los datos de acuerdo a los instrumentos y métodos de análisis pertinentes y se describen los resultados alcanzados presentados en este documento.

Luego de haber hecho una exposición concreta de las tres fases de la investigación, describiremos los seminarios de formación y seguimiento, y posteriormente las características de las situaciones de observación.

4.3.1 Seminarios de formación y seguimiento

La implementación del modelo CBT en el nivel preescolar, requirió que las participantes conocieran y analizaran sus planteamientos, para ello, como parte de nuestro diseño se plantearon dos seminarios: en la fase inicial el seminario de formación y en la fase media el seminario de seguimiento. Así, mediante la revisión de los fundamentos del modelo CBT, la realización de diversas actividades, el trabajo colegiado y la práctica reflexiva las educadoras tuvieron un marco de referencia que les permitió gestionar la docencia en competencias bajo el modelo CBT.

Para el seminario de formación programamos cuatro reuniones, mientras que para el de seguimiento habíamos considerado una sesión, sin embargo en el desarrollo de la investigación surgió la necesidad de diseñar una más. Los contenidos de los seminarios y el tiempo aproximado de cada una se presentan en la siguiente tabla⁶.

Tabla 6
Contenidos y tiempo de los seminarios

Fases	Reuniones	Contenidos	Tiempo
Fase 1 Seminario de formación	Primera	Planteamientos básicos del modelo CBT	3 hrs.
	Segunda	Formulación de competencias e identificación de contenidos	3 hrs.
	Tercera	Identificación de características de la evaluación de competencias	3 hrs.
	Cuarta	Identificación de elementos básicos del TMT como instrumento de gestión de la docencia	2 ½ hrs.
Fase 2 Seminario de seguimiento	Primera	Seguimiento de la implementación del modelo CBT	2 hrs.
	Segunda	El proceso de evaluación vinculado al uso de la cartilla en educación básica.	3 hrs.

En seguida resumimos cada reunión del seminario, cabe señalar que entre uno y otro Jardín de Niños las diferencias en su desarrollo fueron mínimas, es decir que seguimos la estructura básica.

En la primera reunión presentamos los planteamientos del modelo CBT, se hizo de manera general puesto que en las siguientes reuniones los fundamentos fueron retomados con mayor precisión y de manera práctica. Así mismo, analizamos el concepto de competencias considerando básicamente las definiciones de la Propuesta Curricular

⁶ La planeación de los seminarios se encuentra en el Anexo 1.

Nacional y del modelo CBT, finalmente realizamos un ejercicio en el que las educadoras a través del intercambio y análisis de una situación didáctica pudieron reflexionar sobre su práctica y determinar si sus planeaciones reflejaban el enfoque por competencias.

La segunda sesión tuvo dos partes, una fue la revisión de los planteamientos del modelo CBT para la formulación de las competencias y de los contenidos; la otra, fue fundamental ya que en colectivo se analizaron las competencias señaladas en el PEP 2011 y se establecieron niveles competenciales para cada grado de acuerdo a los aprendizajes esperados planteados en cada competencia. Asimismo, identificaron los contenidos básicos de cada campo formativo. Es importante mencionar que el tiempo fue insuficiente, por tanto en el seminario únicamente se inició con la gradación e identificación de contenidos y cada equipo se organizó para continuar con el trabajo de acuerdo a sus tiempos.

En la tercera reunión presentamos la gradación de competencias, producto de la reunión anterior, revisamos que hubiera congruencia en sí misma y con los contenidos; cabe señalar que en el Jardín de Niños 1 se decidió hacer la gradación considerando los grados de segundo y tercero, puesto que la población de niños que asiste a primer grado es mínima; por su parte, en el Jardín de Niños 2 se hizo la gradación para los tres grados: primero, segundo y tercero⁷. También revisamos los planteamientos del modelo CBT acerca de la evaluación y la secuencia de evaluación sugerida, finalmente se llevó a cabo un ejercicio en el que las participantes diseñaron una actividad de evaluación de acuerdo a los planteamientos.

El objetivo de la cuarta reunión era presentar el TMT como instrumento de gestión de la docencia basada en competencias, revisamos sus apartados para que las educadoras identificaran cada una de sus funciones. En seguida nos centramos en la secuencia de planificación propuesta por el modelo CBT e hicimos un ejercicio práctico en el que por parejas las educadoras rediseñaron una de sus situaciones de aprendizaje en el TMT de acuerdo a la secuencia analizada. Previamente el equipo técnico de DSET había realizado los cambios pertinentes para que el TMT pudiera aplicarse en el nivel preescolar. Asimismo, en el software habíamos diseñado los grados, integrado las competencias y asignado a cada grupo. Aquí terminamos con nuestro seminario de formación.

⁷ La gradación de las competencias y los contenidos identificados por campo formativo de cada Jardín de Niños se muestran en el Anexo 2.

En cuanto al seminario de seguimiento, en la primera reunión retomamos los planteamientos básicos del modelo CBT para que las participantes analizaran sus propios diseños, los intercambiaran con otra educadora de su mismo grado e identificaran si los planteamientos del modelo CBT se reflejaban en sus diseños. También se despejaron algunas dudas que habían surgido y se tomaron acuerdos para continuar con su aplicación.

Respecto a la segunda reunión del seminario de seguimiento, cabe recordar que inicialmente no la teníamos considerada, pero la implementación de la Cartilla de Evaluación por parte de la SEP, generó una serie de inquietudes en los colectivos de los Jardines de Niños sobre la manera en que se aplicaría. Por parte de la SEP se programó una reunión de Consejo Técnico destinada a su análisis e implementación, así que vinculamos los contenidos oficiales con el modelo CBT y analizamos los elementos de la cartilla. Una de las actividades fundamentales fue la priorización de competencias; de acuerdo al modelo CBT debe haber claridad en las competencias que se trabajarán, el TMT contribuye en ello con el resumen de actividades que genera la aplicación pues permite identificar qué competencias y contenidos se vinculan a las actividades y cuáles han sido favorecidas; en nuestro caso consideramos pertinente que las educadoras se reunieran por grado e iniciaran con un proceso de priorizaron de competencias, así que tomaron acuerdos sobre la secuencia de su tratamiento para cada período del ciclo escolar, con lo cual podrían planificar las actividades de manera equilibrada, hacer una evaluación en correspondencia y reconocer la importancia de articular los procesos de planificación, docencia y evaluación. Esto lo enlazamos con otra actividad en la que retomamos la secuencia de evaluación, propuesta por el modelo CBT, para que las educadoras diseñaran una actividad de evaluación e identificaran que al seguir la secuencia se tienen los elementos suficientes para establecer niveles de desempeño y dar seguimiento a los procesos de aprendizaje.

Con estas dos reuniones culminamos la formación y seguimiento de manera formal, sin embargo, como ya mencionamos, desde un principio teníamos considerado brindar acompañamiento a las participantes durante todo el proceso, en primera instancia porque sabíamos que el tiempo sería insuficiente para profundizar en todos los contenidos del seminario y seguir los planteamientos del modelo CBT, en segunda porque habían probabilidades de que surgieran dudas en el proceso de implementación.

Es importante expresar que durante el desarrollo de la investigación tratamos de consolidar nuestra relación con las participantes, estableciendo puntos en común, colaborando e integrándonos en diversas actividades, acomodándonos en sus rutinas y

formas de organización de los Jardines de Niños, etc. para que se sintieran en un ambiente de confianza en el que podían colaborar, expresar su opinión sobre el desarrollo de la investigación y sus inquietudes sobre la implementación del modelo CBT sin temor alguno (Taylor y Bogdan, 1986).

Bajo este contexto y de acuerdo a las necesidades que las participantes fueron externando y/o que identificamos se programaron reuniones individuales o por grado en pequeños grupos, en la Tabla 7 resumimos los principales contenidos en los que brindamos acompañamiento mediante diversas actividades.

Tabla 7
Contenidos principales en los que se brindó acompañamiento

Fases	Contenidos	Organización
Fase inicial	Elaboración de gradación de competencias	Pequeños grupos
Durante la formación	Identificación de contenidos	Pequeños grupos
	Funcionamiento del TMT	Individual
Fase media	Implementación del TMT	Individual
Durante el seguimiento	Planificación de actividades de aprendizaje	Individual
	Planificación de actividades de evaluación	Pequeños grupos
	Tipos de actividades	Pequeños grupos
	Planteamiento de criterios de evaluación	Individual
	Instrumentos de evaluación	Pequeños grupos

En la fase de formación trabajamos con las participantes en pequeños grupos para concretar la gradación de competencias y la identificación de contenidos; asimismo, dimos acompañamiento individual para conocer el funcionamiento del TMT y proporcionamos una guía diseñada con los pasos básicos para su implementación.⁸

Durante la fase de seguimiento, fue necesario trabajar de manera individual para el diseño de actividades de aprendizaje y de evaluación; en diversos momentos, algunos con acompañamiento de los apoyos técnicos de los Jardines de Niños, brindamos feedback a las educadoras acerca de la congruencia de los diseños y el tipo de actividades que realizaban. El proceso de evaluación de las competencias fue una de las dimensiones sobre las que más dimos acompañamiento, sobre todo para el planteamiento de criterios de evaluación y el uso de diversos instrumentos.

Después de haber comentado los seminarios de análisis, continuaremos con la presentación de las situaciones de observación.

⁸ La guía diseñada para la implementación del TMT se presenta en el Anexo 3.

4.3.2 Situaciones de observación

En cada uno de nuestros casos de análisis, las situaciones de observación se integran de tres secuencias didácticas llevadas a la práctica en las tres fases de la investigación: inicial, media y final. Esto se hizo con la finalidad de valorar los cambios generados en la práctica educativa del nivel preescolar a raíz de la implementación del modelo CBT. Cabe añadir que entendemos la secuencia didáctica como:

un proceso completo de enseñanza y aprendizaje en miniatura, es decir, como el proceso mínimo de enseñanza y aprendizaje que incluye todos los componentes propios de este proceso (desde objetivos y contenidos propios hasta actividades y tareas de enseñanza y aprendizaje y de evaluación) y en el que es posible identificar claramente un principio y un final (Colomina, Onrubia, y Rochera, 2010, p.448).

Cada participante diseño sus secuencias didácticas de manera libre, los únicos criterios que les dimos son: que tuvieran un principio y un fin, una duración aproximada de 30 a 60 minutos y que en las tres situaciones de observación retomaran la misma competencia aunque en niveles distintos de acuerdo al grado en el que estuviera desempeñando en ese ciclo escolar.

A continuación, presentamos las competencias y el campo formativo que se trabajaron en cada caso y fase, así como el grado correspondiente y tiempo de las situaciones de observación.

Tabla 8
Campos y competencias de las situaciones de observación

Caso	Campo formativo	Fase	Competencia	Grado	Tiempo
1	Lenguaje y comunicación	Inicial	Identifica algunas características del sistema de escritura.	3°	43:38´
		Media	Reconocer características del sistema de escritura al utilizar recursos propios (marcas, grafías, letras) para expresar por escrito sus ideas.	3°	21:02´
		Final	Utilizar el conocimiento que tiene de su nombre y otras palabras para escribir.	2°	26:12´
2	Expresión y apreciación artísticas	Inicial	Representa algún personaje haciendo uso del lenguaje corporal y gestual.	2°	18:16´
		Media	Representar algún personaje, haciendo uso del lenguaje corporal y gestual, en una historia o cuento narrado por un adulto.	2°	24:27´
		Final	Participar en juegos simbólicos improvisando a partir de un tema, utilizando su cuerpo y objetos de apoyo como recursos escénicos.	1°	26:35´
3	Lenguaje y comunicación	Inicial	Escucha y cuenta relatos literarios que forman parte de la tradición oral.	2°	17:08´
		Media	Escuchar y contar relatos literarios que forman parte de la tradición oral.	2°	22:03´
		Final	Escuchar la narración de anécdotas, cuentos, relatos, leyendas y fábulas; expresar qué sucesos	2°	19:01´

			o pasajes le provocan reacciones como gusto, sorpresa, miedo o tristeza.		
4	Lenguaje y comunicación	Inicial	Identifica algunas características del sistema de escritura.	1°	30:47´
		Media	Identificar características básicas del sistema de escritura al reconocer su nombre propio.	1°	35:41´
		Final	Utilizar el conocimiento que tiene de su nombre y otras palabras para escribir algo que quiere expresar.	3°	53:04´
5	Exploración y conocimiento del mundo	Inicial	Formula explicaciones acerca de los fenómenos naturales que puede observar y de las características de los seres vivos y de los elementos del medio.	3°	38:34´
		Media	Formular suposiciones argumentadas sobre fenómenos, reconocer que hay transformaciones reversibles e irreversibles y contrastar sus ideas iniciales con lo que observa en fenómenos naturales o experimentos.	3°	37:25´
		Final	Reconocer que hay transformaciones reversibles, como mezcla y separación de agua y arena, cambios de agua líquida a sólida y de nuevo a líquida, e irreversibles, como cocinar.	3°	94´
6	Lenguaje y comunicación	Inicial	Escucha, cuenta, y crea relatos literarios que forman parte de la tradición oral.	2°	29:22´
		Media	Escuchar y contar relatos literarios de acuerdo a temas de su interés siguiendo la secuencia de sucesos.	2°	28:26´
		Final	Narrar anécdotas, cuentos, leyendas y fábulas siguiendo la secuencia de sucesos	1°	33:52´
7	Desarrollo físico y salud	Inicial	Practica medidas preventivas y de seguridad para preservar su salud.	2°	22:47´
		Media	Identificar algunas enfermedades que se originan por problemas ambientales e identificar medidas para evitarlas. Participar en el establecimiento de reglas de seguridad en la escuela.	2°	18:20´
		Final	Atender reglas de seguridad y evitar poner en riesgo a los otros al jugar o realizar algunas actividades en la escuela.	3°	40:23´
8	Desarrollo físico y salud	Inicial	Utiliza objetos e instrumentos de trabajo que le permitan resolver y realizar actividades diversas.	2°	15:39´
		Media	Proponer y participar en acciones para cuidar y mejorar los espacios escolares.	2°	15:36´
	Exploración y conocimiento del mundo	Final	Comprender que forma parte de un entorno que necesita y debe cuidar. Proponer y participar en acciones para cuidar mejor los espacios disponibles para la recreación y convivencia.	3°	35:35´
9	Lenguaje y comunicación	Inicial	Obtiene y comparte información a través de diversas formas de expresión oral.	1°	18:13´
		Media	Representar experiencias concretas mediante sus propias marcas gráficas o dibujos. Utilizar su propia simbología para expresar sus ideas y reconocer que todo símbolo tiene un significado. Explicar al grupo pequeñas vivencias personales, sus preferencias por juegos, alimentos, cuentos, etc.	1°	34:59´
		Final	Describir personas, personajes, objetos, lugares y fenómenos de su entorno, de manera cada vez más precisa.	3°	25:52´

Como se aprecia en la Tabla 8, algunas secuencias didácticas no cumplieron con el tiempo que habíamos señalado, no obstante, no interfiere en nuestros objetivos, por lo cual decidimos considerarlas como parte de nuestra investigación.

Cabe señalar que las competencias de la fase inicial son retomadas del PEP 2004, mientras que las de las fases media y final corresponden a la gradación de las competencias elaborada en cada Jardín de Niños a partir de las competencias y aprendizajes esperados del PEP 2011 pero con base a los planteamientos del modelo CBT.

Una vez descrito el procedimiento de la investigación, expondremos el proceso que seguimos para recoger los datos.

4.4 Recogida de datos

En opinión de Hernández Sampieri, Fernández Collado, y Baptista Lucio (2006), lo que se busca en un estudio cualitativo es obtener datos de situaciones en profundidad, en sus propias formas de expresión, que después se convertirán en información. Para nuestra investigación, recogimos datos sobre la gestión de la docencia de cada caso y su valoración sobre el modelo CBT con la finalidad de analizarlos y comprenderlos para responder a nuestros objetivos.

Para la recolección de datos fue necesario seleccionar y/o diseñar distintos instrumentos que empleamos en las diversas fases de la investigación: inicial, media y final; que posteriormente preparamos para su análisis, proceso que explicaremos en otro apartado.

En la Tabla 9 presentamos los instrumentos utilizados en cada fase, así como las dimensiones y subdimensiones a las que responden; posteriormente describimos el proceso seguido con cada uno de ellos.

Tabla 9
Fases, dimensiones y subdimensiones de análisis, e instrumentos utilizados para recoger datos

Fases	Dimensiones de análisis	Subdimensiones de análisis	Instrumentos
Inicial	Fundamentos sobre la gestión de la docencia	<ul style="list-style-type: none"> - Características generales de los modelos. - Planteamientos sobre el proceso de planificación. - Planteamientos sobre el desarrollo de la docencia. - Planteamientos sobre el proceso de evaluación. 	<ul style="list-style-type: none"> - Fuentes documentales de la Propuesta Curricular Nacional: Plan de Estudios 2011 de educación básica, PEP 2011, Guía para la Educadora. - Fuentes documentales sobre el modelo CBT.

Media	Cambios en la gestión de la docencia	- Planificación: vinculación en el diseño y concreción de la actividad. - Docencia: congruencia entre diseño y desarrollo de la actividad; y congruencia entre planificación, docencia y evaluación. - Evaluación: práctica reflexiva.	- Planeaciones de las secuencias didácticas y/o diseños en TMT de las etapas: inicial, media y final. - Grabaciones en video y audio de las secuencias didácticas de las etapas: inicial, media y final.
	Valoración sobre el modelo CBT	Apreciación de las participantes sobre el modelo CBT para llevar a cabo los procesos de planificación, docencia y evaluación por competencias.	- Cuestionario para recoger la valoración de las docentes sobre el modelo CBT. - Focus group para recoger la valoración sobre el modelo CBT desde tres perspectivas: docentes, directivos y autoridades educativas.
Final	Valoración sobre el TMT como instrumento de gestión de la docencia	Apreciación de las participantes sobre el TMT para llevar a cabo la planificación, docencia y evaluación por competencias.	- Cuestionario para recoger la valoración de las docentes sobre el TMT como instrumento de gestión de la docencia. - Focus group para recoger la valoración sobre el TMT como instrumento de gestión de la docencia desde tres perspectivas: docentes, directivos y autoridades educativas.

4.4.1 Proceso e instrumentos utilizados para recoger los datos

En este apartado detallamos los cinco instrumentos que utilizamos en las tres fases del proceso de recogida de datos: fuentes documentales, planeaciones de las secuencias didácticas y/o diseños en TMT, grabaciones en video y audio de las secuencias didácticas, cuestionario y focus group.

1) Fuentes documentales

En la fase inicial recogimos datos de tres documentos de la Propuesta Curricular Nacional y del modelo CBT que nos permitieron identificar las coincidencias conceptuales entre ambas propuestas. Las fuentes documentales utilizadas son:

- Plan de estudios 2011. Educación Básica: documento rector que define las competencias para la vida, el perfil de egreso, los Estándares Curriculares y los aprendizajes esperados que constituyen el trayecto formativo de los estudiantes (SEP, 2011b, p. 25).
- PEP 2011: contiene los propósitos, enfoques, Estándares Curriculares y aprendizajes esperados, manteniendo su pertinencia, gradualidad y coherencia de sus contenidos, así como el enfoque inclusivo y plural... se centra en el desarrollo de competencias con el fin de que cada estudiante pueda desenvolverse en una sociedad que le demanda nuevos desempeños... (SEP, 2011c, p.8).
- Guía para la educadora: herramienta innovadora de acompañamiento en la implementación de la RIEB. Su finalidad es ofrecer orientaciones pedagógicas y didácticas que guíen la labor del docente en el aula (SEP, 2011c, p.91).

- Documentos sobre el modelo CBT.

La razón por la que seleccionamos estos documentos se debe básicamente a que forman parte de la normativa establecida por la SEP y en ellos se encuentran las orientaciones sobre la gestión de la docencia basada en competencias en el nivel preescolar en México, que hemos analizado en relación al modelo CBT.

Cabe señalar que el PEP 2011 y la guía para la educadora están integrados en un mismo documento, sin embargo están diferenciados y sus planteamientos son distintos, por lo cual hemos decidido analizarlos de manera individual.

2) Planeaciones de las secuencias didácticas y/o diseños en TMT

En cada una de las tres fases de la investigación recogimos planeaciones de las secuencias didácticas, los datos de las planeaciones de la fase inicial nos permitieron identificar, en cada caso, las características de la planificación y de la evaluación diseñada bajo las orientaciones de la Propuesta Curricular Nacional; los de la fase media, analizar los diseños realizados bajo los planteamientos del modelo CBT. Y, con las planeaciones de la fase final pudimos valorar los cambios suscitados en la planificación y evaluación por competencias con la implementación del modelo CBT.

En las fases media y final pretendíamos recoger los diseños del TMT, en algunos casos esto no fue posible -las razones se explicarán más adelante-, no obstante, recogimos las planeaciones de manera impresa.

3) Grabaciones en video y audio de las secuencias didácticas

El registro en video y audio de las secuencias didácticas también lo llevamos a cabo en las tres fases de nuestra investigación. Con la grabación inicial, recogimos datos que nos permitieron identificar cómo se gestionaba la docencia en cada caso antes de iniciar la intervención bajo el modelo CBT; el de la fase media nos permitió analizar la gestión con la implementación del modelo CBT y el de la fase final valorar los cambios suscitados en la gestión de la docencia basada en competencias.

Es importante señalar que posterior a las videograbaciones, programamos reuniones con cada educadora para que pudieran ver su propia práctica, reflexionar sobre ella y hacer replanteamientos de mejora, tomamos notas al respecto que posteriormente también consideramos en el análisis de datos.

4) Cuestionario

Otro instrumento que hemos utilizado en la recolección de datos ha sido un cuestionario, que consiste en un conjunto de preguntas respecto al modelo CBT (Hernández Sampieri et al., 2006), lo aplicamos en la fase final de la investigación a través de *LimeService*, que es una plataforma diseñada para la preparación, ejecución y evaluación de encuestas en línea. Invitamos a las docentes a participar mediante un email en el que se les explicó que el objetivo era valorar cómo ha contribuido el modelo CBT en su gestión en el nivel preescolar.

Nuestro cuestionario fue sometido a un dictamen y revisión, que aunque no fue un proceso riguroso de validación, si fue valorado por un grupo de expertos conformado por: una asesora técnico-pedagógica de la Subdirección de Educación Preescolar, de México, con grado académico de maestría; y dos profesores universitarios con experiencia en el ámbito de la gestión de la docencia basada en competencias con grado académico de doctor. La opinión de los tres expertos supuso una organización interna del instrumento en cuanto al planteamiento de sub-apartados, una modificación en la escala y mayor claridad en las afirmaciones, puesto que algunas eran ambiguas.

Dicho lo anterior, el cuestionario final responde a dos dimensiones de análisis: valoración de las docentes sobre el modelo CBT y valoración de las docentes sobre el TMT como instrumento de gestión de la docencia basada en competencias. Se compone de un total de 22 ítems organizados en cuatro apartados⁹:

- 1) Datos generales: tiene dos ítems, con opción de respuesta múltiple, integrados para conocer información complementaria de las participantes sobre los años de experiencia docente y el nivel de estudios.
- 2) Modelo de gestión de la docencia basado en competencias: se divide en tres sub-apartados cuya finalidad es conocer la valoración de las participantes sobre el modelo CBT. El primero tiene cinco ítems en relación al proceso de planificación, el segundo tres ítems asociados al desarrollo de la docencia y el tercero cuatro ítems vinculados al proceso de evaluación.
- 3) Teaching Management Tools (TMT): consta de cinco ítems, planteados para conocer la apreciación de las participantes sobre el TMT como instrumento de gestión de la docencia basada en competencias aplicada en el nivel preescolar.

⁹ El cuestionario sobre la valoración del modelo CBT se muestra en el Anexo 4.

- 4) Comentarios y/o sugerencias: tiene tres preguntas abiertas, una para que las participantes expresen los aspectos del modelo CBT que han incorporado en su docencia, otra para que comenten si continuarían utilizándolo y sus motivos, y la última para recoger aportaciones de mejora y/o su apreciación general sobre la participación en la experiencia.

Cabe señalar que los ítems de los apartados 2 y 3 son presentados en términos de afirmaciones ante las cuales se pidió a las participantes que respondieran eligiendo una de cinco opciones (Hernández Sampieri et al., 2006); de acuerdo a la escala mucho, bastante, regular, poco y nada.

5) *Focus group*

En la fase final de nuestra investigación tuvimos diversos focus group, las reuniones con las participantes nos permitieron recoger los datos sobre la valoración y comentarios del modelo CBT y del TMT como instrumento de gestión de la docencia basada en competencias, desde tres perspectivas: docentes, directivos y autoridades educativas. Registramos los focus group en audio que posteriormente analizamos.

En el Jardín de Niños 1 realizamos dos focus group, uno sólo con la participación de las docentes y otro con la directora junto con las maestras que desempeñan la función de apoyo técnico; en el Jardín de Niños 2, por cuestiones organizativas del mismo, únicamente tuvimos un focus group en el que estuvieron presentes tanto docentes como directora. Con las autoridades educativas también tuvimos dos focus group, uno con la Supervisora de la Zona Escolar 101 Xalapa Jardines y otro con tres asesoras técnico-pedagógicas de la Subdirección de Educación Preescolar Estatal.

Después de haber presentado el proceso de recogida de datos y los instrumentos utilizados vamos a explicar el proceso de análisis de datos.

4.5 Análisis de datos

En éste apartado nos centramos en exponer el proceso seguido en el análisis de datos de nuestra investigación, según Taylor y Bogdan (1986) en la investigación cualitativa dicho análisis es un proceso en continuo progreso, los autores proponen un enfoque en el que el análisis de datos se oriente "...hacia el desarrollo de una comprensión en profundidad de los escenarios o personas que se estudian" (p.159).

En este tenor y en continuidad con nuestros objetivos, dimensiones y fuentes de datos hemos hecho un análisis de contenido que, según Krippendorff (1990), “es una técnica de investigación destinada a formular, a partir de ciertos datos, inferencias reproducibles y válidas que puedan aplicarse a su contexto” (p.28). Cabe resaltar el elemento contexto de esta definición, pues el análisis de contenido debe vincularse específicamente con éste.

En el análisis de contenido hemos seguido dos orientaciones fundamentales: desarrollo de categorías inductivas y aplicación de categorías deductivas. Es decir, las primeras las hemos ido deduciendo de manera tentativa hasta llegar a las categorías principales, mientras que las segundas han sido establecidas a priori partiendo del marco teórico y conceptual de la investigación. A su vez, hemos tratado los datos mediante un proceso de codificación mixto (Abela, 2002; Bardin 2002; Rodríguez, Gil, y García, 1996).

Cabe añadir que para el establecimiento de las categorías consideramos cinco reglas básicas que contribuyen en la validez de nuestro análisis; en este sentido, buscamos que las categorías fueran homogéneas, exhaustivas, exclusivas, objetivas y pertinentes (Bardin, 2002).

Con este marco general hemos desarrollado el análisis de datos, en el siguiente apartado detallamos el proceso seguido de acuerdo a cada dimensión de análisis.

4.5.1 Proceso e instrumentos para analizar la información

En continuidad con el apartado previo, presentamos el procedimiento seguido en torno a cada una de las cuatro dimensiones de análisis: 1) fundamentos sobre la gestión de la docencia, 2) cambios en la gestión de la docencia, 3) valoración sobre el modelo CBT y 4) valoración sobre el TMT como instrumento de gestión de la docencia.

1) Fundamentos sobre la gestión de la docencia

Para responder a la dimensión de análisis “fundamentos sobre la gestión de la docencia”, planteada en función al primer objetivo de nuestra investigación “identificar las coincidencias conceptuales entre la Propuesta Curricular Nacional de educación preescolar y el modelo de gestión de la docencia basado en competencias de la UdG”; fue necesario analizar los fundamentos del Plan de Estudios, el PEP 2011, la guía para la educadora y diversas fuentes documentales sobre el modelo CBT.

En nuestro análisis de contenido documental seguimos un procedimiento de tipo inductivo, siendo el párrafo la unidad de análisis; en primer lugar revisamos los documentos de manera exhaustiva en formato PDF, reflexionando y agregando notas en el texto sobre el contenido que nos parecía relevante. En segundo lugar, propusimos categorías provisionales que después modificamos o suprimimos. En tercer lugar, definimos el sistema de categorías de acuerdo a las subdimensiones de análisis y apegándonos a las reglas básicas para la categorización ya mencionadas. En cuarto lugar, volvimos a revisar los documentos, ya con el sistema de categorías definido, y procedimos a organizar los datos en un cuadro comparativo. Lo anterior nos permitió determinar y concretar las coincidencias y diferencias conceptuales entre los fundamentos de los documentos sobre la gestión de la docencia.

En la siguiente tabla presentamos las categorías finales y las subdimensión de análisis a las que corresponden.

Tabla 10
Categorías para el análisis de contenido documental sobre los fundamentos de la gestión de la docencia

Subdimensiones de análisis				
	Características generales de los modelos	Planteamientos sobre el proceso de planificación	Planteamientos sobre el desarrollo de la docencia	Planteamientos sobre el proceso de evaluación
Categorías	<ul style="list-style-type: none"> - Definición de competencia - Objetivos a alcanzar - Tipos de competencias - Centro del proceso de enseñanza aprendizaje - Trabajo colaborativo - Uso TIC 	<ul style="list-style-type: none"> - Niveles de planificación - Referentes para planificar - Contenidos - Secuencia de planificación o estructura didáctica - Tipología de actividades de aprendizaje - Elementos del diseño 	<ul style="list-style-type: none"> - Rol docente - Desarrollo de la docencia 	<ul style="list-style-type: none"> - Características - Enfoque - Referentes - Finalidad - Responsable - Momentos - Tipos - Secuencia - Instrumentos

2) *Cambios en la gestión de la docencia*

El análisis de datos correspondiente a esta dimensión, se hace en congruencia al segundo y tercer objetivos de la investigación: “identificar el modelo de gestión de la docencia de las participantes antes de iniciar la intervención”; e “implementar el modelo de gestión de la docencia basado en competencias, mediante un seminario de formación a los participantes, para valorar los cambios suscitados en la gestión de la docencia”.

Estos objetivos se concretan en la caracterización y valoración de la gestión de la docencia basada en competencias, por ello buscamos un instrumento que nos permitiera centrarnos en la práctica educativa analizando las características de la planificación, del desarrollo de la docencia y de la evaluación por competencias que se realizaba en cada caso; para después, contrastar los resultados obtenidos entre la fase inicial donde gestionaban su

docencia según los fundamentos de la Propuesta Curricular Nacional, la fase media y la final en la que ya habían implementado el modelo CBT; y así valorar los cambios existentes entre fase y fase.

En este sentido, consideramos pertinente diseñar una rúbrica, entendiéndose que las rúbricas:

Son guías o escalas donde se establecen niveles progresivos de dominio o pericia relativos al desempeño que una persona muestra respecto a un proceso o producción determinada. Las rúbricas integran un amplio rango de criterios que cualifican de modo progresivo el tránsito de un desempeño incipiente o novato al grado de experto. Son escalas ordinales que destacan una evaluación del desempeño centrada en aspectos cualitativos (Díaz Barriga Arceo, 2006, p.134).

Así pues, consideramos que la rúbrica era un instrumento que podría responder a los objetivos de la investigación, puesto que permitiría analizar la gestión de la docencia basada en competencias, más allá de valorarla como correcta o incorrecta, sino con criterios que nos ayudaran a identificar el grado en que ciertos atributos están o no presentes en la gestión de cada caso (Díaz Barriga Arceo, 2006).

La elaboración de la rúbrica demandó el planteamiento de criterios y su definición cualitativa de manera progresiva, es importante clarificar que los criterios planteados no son los únicos posibles ni tienen carácter absoluto, sino los que consideramos significativos y adecuados a la fundamentación del modelo CBT (Díaz Barriga Arceo, 2006). Para asegurar la validez y confiabilidad, la rúbrica fue sometida a un proceso de revisión por el mismo grupo de expertos que valoró el cuestionario, cuyas aportaciones retomamos para eliminar la ambigüedad, así como para replantear algunos niveles que no estaban del todo diferenciados.

La rúbrica final se integra de seis criterios que responden a los tres procesos fundamentales de la gestión de la docencia: planificación, docencia y evaluación. Con una escala que nos permite valorar la gestión de cada caso en los siguientes términos: muy buena (4), buena (3), mejorable (2) o muy mejorable (1). Debemos mencionar que a cada nivel le asignamos un valor numérico para que, además de tener una valoración respecto a cada criterio, pudiéramos hacer un análisis comparativo y con ello una valoración global de la gestión de la docencia basada en competencias.

En relación a la planificación planteamos tres criterios: vinculación en el diseño, concreción de la actividad y concreción de los criterios de evaluación. Con los cuales valoramos el nivel de vinculación entre la competencia, el (los) contenido(s) y la actividad

de aprendizaje en los diseños. Así como, la congruencia entre la descripción de la actividad con la competencia y contenidos a favorecer. Y, la presencia de criterios de evaluación concretos y observables.

Otro punto es la docencia, incluimos dos criterios: congruencia entre diseño y desarrollo de la actividad, y congruencia entre planificación, docencia y evaluación. Con éstos valoramos el nivel de congruencia entre las actividades que se llevaban a la práctica y los diseños; y, de congruencia entre el diseño, el desarrollo de la docencia y la evaluación de las competencias.

Sobre la evaluación, sólo planteamos un criterio, práctica reflexiva; ello se debe a que los postulados del modelo CBT, apuntan explícitamente hacia el desarrollo de una práctica reflexiva. De acuerdo con Shön, la “reflexión sobre la acción” implica tomar la propia acción como objeto de reflexión para después comprender e integrar lo que sucedió en ella (Shön en Perrenoud, 2004), por lo cual consideramos que al reflexionar sobre la acción las participantes podrían reflexionar sobre los tres procesos que se encuentran ligados en la gestión de la docencia y aprender sobre su propia práctica, en este sentido nos interesa conocer cuáles eran sus objetos de reflexión: las actuaciones de los niños, su propia acción, y/o si replanteaba acciones para la mejora de su docencia. En la Tabla 11 mostramos la rúbrica para el análisis de la gestión de la docencia basada en competencias.

Tomando la rúbrica como nuestro instrumento, iniciamos con el análisis sobre la gestión de la docencia basada en competencias en el que las fuentes de datos fueron: planeaciones de las secuencias didácticas y/o diseños en TMT, grabaciones en video y audio y las notas sobre el análisis de la propia práctica.

Para responder a la primera subdimensión de análisis, planificación, analizamos las planeaciones de las secuencias didácticas y/o diseños en el TMT, para ello seguimos un proceso de categorización mixta pues, a partir de los criterios de análisis definidos en la rúbrica, planteamos cuatro categorías: competencia, contenido, descripción de actividad de aprendizaje y criterios de evaluación. Sin embargo, en el proceso de codificación surgió otra categoría que a su vez se concretó en subcategorías de análisis.

Tabla 11

Rúbrica para el análisis de la gestión de la docencia basada en competencias

		Criterios	Muy buena 4	Buena 3	Mejorable 2	Muy mejorable 1
SUBDIMENSIONES DE ANÁLISIS	PLANIFICACIÓN	Vinculación en el diseño	El diseño presenta una vinculación completa entre competencia, contenido y actividad de aprendizaje.	El diseño presenta una vinculación mayoritaria entre competencia, contenido y actividad de aprendizaje.	El diseño presenta una vinculación mínima entre competencia, contenido y actividad de aprendizaje.	El diseño carece de una vinculación entre competencia, contenido y actividad de aprendizaje.
		Concreción de la actividad	La descripción de la actividad es totalmente precisa y congruente con la competencia y los contenidos a favorecer, se hace referencia a los contenidos que se trabajan.	La descripción de la actividad es bastante precisa y congruente con la competencia y los contenidos a favorecer, se hace referencia a los contenidos que se trabajan.	La descripción de la actividad es mínimamente precisa y congruente con la competencia y los contenidos a favorecer.	La descripción de la actividad carece de precisión y congruencia con la competencia y los contenidos a favorecer.
		Concreción de los criterios de evaluación	Hay presencia de criterios de evaluación con un alto nivel de concreción.	Hay presencia de criterios de evaluación con bastante nivel de concreción.	Hay presencia de criterios de evaluación con un mínimo nivel de concreción.	La actividad carece de criterios de evaluación.
	DOCENCIA	Congruencia entre diseño y desarrollo de la actividad	Se lleva a la práctica una actividad de aprendizaje totalmente congruente con el diseño.	Se lleva a la práctica una actividad de aprendizaje bastante congruente con el diseño.	Se lleva a la práctica una actividad de aprendizaje mínimamente congruente con el diseño.	Se realiza una actividad de aprendizaje incongruente con el diseño.
		Congruencia entre planificación, docencia y evaluación	Existe una total congruencia entre planificación, desarrollo de la docencia y evaluación.	Hay congruencia entre planificación, desarrollo de la docencia y evaluación.	Hay una mínima congruencia entre planificación, desarrollo de la docencia y evaluación.	Hay ausencia de congruencia entre planificación, desarrollo de la docencia y evaluación.
	EVALUACIÓN	Práctica reflexiva	La profesora considera las actuaciones de los niños y su propia acción como objeto de reflexión, y replantea acciones para la mejora de su docencia.	La profesora considera mayoritariamente las actuaciones de los niños y mínimamente su propia acción como objeto de reflexión, y replantea acciones para la mejora de su docencia.	La profesora considera mayoritariamente e las actuaciones de los niños y mínimamente su propia acción como objeto de reflexión.	La profesora no considera su propia acción como objeto de reflexión ni replantea acciones para la mejora de su docencia.
Valoración global	24 - 19 = Muy buena gestión de la docencia 18 - 13 = Buena gestión de la docencia 12 - 7 = Mejorable gestión de la docencia 6 - 1 = Muy mejorable gestión de la docencia					

En la Tabla 12 presentamos las categorías y subcategorías mediante las cuales pudimos analizar los niveles de vinculación en el diseño, de concreción de la actividad y los criterios de evaluación de las planeaciones de nuestros casos situados en dos Jardines de Niños de México.

Tabla 12
Categorías y subcategorías de análisis de la planificación

Subdimensión de análisis	Categorías	Subcategorías
Planificación	1. Competencia	
	2. Contenido	
	3. Descripción de actividad de aprendizaje	5.1 Campo formativo
	4. Criterios de evaluación	5.2 Título
	5. Características generales	5.3 Elementos del plan de trabajo

En función a la subdimensión de análisis, docencia, el proceso de análisis inicio con la observación de las grabaciones de video y audio en su totalidad; continuando con una segmentación de las secuencias didácticas en dos niveles. En el primero, segmentamos de acuerdo a los momentos de la actividad: inicio, desarrollo y cierre. En el segundo, identificamos en cada momento de la secuencia didáctica los “segmentos de actividad” -de aquí en adelante SA-, entendiéndose como “una parte de la sesión que tiene un foco o tema y comienza en un punto y termina en otro” (Stodolsky, 1991, p.27).

Así mismo, reconocimos elementos que contribuyeron en la caracterización de la práctica educativa: número de alumnos, organización social (individual, parejas, equipos, grupal), tiempo y espacio.

La identificación de los segmentos y demás elementos de la práctica, se concretó en una descripción del desarrollo de la actividad de acuerdo a cada momento y SA en los que recogimos las principales tareas o actividades de la educadora y de los niños (Stodolsky, 1991); con la cual pudimos hacer un análisis comparativo entre lo que observamos en los SA y lo descrito en la planeación de la actividad, determinando así el nivel de congruencia entre diseño y desarrollo de la actividad, según los niveles establecidos en la rúbrica.

En relación a la tercera subdimensión, evaluación, la principal fuente de datos son las notas que recogimos sobre el análisis que cada participante hizo sobre su propia práctica; en congruencia con el criterio práctica reflexiva, planteamos tres categorías de análisis, sin embargo en el proceso de codificación identificamos aspectos sobre los que las educadoras reflexionaban que codificamos como subcategorías de la categoría reflexiones generales. En la Tabla 13 se presentan las categorías y subcategorías que guiaron el análisis.

Tabla 13
Categorías y subdimensiones de análisis de la evaluación

Subdimensión de análisis	Categorías	Subcategorías
Evaluación	1. Reflexión sobre actuaciones de los niños	4.1 Favorecimiento de la competencia 4.2 Organización grupal
	2. Reflexión sobre su propia acción	4.3 Espacio
	3. Replanteamiento de acciones	4.4 Recursos
	4. Reflexiones generales	4.5 Tiempo

El proceso de análisis descrito se llevó a cabo en tres niveles, el primero fue por caso, que implicó el análisis de las secuencias didácticas de cada caso en las fases inicial, media y final; lo que nos permitió hacer un análisis comparativo entre las tres fases y tener una valoración global con los cambios en la gestión de la docencia basada en competencias de cada caso. El segundo nivel fue por Jardín de Niños, es decir, hicimos un análisis comparativo entre los resultados de los casos pertenecientes al Jardín de Niños 1 y otro entre los resultados de los casos del Jardín de Niños 2. Éste análisis nos condujo al tercer nivel, en el que comparamos los resultados de los casos del Jardín de Niños 1 con los del Jardín de Niños 2 para llegar a tener un análisis global sobre los cambios de la gestión de la docencia basada en competencias de las participantes del nivel preescolar.

Como último punto de éste análisis queremos destacar que, llevamos a cabo el procesamiento de datos mediante el programa ATLAS ti 7., pues es un programa para el análisis cualitativo de datos con un conjunto de herramientas que nos facilitaron la interpretación; para ello requerimos de una preparación previa que nos permitió conocer sus características y funcionamiento básico. El proceso que seguimos para tratar los datos a través de este software fue de un “ir y venir” entre la guía para su funcionamiento, los datos, las categorías, etc. pero finalmente logramos conocer a fondo los datos y darles un tratamiento pertinente. En resumidas cuentas, el proceso seguido consistió en abrir una unidad hermenéutica, preparar las fuentes de datos en el formato adecuado para subirlos a la unidad (planificaciones, grabaciones en audio y video de las secuencias didácticas, grabaciones en audio de los focus group y notas sobre el análisis de la práctica); nombrar cada uno de los documentos primarios¹⁰ y hacer nuestro proceso de codificación desarrollando o aplicando nuestras categorías. Cabe señalar que también hicimos uso de Memos, sobre todo para hacer una primera descripción de los SA de cada caso.

¹⁰ Hemos agregado un total de 47 documentos primarios a la unidad hermenéutica, el listado se muestra en el Anexo 5.

3) Valoración sobre el modelo CBT

Para el análisis de los datos de la dimensión valoración sobre el modelo CBT correspondiente al cuarto objetivo “valorar el modelo de gestión de la docencia basado en competencias implementado en la educación preescolar”; hemos tomado como fuentes de datos el cuestionario y los diversos focus group.

Respecto al cuestionario, realizamos un análisis de datos en dos niveles; en el primero analizamos el contenido del segundo apartado denominado “modelo de gestión de la docencia basado en competencias”, con un total de 12 ítems cerrados que nos dieron información sobre el proceso de planificación, el desarrollo de la docencia y el proceso de evaluación de las competencias mediante el modelo CBT. Es necesario recordar que recogimos los datos a través de LimeService, lo cual facilitó notablemente su tratamiento, ya que hicimos el análisis en términos de frecuencias de acuerdo a la escala mucho, bastante, regular, poco y nada. Para lo cual sólo tuvimos que exportar los resultados en formato PDF y Excel, en términos de frecuencia y porcentaje.

Por otra parte, hicimos un análisis de contenido sobre el cuarto apartado del cuestionario, esto es los comentarios y/o sugerencias, para el cual seguimos un proceso de categorización inductiva que nos permitió recoger una opinión más particular de las educadoras sobre el modelo CBT y su participación en la investigación.

En el segundo nivel, hicimos una valoración global en la que integramos los resultados obtenidos en ambos apartados del cuestionario.

En relación a los focus group, la fuente de datos han sido las grabaciones en audio, las cuales codificamos de acuerdo a un proceso de categorización mixta, pues inicialmente planteamos nueve categorías en relación a los tres procesos de la gestión. Sin embargo en el análisis, la categoría de aspectos de mejora se eliminó pues no había comentarios al respecto, y se incluyeron las de coincidencias del modelo CBT con la Propuesta Curricular Nacional y riesgos del modelo CBT que emergieron del focus group con las autoridades educativas. El sistema final de categorías se presenta en la siguiente tabla.

Tabla 14
Categorías para el análisis de la valoración del modelo CBT mediante el focus group

	Planificación	Docencia	Evaluación
Categorías	Posibilidades del modelo CBT	Posibilidades del modelo CBT	Posibilidades del modelo CBT
	Limitaciones del modelo CBT	Limitaciones del modelo CBT	Limitaciones del modelo CBT
	Coincidencias del modelo CBT con la Propuesta Curricular Nacional		
	Riesgos del modelo CBT		

Posterior a la codificación, transcribimos los comentarios que daban cuenta de la valoración de cada participante sobre las categorías de análisis, las transcripciones fueron organizadas en cuadros comparativos que permitieron contrastar las distintas opiniones.

Cabe señalar, que primero hicimos un análisis del focus group de las docentes por Jardín de Niños, después de los directivos y por último de las autoridades educativas. Los resultados de cada uno nos permitieron identificar los puntos de convergencia y divergencia desde las tres perspectivas.

El proceso de codificación de los datos de los focus group también se hizo mediante el programa ATLAS ti.7 con un procedimiento similar al que ya se ha hecho referencia.

4) Valoración sobre el TMT como instrumento de gestión de la docencia

Para el análisis de la dimensión valoración sobre el TMT como instrumento de gestión de la docencia, concierne al quinto y último objetivo de la investigación “analizar las potencialidades del Teaching Management Tools como instrumento de gestión de la docencia basada en competencias”; nuestras fuentes de datos también han sido el cuestionario y el focus group.

En este sentido, hemos seguido el mismo proceso de análisis de la dimensión recién descrita, con la diferencia de que nuestro objeto de análisis ha sido el TMT; en síntesis, el proceso consistió en analizar el cuestionario en dos niveles: en el primero nos basamos en el tercer apartado “Teaching Management Tools (TMT)” y en el apartado de comentarios y/o sugerencias. En el segundo nivel, integramos los resultados de ambos análisis en una valoración global de las participantes.

Para finalizar, también resumimos el proceso de análisis de los datos del focus group: codificación en ATLAS ti.7 de acuerdo a las categorías posibilidades, limitaciones y aspectos de mejora del TMT para la planificación, docencia y evaluación; y, coincidencias con la Propuesta Curricular Nacional; transcripción de la opinión de docentes, directivos y autoridades educativas a cuadros comparativos; e identificación de puntos de convergencia y divergencia desde las tres perspectivas.

CAPÍTULO 5

ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN

En este capítulo presentamos el análisis de los resultados organizado en cuatro apartados. En primer lugar, exponemos las coincidencias conceptuales entre la Propuesta Curricular Nacional de Educación Preescolar en México frente al modelo CBT. En segundo lugar, analizamos los cambios suscitados en la gestión de la docencia basada en competencias de cada uno de nuestros casos, con la implementación del modelo CBT, después hacemos un análisis comparativo entre los resultados de uno y otro Jardín de Niños, y finalmente presentamos un análisis global. En tercer lugar, analizamos el modelo CBT desde la valoración que las docentes dan a través del cuestionario y de los focus group llevados a cabo desde tres perspectivas: docentes, directivos y autoridades educativas. En cuarto lugar, analizamos las potencialidades del TMT como instrumento de gestión de la docencia basada en competencias, para lo cual, nuevamente recurrimos a la opinión de las docentes obtenida mediante el cuestionario así como de directivos y autoridades educativas que participaron en los focus group.

La siguiente figura muestra la manera en que organizamos el capítulo.

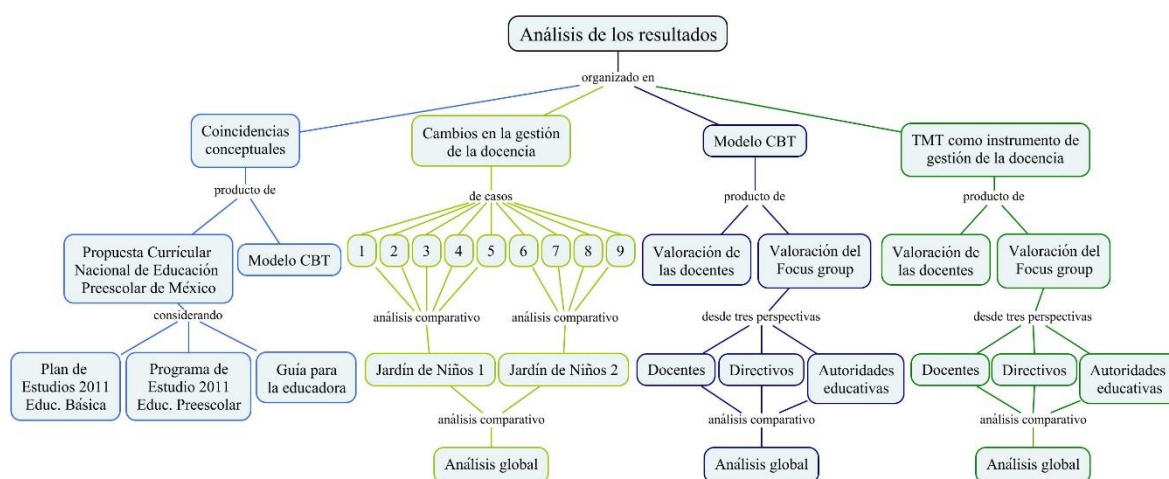


Figura 9. Organización del Capítulo 5

5.1 Análisis de las coincidencias conceptuales entre la Propuesta Curricular Nacional y el modelo de gestión de la docencia basado en competencias

En el presente apartado respondemos al primer objetivo de la investigación y a la dimensión de análisis “fundamentos sobre la gestión de la docencia”, por ello corresponde analizar las coincidencias conceptuales del modelo CBT frente a la Propuesta Curricular Nacional de Educación Preescolar en México representada mediante el Plan de Estudios 2011 de Educación Básica, el PEP 2011 que, como ya hemos mencionado, es nacional, establece propósitos para la educación preescolar en términos de competencias que los estudiantes deben desarrollar y tiene carácter abierto. Y, la guía para la educadora, que se encuentra integrada en el PEP 2011.

Cabe señalar que a lo largo del análisis presentamos no sólo las coincidencias conceptuales identificadas entre el modelo CBT y la Propuesta Curricular Nacional, sino las diferencias encontradas con nuestro objeto de análisis e incluso entre los mismos documentos de la Propuesta Curricular Nacional. Es por ello, que hemos decidido organizar la información en una tabla que nos permita hacer un análisis preciso de cada documento y discernir claramente el contenido de uno y otro.

Iniciamos el análisis retomando una serie de aspectos de los documentos que se consideran relevantes y que se han integrado en la subdimensión de análisis características generales. En la Tabla 15 mostramos un resumen del análisis de contenido documental¹¹ y enseguida describimos los detalles.

Para empezar, es necesario destacar que en los documentos de la Propuesta Curricular Nacional se ha identificado la presencia de tres definiciones de competencia que apuntan hacia una misma dirección, hacia la implicación de los distintos tipos de saberes -conocimientos, habilidades y actitudes- pero además contienen algunos elementos que marcan una diferencia conceptual.

Es decir, en el mismo Plan de Estudios hay dos conceptualizaciones. La primera, define las competencias como una capacidad de responder que implica distintos tipos de saberes. La segunda, da una definición de competencias para la vida, en ésta se habla de una movilización de los saberes y de una manifestación en la acción de manera integrada. Por su parte en el PEP 2011, la tercera definición, se señala que la competencia es la capacidad que

¹¹ En el Anexo 6 se puede consultar el cuadro comparativo que ha permitido hacer el análisis de contenido documental sobre las coincidencias conceptuales.

una persona tiene de actuar con eficacia; en la guía para la educadora se retoma la definición del Plan de Estudios.

Tabla 15

Resumen del análisis de contenido documental. Características generales

SUBDIMENSIÓN DE ANÁLISIS: CARACTERÍSTICAS GENERALES				
Categoría	Plan de estudios 2011 Educación Básica	PEP 2011	Guía para la educadora	Modelo CBT
Definición de competencia	“Capacidad de responder a diferentes situaciones, e implica un saber hacer (habilidades) con saber (conocimiento), así como la valoración de las consecuencias de ese hacer (valores y actitudes).” Competencias para la vida: Movilizan y dirigen todos los componentes – conocimientos, habilidades, actitudes y valores– hacia la consecución de objetivos concretos; son más que el saber, el saber hacer o el saber ser, porque se manifiestan en la acción de manera integrada.	“Capacidad que una persona tiene de actuar con eficacia en cierto tipo de situaciones mediante la puesta en marcha de conocimientos, habilidades, actitudes y valores”	“Capacidad de responder a diferentes situaciones e implica un saber hacer (habilidades) con saber (conocimiento), así como la valoración de las consecuencias de ese hacer (valores y actitudes)”.	“Capacidad de poner en acción conocimientos y habilidades que el estudiante tiene que adquirir y saber aplicar, de una u otra manera, en diferentes situaciones o ante las diferentes tareas que se le requieran.”
Objetivos a alcanzar	Plantea desarrollar en los tres niveles de educación básica: - 10 rasgos del perfil de egreso. - Competencias para la vida. - Estándares curriculares.	Propone alcanzar en el nivel: - 8 propósitos del PEP. - 115 Estándares curriculares. - 41 Competencias. - 271 aprendizajes esperados.	Plantea desarrollar: - Perfil de egreso. - Estándares curriculares. - Competencias para la vida. - Aprendizajes esperados.	Competencias, propone modelo para su reformulación en términos evaluables.
Tipos de competencias	Competencias para la vida	Competencias	Competencias para la vida	Transversales Específicas
Centro del proceso de enseñanza aprendizaje	El alumno, el logro de aprendizajes y los estándares curriculares.	Aprendizaje de los estudiantes Desarrollo de competencias	Aprendizaje de los alumnos.	Estudiante
Trabajo colegiado	Se plantea el principio pedagógico “trabajar en colaboración para construir el aprendizaje”.	Un rasgo deseable del docente y una competencia docente es “trabajar en equipo”	Sugiere que la escuela promueva prácticas de trabajo colegiado	Propone trabajo colegiado entre el profesorado
Uso TIC			Propone el uso de las TIC	Propone uso de TIC. Sugiere TMT como instrumento de gestión de la docencia.

Como es bien sabido no hay una definición única sobre el término competencia, sin embargo, desde el modelo CBT se declara la necesidad de concretar el concepto y tratar de asegurar que se comparta el significado y sus consecuencias; en este contexto el modelo CBT retoma la definición de competencia de las orientaciones de la Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación (Pérez Cabaní et al., 2015), que coincide con los elementos de las definiciones establecidas en la Propuesta Curricular Nacional.

Otro aspecto que llama la atención en la Propuesta Curricular Nacional es que, en el Plan de Estudios, se propone desarrollar a lo largo de los tres niveles de educación básica diez rasgos del perfil de egreso, estándares curriculares y competencias para la vida, éstas son: para el aprendizaje permanente, para el manejo de la información, para el manejo de situaciones, para la convivencia, para la vida en sociedad.

Además de lo referido en el Plan de Estudios, en el PEP 2011 y en la guía para la educadora para el nivel preescolar se propone alcanzar ocho propósitos, 115 estándares curriculares (español 41, matemáticas 38, ciencias 36), y 41 competencias organizadas en seis campos formativos teniendo cada una de ellas una serie de aprendizajes esperados, 271 en total (Lenguaje y Comunicación 55, Pensamiento Matemático 48, Exploración y Conocimiento del Mundo 55, Desarrollo Físico y Salud 38, Desarrollo Personal y Social 24, Expresión y Apreciación Artísticas 51). De acuerdo a esto, al finalizar el primer nivel de la educación básica, o sea preescolar, los estudiantes deben haber alcanzado una gran cantidad de competencias, aprendizajes esperados, estándares curriculares, propósitos.

A diferencia de ello, para el modelo CBT, las competencias son el horizonte del aprendizaje, por tanto *antes* de hacer docencia las competencias son el objetivo, *durante* la docencia son el referente de las actividades de aprendizaje y *después* de la docencia son el resultado de aprendizaje; o sea que no hay más objetivos que alcanzar las competencias. Así pues, partiendo de la premisa de que las competencias son acciones complejas, deben ser observables y evaluables; el modelo CBT propone un modelo para redefinir el listado prescriptivo con una formulación de competencias en términos evaluables, involucrando al colectivo y posibilitando establecer tantos niveles competenciales como grados escolares existan.

Por otra parte, también se identifica una relativa coincidencia entre el tipo de competencias base para gestionar la docencia, como ya se mencionó la Propuesta Curricular Nacional sugiere el desarrollo de competencias para la vida y plantea 41 competencias que las asociamos con competencias genéricas y específicas; mientras que el modelo CBT,

diseñado inicialmente para el nivel superior, considera el tratamiento de competencias transversales y específicas.

En cuanto a qué o quién es el centro del proceso de enseñanza aprendizaje, en la presentación del Plan de Estudios se menciona que la administración federal ha desarrollado una política pública que coloca en el centro: al alumno, el logro de los aprendizajes y los estándares curriculares; en el mismo documento se incluye un principio pedagógico que centra la atención en los estudiantes y en sus procesos de aprendizaje. El PEP 2011 refiere que la propuesta se centra en: el aprendizaje de los estudiantes y en el desarrollo de competencias; y en la guía para la educadora se menciona que es: la práctica docente centrada en el aprendizaje de los alumnos. Mientras que en el modelo CBT desde un principio se coloca al estudiante en el centro del proceso de enseñanza aprendizaje, por tanto la docencia debe ser planificada pensando en el aprendizaje.

Una categoría en la que se ha encontrado coincidencia es el trabajo colegiado. En este sentido, la Propuesta Curricular Nacional, presenta el principio pedagógico “trabajar en colaboración para construir el aprendizaje”, en uno de los rasgos deseables del docente se indica que se deben promover redes entre docentes para generar un trabajo colegiado y en las competencias docentes para la enseñanza también se habla de trabajar en equipo, no obstante con el carácter abierto del PEP 2011 a la educadora se le da libertad para la elección de metodología a trabajar, aunque al mismo tiempo se le otorga la responsabilidad de seleccionar y diseñar situaciones didácticas con distintos niveles de complejidad, de determinar el orden en que abordará cada competencia, de seleccionar los temas o problemas de interés para sus alumnos, etc. acciones que apuntan hacia una gestión individual. Mientras que el modelo CBT propone una diversidad de acciones encaminadas hacia el trabajo colegiado, tales como la concreción del concepto de competencias, la reformulación de competencias, la priorización de competencias, etc.

Otra categoría que presenta coincidencia es el uso de las TIC, pues tanto la Propuesta Curricular Nacional como el modelo CBT plantean su uso para apoyar el desarrollo de nuevas prácticas de enseñanza y de aprendizaje; para ello, el modelo CBT propone el TMT como instrumento de gestión de la docencia basada en competencias.

Por lo que se refiere a la segunda subdimensión de análisis, planteamientos sobre el proceso de planificación, los resultados encontrados en el análisis de contenido documental se recogen de manera sintética en la Tabla 16.

Tabla 16

Resumen del análisis de contenido documental. Planteamientos sobre el proceso de planificación

SUBDIMENSIÓN DE ANÁLISIS: PLANIFICACIÓN				
Categoría	Plan de Estudios 2011 Educación Básica	PEP 2011	Guía para la educadora	Modelo CBT
Niveles de planificación	Educadora	Educadora	Sugiere dos niveles: 1° PEP 2° Educadora	Propone dos niveles: 1° Órgano responsable de titulación. 2° Profesor.
Referentes para planificar	Aprendizajes esperados	- Aprendizajes esperados - Competencias	- Aprendizajes esperados - Estándares curriculares	- Competencias - Contenidos
Contenidos		Se mencionan superficialmente		Contenidos son base de las actividades.
Secuencia de planificación o estructura didáctica	Se explicita que diseñar actividades implica responder algunas cuestiones.		- Propone cuestionamientos a responder para el diseño. - Brinda consideraciones para planificar la jornada diaria.	Propone modelo de procedimiento guía.
Tipología de actividades de aprendizaje			Modalidades de trabajo: Situaciones de aprendizaje: talleres, proyectos, secuencias didácticas, situaciones didácticas.	Propone diversidad en tipos de actividades.
Elementos del diseño		Acciones Secuencia Tiempo Medios Recursos Criterios para evaluación.	Aprendizajes esperados Campos formativos Situaciones de aprendizaje (inicio, desarrollo, cierre) Título. Previsión de recursos.	Campos formativos Competencias (niveles). Contenidos Actividades: - Título - Descripción de actividad - Tipo de actividad - Tiempo Actividad de evaluación: - Criterios

Como primera categoría de análisis tenemos, niveles de planificación, en los que se presenta una relativa coincidencia entre la Propuesta Curricular Nacional y el modelo CBT pues en ambos se consideran dos niveles.

En la introducción de la guía para la educadora se especifica que “los Programas de Estudio correspondientes a la educación básica constituyen en sí mismos un primer nivel de planificación, en tanto que contienen lo que se va a estudiar y lo que se pretende que los alumnos aprendan en un tiempo determinado” (SEP, 2011c, p.96), es decir, las competencias, aprendizajes esperados, estándares curriculares, etc. ya están definidos por la

SEP. Se deduce que el segundo nivel le corresponde a la educadora, ya que en el apartado características del PEP 2011, se describe el carácter abierto del programa, en el cual se responsabiliza a la educadora de llevar a cabo el proceso de planificación para la promoción de las competencias.

Por su parte, el modelo CBT también propone realizar la planificación en dos niveles, pero el primero corresponde al órgano responsable de la titulación, quien tendría que garantizar una coherencia en el tratamiento de las competencias así como una gradación que asegure la progresión en el desarrollo de las competencias. El segundo, al profesor quien diseña las actividades de aprendizaje.

Respecto a los referentes para planificar, los tres documentos revisados de la Propuesta Curricular Nacional, coinciden en que son los aprendizajes esperados, que “definen lo que se espera de cada alumno en términos de saber, saber hacer y saber ser; le dan concreción al trabajo docente...” (SEP, 2011c, p. 41); aunque llama la atención que, en la novena base para el trabajo en preescolar titulada “la intervención educativa requiere de una planificación flexible” del PEP 2011, las competencias también son referentes para planear, en tanto que en las características del enfoque de la guía para la educadora, se especifica que los estándares curriculares son referentes para planear, entendiéndose que “definen lo que los niños de educación preescolar deberán saber y saber hacer, además de manifestar las actitudes que adquirieron al concluir el primer periodo escolar... (SEP, 2011c, p.131). Mientras que, para el modelo CBT los referentes para la planificación son las competencias en relación con unos contenidos base para el logro de las mismas.

En relación a los contenidos, otra de las categorías a tratar, en la Propuesta Curricular Nacional se habla de que con la RIEB también se han hecho reformas en los contenidos curriculares, sin embargo en el nivel preescolar los contenidos no se tratan explícitamente, aunque para el diseño de actividades si se plantea un cuestionamiento que va dirigida hacia ellos:

¿Qué situaciones resultarán interesantes y suficientemente desafiantes para que los alumnos indaguen, cuestionen, analicen, comprendan y reflexionen de manera integral sobre la esencia de los aspectos involucrados en este contenido? (SEP, 2011c, p.97)

Así mismo, en la guía para la educadora, uno de los aspectos enlistados ante el cuestionamiento ¿para qué se evalúa? se dirige a los contenidos, señalando que para conocer si la selección y orden de contenidos de aprendizaje fueron los adecuados y pertinentes.

A diferencia de ello, el modelo CBT enfatiza en que el estudiante debe adquirir una competencia, mediante la realización de unas actividades de aprendizaje en relación con unos contenidos, por tanto desde el inicio de la planificación los contenidos deben tenerse claros, tratarse de manera integrada e irse renovando continuamente; también se sugiere un modelo de formulación que ayude a diferenciarlos de las competencias.

Otra diferencia se identifica en la secuencia de planificación. En el Plan de Estudios, específicamente en el segundo principio pedagógico “planificar para potenciar el aprendizaje”, se sugiere que el diseño de actividades de aprendizaje implica responder cuestiones como:

- ¿Qué situaciones resultarán interesantes y desafiantes para que los estudiantes indaguen, cuestionen, analicen, comprendan y reflexionen?
- ¿Cuál es el nivel de complejidad que se requiere para la actividad que se planteará y cuáles son los saberes que los alumnos tienen?
- ¿Qué aspectos quedarán a cargo de los alumnos y cuáles será necesario explicar para que puedan avanzar?
- ¿De qué manera pondrán en práctica la movilización de saberes para lograr los aprendizajes y qué desempeños los harán evidentes?

En la introducción de la guía para la educadora se establece la implicación de responder a cuestionamientos, incluyéndose prácticamente el mismo contenido pero ampliado (nivel de desafío de la actividad, nivel de complejidad, los recursos, la movilización de saberes, incorporación de las TIC), quedando de la siguiente manera:

- ¿Qué situaciones resultarán interesantes y suficientemente desafiantes para que los alumnos indaguen, cuestionen, analicen, comprendan y reflexionen de manera integral sobre la esencia de los aspectos involucrados en este contenido?
- ¿Cuál es el nivel de complejidad que se requiere para la situación que se planteará?
- ¿Qué recursos son importantes para que los alumnos atiendan las situaciones que se van a proponer? ¿Qué tipo de materiales son pertinentes y significativos para el estudiante? ¿Un material impreso, un audiovisual, un informático? ¿Qué aspectos quedarán a cargo del alumnado y cuáles es necesario explicar para que puedan avanzar?
- ¿De qué manera pondrán en práctica la movilización de saberes para lograr resultados?
- ¿Qué actividades resultan más significativas al incorporar las tecnologías de la información y la comunicación?

De manera semejante, en la guía para la educadora se integra un apartado titulado “consideraciones para planificar la jornada diaria”, en éste se describen brevemente aspectos relacionados con:

- Selección de los aprendizajes esperados y articulación de los campos formativos.
- Atención diferenciada y graduación en las situaciones de aprendizaje.
- Consignas y cuestionamientos.
- Actividades de apoyo a los aprendizajes.
- Actividades cotidianas o permanentes.
- Recursos didácticos.
- Participación de las familiar y otros adultos responsables de la atención de los niños.
- Duración

En este contexto, la Propuesta Curricular Nacional brinda una serie de consideraciones que dan un panorama general sobre la secuencia de planificación que podría seguirse. Por su parte, el modelo CBT plantea una secuencia para facilitar el proceso de planificación que se concreta en los siguientes puntos:

- a) Decidir cuál o cuáles de las competencias se pretende favorecer.
- b) Seleccionar los contenidos que se trabajarán.
- c) Optar por un tipo concreto de actividad de aprendizaje.
- d) Concretar la actividad.
- e) Plantear si esta actividad puede ser de evaluación. Si es así, plantear criterios.

Otra categoría de análisis en la que hay cierta coincidencia es en la tipología de actividades de aprendizaje, ya que tanto la Propuesta Curricular Nacional como el modelo CBT otorgan libertad a los docentes para elegir el tipo de actividades a realizar. Aunque las propuestas son diferentes.

En este sentido, en la introducción de la guía para la educadora se presenta un apartado denominado modalidades de trabajo, en él se menciona que las situaciones de aprendizaje “son el medio por el cual se organiza el trabajo docente, a partir de planear y diseñar experiencias que incorporen el contexto cercano a los niños y tienen como propósito problematizar eventos del entorno próximo...” (SEP, 2011c, p.100) y que se pueden desarrollar a través de talleres o proyectos; posteriormente se definen las secuencias didácticas como “actividades de aprendizaje organizadas que responden a la intención de abordar el estudio de un asunto determinado...” (SEP, 2011c, p.101).

Más adelante, en el apartado titulado situaciones de aprendizaje, se retoma este concepto y se define como “formas de organización del trabajo docente que buscan ofrecer experiencias significativas a los niños que generen la movilización de sus saberes y la adquisición de otros” (SEP, 2011c, p. 173). Aquí los talleres, situaciones didácticas, proyectos, etc. son consideradas como propuestas de organización didáctica y se da una breve descripción de cada una.

Como se puede apreciar, en la información presentada en la guía para la educadora se manejan propuestas y se da la flexibilidad para que las educadoras al planificar decidan el tipo de actividades a implementar, manejándose seis conceptos con mínimas diferencias entre uno y otro (modalidades de trabajo, situaciones de aprendizaje, talleres, proyectos, secuencias didácticas y situaciones didácticas), abordados en dos momentos de la guía que generan cierta confusión conceptual.

Para el modelo CBT las actividades son el puente entre las competencias y los contenidos, el mismo modelo da una orientación para su formulación así como una propuesta de tipo actividades de aprendizaje diversas como estudio de casos, aprendizaje basado en problemas, búsqueda de información, clase informativa, etc. por mencionar sólo algunas. Actividades pensadas para desarrollarse en el nivel superior, algunas pueden adecuarse a otros niveles.

Por último la categoría elementos del diseño, en la novena base “la intervención educativa requiere de una planificación flexible” del PEP 2011 implícitamente se menciona que la educadora planificará considerando acciones, secuencia, tiempo, medios, recursos y criterios para evaluación. Y en el apartado de situaciones de aprendizaje de la guía para la educadora se especifica que el plan de trabajo debe incluir aprendizajes esperados, campos formativos, situaciones de aprendizaje (inicio, desarrollo, cierre), título, previsión de recursos.

En consonancia con ello, el modelo CBT sugiere elementos base para el diseño, coincidiendo en que para la actividad debe haber un título, una descripción, el nivel de competencia a favorecer que en la Propuesta Curricular Nacional se relacionaría con los aprendizajes esperados. En este caso, la mayor diferencia es que el modelo CBT considera la explicitación de contenidos y, en caso de ser actividad de evaluación, el planteamiento de criterios de evaluación.

En lo que toca a los planteamientos sobre el desarrollo de la docencia, nuestra tercera subdimensión de análisis, el análisis de contenido documental se resume en la Tabla 17.

Tabla 17
Resumen del análisis de contenido documental. Planteamientos sobre el desarrollo de la docencia

SUBDIMENSIÓN DE ANÁLISIS: DOCENCIA				
Categoría	Plan de Estudios 2011 Educación Básica	PEP 2011	Guía para la educadora	Modelo CBT
Rol docente			Mediador	Guía y orientador
Desarrollo de la docencia	Propone principios pedagógicos	Sugiere bases para el trabajo en Preescolar	- Plantea requerimientos para que docentes cumplan con principios pedagógicos. - Propone referentes para orientar la labor profesional (principios pedagógicos). - Presenta rasgos deseables del docente. - Presenta competencias docentes.	- Implica trabajo colegiado y práctica reflexiva. - Propone “Moodle” como herramienta de apoyo a la docencia.

En la categoría rol docente, se identifica semejanza entre lo que menciona la Propuesta Curricular Nacional y el modelo CBT. En el apartado de ambientes de aprendizaje de la introducción de la guía para la educadora, se señala que el docente “es central en el aula para la generación de ambientes que favorezcan los aprendizajes al actuar como mediador diseñando situaciones de aprendizaje centradas en el estudiante; generando situaciones motivantes y significativas...” (SEP, 2011c, p. 98), es decir, su rol es ser mediador. Así mismo, para el modelo CBT la función del profesor es guiar y orientar la actividad de los estudiantes para que sus aprendizajes sean significativos y funcionales.

Otra categoría de análisis se ha titulado desarrollo de la docencia, en este sentido la Propuesta Curricular Nacional brinda una serie de orientaciones para la gestión de la docencia, sobre todo en la guía para la educadora. En el Plan de Estudios se presentan doce principios pedagógicos que comprenden aspectos de planificación, docencia y evaluación; y que se definen como, “condiciones esenciales para la implementación del currículo, la transformación de la práctica docente, el logro de los aprendizajes y la mejora de la calidad educativa” (SEP, 2011b, p. 26).

En el PEP 2011 se proponen diez bases para el trabajo en preescolar organizadas en tres rubros: características infantiles y procesos de aprendizaje, diversidad y equidad, e intervención educativa.

En la guía para la educadora se identifican cuatro propuestas en las que se enlistan requerimientos, rasgos, referentes y competencias que las educadoras deben poseer o desarrollar en la docencia. En primer lugar, en la introducción de la misma, hay un apartado de orientaciones pedagógicas y didácticas para la educación básica, en la que se mencionan requerimientos para que los docentes cumplan los principios pedagógicos, en términos generales deben centrar su intervención en el aprendizaje de los alumnos, generar condiciones para la inclusión, propiciar esquemas de actuación docente, aplicar estrategias diversificadas y promover ambientes de aprendizaje que favorezcan el logro de aprendizajes esperados. En segundo lugar, en el apartado enfoque de los campos formativos de la guía para la educadora, se muestran unos “referentes para orientar la labor profesional”, que inicialmente son presentados en el plan de estudio 2011 como principios pedagógicos. En tercer lugar, en el apartado de características del enfoque se argumenta que la docencia se ha convertido en una profesión compleja, que requiere de nuevas capacidades, conocimientos y competencias (SEP, 2011c) por lo que se presentan doce “rasgos deseables del docente”. En cuarto lugar, dentro del apartado ambientes de aprendizaje, se señalan “diez

competencias docentes pertinentes para la enseñanza”, enunciándose las diez familias de competencias profesionales propuestas por Perrenoud.

A diferencia de la Propuesta Curricular Nacional, el modelo CBT apuesta por una docencia fundamentada en el trabajo colegiado y la práctica reflexiva, así mismo ha optado por la plataforma “Moodle” como herramienta de apoyo para el desarrollo de la docencia; es importante mencionar que aunque éste software ofrece muchas bondades tanto para los docentes como para los estudiantes, las probabilidades de que apoye la docencia en preescolar son prácticamente nulas, puesto que las características del nivel no lo permiten.

Pasando a los planteamientos sobre el proceso de evaluación, cuarta y última subdimensión de análisis, el resultado del análisis de contenido documental arrojó nueve categorías de análisis que se resumen en la Tabla 18.

Tabla 18
Resumen del análisis de contenido documental. Planteamientos sobre el proceso de evaluación

SUBDIMENSIÓN DE ANÁLISIS: EVALUACIÓN				
Categoría	Plan de estudios 2011 Educación Básica	PEP 2011	Guía para la educadora	Modelo CBT
Características	Cualitativa		Carácter cualitativo Continua	Sostenible Fiable Continua
Enfoque	Formativo		Formativo e inclusivo	Formativo
Referentes	Aprendizajes esperados	Aprendizajes esperados	- Aprendizajes esperados. - Estándares curriculares y competencias. - Intervención docente. - Formas de organización del grupo. - Organización y funcionamiento de la escuela. - Participación de las familias.	- Competencias - Contenidos
Finalidad	Mejoramiento del aprendizaje y del desempeño docente		- Mejoramiento del aprendizaje y del desempeño docente. - Enuncia una diversidad de aspectos.	Mejora de los aprendizajes
Responsable	Docente		Docente Niños Colegiado de docentes Familias	Docente Estudiantes
Momentos	Diagnóstica Formativa Sumativa		Inicial o diagnóstica Intermedia y final Formativa / permanente	Continua
Tipos	Heteroevaluación Autoevaluación Coevaluación		Heteroevaluación Autoevaluación Coevaluación	Heteroevaluación Autoevaluación Coevaluación

Secuencia			Propone una secuencia de evaluación.
Instrumentos	- Propone diversidad de instrumentos de evaluación. - Plantea implementación de Cartilla de Educación Básica	- Propone diversidad de instrumentos de evaluación. - Plantea implementación de Cartilla de Educación Básica	Propone diversidad de instrumentos de evaluación.

La primera categoría a analizar son las características de la evaluación, en este sentido, una de las principales características de la Propuesta Curricular Nacional es que la evaluación es de carácter cualitativo, centrada “en identificar los avances y dificultades que tienen los niños en sus procesos de aprendizaje” (SEP, 2011c, p. 181). Otra característica es que sea continua, en coincidencia con ésta, el modelo CBT también sugiere una evaluación continua en la que el profesor recoja información sistemáticamente, le dé seguimiento al proceso de aprendizaje y haga una intervención oportuna; así mismo, que el proceso de evaluación proporcione información fiable sobre los aprendizajes de los estudiantes y que sea sostenible.

La segunda categoría es el enfoque de la evaluación, en la cual se identifica coincidencia entre la Propuesta Curricular Nacional y el modelo CBT, pues ambos apuntan hacia una evaluación formativa; en el séptimo principio pedagógico del Plan de Estudios se especifica que en la educación básica debe prevalecer un enfoque formativo, por lo cual “el docente debe compartir con los alumnos y sus madres, padres de familia o tutores lo que se espera que aprendan, así como los criterios de evaluación” (SEP, 2011b, p.31).

Los referentes para la evaluación son la tercera categoría a analizar, en los tres documentos de la Propuesta Curricular Nacional se especifica que el principal referente son los aprendizajes esperados, aunado a ello, en la guía para la educadora se plantean otros aspectos a considerar, tales como:

- Los aprendizajes que adquieren progresivamente los alumnos, tomando como parámetro los aprendizajes esperados.
- Los estándares curriculares y las competencias que van logrando los niños.
- La intervención docente: la identificación de rasgos (la planificación, las formas de relación con los niños, el trabajo colaborativo entre docentes, entre otras) que la caracteriza por ser o no facilitadora de ambientes de aprendizaje.
- Las formas de organización del grupo en relación con los tipos de actividades.
- La organización y el funcionamiento de la escuela, el aprovechamiento del tiempo para privilegiar las actividades para el aprendizaje.
- La participación de las familias, en actividades educativas para apoyar a sus hijos (lectura en casa, reforzar prácticas del lenguaje, entre otras).

Como se puede observar, los aprendizajes esperados que inicialmente se presentan como el foco a evaluar quedan ensombrecidos entre estos aspectos. A diferencia de ello, para el modelo CBT los referentes para evaluar son las competencias junto con la adquisición de los contenidos a través de las actividades.

En la cuarta categoría, finalidad de la evaluación, se identifica una relativa coincidencia entre la Propuesta Curricular Nacional y el modelo CBT pues lo que se pretende es que se mejoren los aprendizajes de los alumnos; aunque los planteamientos de la guía para la educadora nuevamente generan ambigüedad, pues ante la interrogante ¿para qué se evalúa?, se enuncian una serie de aspectos:

- Estimar y valorar logros y dificultades de aprendizaje de los alumnos.
- Valorar los aciertos en la intervención educativa y la necesidad de transformación de las prácticas docentes.
- Identificar la pertinencia de la planificación, el diseño de estrategias y situaciones de aprendizaje desplegadas, para adecuarlas a las necesidades de aprendizaje de los alumnos.
- Mejorar los ambientes de aprendizaje en el aula, formas de organización de las actividades, relaciones que se establecen en el grupo, la organización de los espacios, aprovechamiento de los materiales didácticos, aprovechamiento de la jornada diaria, entre otros.
- Conocer si la selección y orden de contenidos de aprendizaje fueron los adecuados y pertinentes.

La quinta categoría trata sobre el responsable o los responsables de la evaluación, en el séptimo principio pedagógico del Plan de Estudios, se explícita que el docente es el encargado de evaluar los aprendizajes de los alumnos; en la guía para la educadora también se da responsabilidad al docente pero además se especifica que se debe considerar la opinión de los niños, del colegiado y de las familias. Por su parte, el modelo CBT coincide en que tanto el docente como el alumno deben estar implicados en el proceso de evaluación.

Los momentos de evaluación son la sexta categoría, en el Plan de Estudios queda claro que se realiza en tres momentos: al inicio con una evaluación diagnóstica, de manera formativa durante el proceso y sumativa al finalizar del mismo. De la misma manera, en dos apartados de la guía para la educadora se retoman la evaluación inicial o diagnóstica así como la final o sumativa con la misma connotación; sin embargo, la evaluación realizada durante el proceso sufre una variante conceptual pues en un apartado se le denomina formativa y en otro permanente, además de que también se agrega el concepto de evaluación intermedia especificándose que a medio ciclo escolar debe hacerse un alto para confrontar información con la evaluación inicial y tomar decisiones. En el modelo CBT, se apuesta por la evaluación continua, aunque también se lleva a cabo la diagnóstica y sumativa.

En la séptima categoría, tipos de evaluación, se identifica una coincidencia total pues ambas propuestas sugieren que, además de la heteroevaluación, los docentes promuevan la práctica de la autoevaluación y la coevaluación.

La categoría donde se identifica una de las mayores diferencias es la secuencia de evaluación, el modelo CBT hace énfasis en que la evaluación debe ser planificada y contar con criterios específicos, para ello propone una secuencia básica que se resume de la siguiente forma:

- 1) Declarar alguna actividad de aprendizaje como de evaluación también.
- 2) Vincular actividad a competencias y contenidos concretos.
- 3) Plantear criterios de evaluación.
- 4) Establecer el peso de la actividad en la calificación global.

En relación a ello es necesario señalar dos cosas, la primera es que en los documentos de la Propuesta Curricular Nacional los criterios de evaluación son mencionados de manera muy general, en el Plan de Estudios se dice que de acuerdo al enfoque formativo los criterios se deben compartir con los alumnos y sus padres; y en el PEP 2011 se expresa que deben brindarse a los alumnos para realizar la autoevaluación y la coevaluación. Aunque, en ningún otro momento se destaca su planteamiento. La segunda, como ya se ha dicho la evaluación en Preescolar es cualitativa de ahí que no hay una calificación, por tanto el último punto de esta secuencia no es aplicable para el nivel.

La última categoría a tratar son los instrumentos, en ésta se identifica coincidencia ya que ambas propuestas plantean apoyar el proceso evaluativo haciendo uso de una diversidad de instrumentos de evaluación. Un instrumento que se subraya en la Propuesta Curricular Nacional es la Cartilla de Educación Básica, que es el documento utilizado para llevar el seguimiento del progreso de los alumnos en cada período escolar (SEP, 2011b, p.33).

Hasta aquí finalizamos con el análisis documental, a lo largo del mismo se pudo notar como la Propuesta Curricular Nacional brinda una perspectiva amplia sobre los procesos de planificación, docencia y evaluación; especificando que “los procesos de planificación y evaluación, requieren ser trabajados de manera sistémica e integrada” (SEP, 2011c, p.91). No obstante, en los documentos los procesos son tratados de manera independiente sin llegar a identificarse una línea que posibilite su integración para llevarse a la práctica. Incluso hay momentos en que la información se vuelve repetitiva y ambigua, tal es el caso de la guía para la educadora que en su introducción plantean prácticamente todos los contenidos y después hay apartados concretos para cada uno de ellos.

Por su parte, el modelo CBT, brinda una propuesta concreta con modelos guía que posibilitan llevar a cabo la planificación, docencia y evaluación de manera articulada y en congruencia con el enfoque por competencias.

5.2 Análisis de los cambios en la gestión de la docencia de cada caso

Este apartado responde al segundo y tercer objetivos de nuestra investigación, aquí presentamos el análisis de los cambios en la gestión de la docencia en tres niveles: en el primero mostramos el análisis de cada uno de los casos, iniciamos con los del Jardín de Niños 1 y continuamos con los del Jardín de Niños 2; en el segundo nivel, hacemos un análisis comparativo entre los casos de cada Jardín de Niños; en el tercero y último nivel, realizamos un análisis global de los cambios en la gestión de la docencia basada en competencias de ambos Jardines de Niños¹².

El análisis se concreta de acuerdo a los seis criterios de la rúbrica para el análisis de la gestión de la docencia basada en competencias, relacionados con las tres subdimensiones de análisis: planificación, docencia y evaluación. Los resultados se presentan de acuerdo a las fases: inicial, media y final.

5.2.1 Análisis de los casos del Jardín de Niños 1

Antes de empezar debemos señalar que primero mostramos el análisis de cada caso por fase -según las subdimensiones de análisis- y después presentamos un análisis global del mismo, la organización queda representada en la Figura 10.

También debemos comentar que para cada caso y cada fase mostramos una tabla con las subdimensiones de análisis, los criterios considerados en cada una de ellas así como la valoración de los mismos. En el análisis global incluimos una gráfica con los resultados alcanzados en la gestión de la docencia basada en competencias.

Iniciamos con el análisis de los casos correspondientes al Jardín de Niños 1, estos son los casos 1, 2, 3, 4 y 5.

¹² La descripción de los Segmentos de Actividad (SA) de cada caso se puede consultar en el Anexo 7.

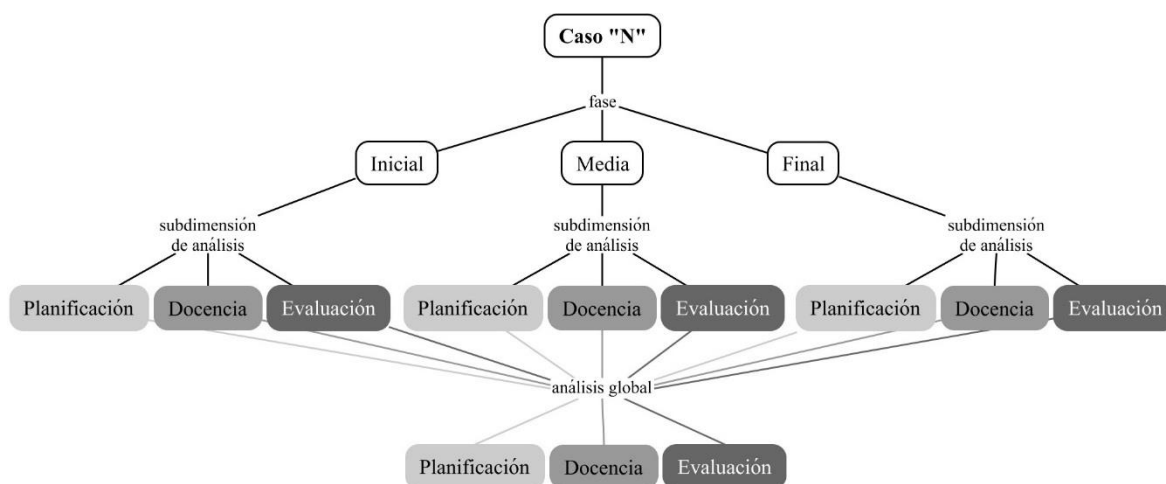


Figura 10. Estructura de análisis de cada caso

5.2.1.1 Caso 1.

Fase inicial

De acuerdo con los criterios para la valoración de la gestión de la docencia basada en competencias el caso uno en la fase inicial se ha valorado con doce puntos, con lo que se considera que hay una gestión mejorable.

Tabla 19
Resultados del caso 1. Fase inicial

Subdimensión de análisis	Criterios	
Planificación	Vinculación en el diseño	2
	Concreción de la actividad	2
	Concreción de los criterios de evaluación	1
Docencia	Congruencia entre diseño y desarrollo de la actividad	2
	Congruencia entre planificación, docencia y evaluación	2
Evaluación	Práctica reflexiva	3
TOTAL		12
Escala de valoración:		
Muy buena (4)	Buena (3)	Mejorable (2)
		Muy mejorable (1)

Planificación: el diseño presenta una vinculación mínima entre competencia y actividad, no se especifican los contenidos a favorecer; la competencia es muy amplia y la actividad se concreta en la identificación de características del nombre propio y asociación con imágenes, haciéndose evidente que el contenido es la identificación del nombre propio. Hay presencia de una evaluación concretada en tres cuestionamientos dirigidos a los alumnos, aunque no son precisamente criterios de evaluación sino un cierre de la actividad.

Docencia: hay una mínima congruencia entre diseño y desarrollo de la actividad ya que con la actividad que se lleva a la práctica no se observa que se favorezca la competencia

señalada en el diseño, la mayor parte se destina a remarcar el nombre y colorear imágenes lo que no implica ningún reto para los niños y resta tiempo para realizar la segunda parte del diseño, que era la más interesante pues implicaba la asociación del nombre con distintas imágenes e identificación de algunas características del sistema de escritura. La congruencia entre planificación, docencia y evaluación también es mínima, tanto en el desarrollo como en la evaluación se refleja poco el nivel de competencia propuesto en el diseño.

Evaluación: la educadora reflexiona tanto en las actuaciones de los niños como en su propia acción, inicialmente considera que la actividad favorece la competencia, sin embargo después menciona que en realidad era muy dirigida, poco retadora, que los niños tenían un rol pasivo y pocos momentos para reflexionar, etc. con lo cual se limitó el desarrollo de la competencia.

Fase media

La fase media se ha valorado con catorce puntos que corresponden a una buena gestión de la docencia.

Tabla 20
Resultados del caso 1. Fase media

Subdimensión de análisis	Criterios	
Planificación	Vinculación en el diseño	3
	Concreción de la actividad	3
	Concreción de los criterios de evaluación	1
Docencia	Congruencia entre diseño y desarrollo de la actividad	2
	Congruencia entre planificación, docencia y evaluación	2
Evaluación	Práctica reflexiva	3
		TOTAL 14
Escala de valoración:		
Muy buena (4)	Buena (3)	Mejorable (2) Muy mejorable (1)

Planificación: el diseño presenta una vinculación mayoritaria entre competencia, contenidos y actividad de aprendizaje; con una buena concreción de la actividad que describe con precisión la intención de que los niños no sólo copien palabras asociadas a su nombre, sino que estructuren ideas; la evaluación se concreta en cuestionamientos dirigidos a los niños que no son propiamente criterios de evaluación.

Docencia: hay una mínima congruencia entre diseño y desarrollo ya que el tiempo se destina únicamente a copiar palabras y no se realiza el segmento que estaba descrito en el diseño y que implicaría un mayor reto para los niños, en el que debían estructurar y expresar ideas de acuerdo a determinadas características del sistema de escritura. Lo anterior nos conduce hacia la identificación de una mínima congruencia entre planeación, docencia y

evaluación; pues finalmente no se concreta lo especificado en el diseño, no hay evaluación y poco se favorece el nivel de competencia esperado.

Evaluación: la educadora considera su propia acción como objeto de reflexión y hace algunos replanteamientos para la mejora de su docencia.

Fase final

Esta fase ha sido valorada con diecinueve puntos con lo que se considera que hay muy buena gestión de la docencia.

Tabla 21
Resultados del caso 1. Fase final

Subdimensión de análisis	Criterios	
Planificación	Vinculación en el diseño	4
	Concreción de la actividad	3
	Concreción de los criterios de evaluación	3
Docencia	Congruencia entre diseño y desarrollo de la actividad	3
	Congruencia entre planificación, docencia y evaluación	3
Evaluación	Práctica reflexiva	3
		TOTAL 19
Escala de valoración:		
Muy buena (4)	Buena (3)	Mejorable (2) Muy mejorable (1)

Planificación: el diseño presenta muy buena vinculación entre competencia, contenidos y actividad; la actividad se describe brevemente pero con bastante precisión y congruencia con el nivel de competencia esperado. Hay presencia de criterios de evaluación con bastante nivel de concreción.

Docencia: se lleva a la práctica una actividad bastante congruente, en la que se identifican diversos SA: presentación de la actividad, establecimiento de estructura de participación, narración de cuento, recuperación de conocimientos previos (los niños expresan sus ideas sobre la intención de la escritura) y el ejercicio de escritura de cartas, que es el segmento donde se propicia que traten de comunicar sus ideas mediante el lenguaje escrito, según los conocimientos de cada uno y tal como se especifica en el diseño, aunque en el cierre la educadora trato de explorar la comprensión lograda por los alumnos pero no obtuvo respuesta por parte del grupo; no obstante, hay una buena congruencia entre la planificación, el desarrollo de la docencia y la evaluación.

Evaluación: la educadora centra su reflexión sobre su propia práctica, menciona algunas acciones que ha hecho para mejorar su gestión y a su vez favorecer las competencias.

Análisis global

La gestión de la docencia está enfocada en favorecer competencias del campo formativo de lenguaje y comunicación relacionadas con el lenguaje escrito; la primera y segunda fase se realizaron con trece y diecisiete niños respectivamente en un grupo de tercer grado, y la tercera con once alumnos de un grupo de segundo. En este caso la gestión de la docencia inicia siendo valorada como mejorable (doce puntos), avanza progresivamente a buena (catorce puntos) y llega a un muy buen nivel (diecinueve puntos).

De acuerdo a la rúbrica para el análisis de la gestión de la docencia basada en competencias, los resultados del caso 1 en las tres fases quedan reflejados en la siguiente gráfica.

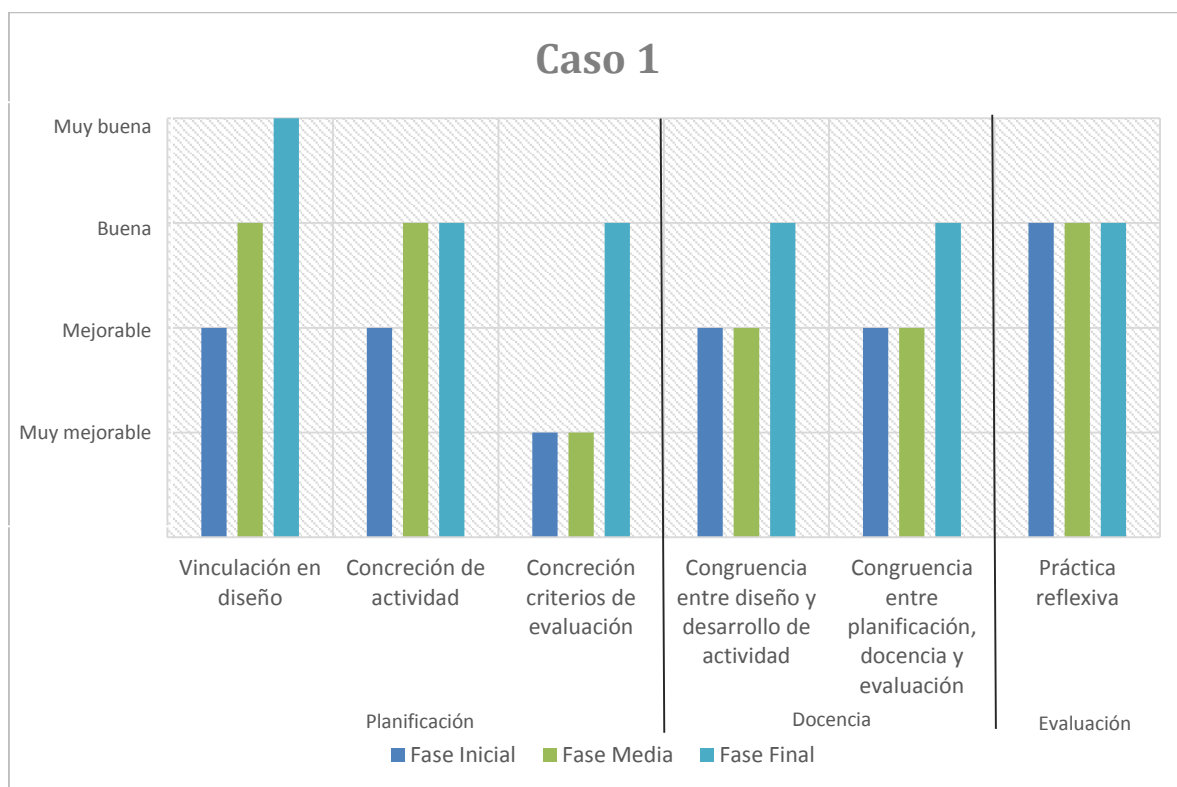


Figura 11. Cambios en la gestión de la docencia. Caso 1

En este caso, cinco de los seis criterios presentan una evolución, destacando los de vinculación en el diseño y concreción de los criterios de evaluación; el último criterio, práctica reflexiva, se mantiene en un buen nivel desde la primera fase. A continuación se presentan los cambios de mejora en cada dimensión.

Planificación: se identifica una mejora en los tres criterios analizados, en la fase inicial el diseño carece de contenidos, situación que cambio en las siguientes fases, identificándose una progresión en la vinculación en el diseño con una relación evidente y

directa entre competencias, contenidos y actividades. La concreción de la actividad, al principio es mejorable y evoluciona a buena, las descripciones son breves pero precisas y congruentes con el nivel de competencia esperado. Algo similar sucede con los criterios de evaluación, que no se consideran ni en el primer ni en el segundo diseño pero sí en el tercero y con bastante nivel de concreción.

Docencia: en la primera y segunda fase se identifica una mínima congruencia entre diseño y desarrollo de la docencia, los SA reflejan actividades muy dirigidas enfocándose en la elaboración de material y escritura del nombre de los niños, sin llegar a concretar lo establecido en el diseño. En la tercera fase hay cambios notables, se identifican SA en la práctica con bastante congruencia con el diseño en los que la educadora toma como punto de partida una situación significativa y cercana a los niños, hace preguntas abiertas, propicia que tomen sus propias decisiones y que hagan uso de sus conocimientos sobre el sistema de escritura para expresar sus ideas libremente.

Evaluación: desde la primera fase la práctica reflexiva se valora como buena, manteniéndose el mismo nivel en las siguientes fases ya que la educadora, entre otras cosas, considera tanto sus actuaciones como las de los niños, reconoce que debió tomar en cuenta las características de los alumnos, que pudo haber implementado algún juego y que al principio las actividades eran muy dirigidas, en la última fase comenta que ya parte de la priorización de competencias y de un nivel específico para su grado escolar, lo cual se ve reflejado en la mejora de sus diseños.

5.2.1.2 Caso 2.

Fase Inicial

El caso 2 en su fase inicial se valora con trece puntos con lo que se considera que hay una buena gestión de la docencia. Los resultados se presentan en la Tabla 22.

Planificación: el diseño presenta una vinculación mínima entre competencia y actividad de aprendizaje, ya que se especifica que la competencia a favorecer está relacionada con el lenguaje corporal y gestual, a su vez, hay un propósito dirigido a la expresión corporal, lo cual es redundante; por otra parte, carece de contenidos. La concreción de la actividad se valora como mejorable pues aunque si es congruente con la competencia, el nivel de complejidad para un grupo de segundo es mínimo. Hay presencia de un criterio de evaluación pero con un mínimo nivel de concreción.

Tabla 22
Resultados del caso 2. Fase inicial

Subdimensión de análisis	Criterios	
Planificación	Vinculación en el diseño	2
	Concreción de la actividad	2
	Concreción de los criterios de evaluación	2
Docencia	Congruencia entre diseño y desarrollo de la actividad	2
	Congruencia entre planificación, docencia y evaluación	2
Evaluación	Práctica reflexiva	3
		TOTAL 13
Escala de valoración:		
Muy buena (4)	Buena (3)	Mejorable (2) Muy mejorable (1)

Docencia: en el diseño de la actividad se especifica que cada niño tendría la posibilidad de elegir la fotografía que representaría, sin embargo en el desarrollo la educadora es quien designa a cada uno lo que debe representar. En el desarrollo de la actividad se identifican dos SA, uno para favorecer el lenguaje corporal (representaciones de animales y objetos) y otro el lenguaje gestual (reconocimiento de emociones), éste último no se especifica en el diseño, se infiere que en la práctica la educadora toma esta decisión en función de favorecer la competencia, aunque finalmente ésta se favorece poco pues cada niño sólo participa una vez con una actuación mínima, el resto del tiempo debe permanecer sentado, observando y adivinando lo que su compañero representa. Con todo ello, la congruencia entre diseño, docencia y evaluación se valora como mejorable.

Evaluación: la educadora considera que la actividad fue exitosa, que apoyo a los niños sugiriéndoles cómo podían actuar pero que debió ser más clara con las reglas.

Fase media

Esta fase es valorada con diecisiete puntos con lo que se considera que hay una buena gestión de la docencia.

Tabla 23
Resultados del caso 2. Fase media

Subdimensión de análisis	Criterios	
Planificación	Vinculación en el diseño	4
	Concreción de la actividad	3
	Concreción de los criterios de evaluación	1
Docencia	Congruencia entre diseño y desarrollo de la actividad	3
	Congruencia entre planificación, docencia y evaluación	3
Evaluación	Práctica reflexiva	3
		TOTAL 17
Escala de valoración:		
Muy buena (4)	Buena (3)	Mejorable (2) Muy mejorable (1)

Planificación: el diseño presenta una vinculación completa entre competencia, contenidos y actividad de aprendizaje; la actividad se describe con bastante precisión y congruencia hacia el nivel de competencia esperado, es significativa y trata de dar un rol protagónico a los niños; carece de criterios de evaluación.

Docencia: en la práctica se identifican cinco SA bastante congruentes con el diseño, la educadora narra un cuento y propicia que los niños, de acuerdo a las posibilidades de cada uno, representen algún personaje haciendo uso del lenguaje corporal y gestual. En la planeación la educadora tenía contemplado el uso de algunos recursos que no estuvieron presentes en el desarrollo y pudieron haber facilitado la representación de los personajes por parte de los niños.

Evaluación: la educadora considera como objeto de reflexión tanto sus actuaciones como las de los niños, se percata de que el cuento era un poco largo y por momentos se perdía la atención del grupo, así mismo identifica la necesidad de contar con los recursos como lo había planeado.

Fase final

La fase final es valorada con veintidós puntos por lo que se considera que hay muy buena gestión de la docencia.

Tabla 24
Resultados del caso 2. Fase final

Subdimensión de análisis	Criterios	
Planificación	Vinculación en el diseño	4
	Concreción de la actividad	4
	Concreción de los criterios de evaluación	3
Docencia	Congruencia entre diseño y desarrollo de la actividad	4
	Congruencia entre planificación, docencia y evaluación	3
Evaluación	Práctica reflexiva	4
		TOTAL
		22
Escala de valoración:		
Muy buena (4)	Buena (3)	Mejorable (2)
		Muy mejorable (1)

Planificación: el diseño presenta una vinculación muy buena entre competencia, contenidos y actividad de aprendizaje. La descripción de la actividad es totalmente precisa y congruente con la competencia y los contenidos; hay presencia de tres criterios de evaluación con bastante nivel de concreción.

Docencia: la educadora lleva a la práctica una actividad de aprendizaje con muy buena congruencia con el diseño, en el desarrollo se identifica el SA ejercicio de juego

simbólico, con el que propicia la participación del grupo mediante el juego simbólico a partir del tema del restaurant, tal como lo tenía previsto.

Evaluación: la educadora hace reflexiones concretas en las que considera tanto sus actuaciones como las de los niños, destaca que el haberse involucrado fue muy bueno porque regulo la participación, al mismo tiempo hace un replanteamiento y dice que en una siguiente ocasión trataría de participar menos y propiciar que los niños desempeñen su rol por sí solos.

Análisis global

La gestión de la docencia está enfocada en favorecer competencias del campo formativo de expresión y apreciación artísticas asociadas al aspecto de expresión dramática y apreciación teatral; la primera y segunda fase se realizaron con once y catorce niños respectivamente en un grupo de segundo grado, y la tercera con ocho alumnos de un grupo de primero. En este caso desde la primera fase hay una buena gestión (trece puntos), en la segunda fase tiene varios avances pero sigue siendo considerada con un buen nivel (diecisiete puntos) y en la última fase hay cambios que la hacen alcanzar el nivel de muy buena (veintidós puntos).

Los resultados de estas tres fases se reflejan en la Figura 12.

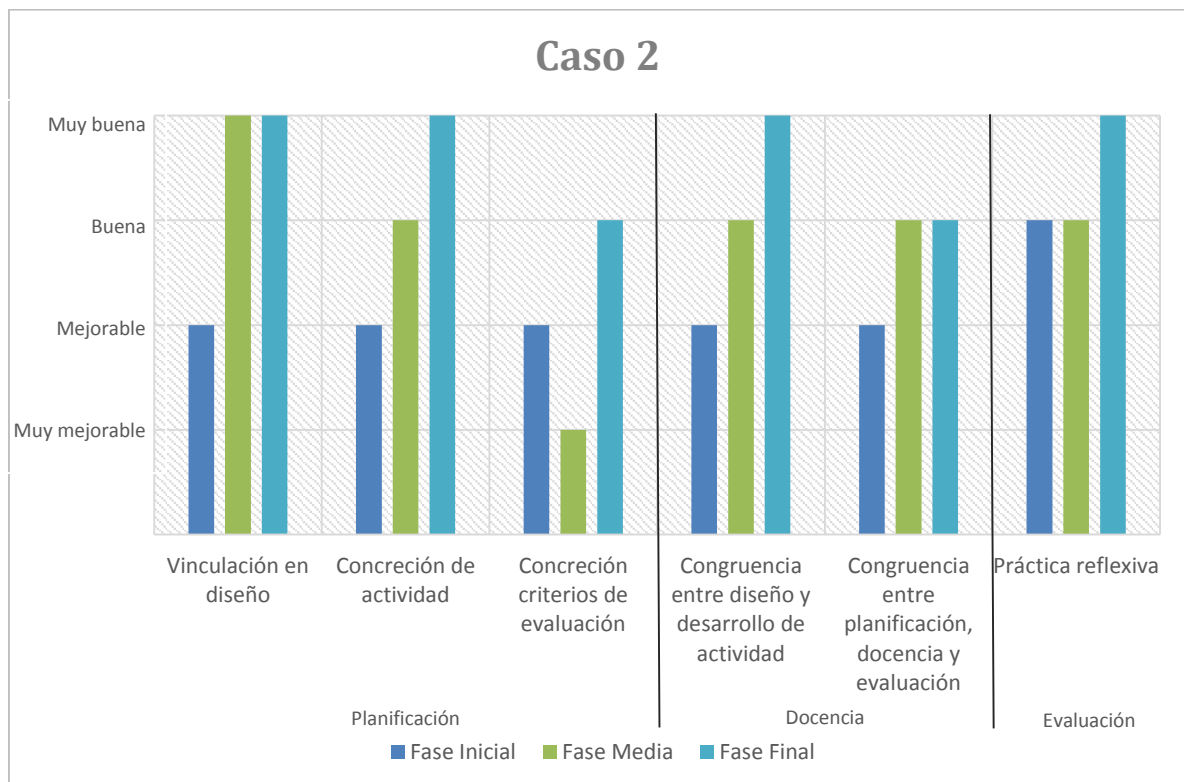


Figura 12. Cambios en la gestión de la docencia. Caso 2

Los seis criterios analizados presentan una evolución, tres de ellos parten de mejorable y llegan a muy buena, la práctica reflexiva va de buena a muy buena; y tanto la concreción de criterios de evaluación como la congruencia entre planificación, docencia y evaluación cambian de mejorable a buena. Los cambios de mejora se describen en las siguientes líneas.

Planificación: el diseño presenta evolución en los criterios de vinculación en el diseño y concreción de la actividad, progresando de la fase inicial en la que se considera una competencia, un propósito y carece de contenidos, hacia una fase final en la que hay una vinculación completa entre competencia, contenidos y actividad de aprendizaje; ésta última con muy buena precisión y congruencia. La concreción de los criterios de evaluación evoluciona mínimamente, al principio se identificó un criterio con un mínimo nivel de concreción, la segunda fase carece de criterios y finalmente hay presencia de tres criterios con bastante nivel de concreción.

Docencia: se identifica una gran evolución, en un primer momento la educadora lleva a la práctica una actividad mínimamente congruente con el diseño en la que se identifica la presencia de SA que no estaban planificados, donde la participación de los niños es un tanto limitada, en la fase media brinda a los niños mayor posibilidad para representar algún personaje y en la tercera realiza una actividad en total congruencia con el diseño donde propicia que los niños, mediante el juego simbólico, participen en la representación de roles de acuerdo a sus posibilidades, sean más autónomos, con lo cual se tienen mayores posibilidades de alcanzar la competencia.

Evaluación: en las tres fases la educadora considera su propia acción como objeto de reflexión, se percata de la necesidad de contar con los recursos necesarios y hace pequeños replanteamientos de mejora.

5.2.1.3 Caso 3.

Fase inicial

En la fase inicial del caso 3 hay una mejorable gestión de la docencia valorándose con doce puntos. Los resultados se integran en la Tabla 25.

Planificación: el diseño presenta una vinculación mínima entre competencia y actividad de aprendizaje, se infiere que la educadora reconoce la importancia de los

contenidos porque en su planeación hay un espacio para registrarlos pero se encuentra en blanco. La concreción de la actividad es mínima, en la descripción no se identifica una clara intención pedagógica con el enfoque por competencias, pareciera que sólo se narrará un cuento pero no hay una secuencia congruente, posiblemente se deba a que la competencia de escuchar y contar relatos literarios no es tan específica. En la planeación se considera realizar una evaluación enfocada en tres aspectos: educadora (pertinencia de su participación, estrategias que puso en práctica, resolución de imprevistos), actividad (cumplimiento del propósito) y niños (su interés, cómo y quienes participaron, actitud mostrada); lo cual refleja la importancia que la educadora le otorga al proceso evaluativo, sin embargo, con ninguna de las tres se plantean criterios que permitan valorar el desarrollo de las competencias.

Tabla 25
Resultados del caso 3. Fase inicial

Subdimensión de análisis	Criterios		
Planificación	Vinculación en el diseño	2	
	Concreción de la actividad	2	
	Concreción de los criterios de evaluación	1	
Docencia	Congruencia entre diseño y desarrollo de la actividad	2	
	Congruencia entre planificación, docencia y evaluación	2	
Evaluación	Práctica reflexiva	3	
TOTAL		12	
Escala de valoración:			
Muy buena (4)	Buena (3)	Mejorable (2)	Muy mejorable (1)

Docencia: se identifica una mínima congruencia entre diseño y desarrollo, reflejándose la poca concreción de la actividad en el diseño, pareciera que la educadora no tiene del todo clara la competencia que pretende favorecer, pues aunque en los SA identificados en el inicio hay presencia de congruencia, el SA del desarrollo no se concreta pues la educadora en algunas ocasiones narra, otras hace cuestionamientos al grupo relacionadas con el cuento, otras veces hace pausas para que ellos infieran, etc. lo que genera que el grupo deje de escuchar para narrar anécdotas personales que ella escucha y en determinado momento pide que guarden silencio. El cierre de la actividad tampoco tiene una secuencia lógica. La organización grupal no es la más pertinente para que todos logren ver las imágenes y haya una mejor interacción.

Evaluación: la educadora hace una buena práctica reflexiva, ya que reconoce que la organización grupal no era adecuada, que debió haber leído previamente el cuento, no hacer tantas pausas sino tener preguntas clave, etc. y que conto el cuento solo por contarlo, sin haber una congruencia entre diseño y desarrollo que le permitieran favorecer la competencia.

Fase media

Esta fase es valorada con dieciséis puntos con los que se considera que hay una buena gestión de la docencia.

Tabla 26
Resultados del caso 3. Fase media

Subdimensión de análisis	Criterios		
Planificación	Vinculación en el diseño		3
	Concreción de la actividad		3
	Concreción de los criterios de evaluación		1
Docencia	Congruencia entre diseño y desarrollo de la actividad		3
	Congruencia entre planificación, docencia y evaluación		3
Evaluación	Práctica reflexiva		3
			TOTAL 16
Escala de valoración:			
Muy buena (4)	Buena (3)	Mejorable (2)	Muy mejorable (1)

Planificación: el diseño presenta una vinculación mayoritaria entre competencia, contenido y actividad de aprendizaje; la descripción de la actividad es bastante precisa y congruente con la competencia de escuchar y contar relatos literarios, implica un mayor reto para los niños pues serán ellos quienes deberán narrar el cuento. Hay carencia de criterios de evaluación.

Docencia: la educadora lleva a la práctica una actividad de aprendizaje bastante congruente con el diseño, en el SA de narración de cuento no realiza los cuestionamientos que tenía considerados para retomar la secuencia de la historia a nivel grupal pero sí propicia que un par de niños hagan la narración frente al grupo, les brinda ayudas necesarias y promueve que el resto del grupo escuche.

Evaluación: la educadora hace algunos replanteamientos de la actividad, menciona que fue muy larga, que pudo haber elegido un cuento corto para que más niños tuvieran la posibilidad de participar o que también sería favorable si algunos niños eligen un cuento, lo leen en casa con apoyo de sus padres y después lo narran a sus compañeros.

Fase final

Esta fase es valorada con doce puntos por tanto se considera que hay una mejorable gestión de la docencia. En la Tabla 27 se presentan los resultados.

Planificación: el diseño presenta una vinculación entre competencia y actividad de aprendizaje, la educadora utiliza su propio formato, en el que incluye una competencia y dos aprendizajes esperados que indican el nivel de competencia que pretende alcanzar, los

contenidos no son considerados. La descripción de la actividad es amplia, pero mínimamente precisa y congruente pues trata de abarcar muchos aspectos sin centrar el planteamiento hacia el nivel de competencia a favorecer. Hay presencia de criterios de evaluación con bastante nivel de concreción.

Tabla 27
Resultados del caso 3. Fase final

Subdimensión de análisis	Criterios		
Planificación	Vinculación en el diseño	2	
	Concreción de la actividad	2	
	Concreción de los criterios de evaluación	3	
Docencia	Congruencia entre diseño y desarrollo de la actividad	2	
	Congruencia entre planificación, docencia y evaluación	1	
Evaluación	Práctica reflexiva	2	
		TOTAL 12	
Escala de valoración:			
Muy buena (4)	Buena (3)	Mejorable (2)	Muy mejorable (1)

Docencia: se lleva a la práctica una actividad de aprendizaje mínimamente congruente con el diseño, ya que sólo se concreta el inicio y parte del desarrollo que se tiene planificado, es decir, los SA de presentación de la actividad, establecimiento de estructura de participación, narración del cuento y exploración de la comprensión lograda por los alumnos; se deduce que el hecho de que los niños no pudieron escuchar bien la historia, por falta de volumen de la computadora, se convirtió en un problema para la educadora, quien mostró cierta angustia ante la situación decidiendo finalizar con la actividad, siendo que pudo haber continuado puesto que varios niños si escucharon y expresaron fragmentos de la historia que pudo retomar para favorecer la competencia.

Evaluación: la educadora hace pequeñas reflexiones en las que identifica que la falta del recurso acorde no contribuyo para realizar la actividad, hace un pequeño replanteamiento identificando que pudo haber continuado.

Análisis global

La gestión de la docencia está enfocada en favorecer competencias del campo formativo de lenguaje y comunicación relacionadas con el aspecto de lenguaje oral; la primera y segunda fase se realizan con diecisiete y trece niños respectivamente de un grupo de segundo grado, y la tercera con diecisiete alumnos de un grupo de tercero. Este caso inicia en un nivel mejorable (doce puntos), evoluciona a bueno (dieciséis puntos) y finalmente regresa a mejorable (doce puntos). Los resultados de estas tres fases se reflejan en la Figura 13.

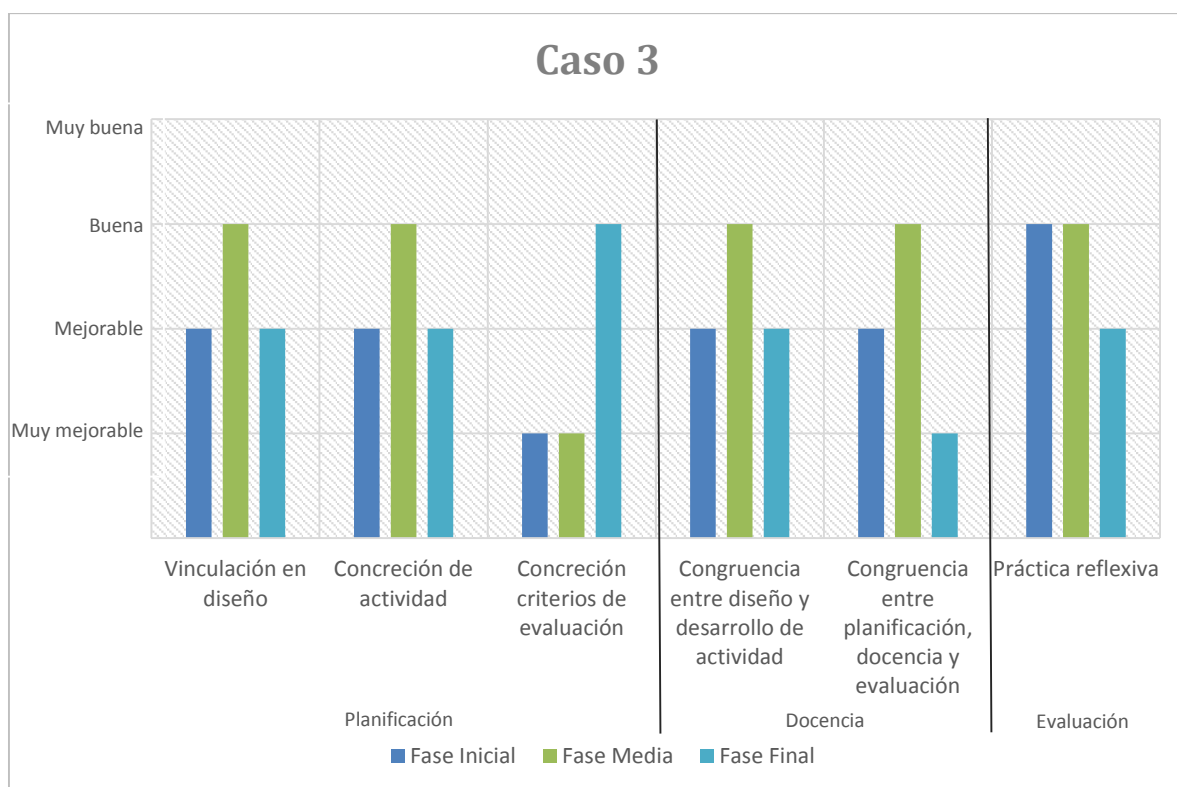


Figura 13. Cambios en la gestión de la docencia. Caso 3

La primera y tercera fase se mantienen en un nivel mejorable, destacando la fase media en la que hay una progresión a buena; el criterio de concreción de criterios de evaluación es el único en el que se identifica una mejora, por su parte, en la práctica reflexiva hay un retroceso. A continuación se presentan los detalles del caso.

Planificación: los criterios de vinculación en el diseño y concreción de la actividad permanecen prácticamente en el nivel mejorable, hay una progresión en la segunda fase en que la educadora considera los contenidos y hace uso del TMT para realizar su diseño, se infiere que los incluye porque el mismo TMT los requiere, en la tercera nuevamente hay una mínima vinculación y precisión de la actividad. Destaca el criterio de la concreción en los criterios de evaluación pues en la tercera fase son plasmados con bastante nivel de concreción, siendo el único que evoluciona.

Docencia: el desarrollo de la docencia también permanece en el mismo nivel, en la segunda fase se refleja una evolución con el desarrollo de una actividad bastante congruente con el diseño, sin embargo en la tercera al igual que en la primera, hay una mínima congruencia entre diseño y desarrollo, en distintos momentos de las tres fases pareciera que la educadora no tiene claridad en el nivel de competencia que pretende alcanzar de ahí que durante el desarrollo pierda la secuencia y no logre atender algunos imprevistos, tal como

sucedió en la tercera fase en la que tuvo problemas con el audio y decidió finalizar la actividad, cuando pudo haberla replanteado recuperando las aportaciones de los niños para favorecer el nivel de competencia esperado.

Evaluación: en la primera y segunda fase la educadora hace reflexiones en las que considera actuaciones de los niños y su propia acción, así como la organización grupal, los recursos, y hace pequeños replanteamientos. En la tercera fase, sus reflexiones se quedan en un nivel mejorable ya que deja de lado sus actuaciones, se enfoca en las limitaciones del recurso y en lo que cataloga como “inquietud” por parte de los niños.

5.2.1.4 Caso 4.

Fase inicial

La fase inicial es valorada con doce puntos con los que se considera que hay una gestión de la docencia mejorable.

Tabla 28
Resultados del caso 4. Fase inicial

Subdimensión de análisis	Criterios	
Planificación	Vinculación en el diseño	2
	Concreción de la actividad	2
	Concreción de los criterios de evaluación	1
Docencia	Congruencia entre diseño y desarrollo de la actividad	2
	Congruencia entre planificación, docencia y evaluación	2
Evaluación	Práctica reflexiva	3
		TOTAL 12
Escala de valoración:		
Muy buena (4)	Buena (3)	Mejorable (2)
		Muy mejorable (1)

Planificación: el diseño presenta una vinculación mínima entre competencia y actividad de aprendizaje; se plantea una competencia enfocada a la identificación de las características del sistema de escritura así como un propósito, con el cual pareciera que la educadora intenta responder a un nivel específico de ésta competencia concretándola en la identificación gráfica del nombre; carece de contenidos y de criterios de evaluación. Hay una amplia descripción de la actividad, sin embargo, es mínimamente precisa y congruente con la competencia, pues tanto en el inicio como en el desarrollo se explicita que los niños deberán identificar su nombre pero no cómo o qué tipo de ayudas dará la educadora para que ellos empiecen a identificar las características del sistema de escritura, sobretodo porque es una actividad dirigida a un grupo de primero.

Docencia: la educadora desarrolla una actividad mínimamente congruente con el diseño, pues aunque los SA identificados corresponden relativamente con la descripción de la actividad, en el inicio hay un SA de presentación de la actividad y otro de identificación del nombre escrito pero en asociación con su foto, sin detenerse en el reconocimiento de las características de la escritura que era lo congruente a la competencia a favorecer; así mismo, destina mucho tiempo a la remarcación de letras, con lo cual realmente se favorece la motricidad fina, incluso ésta parte pudo omitirse pues finalmente los niños no le dan ningún uso al nombre remarcado. En el desarrollo hay otro segmento de identificación del nombre escrito en el que la educadora trata de que los niños bailen y después identifiquen nuevamente su nombre escrito, hay momentos en que ella identifica con cada niño características de su nombre y se centra en el favorecimiento de la competencia pero en realidad son mínimos. En varias ocasiones los niños se muestran poco interesados.

Evaluación: la educadora refiere que esta actividad no fue del todo coherente pues no era acorde para un grupo de primero, no todos los niños se interesaron y finalmente lo que quería es que cada niño se hiciera responsable de su silla.

Fase media

Esta fase es valorada con trece puntos que corresponden a una buena gestión de la docencia.

Tabla 29
Resultados del caso 4. Fase media

Subdimensión de análisis	Criterios	
Planificación	Vinculación en el diseño	3
	Concreción de la actividad	3
	Concreción de los criterios de evaluación	1
Docencia	Congruencia entre diseño y desarrollo de la actividad	2
	Congruencia entre planificación, docencia y evaluación	2
Evaluación	Práctica reflexiva	2
		TOTAL
13		
Escala de valoración:		
Muy buena (4)	Buena (3)	Mejorable (2) Muy mejorable (1)

Planificación: el diseño presenta una vinculación mayoritaria entre competencia, contenidos y actividad de aprendizaje; la intención es favorecer la competencia "identificar características básicas del sistema de escritura al reconocer su nombre propio". Hay una buena concreción de la actividad, el inicio y el desarrollo se describen con bastante precisión con la competencia y contenidos, aunque se planea un cierre que se enfoca en remarcar e iluminar. No se identifican criterios de evaluación.

Docencia: la educadora lleva a la práctica una actividad de aprendizaje mínimamente congruente con el diseño, en el cual se había especificado que se iniciaría con la observación de diversas imágenes que posteriormente los niños asociarían con sus nombres de acuerdo a la letra inicial, en la práctica se realizó a la inversa, de una u otra manera pudo ser favorable si la educadora hubiera hecho un andamiaje que permitiera al grupo identificar características del sistema de escritura; en el inicio hay un SA de recuperación de conocimientos previos que permite identificar a los niños que ya reconocen su nombre escrito, sin embargo se lleva casi diez minutos para que los ocho alumnos tengan su nombre; se identifica un SA de asociación imagen-letra, que no estaba planificado, en el que los niños participan de manera más activa.

Evaluación: la educadora reconoce que le dio mucho tiempo al inicio, comenta que le agrado la actividad pero que considera que no era para un grupo de primero.

Fase final

La fase final se valora con diecinueve puntos que corresponden a una muy buena gestión de la docencia.

Tabla 30
Resultados del caso 4. Fase final

Subdimensión de análisis	Criterios				
Planificación	Vinculación en el diseño			4	
	Concreción de la actividad			3	
	Concreción de los criterios de evaluación			3	
Docencia	Congruencia entre diseño y desarrollo de la actividad			3	
	Congruencia entre planificación, docencia y evaluación			3	
Evaluación	Práctica reflexiva			3	
				TOTAL	19
Escala de valoración:					
Muy buena (4)	Buena (3)	Mejorable (2)	Muy mejorable (1)		

Planificación: el diseño presenta muy buena vinculación entre competencia, contenidos y actividad de aprendizaje; con una descripción de la actividad bastante precisa y congruente con la competencia "utilizar el conocimiento que tiene de su nombre y otras palabras para escribir algo que quiere expresar", aunque en el diseño la educadora explicita que deletreará cada palabra para que la escriban los niños y que al final compararán con las palabras escritas convencionalmente, lo que podría limitar las posibilidades de que ellos se expresen de manera escrita de acuerdo a sus conocimientos. Hay presencia de tres criterios de evaluación con bastante nivel de concreción.

Docencia: se lleva a la práctica una actividad de aprendizaje bastante congruente con el diseño, pues en los SA identificados la educadora posibilita que los niños se expresen mediante la escritura tal como estaba planificado, aunque en ocasiones deletrea o indica que letras deberán escribir, tratando de que haya una escritura convencional, de ésta manera se pierde la oportunidad de que se movilen sus propios conocimientos para expresarse libremente que es lo que correspondería con el nivel de competencia señalado en el diseño.

Evaluación: la educadora reflexiona sobre su propia acción, considera que cometió un error al no dejarlos escribir libremente, que con sus acciones ocasiono que algunos niños escribieran siguiendo un modelo y que sólo copiaran. Hace algunos replanteamientos de mejora, como que debió haber dejado que cada uno escribiera como pudiera.

Análisis global

La gestión de la docencia está enfocada en favorecer competencias del campo formativo de lenguaje y comunicación relacionadas con el lenguaje escrito; la primera y segunda fase se realizan con nueve y ocho niños respectivamente en un grupo de primer grado, y la tercera con diecisiete alumnos de un grupo de tercero. En este caso hay una progresión que va de mejorable (doce puntos), buena (trece puntos) a muy buena (diecinueve puntos) gestión de la docencia. Los resultados de estas tres fases se reflejan en la Figura 14.

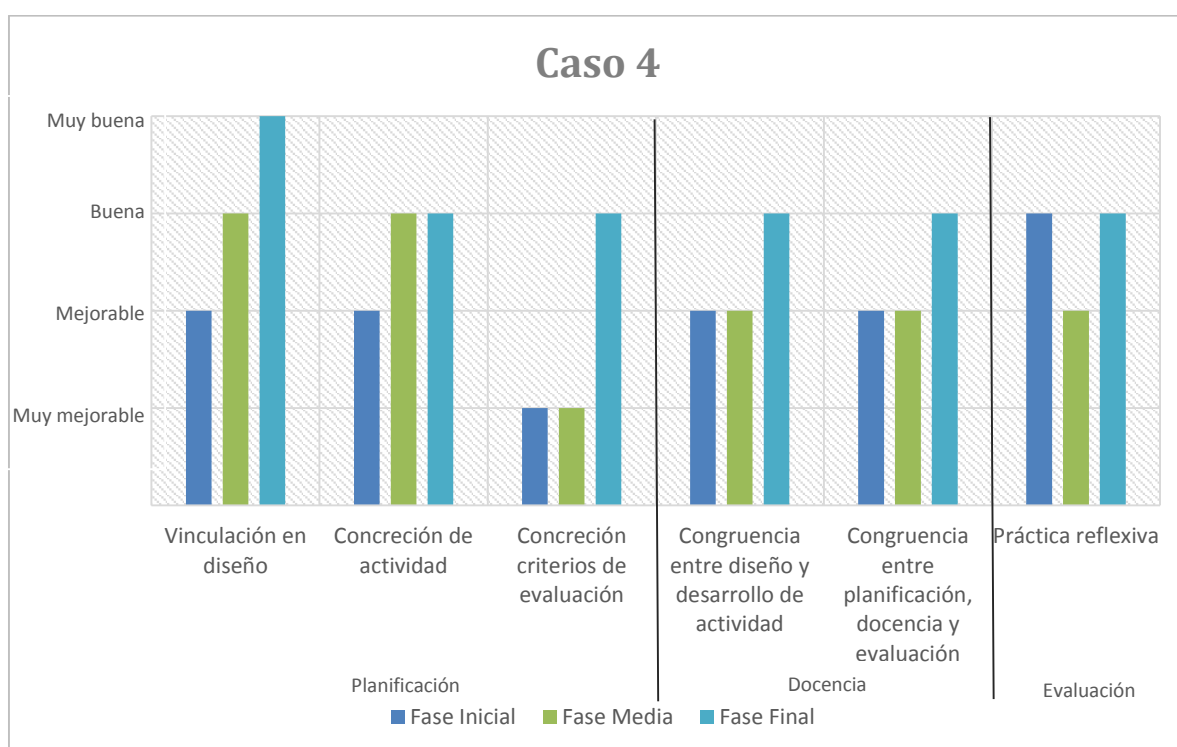


Figura 14. Cambios en la gestión de la docencia. Caso 4

Hay mejora en cinco de los seis criterios, destacando los criterios de vinculación en el diseño y concreción de criterios de evaluación que evolucionan dos niveles, mientras que otros tres criterios sólo avanzan un nivel y la práctica reflexiva es la única que permanece en buena desde el principio. Los cambios de mejora identificados son los siguientes.

Planificación: en la fase inicial el diseño carece tanto de contenidos como de criterios de evaluación, situación que cambia, pues en la fase media ya hay una vinculación de competencia con contenidos y en la final ya se incluyen criterios de evaluación con bastante nivel de concreción. Respecto a la concreción de la actividad, hay un cambio mínimo, en las tres fases se describen actividades vinculadas con la competencia y contenidos en las que se refleja el interés de la educadora porque los niños se expresen mediante una escritura convencional, sin dar oportunidad de que lo hagan de acuerdo a sus conocimientos.

Docencia: el desarrollo de la docencia en la primera y segunda fase se mantiene en un mismo nivel, la educadora realiza actividades mínimamente congruentes con el diseño; el cambio se da en la tercera, en la que se lleva a la práctica una actividad de aprendizaje bastante congruente, haciendo un ajuste de ayudas para que los niños reconozcan ciertas características del sistema de escritura aunque, en ocasiones a nivel grupal, los limita diciéndoles cómo o qué letras deben escribir.

Evaluación: en las primera y tercera fases la educadora hace una buena práctica reflexiva, considerando principalmente su propia acción como objeto de reflexión e identificando las acciones que de cierta manera no contribuyeron para el desarrollo de la competencia, a su vez replantea acciones con las que poco a poco va mejorando su gestión de la docencia. En la segunda, hace una breve reflexión en la que sólo menciona que otorgo mucho tiempo al inicio de la actividad y que la actividad fue de su agrado pero que no era para un grupo de primero.

5.2.1.5 Caso 5.

Fase inicial

El caso 5 en su fase inicial es valorado con nueve puntos con los que se considera que hay una gestión de la docencia mejorable. Los resultados son mostrados en la Tabla 31.

Planificación: el diseño carece de una vinculación entre competencia y actividad de aprendizaje, no hay presencia de contenidos; se plantea una competencia y un propósito que

no están del todo articulados pues la primera se dirige hacia la formulación de explicaciones de fenómenos naturales y características de los seres vivos, mientras que el segundo a la concientización ecológica, participación en la parcela escolar y la promoción del conocimiento del proceso de cultivo de las plantas; es decir, una atiende a fenómenos naturales y otro a la conservación del medio natural. Esto se refleja en una actividad con una descripción carente de precisión y congruencia con la competencia. Carece de criterios de evaluación.

Tabla 31
Resultados del caso 5. Fase inicial

Subdimensión de análisis	Criterios		
Planificación	Vinculación en el diseño	1	
	Concreción de la actividad	1	
	Concreción de los criterios de evaluación	1	
Docencia	Congruencia entre diseño y desarrollo de la actividad	2	
	Congruencia entre planificación, docencia y evaluación	1	
Evaluación	Práctica reflexiva	3	
		TOTAL	9
Escala de valoración:			
Muy buena (4)	Buena (3)	Mejorable (2)	Muy mejorable (1)

Docencia: se lleva a la práctica una actividad de aprendizaje de acuerdo a lo plasmado en el diseño, sin embargo la carencia de concreción en éste se refleja en la secuencia que sigue la educadora, pues en el inicio se identifica un SA de recuperación de conocimientos previos en el que hablan sobre las verduras y el procedimiento para sembrar una planta; en el desarrollo hay un SA de juego enfocado a reconocer las partes de las plantas, las verduras y otro SA en el que la educadora utiliza un títere como estímulo para cantar una canción también sobre las verduras, etc. Es decir, no hay claridad en la competencia y contenidos que se pretenden favorecer pues pueden relacionarse con observación de elementos de la naturaleza, conservación del medio natural, preservación de la salud, etc.

Evaluación: la educadora reflexiona sobre su propia acción, identificando sus acciones hicieron que los niños tuvieran un rol pasivo que generaba un desinterés, que fue bueno rescatar sus conocimientos previos y dar la oportunidad para que ellos compartieran información, pero que finalmente la actividad no estaba enfocada a la competencia; su reflexión le permite hacer un replanteamiento, considera que hubiera sido muy bueno salir a buscar plantas, manipularlas, formular hipótesis, etc.

Fase media

La fase media se valora con quince puntos correspondientes a una buena gestión de la docencia.

Tabla 32
Resultados del caso 5. Fase media

Subdimensión de análisis	Criterios	
Planificación	Vinculación en el diseño	3
	Concreción de la actividad	3
	Concreción de los criterios de evaluación	1
Docencia	Congruencia entre diseño y desarrollo de la actividad	3
	Congruencia entre planificación, docencia y evaluación	2
Evaluación	Práctica reflexiva	3
		TOTAL 15
Escala de valoración:		
Muy buena (4)	Buena (3)	Mejorable (2) Muy mejorable (1)

Planificación: el diseño presenta una vinculación mayoritaria entre competencia, contenidos y actividad de aprendizaje. La descripción de la actividad es bastante precisa y congruente. Hay carencia de criterios de evaluación.

Docencia: la educadora lleva a la práctica una actividad de aprendizaje bastante congruente con el diseño, los SA identificados corresponden a lo planificado ya que hay recuperación de conocimientos previos, planteamiento de interrogantes para que los niños hagan representaciones y formulen suposiciones sobre lo que encontrarán, cosechan; aunque ellos en varios momentos tienen un rol pasivo, sobre todo al principio al que se le destino mucho tiempo pero conforme se desarrolla la situación tienen un rol más activo, mayores posibilidades de participar y contrastar sus ideas iniciales con lo que observan que es lo esperado de acuerdo a la competencia. Falto concretar el cierre que tenía diseñado.

Evaluación: la educadora reflexiona sobre la insuficiencia de los recursos, el exceso de tiempo en algunos momentos y la falta de dinamismo. Valora como positivo el segmento de recuperación de conocimientos previos y considera que sería muy bueno llevar una bitácora y dar un seguimiento al proceso, así como intentar trabajar con pequeños grupos para tener mejores resultados.

Fase final

La valoración de esta fase es de veinte puntos que, de acuerdo a los criterios valorados, se considera que hay muy buena gestión de la docencia.

Tabla 33
Resultados del caso 5. Fase final

Subdimensión de análisis	Criterios		
Planificación	Vinculación en el diseño		4
	Concreción de la actividad		4
	Concreción de los criterios de evaluación		3
Docencia	Congruencia entre diseño y desarrollo de la actividad		3
	Congruencia entre planificación, docencia y evaluación		3
Evaluación	Práctica reflexiva		3
			TOTAL
20			
Escala de valoración:			
Muy buena (4)	Buena (3)	Mejorable (2)	Muy mejorable (1)

Planificación: el diseño presenta una vinculación muy buena entre competencia, contenido y actividad de aprendizaje. La descripción de la actividad es totalmente precisa y congruente, tiene un inicio donde se retomarán los conocimientos previos de los niños, un desarrollo en el que ellos harán mezclas con diversos materiales y un cierre en el que identificarán que hay transformaciones reversibles e irreversibles. Hay presencia de criterios de evaluación con bastante nivel de concreción.

Docencia: la educadora lleva a la práctica una actividad de aprendizaje bastante congruente con el diseño, logra recuperar conocimientos previos, cuestiona constantemente, crea las condiciones para que los niños infieran, experimenten, expliquen procedimientos, formulen y comprueben hipótesis, etc. En el inicio hubo algunas modificaciones como, el SA de establecimiento de la estructura de participación mediante imágenes y la integración de equipos de acuerdo a la numeración; sin embargo esto no tiene repercusiones y casi en todo momento se observa que es favorece el nivel de competencia esperado.

Evaluación: la educadora reflexiona sobre su propia acción, valora como positivo el haber iniciado con la presentación de la actividad mediante imágenes, se percata de que el modelo proporcionado a los niños para que hicieran su registro tenía muchos elementos y era complicado. Así mismo, hace replanteamientos para la mejora de la actividad.

Análisis global

La gestión de la docencia está enfocada en favorecer competencias del campo formativo de exploración y conocimiento del mundo; las primera y segunda fases se realizaron con diecinueve y veinte niños respectivamente en un grupo de tercer grado, la tercera con otro grupo de diecinueve alumnos también de tercero. Este es un caso que presenta grandes cambios, inicia en un nivel mejorable (nueve puntos), progresa a una buena gestión (quince puntos) y llega a ser muy buena (veinte puntos).

Los resultados de estas tres fases se reflejan en la siguiente gráfica.

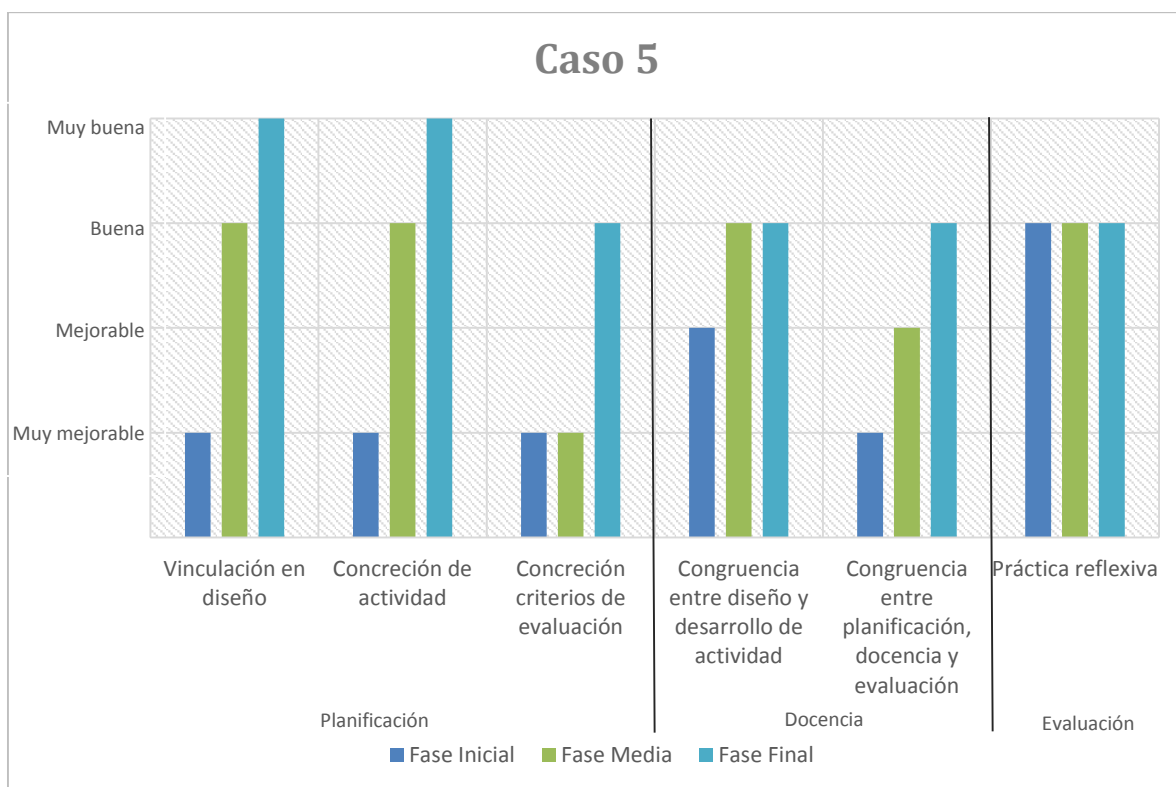


Figura 15. Cambios en la gestión de la docencia. Caso 5

Hay cambios en cinco de los seis criterios analizados, destacando notablemente la vinculación en el diseño y la concreción de la actividad que inician en muy mejorable y finalizan en un nivel muy bueno, es decir, avanzan tres niveles, mientras que la concreción de criterios de evaluación y la congruencia entre planificación y docencia progresan en dos niveles, la congruencia entre diseño y desarrollo cambia de mejorable a buena, y la práctica reflexiva desde el principio es buena. En los siguientes párrafos se describen los cambios encontrados.

Planificación: a lo largo de las tres fases los diseños presentan cambios de gran relevancia, en la primera se encuentra en un nivel muy mejorable ya que se identifican carencias en los tres criterios analizados, se infiere que la educadora no tiene claridad en el nivel de competencia que trabajará; en la segunda, cambia a buena pues hay una vinculación mayoritaria en el diseño y concreción de la actividad; para la tercera, ya hay muy buena vinculación en el diseño con un nivel específico de competencia a favorecer, con una descripción totalmente precisa y congruente así como unos criterios de evaluación con bastante nivel de concreción.

Docencia: la mejora de los diseños se refleja en una práctica en la que, al principio hay una mínima congruencia entre el diseño y desarrollo de la actividad, la participación de los niños es limitada y hasta cierto punto pasiva; hacia una actividad bastante congruente en la se observan SA con una secuencia clara donde los niños tienen mayores posibilidades para expresarse, experimentar, formular y comprobar hipótesis, etc. favoreciéndose la competencia de acuerdo al diseño.

Evaluación: durante las tres fases la educadora hace una buena práctica reflexiva, pues considera principalmente su propia acción, también identifica algunos elementos como los recursos, el tiempo, los niños, etc. que le permiten hacer replanteamientos sobre su práctica y que se reflejan en la mejora de su gestión docente.

5.2.2 Análisis de los casos del Jardín de Niños 2

Siguiendo la misma estructura, a continuación presentamos el análisis de los casos pertenecientes al Jardín de Niños 2, es decir, los casos 6, 7, 8 y 9.

5.2.2.1 Caso 6.

Fase inicial

El caso 6 en la fase inicial es valorado con once puntos con lo cual se considera que hay una gestión de la docencia mejorable.

Tabla 34
Resultados del caso 6. Fase inicial

Subdimensión de análisis	Criterios	
Planificación	Vinculación en el diseño	2
	Concreción de la actividad	3
	Concreción de los criterios de evaluación	1
Docencia	Congruencia entre diseño y desarrollo de la actividad	2
	Congruencia entre planificación, docencia y evaluación	1
Evaluación	Práctica reflexiva	2
		TOTAL
		11
Escala de valoración:		
Muy buena (4)	Buena (3)	Mejorable (2) Muy mejorable (1)

Planificación: hay una vinculación mejorable en el diseño, la competencia y la actividad de aprendizaje se articulan hacia el desarrollo de la competencia "escucha, cuenta y crea relatos literarios que forman parte de la tradición oral" del campo formativo lenguaje y comunicación, pero carece de contenidos y se explícita que también se favorecerán los

campos de pensamiento matemático y expresión y apreciación artísticas aunque realmente no hay relación con éstos. La descripción de la actividad es bastante precisa y congruente con la competencia. En el diseño hay un espacio destinado a la evaluación pero no se especifican los criterios que se valorarán.

Docencia: se lleva a la práctica una actividad de aprendizaje mínimamente congruente con el diseño, se identifican SA de presentación de la actividad, de narración de cuento, en la que los niños estuvieron interesados; pero en el SA de ejercicio con relación al cuento la educadora es quien propone ideas, como lo tenía considerado en la planeación, sin embargo no plantea realmente una situación problemática que origine que los niños piensen en otro final para el cuento, en realidad ellos sólo expresan pequeñas ideas que ella retoma; en el cierre, que era el momento en que la competencia se pudo haber favorecido mayormente, ellos dibujan los personajes del cuento pero ya no se crean las condiciones para que, mediante sus producciones, cambien el final, creen y/o cuenten sus propios relatos.

Evaluación: la educadora reflexiona mayoritariamente sobre las acciones de los niños, considera que al principio hubo participación pero que poco a poco se fue perdiendo el interés, no identifica aspectos de su propia acción que hayan generado esta situación y que le permitan hacer un replanteamiento.

Fase media

En la fase media la gestión de la docencia es valorada como buena teniendo quince puntos.

Tabla 35
Resultados del caso 6. Fase media

Subdimensión de análisis	Criterios		
Planificación	Vinculación en el diseño	3	
	Concreción de la actividad	3	
	Concreción de los criterios de evaluación	1	
Docencia	Congruencia entre diseño y desarrollo de la actividad	3	
	Congruencia entre planificación, docencia y evaluación	3	
Evaluación	Práctica reflexiva	2	
TOTAL		15	
Escala de valoración:			
Muy buena (4)	Buena (3)	Mejorable (2)	Muy mejorable (1)

Planificación: el diseño presenta una vinculación mayoritaria entre competencia, contenido y actividad de aprendizaje dirigida hacia el desarrollo de la competencia. La descripción de la actividad es breve pero con un inicio, desarrollo y cierre bastante precisos y congruentes. Hay carencia de criterios de evaluación.

Docencia: se lleva a la práctica una actividad de aprendizaje bastante congruente con el diseño, la estrategia de utilizar los títeres favorece la escucha en los niños, la educadora brinda ayudas para que durante el desarrollo recuerden la secuencia de la historia y ellos tienen la posibilidad de representar gráficamente algún fragmento o personaje de acuerdo a su interés, aunque pudo haber mayor congruencia si en el cierre hubieran tenido la posibilidad de contar la historia siguiendo la secuencia y retomando lo que dibujaron, tal como se había plasmado en el diseño.

Evaluación: la educadora valora la actividad como buena, hace pequeños replanteamientos en cuanto a los recursos diciendo que hubiera sido mejor si los niños hubieran tenido más recursos para hacer sus representaciones gráficas.

Fase final

La fase final alcanza diecisiete puntos valorándose como una buena gestión de la docencia.

Tabla 36
Resultados del caso 6. Fase final

Subdimensión de análisis	Criterios	
Planificación	Vinculación en el diseño	3
	Concreción de la actividad	4
	Concreción de los criterios de evaluación	3
Docencia	Congruencia entre diseño y desarrollo de la actividad	2
	Congruencia entre planificación, docencia y evaluación	2
Evaluación	Práctica reflexiva	3
		TOTAL 17
Escala de valoración:		
Muy buena (4)	Buena (3)	Mejorable (2) Muy mejorable (1)

Planificación: la educadora utiliza su propio formato para realizar el diseño el cual presenta muy buena vinculación entre competencia y actividad de aprendizaje pero carece de contenidos. La descripción de la actividad es totalmente precisa y congruente con la competencia, desde el inicio hasta el cierre hay una articulación hacia el desarrollo de la competencia "narrar anécdotas, cuentos, leyendas y fábulas siguiendo la secuencia de los sucesos". Hay presencia de dos criterios de evaluación con bastante nivel de concreción.

Docencia: se lleva a la práctica una actividad de aprendizaje mínimamente congruente con el diseño, hay un buen inicio en el que se identifica un SA de presentación de la actividad, otro de establecimiento de estructura de participación, tal como se especifica en el diseño, y se favorece la escucha en el segmento de narración del cuento; sin embargo, no se concreta el SA en el que se pretendía que los niños narraran el cuento a través del uso

de títeres y siguiendo una secuencia, pues la educadora es quien narra la mayor parte del tiempo; al ser un grupo de primer grado, pudo haber narrado una historia corta, con pocos personajes y aprovechado el interés que ellos mostraron cuando elaboraron sus propios personajes para propiciar que hicieran pequeñas narraciones por sí mismos y se concretara la competencia.

Evaluación: la educadora hace una buena reflexión, considera su propia acción y hace replanteamientos de mejora, entre ellos reconoce que debió narrar una historia con menos personajes y que ella sólo debería guiar la secuencia de la historia.

Análisis global

La gestión de la docencia está enfocada en favorecer competencias del campo formativo de lenguaje y comunicación relacionadas con el lenguaje oral; la primera y segunda fase se realizaron con trece y quince niños respectivamente en un grupo de segundo grado, y la tercera con catorce alumnos de un grupo de tercero. Este caso inicia en mejorable (once puntos), teniendo mínimos cambios de mejora que hacen que en la segunda y tercera fase la gestión sea valorada como buena (quince y diecisiete puntos). Los resultados de las tres fases se presentan en la Figura 16.

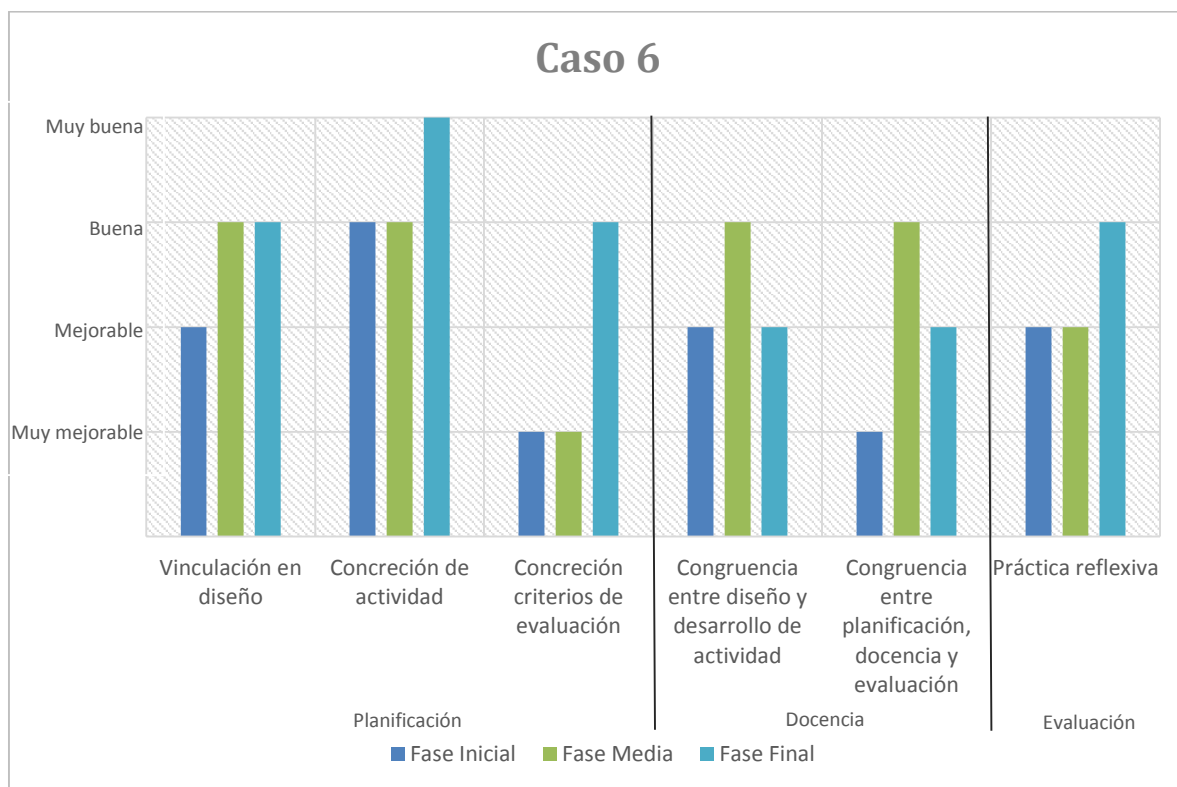


Figura 16. Cambios en la gestión de la docencia. Caso 6

Hay cambios en cinco de los seis criterios analizados, el más notorio es la concreción de los criterios de evaluación que avanza de muy mejorable a bueno, mientras que la concreción de la actividad llega a un nivel muy bueno; llama la atención el criterio de congruencia entre diseño y desarrollo de la actividad ya que inicia como mejorable, evoluciona a bueno y retrocede a mejorable. Los cambios identificados en cada dimensión son los siguientes.

Planificación: los diseños presentan una vinculación entre competencia y actividad de aprendizaje, los contenidos sólo se consideran en la segunda fase, se infiere que la educadora los integra porque el mismo TMT lo requiere, la tercera fase la educadora la diseña en su propio formato que tiene pequeñas variaciones respecto al de la primera, en éste caso hay tanto una competencia como un aprendizaje esperado que ya indica el nivel de competencia que desea alcanzar, hay muy buena concreción de la actividad así como la presencia de criterios de evaluación con bastante nivel de concreción.

Docencia: se llevan a la práctica actividades de aprendizaje con una congruencia con el diseño mejorable, las tres fases son similares, tienen un buen inicio con SA de presentación de la actividad y establecimiento de estructuras de participación; un buen desarrollo en el que se hace la narración, se mantiene el interés del grupo y en ocasiones se les hace participar; pero en los cierres hace falta una mayor concreción, ya que los niños elaboran un producto (dibujo, títere) pero la educadora ya no hace uso de éste recurso con el que podría movilizar los conocimientos, habilidades y actitudes de los niños para que por sí mismos hagan pequeñas narraciones con una secuencia lógica de acuerdo a lo previsto en el diseño.

Evaluación: inicialmente la educadora consideraba mayoritariamente las actuaciones de los niños como objeto de reflexión, situación que se modifica pues en la tercera fase la educadora reflexiona tanto en los niños como en su propia acción y hace replanteamientos para una mejora de la actividad.

5.2.2.2 Caso 7.

Fase inicial

El caso 7 en su fase inicial es valorado con diecisiete puntos que corresponden a una buena gestión de la docencia.

Tabla 37
Resultados del caso 7. Fase inicial

Subdimensión de análisis	Criterios		
Planificación	Vinculación en el diseño		3
	Concreción de la actividad		3
	Concreción de los criterios de evaluación		3
Docencia	Congruencia entre diseño y desarrollo de la actividad		3
	Congruencia entre planificación, docencia y evaluación		3
Evaluación	Práctica reflexiva		2
			TOTAL 17
Escala de valoración:			
Muy buena (4)	Buena (3)	Mejorable (2)	Muy mejorable (1)

Planificación: el diseño presenta una vinculación mayoritaria entre competencia y actividad de aprendizaje, hay un apartado denominado "otros aspectos que se favorecerán" en el que se mencionan contenidos de otros campos formativos. La descripción de la actividad es bastante precisa y congruente con la competencia. Se proponen dos criterios para evaluar la competencia con bastante nivel de concreción.

Docencia: hay una buena congruencia entre planificación, docencia y evaluación, se lleva a la práctica una actividad bastante congruente con el diseño; en el inicio se identifica un SA donde se recuperan los conocimientos previos y otro en el que se establece la estructura de participación. En el desarrollo, los niños participan en una situación cercana a la realidad donde se movilizan sus conocimientos, habilidades y actitudes. En el cierre, la educadora explora la comprensión lograda por los alumnos. Los tres momentos se efectúan como estaban diseñados.

Evaluación: la educadora hace una breve reflexión en la que identifica que por algunos momentos la actividad fue un poco tediosa pero que es acorde a los niños porque pusieron en práctica sus saberes y hay congruencia entre planeación y desarrollo.

Fase media

La fase media tiene una valoración de catorce puntos que corresponde a una buena gestión de la docencia. Los resultados son mostrados en la Tabla 38.

Planificación: el diseño presenta una vinculación mayoritaria entre competencia, contenidos y actividad de aprendizaje. La descripción de la actividad es bastante precisa, la educadora planea una actividad en la que utilicen un video como estímulo motivante para analizar situaciones que los niños vivencian en el Jardín de Niños relacionadas con seguridad y prevención de accidentes. Hay carencia de criterios de evaluación.

Tabla 38
Resultados del caso 7. Fase media

Subdimensión de análisis	Criterios			
Planificación	Vinculación en el diseño			3
	Concreción de la actividad			3
	Concreción de los criterios de evaluación			1
Docencia	Congruencia entre diseño y desarrollo de la actividad			3
	Congruencia entre planificación, docencia y evaluación			2
Evaluación	Práctica reflexiva			2
TOTAL				14
Escala de valoración:				
Muy buena (4)	Buena (3)	Mejorable (2)	Muy mejorable (1)	

Docencia: se lleva a la práctica una actividad de aprendizaje bastante congruente con el diseño, aunque tuvieron problemas con la conexión a internet, se identifican SA acordes a la descripción de la actividad, en los que la educadora guía la participación de los niños para que identifiquen los riesgos a los que están expuestos en el Jardín de Niños y propongan medidas de seguridad que pueden aplicar tanto ellos como el resto de sus compañeros; los contenidos se trabajan de manera significativa y funcional, aunque la actividad no se finaliza, faltó la elaboración de carteles que se tenía planificada.

Evaluación: la educadora reflexiona sobre la problemática que tuvieron con el uso de la tecnología, pues debido a ello se perdió mucho tiempo y ya no se pudo hacer el cierre de la actividad.

Fase final

La fase final alcanza una puntuación de veintiuno que hace que la gestión de la docencia se valore como muy buena. Los resultados se muestran en la Tabla 39.

Tabla 39
Resultados del caso 7. Fase final

Subdimensión de análisis	Criterios			
Planificación	Vinculación en el diseño			3
	Concreción de la actividad			4
	Concreción de los criterios de evaluación			4
Docencia	Congruencia entre diseño y desarrollo de la actividad			4
	Congruencia entre planificación, docencia y evaluación			3
Evaluación	Práctica reflexiva			3
TOTAL				21
Escala de valoración:				
Muy buena (4)	Buena (3)	Mejorable (2)	Muy mejorable (1)	

Planificación: la educadora utiliza su propio formato para diseñar su planeación, la cual presenta una vinculación completa entre competencia y actividad de aprendizaje pero carece de contenidos. La descripción de la actividad es totalmente precisa y congruente con

la competencia señalada, en esta ocasión, la educadora planea utilizar un libro para recuperar conocimientos previos, después observar fotografías de ellos mismos o de sus compañeros para analizar situaciones que pueden ponerlos en riesgo y finalmente dar propuestas de juegos para evitar riesgos en el recreo. Se incluyen criterios de evaluación con un alto nivel de concreción.

Docencia: se lleva a la práctica una actividad de aprendizaje totalmente congruente con el diseño, aunque en el SA identificado como recuperación de conocimientos previos la educadora suspendió la lectura del libro, ya que tan sólo el inicio y la observación de algunas imágenes fueron motivo suficiente para que los niños comentaran anécdotas relacionadas con el tema; se continua con el SA de ejercicio sobre medidas de seguridad, en el que el uso de sus fotos fue muy bueno, pues los niños identificaron muchas situaciones de riesgo que ellos viven día a día en el Jardín de Niños; el juego también fue un buen ejemplo para que de ahí surgieran otras propuestas de juegos y acuerdos sobre las medidas de seguridad que seguirían en el Jardín de Niños, tal como estaba en el diseño.

Evaluación: La educadora considera tanto la acción de los niños como su propia acción como objeto de reflexión, comenta que los niños estuvieron interesados y participaron en la actividad porque es aplicable a su realidad.

Análisis global

La gestión de la docencia está enfocada en favorecer competencias del campo formativo de desarrollo físico y salud; la primera y segunda fase se realizan con once alumnos de segundo grado, y la tercera con once de un grupo de tercero. Este es un caso en el que desde el principio se considera que hay buena gestión (diecisiete puntos), en el proceso tiene un pequeño retroceso pero permanece como buena (catorce puntos) y finalmente evoluciona a muy buena (veintiún puntos). Los resultados de las tres fases se presentan en la Figura 17.

Hay cambios en cinco de los seis criterios analizados, tres de ellos mejoran de buena a muy buena, la práctica reflexiva de mejorable a muy buena y la vinculación en el diseño se mantiene como buena desde el principio. Los cambios se detallan a continuación.

Planificación: desde la primera fase los diseños presentan una buena vinculación entre competencia y actividad de aprendizaje, pero los contenidos sólo se consideran en la segunda fase, se infiere que la educadora los integra porque el TMT lo requiere. En la primera y segunda fase hay una buena concreción de las actividades, desde el inicio hasta el

cierre las descripciones son bastantes precisas y congruentes, identificándose una mejora significativa pues cada vez se diseñan actividades más cercanas a la realidad de los niños, tal es el caso de la tercera fase, donde hay muy buena concreción y se considera usar fotos de situaciones a las que se enfrentan los propios niños en el recreo para reflexionar sobre las reglas de seguridad que deben seguir en el Jardín de Niños y proponer juegos para evitar poner en riesgo a sus compañeros. Esta evolución también se refleja en la concreción de los criterios de evaluación, que al principio son buenos, después hay carencia de ellos y finalmente son planteados con muy buena concreción.

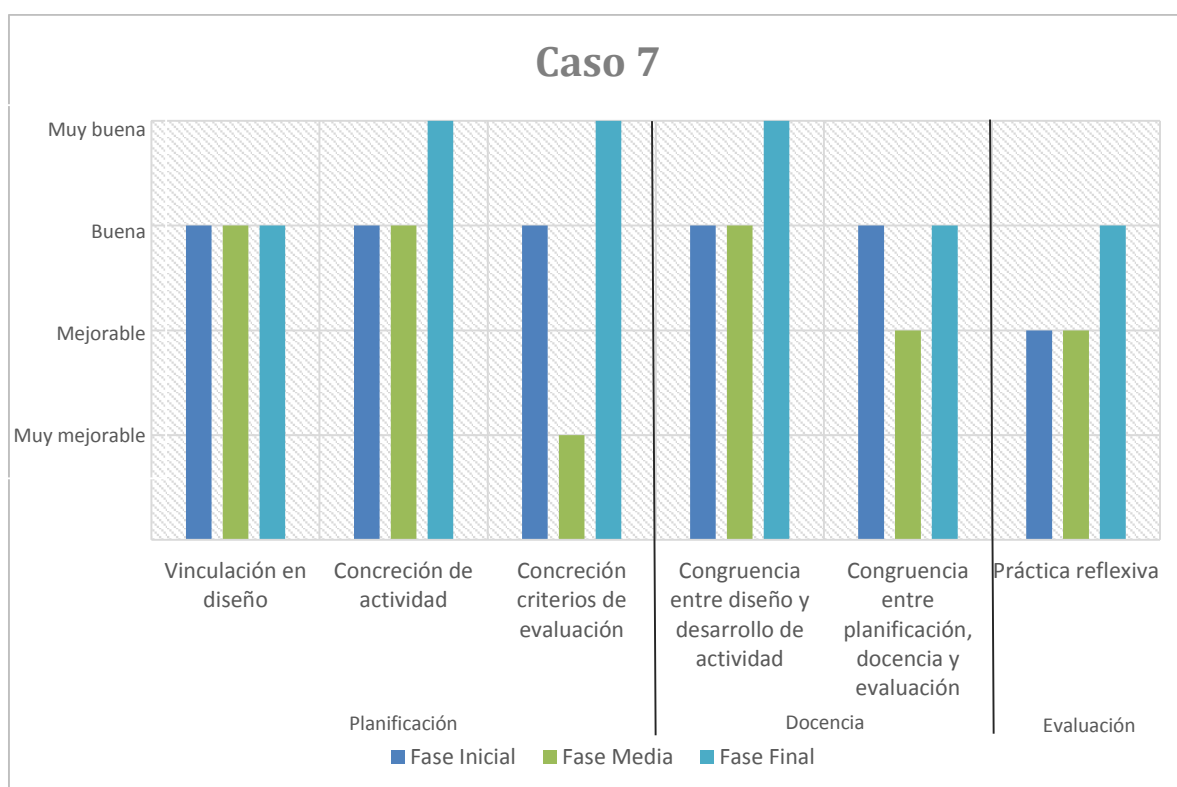


Figura 17. Cambios en la gestión de la docencia. Caso 7

Docencia: se llevan a la práctica actividades de aprendizaje bastante congruentes con el diseño, con una secuencia similar en las tres fases, es decir, en el inicio se recuperan conocimientos previos de los niños, en el desarrollo se analizan situaciones cercanas a su realidad, las recrean, y en el cierre la educadora los guía para que sean ellos mismos quienes den propuestas de mejora. En la segunda fase la educadora tuvo una situación problemática con la conexión a internet, la cual ocasiono que no se concretara la actividad como se tenía diseñada, pero en la tercera fase hay muy buena congruencia.

Evaluación: inicialmente la educadora consideraba mayoritariamente las actuaciones de los niños como objeto de reflexión, situación que se modifica positivamente pues en la

tercera fase las reflexiones son tanto de las actuaciones de los niños como de su propia acción y hace replanteamientos para una mejora de la actividad.

5.2.2.3 Caso 8.

Fase inicial

La gestión de la docencia del caso 8 es valorada como mejorable teniendo diez puntos.

Tabla 40
Resultados del caso 8. Fase inicial

Subdimensión de análisis	Criterios		
Planificación	Vinculación en el diseño	1	
	Concreción de la actividad	2	
	Concreción de los criterios de evaluación	1	
Docencia	Congruencia entre diseño y desarrollo de la actividad	2	
	Congruencia entre planificación, docencia y evaluación	1	
Evaluación	Práctica reflexiva	3	
TOTAL		10	
Escala de valoración:			
Muy buena (4)	Buena (3)	Mejorable (2)	Muy mejorable (1)

Planificación: el diseño carece de vinculación, hay una competencia perteneciente al campo formativo de desarrollo físico y salud, y un propósito que integra esta competencia con otra del campo de exploración y conocimiento del mundo; la descripción de la actividad es mínimamente precisa y congruente pues se enfoca al proceso de crecimiento de las plantas considerado en el propósito, y de manera secundaria a la competencia "utilizar instrumentos que le permitan resolver problemas..."; hay un apartado denominado "transversalidad" donde se señala una competencia de cada campo, las cuales tienen poca o ninguna relación con la competencia a favorecer, tal es el caso de la del campo de pensamiento matemático (plantea y resuelve problemas en situaciones que le son familiares y que implican agregar, reunir, quitar...). Se deduce que la educadora considera la importancia de los contenidos y evaluación, pero es posible que no tenga claridad en ello pues en el formato de planeación escribe los tipos de contenidos (conceptuales, procedimentales y actitudinales); carece de criterios de evaluación.

Docencia: se lleva a la práctica una actividad de aprendizaje enfocada en el proceso de crecimiento de las plantas, en el inicio se identifica un SA de recuperación de conocimientos previos, en el desarrollo el ejercicio de germinación y en el cierre el establecimiento de acuerdos, tal como se especifica en el diseño; sin embargo, la actividad

se valora con una mínima congruencia entre planificación, docencia y evaluación, debido a la poca congruencia que hay con la competencia del campo de desarrollo físico y salud, en todo caso, la actividad desarrollada podría vincularse con una competencia del campo de exploración y conocimiento del mundo.

Evaluación: la educadora reflexiona sobre acciones de los niños, su propia acción y los recursos; no hace algún comentario en cuanto a la congruencia entre la práctica y el diseño.

Fase media

En esta fase se considera que hay una buena gestión de la docencia siendo valorada con catorce puntos.

Tabla 41
Resultados del caso 8. Fase media

Subdimensión de análisis	Criterios		
Planificación	Vinculación en el diseño		3
	Concreción de la actividad		3
	Concreción de los criterios de evaluación		1
Docencia	Congruencia entre diseño y desarrollo de la actividad		3
	Congruencia entre planificación, docencia y evaluación		2
Evaluación	Práctica reflexiva		2
TOTAL			14
Escala de valoración:			
Muy buena (4)	Buena (3)	Mejorable (2)	Muy mejorable (1)

Planificación: el diseño presenta una vinculación mayoritaria entre competencia, contenido y actividad de aprendizaje. La descripción de la actividad es breve pero bastante precisa y congruente. La actividad carece de criterios de evaluación.

Docencia: se lleva a la práctica una actividad de aprendizaje bastante congruente con el diseño; en el inicio se identifican SA de conocimientos previos y presentación de la actividad, y en el desarrollo el cuidado de las plantas, tal como está planificado. Sin embargo, el cierre, el SA de exploración de la comprensión lograda por los alumnos, estuvo dirigido hacia los cuidados que los niños tendrían de las plantas en casa, falta ser más específicos sobre las acciones para cuidar las plantas y espacios verdes de su Jardín de Niños.

Evaluación: la educadora hace una breve reflexión en la que identifica que una de sus acciones no contribuye en la participación de algunos niños y que le gusto que los niños hayan recordado la actividad del germinador, valora la práctica como buena.

Fase final

La gestión de la docencia en la fase final alcanza diecinueve puntos y es valorada como muy buena.

Tabla 42
Resultados del caso 8. Fase final

Subdimensión de análisis	Criterios	
Planificación	Vinculación en el diseño	3
	Concreción de la actividad	4
	Concreción de los criterios de evaluación	2
Docencia	Congruencia entre diseño y desarrollo de la actividad	4
	Congruencia entre planificación, docencia y evaluación	3
Evaluación	Práctica reflexiva	3
		TOTAL 19
Escala de valoración:		
Muy buena (4)	Buena (3)	Mejorable (2) Muy mejorable (1)

Planificación: la educadora utiliza su propio formato para elaborar su diseño, considera una competencia y dos aprendizajes esperados que, de acuerdo a la gradación de competencias, indican el nivel de competencia esperado para su grupo de tercero; hay vinculación entre éstas competencias y la actividad de aprendizaje, sin embargo carece de contenidos. La descripción de la actividad es breve pero con muy buena concreción. Hay presencia de dos criterios de evaluación con un mínimo nivel de concreción.

Docencia: hay muy buena congruencia entre diseño y desarrollo de la actividad, en el inicio se identifican SA de narración de cuento y recuperación de conocimientos previos, en los que la educadora toma como punto de partida el cuidado del medio ambiente para guiar al grupo hacia el cuidado de las áreas de su propio Jardín de Niños. En el desarrollo, mediante la elaboración de carteles, la educadora propicia que trabajen sobre una situación real, que intercambien propuestas, que plasmen sus ideas, etc. se observa una movilización de conceptos, habilidades y actitudes. En el cierre, se identifica un SA de exploración de la comprensión lograda por los alumnos, donde ellos comparten sus propuestas para cuidar su Jardín de Niños tal como se había especificado en el diseño.

Evaluación: la educadora considera como objeto de reflexión tanto las acciones de los niños como las propias, valora la participación e interés de los niños e identifica que los cuestionamientos que planteó contribuyeron para que ellos reflexionaran.

Análisis global

La primera fase de la gestión de la docencia se dirige a una competencia del campo formativo de desarrollo físico y salud, con un grupo de nueve alumnos de segundo grado.

La segunda, se realiza en el mismo grupo y con el mismo número de niños pero con una competencia del campo formativo de exploración y conocimiento del mundo. En la tercera, se retoma una competencia de éste campo y se realiza con quince niños de un grupo de tercer grado. Estamos frente a un caso en el que hay grandes cambios, inicia en un nivel mejorable (diez puntos), evoluciona a bueno (catorce puntos) y finalmente llega a ser valorado como muy bueno (diecinueve puntos). Los resultados de las tres fases se presentan en la Figura 18.

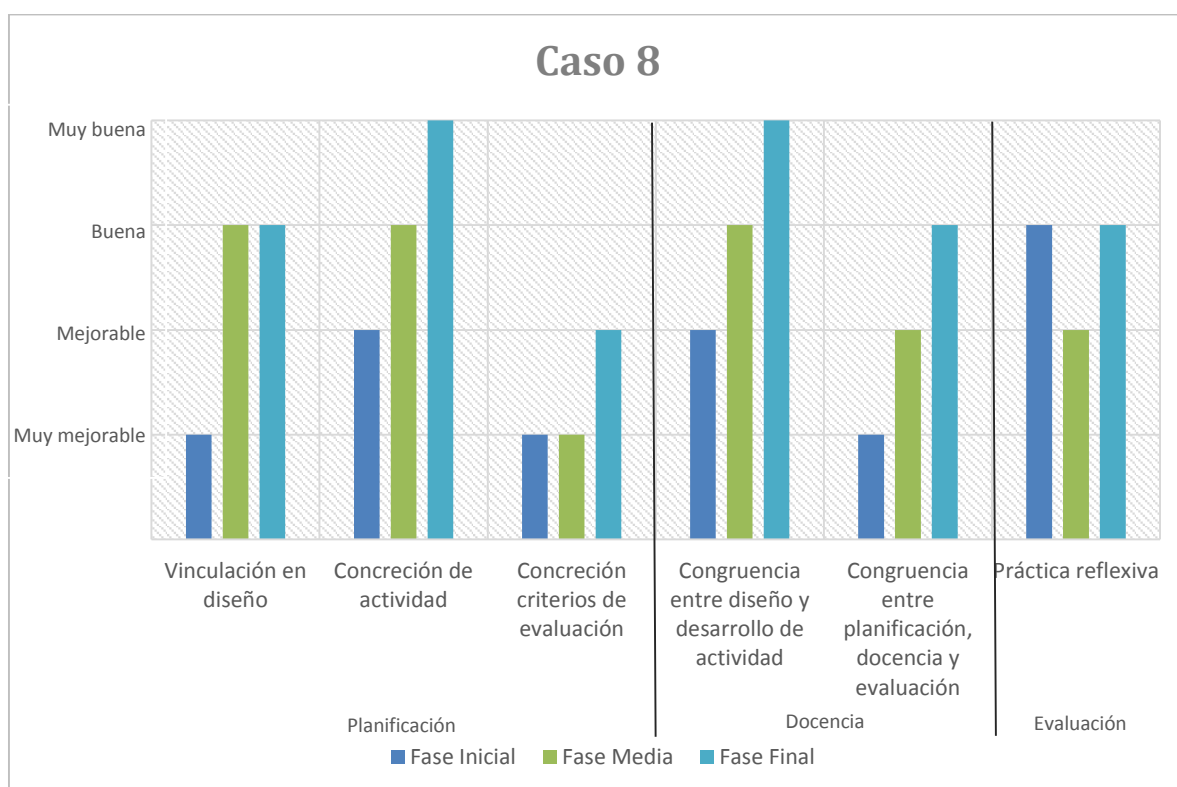


Figura 18. Cambios en la gestión de la docencia. Caso 8

Hay cambios en cinco de los seis criterios analizados, se reflejan principalmente en cuatro criterios que evolucionan dos niveles, la concreción de criterios de evaluación avanza de muy mejorable a mejorable y la práctica reflexiva se queda en buena. Los cambios encontrados se presentan enseguida.

Planificación: en la primera fase el diseño carece de vinculación, pues la educadora señala una competencia a favorecer, pero diseña una actividad que en realidad responde a un propósito en el que integra una competencia del campo formativo de desarrollo físico y salud y otra de exploración y conocimiento del mundo; también se mencionan una serie de competencias que se favorecen transversalmente y que en realidad tienen poca o ninguna relación con la competencia señalada. Sin embargo, para la segunda y tercera fase, ya hay vinculación en los diseños, las actividades se concretan en descripciones precisas y

congruentes dirigidas hacia la competencia del campo formativo de exploración y conocimiento del mundo, hay presencia de criterios de evaluación, aunque con un nivel mínimo de concreción; los contenidos sólo se consideran en la segunda fase, que fue diseñada en el TMT.

Docencia: en las tres fases se lleva a cabo prácticamente la misma secuencia (recuperación de conocimientos previos, ejercicio relacionado con el medio ambiente y acuerdos o exploración de la comprensión lograda por los alumnos); la mejora de los diseños se refleja en cada SA, pues en la primera fase al no haber vinculación en el diseño tampoco se identifica congruencia con la práctica, sin embargo en las siguientes hay una buena y muy buena congruencia, de acuerdo a la planeación, la educadora guía al grupo para que participen en un proceso en el que, partiendo de una situación cercana a ellos, identifiquen elementos de su medio ambiente, problemáticas que ellos han vivido en el Jardín y que hagan propuestas para el cuidado de las áreas verdes de su Jardín de Niños.

Evaluación: la educadora hace pequeñas reflexiones en las que considera tanto las acciones de los niños como las suyas, hace algunos replanteamientos que se reflejan en la mejora de su gestión, un claro ejemplo es el cambio que hace en su práctica al propiciar la participación de todos los niños.

5.2.2.4 Caso 9.

Fase inicial

En el caso 9 la gestión de la docencia en su fase inicial tiene dieciséis puntos siendo valorada como buena.

Tabla 43
Resultados del caso 9. Fase inicial

Subdimensión de análisis	Criterios		
Planificación	Vinculación en el diseño	4	
	Concreción de la actividad	3	
	Concreción de los criterios de evaluación	1	
Docencia	Congruencia entre diseño y desarrollo de la actividad	3	
	Congruencia entre planificación, docencia y evaluación	3	
Evaluación	Práctica reflexiva	2	
		TOTAL 16	
Escala de valoración:			
Muy buena (4)	Buena (3)	Mejorable (2)	Muy mejorable (1)

Planificación: en el diseño se integra una competencia y un aprendizaje esperado que indica el nivel que se pretende favorecer de esa competencia, presenta muy buena

vinculación entre competencia, contenidos y actividad de aprendizaje; y una buena concreción de la actividad. Hay un espacio destinado a la evaluación, sin embargo carece de criterios.

Docencia: se lleva a la práctica una actividad de aprendizaje bastante congruente con el diseño, en el inicio se establece la estructura de participación, en el desarrollo se hace el ejercicio de descripción en el que la educadora propicia que los niños describan, digan el nombre y la funcionalidad de distintos objetos con precisión. Al tratarse de un grupo de primer grado, la educadora recuerda constantemente las reglas, regula la participación, brinda ayudas ajustadas al tipo de participación de cada uno, aunque tiene el control de la actividad durante la mayor parte del tiempo. El cierre no se lleva a cabo como se tenía planeado, pero si hubo un SA de acuerdos en el que la educadora explica que volverán a realizar esta actividad para que todos tengan la oportunidad de participar.

Evaluación: la educadora hace pequeñas reflexiones centrándose mayoritariamente en las acciones y características de los niños y mínimamente en su acción.

Fase media

En esta fase la gestión de la docencia tiene veinte puntos y se valora como muy buena.

Tabla 44
Resultados del caso 9. Fase media

Subdimensión de análisis	Criterios			
Planificación	Vinculación en el diseño			4
	Concreción de la actividad			4
	Concreción de los criterios de evaluación			3
Docencia	Congruencia entre diseño y desarrollo de la actividad			3
	Congruencia entre planificación, docencia y evaluación			3
Evaluación	Práctica reflexiva			3
				TOTAL 20
Escala de valoración:				
Muy buena (4)	Buena (3)	Mejorable (2)	Muy mejorable (1)	

Planificación: el diseño presenta muy buena vinculación entre contenidos, actividad de aprendizaje y tres competencias del campo formativo lenguaje y comunicación, otorgándoles mayor peso a dos de ellas que se dirigen a la expresión gráfica y menor a la de expresión oral. Hay muy buena concreción de la actividad, con una descripción del inicio, desarrollo y cierre precisa y congruente. Hay presencia de criterios de evaluación con bastante nivel de concreción.

Docencia: se lleva a la práctica una actividad de aprendizaje bastante congruente con el diseño, se identifican SA de recuperación de conocimientos previos, de expresión, en el

que la participación de los niños es un tanto limitada, pues no tienen la posibilidad de manipular las fotos, y por momentos se genera un desinterés; situación que cambia notablemente en la representación gráfica de aprendizajes, SA al que la educadora destina más tiempo, y en el que cada niño tuvo la posibilidad de expresar gráficamente los aprendizajes que tuvo durante el ciclo escolar. La exposición de trabajos al resto del grupo no se realiza como se tenía planificada, pero prácticamente se lleva a cabo en el segmento identificado como exploración de la comprensión lograda por los alumnos, en el que los niños comentan sus aprendizajes a la educadora.

Evaluación: la educadora hace una buena reflexión, identifica algunas situaciones problemáticas y hace replanteamientos, considera que hubiera sido mejor que los niños pudieran manipular las fotos, que no era el mejor momento de la mañana para hacer ésta actividad pero que finalmente hay un buen resultado ya que los niños hicieron una evaluación general del curso y lo registraron gráficamente.

Fase final

En la fase final la gestión de la docencia alcanza veintiún puntos y se valora como muy buena.

Tabla 45
Resultados del caso 9. Fase final

Subdimensión de análisis	Criterios	
Planificación	Vinculación en el diseño	4
	Concreción de la actividad	4
	Concreción de los criterios de evaluación	4
Docencia	Congruencia entre diseño y desarrollo de la actividad	3
	Congruencia entre planificación, docencia y evaluación	3
Evaluación	Práctica reflexiva	3
TOTAL		21
Escala de valoración:		
Muy buena (4)	Buena (3)	Mejorable (2)
		Muy mejorable (1)

Planificación: la educadora utiliza su propio formato para elaborar su diseño, el cual es considerado como muy bueno de acuerdo a los tres criterios analizados (vinculación, concreción de la actividad, concreción de los criterios de evaluación).

Docencia: se lleva a la práctica una actividad de aprendizaje bastante congruente con el diseño, la educadora tiene muy clara la competencia que pretende favorecer y en todo momento trata de guiar a los niños para que hagan descripciones cada vez más precisas; se identifican tres SA: recuperación de conocimientos previos, ejercicio de descripción y exploración de la comprensión lograda por los alumnos; que, aunque son bastante

congruentes con el diseño, sólo posibilitan el protagonismo de cada niño en una ocasión, lo cual genera que por momentos se pierda la atención del grupo.

Evaluación: la educadora hace una buena reflexión, considera tanto las acciones de los niños como las suyas, señala que hay un buen diseño para favorecer la competencia pero reconoce que está un poco desconcertada con las características de este grupo.

Análisis global

La gestión de la docencia está enfocada en favorecer competencias del campo formativo de lenguaje y comunicación relacionadas con el lenguaje oral; la primera y segunda fase se realizan con doce y trece niños respectivamente en un grupo de primer grado, y la tercera con catorce alumnos de un grupo de tercero. En este caso la gestión desde un principio es valorada como buena (dieciséis puntos) y progresa a muy buena gestión de la docencia (veinte y veintiún puntos). Los resultados del análisis de las tres fases se concretan en la Figura 19.

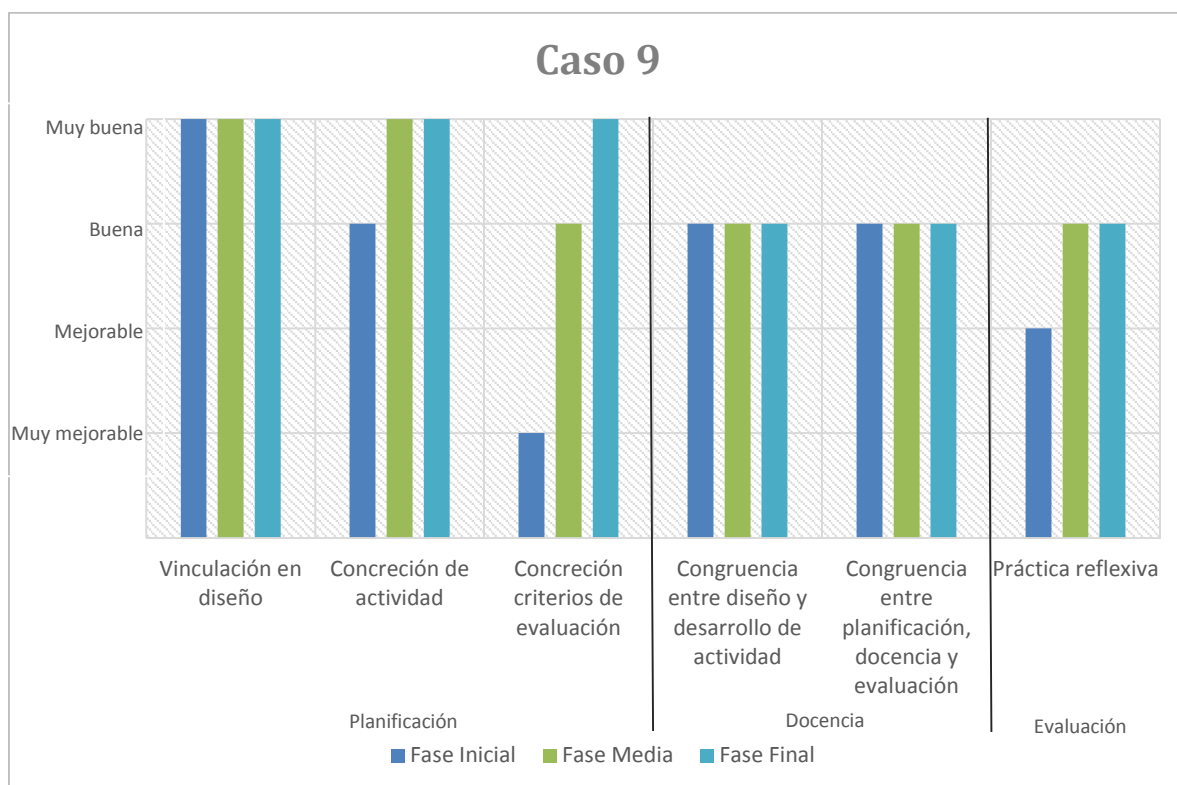


Figura 19. Cambios en la gestión de la docencia. Caso 9

Hay cambios en tres de los seis criterios analizados, destacando la concreción de los criterios de evaluación que inicia en un nivel muy mejorable y progresa a muy buena, la concreción de la actividad y la práctica reflexiva mejoran un nivel mientras que los otros tres

criterios desde un principio se valoran como buenos y muy buenos permaneciendo en esos niveles. Los principales cambios encontrados se detallan a continuación.

Planificación: desde la primera fase los diseños presentan una vinculación muy buena entre competencia, contenido y actividad de aprendizaje; así mismo, una buena y muy buena concreción de la actividad, con descripciones precisas que atienden a un nivel específico de la competencia. La mejora significativa se evidencia en los criterios de evaluación, pues el primer diseño tiene un espacio destinado a la evaluación pero carece de ellos, mientras que en el segundo y tercero se plantean con bastante y alto nivel de concreción respectivamente.

Docencia: el desarrollo de la docencia se mantiene prácticamente en el mismo nivel, desde el principio hay una buena congruencia entre diseño y desarrollo; la secuencia de las actividades es muy similar, iniciando con una recuperación de conocimientos previos o un establecimiento de estructura de participación, un ejercicio relacionado con la descripción y una exploración de la comprensión lograda por los alumnos. En los SA se observa que la educadora tiene muy clara la competencia que pretende favorecer, cuestiona, guía al grupo para que hagan descripciones con mayor precisión, para que respeten las reglas, para que pongan en juego sus conocimientos, habilidades y actitudes. Aunque en la primera y tercera fase los niños sólo tienen una oportunidad para ser protagonistas, lo que genera ciertas situaciones de conducta.

Evaluación: en general hay una buena práctica reflexiva, la educadora considera las actuaciones de los niños y su propia acción como objeto de reflexión, y en ocasiones hace algunos replanteamientos para la mejora de la actividad.

5.2.3 Análisis comparativo de los casos por Jardín de Niños

En el presente apartado realizamos un análisis comparativo entre los casos pertenecientes a cada Jardín de Niños, comparamos los resultados obtenidos entre cada fase de acuerdo a los criterios de la rúbrica y los mostramos en torno a cada subdimensión de análisis: planificación, docencia y evaluación. La siguiente figura representa gráficamente el análisis.

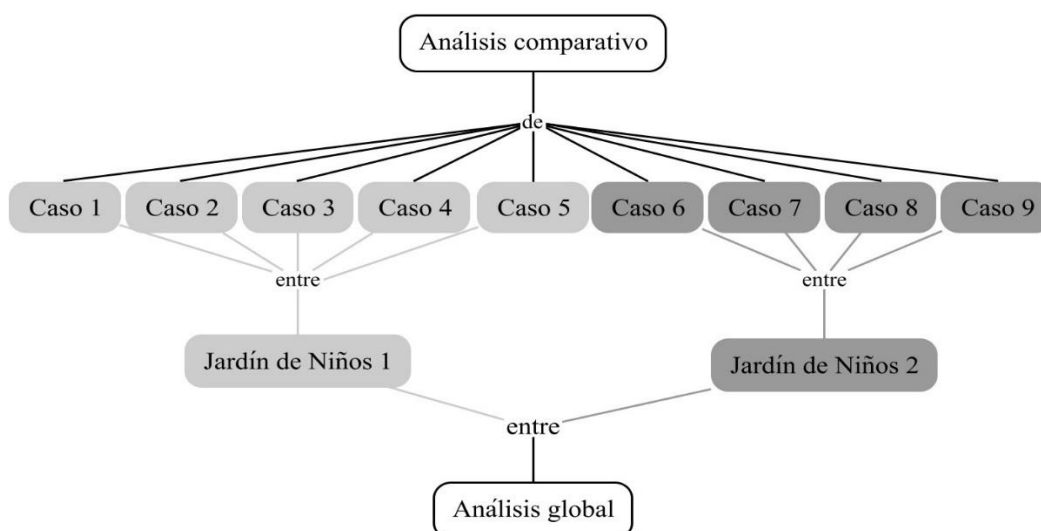


Figura 20. Estructura del análisis comparativo de los casos por Jardines de Niños

5.2.3.1 Análisis comparativo entre casos del Jardín de Niños 1.

En el Jardín de Niños 1, en cuatro de los cinco casos analizados, hay una mejora progresiva, destaca el caso 5 que inicia con una gestión de la docencia valorada como mejorable (menor puntuación) y finalmente avanza hacia muy buena; por el contrario, el caso 3 permanece en el nivel mejorable en el que inicio. En los siguientes párrafos se presentan los detalles de las tres subdimensiones de análisis.

Planificación

Los resultados de los cinco casos en la subdimensión de planificación en las tres fases de análisis se representan en la Figura 21.

Como se puede observar, en la fase inicial la vinculación en el diseño de cuatro casos es valorada como mejorable ya que los diseños presentan una vinculación mínima entre competencia y actividad de aprendizaje, y carecen de contenidos, el caso 5 es el único que se valora en un nivel muy mejorable pues carece de vinculación entre los elementos; para la fase media, las educadoras integran contenidos en los diseños, identificándose así una buena vinculación que para la final llega a ser muy buena en cuatro de los cinco casos analizados con una relación evidente y directa entre competencias, contenidos y actividades; por su parte, el caso 3 retrocede al nivel mejorable.

La situación anterior es similar en la concreción de la actividad, al principio las actividades eran mínimamente precisas y congruentes con la competencia a favorecer, posteriormente se describen actividades con bastante precisión y congruencia; finalmente

dos casos llegan a tener muy buena concreción, otros dos permanecen en buena y nuevamente el caso 3 retrocede al nivel regular en el que inicia.

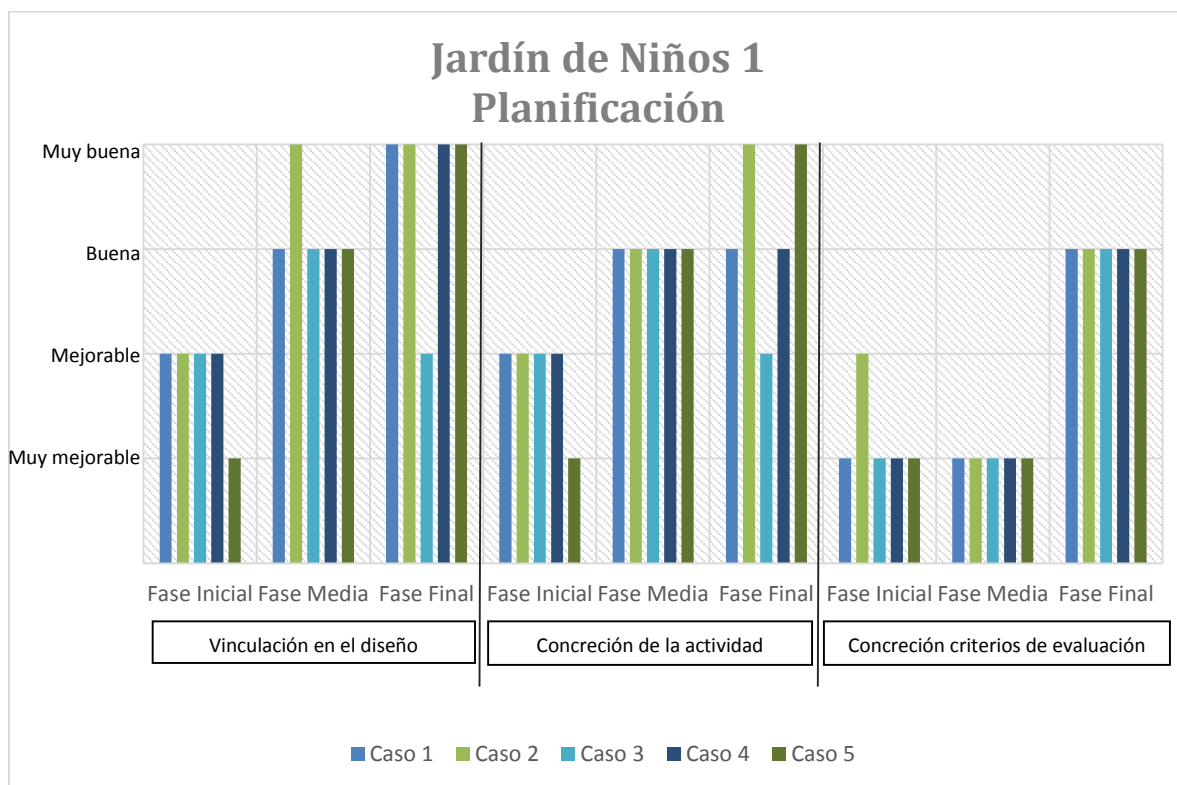


Figura 21. Análisis comparativo entre los casos del Jardín de Niños 1. Subdimensión de análisis: planificación

Respecto a los criterios de evaluación, los diseños inicialmente carecían de éstos, con excepción del caso 2 que plantea criterios con un mínimo nivel de concreción, en la fase media ninguna educadora los considera y no es hasta la fase final en la que todas incluyen criterios de evaluación con bastante nivel de concreción.

Docencia

En la Figura 22 se representan los resultados de la subdimensión de análisis docencia, según los dos criterios establecidos, el primero es congruencia entre diseño y desarrollo de la actividad y el segundo congruencia entre planificación, docencia y evaluación.

La congruencia entre diseño y desarrollo de la actividad es uno de los criterios en que todos los casos de éste Jardín de Niños parten del mismo nivel (mejorable), inicialmente las educadoras llevan a la práctica actividades de aprendizaje mínimamente congruentes con el diseño en las que los niños juegan un rol un tanto pasivo, son muy dirigidas y en algunos casos se le dedica mucho tiempo a la elaboración de material sin llegar a concretar lo establecido en el diseño. En la fase media tres casos mejoran y realizan una práctica bastante congruente. La mejora se ve claramente en la fase final, pues en los SA se observa mayor

congruencia con los diseños, mediante actividades que propician una participación activa de los niños, en las que ponen en juego sus conocimientos, habilidades y actitudes en situaciones significativas y cercanas a su realidad; así, en tres casos se identifica buena congruencia entre diseño y desarrollo de la actividad, uno con muy buena congruencia y el caso 3 retrocede al nivel mejorable en el que inicio.

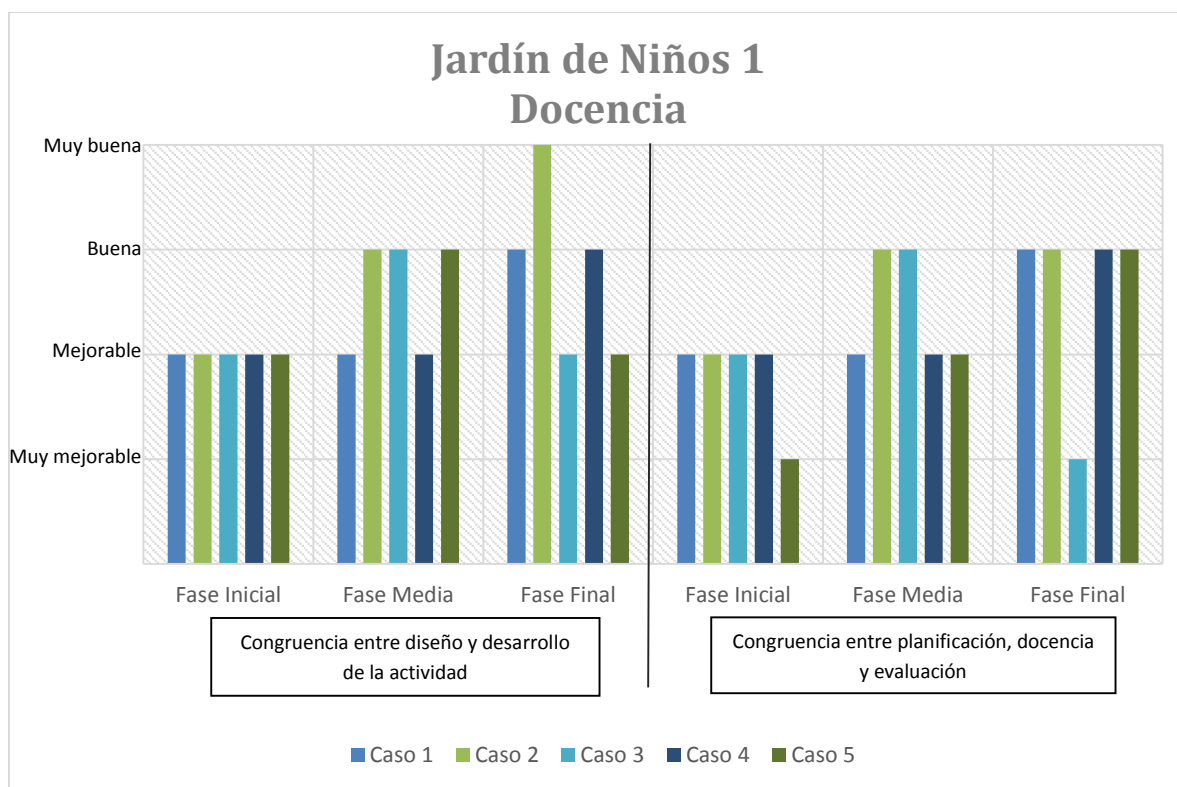


Figura 22. Análisis comparativo entre los casos del Jardín de Niños 1. Subdimensión de análisis: docencia

Éstos resultados son similares en el criterio congruencia entre planificación, docencia y evaluación; pues inicialmente cuatro casos son valorados con una mejorable congruencia y solamente el caso 5 es considerado como muy mejorable, posteriormente dos casos evolucionan a buena y finalmente en cuatro de los cinco casos se identifica una buena congruencia.

Evaluación

Los avances y retrocesos en la subdimensión de análisis de evaluación se representan en la Figura 23.

Desde la fase inicial todas las educadoras hacen una buena práctica reflexiva, consideran, entre otras cosas, tanto sus actuaciones como las de los niños; en la fase media el caso 4 hace una evaluación que se considera mejorable pues sólo hace una breve reflexión sobre el tiempo destinado al inicio de la actividad y concluye que ésta no era acorde para un

primer grado; en la fase final destaca el caso 2 con una práctica reflexiva valorada como muy buena, en la que además de considerar las actuaciones de los niños y su propia acción como objeto de reflexión también replantea acciones para la mejora de su docencia, otros tres casos continúan en buena, y en el caso 3 la reflexión disminuye a un nivel mejorable ya que la educadora deja de lado la reflexión sobre sus actuaciones y las de los niños enfocándose en las limitaciones del recurso.

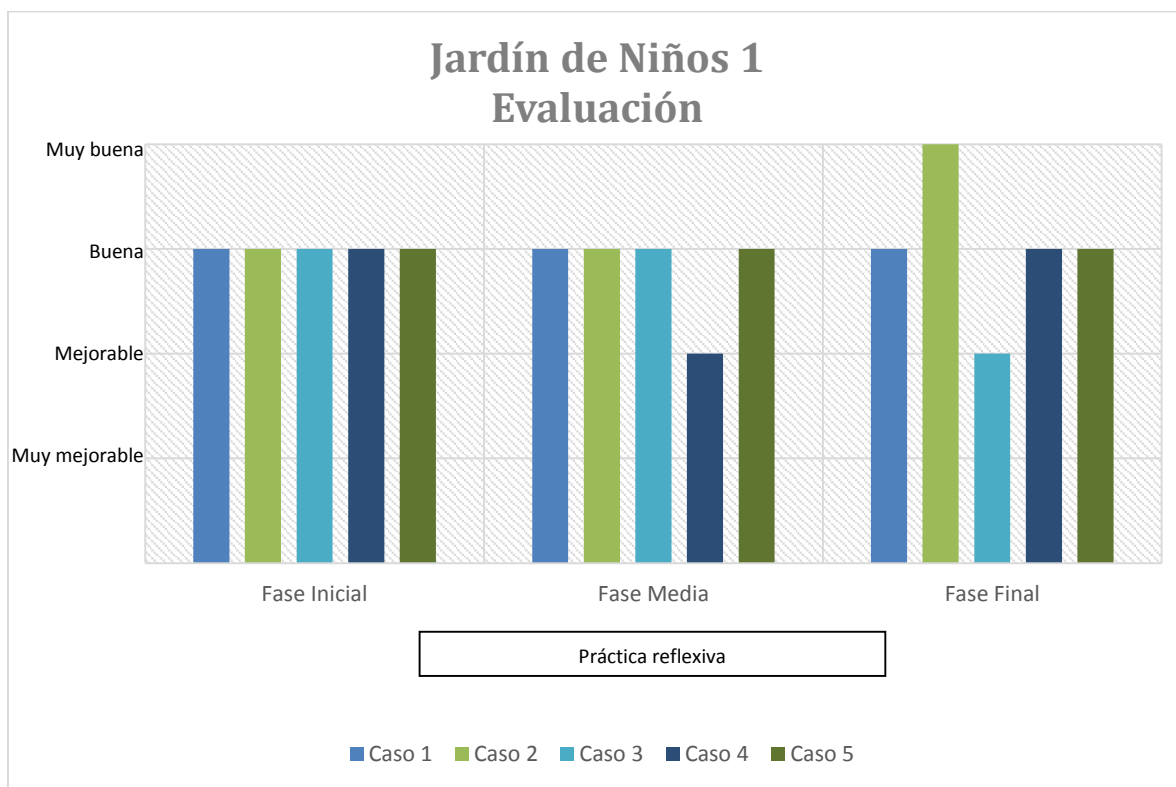


Figura 23. Análisis comparativo entre los casos del Jardín de Niños 1. Subdimensión de análisis: evaluación

5.2.3.2 Análisis comparativo entre casos del Jardín de Niños 2.

En el Jardín de Niños 2, dos casos inician siendo valorados con una gestión de la docencia mejorable, uno de ellos es el 6 que progresa a buena y el otro es el 8, siendo éste el que destaca por tener una mayor progresión pues finalmente la gestión llega a ser considerada como muy buena. Los otros dos casos, empiezan en un buen nivel y evolucionan a muy buena gestión. Así pues, en los cuatro casos, hay una mejora en la gestión de la docencia, a continuación se presentará el análisis organizado en las subdimensiones de planificación, docencia y evaluación.

Planificación

Los resultados de los tres criterios de la subdimensión de análisis de planificación (vinculación en el diseño, concreción de la actividad y concreción de los criterios de evaluación) se representan en la Figura 24.

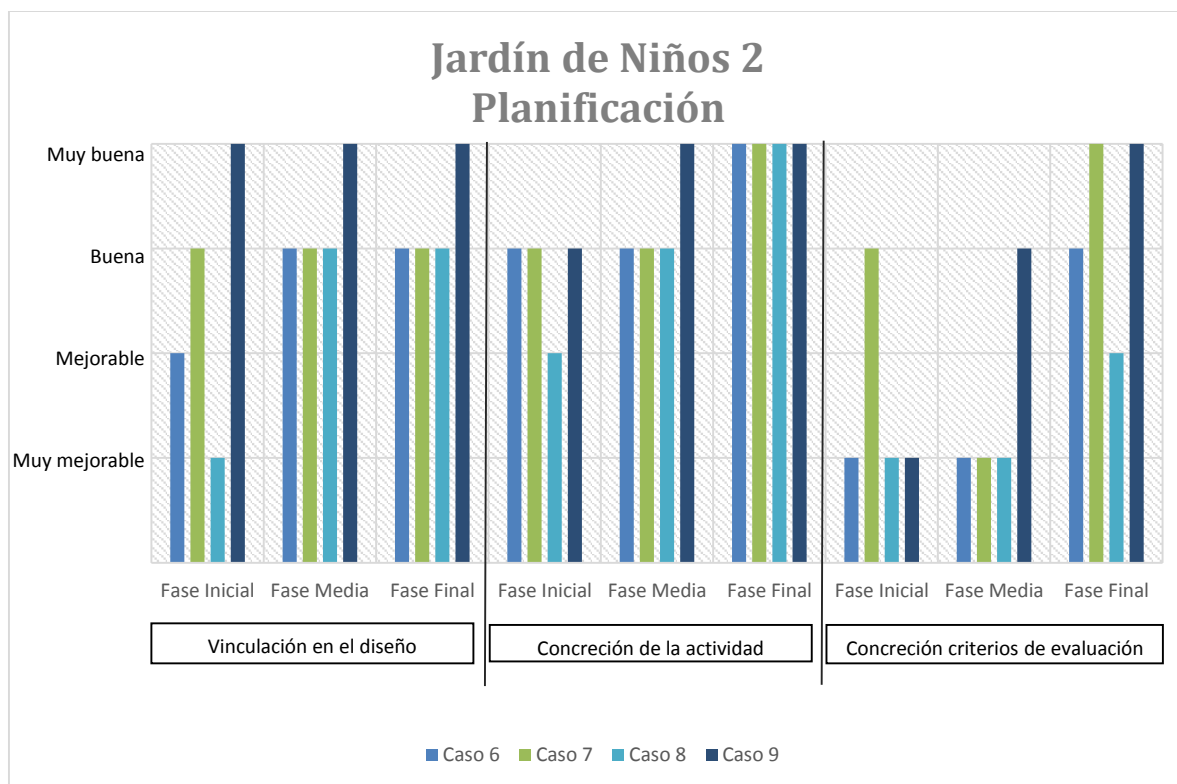


Figura 24. Análisis comparativo entre los casos del Jardín de Niños 2. Subdimensión de análisis: planificación

En la fase inicial hay una diversidad en el nivel de vinculación entre competencia, contenido y actividad de aprendizaje que cada educadora plasma en su diseño; es decir, el caso 6 es valorado como mejorable (vinculación mínima), el 7 buena (vinculación mayoritaria), el 8 muy mejorable (carece de vinculación) y el 9 muy buena (vinculación completa). Para la fase media los casos 6 y 8 logran hacer una vinculación mayoritaria, mientras que los casos 7 y 9 permanecen en el nivel que iniciaron, o sea, buena y muy buena. Esta situación se mantiene así hasta la fase final.

En relación a la concreción de la actividad, el caso 8 es el que inicia en un menor nivel (mejorable) con una descripción de la actividad mínimamente precisa y congruente con la competencia y los contenidos a favorecer, en los otros tres casos se identifica una buena concreción; en la fase media los casos 8 y 9 avanzan un nivel y para la fase final los cuatro casos alcanzan el máximo nivel con una descripción de la actividad totalmente precisa y congruente con la competencia y los contenidos a favorecer.

En la concreción de los criterios de evaluación es donde se observan mayores avances, inicialmente sólo en el caso 7 hay presencia de criterios de evaluación, mientras que los otros tres carecen de ellos; en la fase media el caso 9 ya los considera, pero no es hasta la fase final cuando en los casos 7 y 9 ya hay presencia de criterios con un alto nivel de concreción, en el 6 con bastante nivel de concreción y también el 8 los integra aunque con un mínimo nivel de concreción.

Docencia

Los resultados alcanzados en la subdimensión de docencia se plasman en la siguiente gráfica:

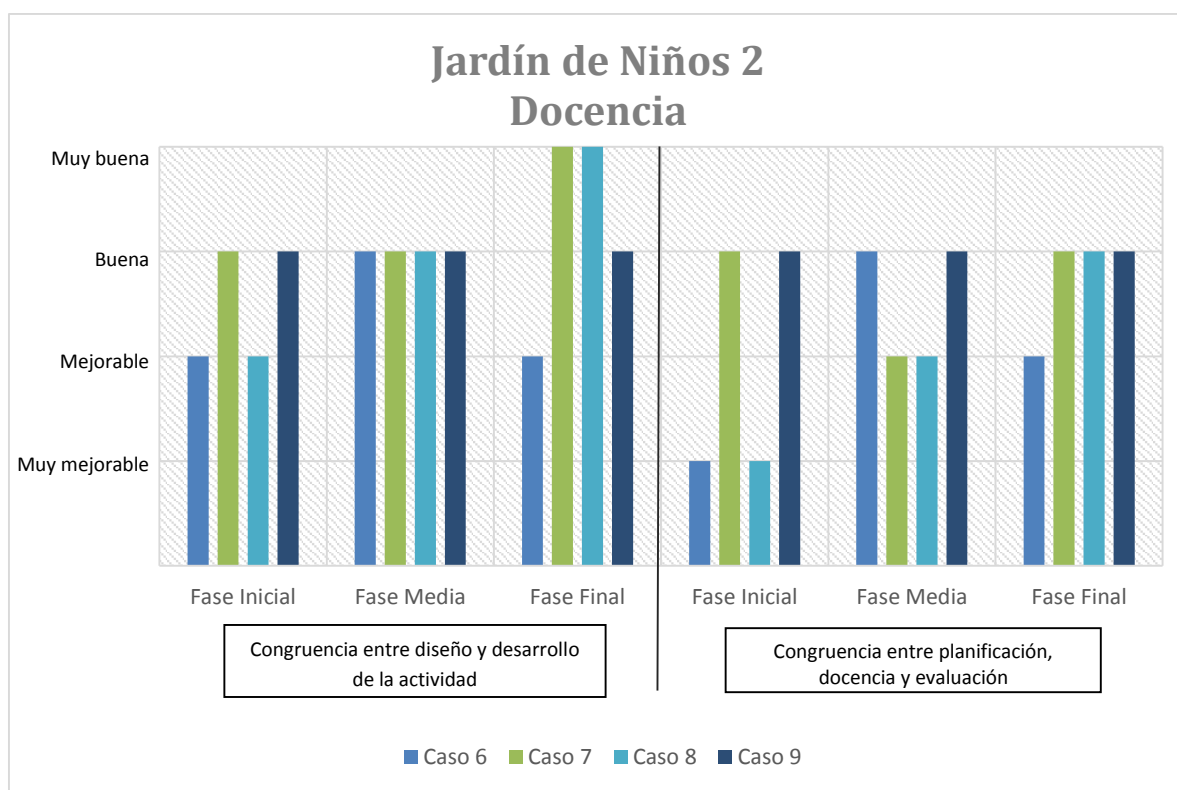


Figura 25. Análisis comparativo entre los casos del Jardín de Niños 2. Subdimensión de análisis: docencia

Al principio los casos 6 y 8 llevan a la práctica actividades de aprendizaje mínimamente congruentes con el diseño, por su parte los casos 7 y 9 desarrollan actividades bastante congruentes; en la fase media los casos 6 y 8 tienen cambios de mejora y se valoran con una buena congruencia al igual que los otros dos casos; finalmente el caso 6 retrocede al nivel inicial con una mínima congruencia, el 7 alcanza un nivel muy bueno con una total congruencia, el caso 8 destaca ya que inicialmente se había valorado como mejorable y también alcanza un nivel muy bueno, respecto al caso 9 se mantiene en un buen nivel durante las tres fases.

Los resultados anteriores se reflejan en el criterio de congruencia entre planificación, docencia y evaluación; ya que el caso 6 inicia siendo valorado como muy mejorable, pues hasta cierto punto se identifica una ausencia de congruencia, cambiando a un nivel mejorable, el caso 7 permanece en mejorable y nuevamente destaca el 8 que tiene una mejora progresiva iniciando en muy mejorable y llegando a valorarse como bueno, el caso 9 sigue manteniéndose en un buen nivel; en este criterio ningún caso llega a ser valorado con una total congruencia.

Evaluación

En la Figura 26 se representan los resultados de cada caso de la subdimensión de análisis evaluación.

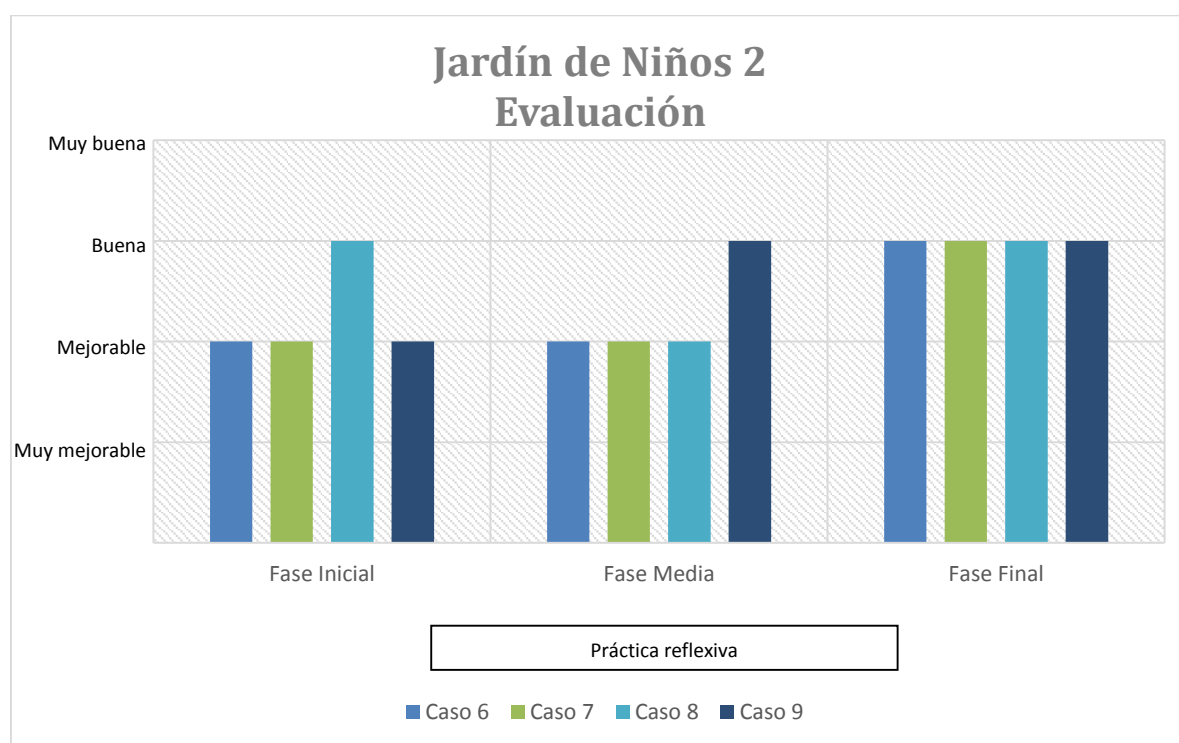


Figura 26. Análisis comparativo entre los casos del Jardín de Niños 2. Subdimensión de análisis: evaluación

Tal como se aprecia en la gráfica, en la fase inicial tres educadoras se encuentran en un nivel mejorable, con una práctica reflexiva en la que consideran mayoritariamente las actuaciones de los niños y mínimamente su propia acción como objeto de reflexión, sólo el caso 8 es valorado con un buen nivel; en la fase media únicamente el caso 9 se ubica en un buen nivel, finalmente los cuatro casos progresan pues, aunque siguen considerado mayoritariamente las actuaciones de los niños como objeto de reflexión, logran hacer replanteamiento de acciones para la mejora de su docencia.

5.2.4 Análisis global de los cambios en la gestión de la docencia

En términos generales se identificó un avance progresivo en la gestión de la docencia de las participantes, ya que en la fase inicial seis casos se valoraron como mejorables y sólo tres con una buena gestión; en la fase media ocho casos evolucionaron a buena gestión y uno llegó a muy buena y para la fase final un caso retrocedió al nivel mejorable en el que inicio, uno permaneció en buena desde la fase media y siete casos lograron llevar a cabo una muy buena gestión de la docencia basada en competencias.

Con lo anterior queremos decir que, pese a que ambos Jardines de Niños iniciaron de distintos niveles, finalmente ocho de los nueve casos analizados tuvieron evidentes cambios de mejora que se reflejan en la gestión de la docencia, los resultados se presentan en la Figura 27.

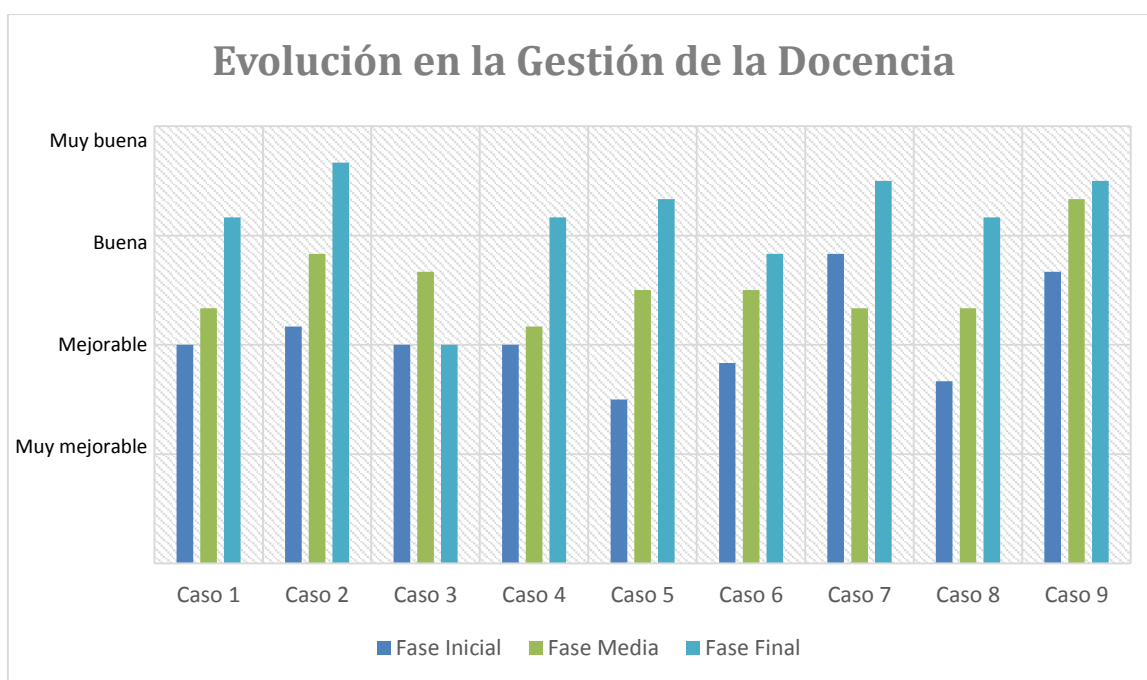


Figura 27. Evolución en la gestión de la docencia de los casos de los Jardines de Niños 1 y 2

A continuación presentamos los principales cambios en cada subdimensión de análisis.

Planificación

En la fase inicial la vinculación en el diseño de los casos analizados del Jardín de Niños 1 es valorada como mejorable, puesto que cuatro diseños presentaban una vinculación mínima entre competencia, contenido y actividad de aprendizaje; y sólo uno carecía de vinculación. A diferencia de ello, en el Jardín de Niños 2 los cuatro casos inician de distintos

niveles. Para la fase media, las participantes de ambos Jardines de Niños logran alcanzar un buen nivel con diseños que tienen una vinculación mayoritaria, incluso el caso 2 alcanza muy buen nivel y el 9 se mantiene en éste nivel en el que inicio. Finalmente cuatro casos del Jardín de Niños 1 llegan al máximo nivel pues en sus diseños se identifica una vinculación completa entre competencia, contenidos y actividad de aprendizaje, y sólo el caso 3 retrocede al nivel mejorable en el que inicio. Por su parte, en los casos del Jardín de Niños 2 ya no se identifican avances significativos y permanecen en el buen nivel que alcanzaron desde la fase media.

En relación a la concreción de la actividad, el Jardín de Niños 1 tiene resultados un tanto similares a los que alcanzó en la vinculación en el diseño; los casos inician en un nivel mejorable con una descripción de la actividad mínimamente precisa y congruente con la competencia y los contenidos a favorecer, mientras que tres casos del Jardín de Niños 2 ya inician en un buen nivel y sólo el 8 es valorado como mejorable. En la fase media algunos avanzan y otros permanecen en el nivel, siendo un total de ocho casos los que se valoran con buena concreción de la actividad e incluso el caso 9 llega a muy buen nivel. Finalmente del Jardín de Niños 1 el caso 3 se queda en un nivel mejorable, el 1 y el 4 permanecen en buen nivel, mientras que el resto de los casos de éste y el otro Jardín alcanzan el máximo nivel pues las descripciones de la actividad son totalmente precisas y congruentes con la competencia y los contenidos a favorecer, y hacen referencia a los contenidos que trabajarán.

La concreción de los criterios de evaluación es el criterio que en la etapa inicial tuvo la menor valoración, en ambos Jardines de Niños los diseños carecían de ellos, sólo los casos 2 y 7 los consideraban con un mínimo y bastante nivel de concreción respectivamente. En la fase media prácticamente no hubo cambios, fue hasta la fase final cuando todas las participantes los consideraron en sus diseños; en el Jardín de Niños 1 todas los plantean con bastante nivel de concreción, por su parte en el Jardín de Niños 2, un caso los plantea con un mínimo nivel, otro con bastante nivel y dos logran planearlos con un alto nivel de concreción.

Docencia

La congruencia entre diseño y desarrollo de la actividad, es uno de los criterios que en la fase inicial es valorado como mejorable en todos los casos del Jardín de Niños 1, a diferencia del Jardín de Niños 2 en el que dos casos también inician en mejorable pero dos en buen nivel; en la fase media únicamente tres casos del primer Jardín de Niños mejoran al buen nivel al igual que todos los casos del segundo Jardín de Niños. En la etapa final los resultados en ambos Jardines de Niños son similares pues los casos 3 y 6 retroceden al nivel

mejorable en el que iniciaron, tres casos evolucionan a buen nivel mientras que el caso 9 desde el principio permanece en éste, y tres llegan al máximo nivel llevando a la práctica una actividad de aprendizaje totalmente congruente con el diseño.

Respecto a la congruencia entre planificación, docencia y evaluación; nuevamente en cuatro casos del Jardín de Niños 1 inicia siendo valorada como mejorable y en el caso 5 como muy mejorable; por su parte en el Jardín de Niños 2, también hay dos casos valorados como mejorables pero dos con un buen nivel. En la fase media tres casos de cada Jardín de Niños presentan una mejoría. Finalmente, ocho casos alcanzan un buen nivel pues se identifica una congruencia entre planificación, desarrollo de la docencia y evaluación, únicamente el caso 6 del Jardín de Niños 2, que en la fase media había alcanzado éste nivel, retrocede a mejorable con una mínima congruencia.

Evaluación

La práctica reflexiva, es el otro criterio en que todas las educadoras del Jardín de Niños 1 inician en el mismo nivel (bueno), también el caso 8 del Jardín de Niños 2 inicia en éste nivel, a diferencia de ello los demás parten de un nivel mejorable. En la fase media llama la atención un caso de cada Jardín de Niños, el 4 porque baja a nivel mejorable y el 9 porque mejora a buen nivel. Finalmente del Jardín de Niños 1 el caso 3 baja a nivel mejorable, tres casos permanecen en buen nivel y destaca el caso 2 que alcanza el máximo nivel en el que la educadora considera las actuaciones de los niños y su propia acción como objeto de reflexión, y replantea acciones para la mejora de su docencia. Por su parte, en el Jardín de Niños 2 tres casos alcanzan buen nivel, pues las educadoras hacen una práctica reflexiva en la que consideran mayoritariamente las actuaciones de los niños y mínimamente su propia acción como objeto de reflexión, y replantean acciones para la mejora de su docencia; el caso 8 se queda en éste nivel en el que había iniciado.

Para concluir con el análisis global destacamos cuatro casos; el primero es el 2 que inicia con una buena gestión (trece puntos), que llega a ser valorada como muy buena pues tiene cambios de mejora evidentes en todos los criterios analizados y avanza un total de nueve puntos que lo hacen ser considerado como el caso que desarrolla una mejor gestión de la docencia (veintidós puntos). El segundo caso es el 5, éste inicia en un nivel mejorable con la menor puntuación (nueve puntos) y llega a alcanzar un muy buen nivel (veinte puntos), es decir, avanza un total de once puntos que lo hacen ser el caso que presenta mayores cambios de mejora. El tercero es el 7, en la fase inicial la educadora de éste caso tiene la mayor puntuación (diecisiete), equivalente a realizar una buena gestión que,

disminuye mínimamente en la fase media, pero que finalmente presenta mejoras y alcanza un muy buen nivel (veintiún puntos). Por último el caso 3, que llama la atención pues a pesar de que en la fase media muestra ciertos avances y en la fase final mejora en el planteamiento de criterios de evaluación, tiene un retroceso tanto en la congruencia entre planificación, docencia y evaluación como en la práctica reflexiva; permaneciendo así en el mismo nivel con una gestión de la docencia mejorable (doce puntos) y siendo el único que en términos generales no presenta mejoras.

5.3 Valoración del modelo de gestión de la docencia basado en competencias

El análisis de los resultados sobre la valoración del modelo CBT basado en competencias responde al cuarto objetivo de nuestro trabajo, lo organizamos en dos apartados: en el primero analizamos la perspectiva de las docentes sobre el modelo CBT obtenida a través del cuestionario; en el segundo, analizamos los resultados obtenidos mediante los focus group en los que participaron docentes, directivos y autoridades educativas.

5.3.1 Análisis de la valoración realizada por las docentes

En lo que sigue, vamos a presentar los resultados obtenidos del cuestionario aplicado a las nueve participantes, cabe recordar que se integra de cuatro apartados con un total de 22 ítems (19 preguntas cerradas y 3 abiertas); y que, aquí sólo recogemos los resultados del segundo apartado denominado modelo de gestión de la docencia basado en competencias y del cuarto apartado, comentario y/o sugerencias.

Mostramos los datos de cada sub-apartado en una tabulación que integra cada ítem con el resultado obtenido en términos de frecuencia (F) y en porcentaje, de acuerdo a la escala mucho, bastante, regular, poco, nada. Posteriormente, integramos los resultados de todos los ítems en una sola gráfica y haremos una valoración global de los resultados obtenidos mediante las preguntas cerradas y las abiertas.

2) Modelo de gestión de la docencia basado en competencias

A) En relación al proceso de planificación (5 ítems):

Tabla 46
Resultados del cuestionario sobre el modelo CBT. Planificación

ÍTEMS	Mucho		Bastante		Regular		Poco	Nada
	F	%	F	%	F	%		
2.1 La gradación de las competencias clarifica el nivel de competencia que debes alcanzar con tu grupo.	8	88.89	1	11.11				
2.2 La gradación de las competencias facilita el diseño de actividades de aprendizaje y/o de evaluación.	5	55.56	4	44.44				
2.3 La identificación de contenidos básicos para cada campo formativo facilita el diseño de las actividades de aprendizaje encaminadas al desarrollo de competencias.	4	44.44	3	33.33	2	22.22		
2.4 La vinculación coherente de las competencias, contenidos y actividades de aprendizaje en el proceso de planificación favorece la adquisición de las competencias señaladas en el currículo.	6	66.67	2	22.22	1	11.11		
2.5 La consideración de algunas actividades de aprendizaje también como actividades de evaluación y el planteamiento de criterios de evaluación facilitan tú tarea evaluadora.	4	44.44	4	44.44	1	11.11		
Otras (especifica):								

De las respuestas a los ítems relacionados con el proceso de planificación, destaca el ítem 2.1 pues ante la afirmación de que la gradación de las competencias clarifica el nivel de competencia que se debe alcanzar con el grupo, casi el 100% es decir, ocho educadoras han respondido que “mucho” y sólo una “bastante”. En el ítem 2.2, también relacionado con la gradación de las competencias para facilitar el diseño de actividades tanto de aprendizaje como de evaluación, cinco participantes nuevamente seleccionan “mucho” y cuatro “bastante”. Así mismo, las educadoras consideran que la vinculación coherente de las competencias, contenidos y actividades de aprendizaje favorece la adquisición de las competencias señaladas en el currículo, siendo seis de ellas quienes contestaron que “mucho”, dos “bastante” y una “regular”. Los otros dos ítems siguen un patrón similar repartiéndose las respuestas entre mucho, bastante y regular.

B) El modelo de gestión guía el desarrollo de la docencia hacia (3 ítems):

Tabla 47
Resultados del cuestionario sobre el modelo CBT. Docencia

ÍTEMS	Mucho		Bastante		Regular		Poco	Nada
	F	%	F	%	F	%		
2.6 La puesta en práctica de actividades de aprendizaje diversificadas con las que se trabajan unos contenidos y se desarrollan las competencias de manera integrada.	2	22.22	6	66.67	1	11.11		

2.7 El tratamiento de competencias de manera continua, progresiva y profunda.	6	66.67	2	22.22	1	11.11		
2.8 La orientación de la actividad de los alumnos a la utilización de nuevos conceptos, procedimientos, etc. que tiene que aprender para que su aprendizaje sea significativo y funcional.	3	33.33	5	55.56	1	11.11		
Otras (específica):								

En este apartado destaca el ítem 2.7 que señala que el modelo CBT guía el desarrollo de la docencia hacia el tratamiento de competencias de manera continua, progresiva y profunda; con una frecuencia de seis para “mucho”, dos “bastante” y una “regular”. En los otros dos ítems la mayoría de las respuestas se encuentran en “bastante”, seguidas de “mucho” y una en “regular”

C) En cuanto al proceso de evaluación de las competencias, el modelo de gestión de la docencia posibilita (4 ítems):

Tabla 48
Resultados del cuestionario sobre el modelo CBT. Evaluación

ÍTEMS	Mucho		Bastante		Regular		Poco	Nada
	F	%	F	%	F	%		
2.9 La realización de una evaluación continua mediante la cual se da seguimiento al proceso de construcción de los aprendizajes de los niños.	6	66.67	2	22.22	1	11.11		
2.10 La incorporación de distintos instrumentos de evaluación para la mejora del proceso evaluativo.	5	55.56	3	33.33	1	11.11		
2.11 Llevar a cabo actividades de evaluación dirigidas a niveles de competencia específicos.	6	66.67	3	33.33				
2.12 La ejecución de un proceso evaluativo posible y sostenible durante todo el ciclo escolar.	8	88.89			1	11.11		
Otras (específica):								

Por lo que se refiere a las posibilidades del modelo CBT para apoyar el proceso de evaluación de las competencias, los resultados muestran que casi el 100% (8 participantes) considera que posibilita la ejecución de un proceso evaluativo posible y sostenible durante todo el ciclo escolar, siendo sólo una educadora la que opina que “regular”. A su vez, seis educadoras piensan que posibilita llevar a cabo actividades de evaluación dirigidas a niveles de competencia específicos. En los ítems 2.9 y 2.10 las respuestas se reparten en “mucho”, “bastante” y “regular” situándose la mayoría en “mucho”.

4) Comentarios y/o sugerencias

El cuarto apartado del cuestionario, comentarios y/o sugerencias, se integra de tres preguntas abiertas, presentamos únicamente los resultados que se obtuvieron en cada una de

ellas relacionados con el modelo CBT¹³, dejamos para otro momento lo tocante al TMT como instrumento de gestión de la docencia basada en competencias.

Ante el cuestionamiento 4.1, ¿Qué aspectos del modelo de gestión de la docencia has incorporado en tu docencia?, de las nueve respuestas destaca la gradación de las competencias, siendo seis participantes las que dijeron que la han incorporado en su docencia; en tres respuestas se menciona que han incorporado el planteamiento de criterios de evaluación desde el proceso de planificación, hay otras dos también vinculadas con el proceso de evaluación de las competencias, pues apuntan al hecho de planificar actividades de evaluación. Por su parte, la priorización de las competencias, así como la consideración desde la planificación de los instrumentos de evaluación y los contenidos, cada una se menciona una sola vez.

Por lo que se refiere a la pregunta 4.2, ¿Si tuvieras la posibilidad de continuar usando el modelo de gestión de la docencia (incluyendo el TMT) lo utilizarías para gestionar tu docencia?, siete participantes contestaron “sí” y dos “no”. Una de las educadoras que respondió “no” argumentó que por problemas que tuvo con el uso del software (la respuesta se detallará en otro apartado), la otra porque ya no continuaría trabajando frente a grupo.

De las que respondieron “sí”, dos se enfocaron en el TMT, cuatro en el modelo CBT y una retoma aspectos de ambos. En las contestaciones, tres comentan que sí continuarían usando el modelo CBT para gestionar su docencia ya que facilita los procesos de planeación y evaluación, el trabajo diario, una de éstas educadoras, además, considera que “le ayuda a abordar todos los campos formativos...”; otra respuesta apunta a la gradación de competencias porque “...es una herramienta valiosa para sistematizar y hasta cierto punto unificar el trabajo en los tres grados de preescolar”. Una respuesta es muy general y sólo menciona “es de gran apoyo en mi práctica”.

En lo concerniente a la pregunta 4.3, que realmente es un apartado para que expresaran algún otro comentario o dieran sugerencias de mejora sobre el modelo CBT basado en competencias, hubo siete pequeños comentarios, de los cuales tres se vinculan con el TMT y cuatro con el modelo CBT, éstos últimos se muestran en los siguientes fragmentos:

1. “En nuestra escuela nos dejó grandes aportes, se pierde un poco la continuidad por el cambio de personal docente, también creo que haría falta retomar con más seriedad la parte de la retroalimentación... en lo particular ha sido de mucha utilidad. Gracias!!!”
2. “Las sugerencias de estrategias para trabajar en preescolar son muy interesantes y de gran apoyo en la práctica educativa.”

¹³ Las respuestas a las preguntas abiertas del cuestionario se pueden consultar en el Anexo 8.

3. “Fue una excelente experiencia el poner en práctica este modelo de gestión, fue algo diferente... sobre todo más fácil para nuestro trabajo.”
4. “...el trabajo de gradación realizado representa una herramienta fundamental y debería utilizarse constantemente. Gracias por el apoyo.”

Los comentarios son positivos aunque no del todo explícitos, el primero, por ejemplo, habla de grandes aportes sin dejar claro qué tipo de aportes; lo mismo sucede con el tercero, que menciona que fue una excelente experiencia, algo diferente que facilita el trabajo, sin llegar a expresar por qué lo considera así. Por otra parte, el cuarto comentario toca un aspecto específico del modelo CBT, la gradación de competencias, valorándola como una herramienta fundamental.

Una vez que hemos analizado los datos de cada apartado del cuestionario, procedemos a hacer una valoración global del mismo, para ello concentramos los datos obtenidos en un gráfico. Cabe aclarar que ninguna de las participantes utilizó las opciones “poco” y “nada”, debido a ello y por cuestiones de espacio hemos decidido no incluirlas en la gráfica.

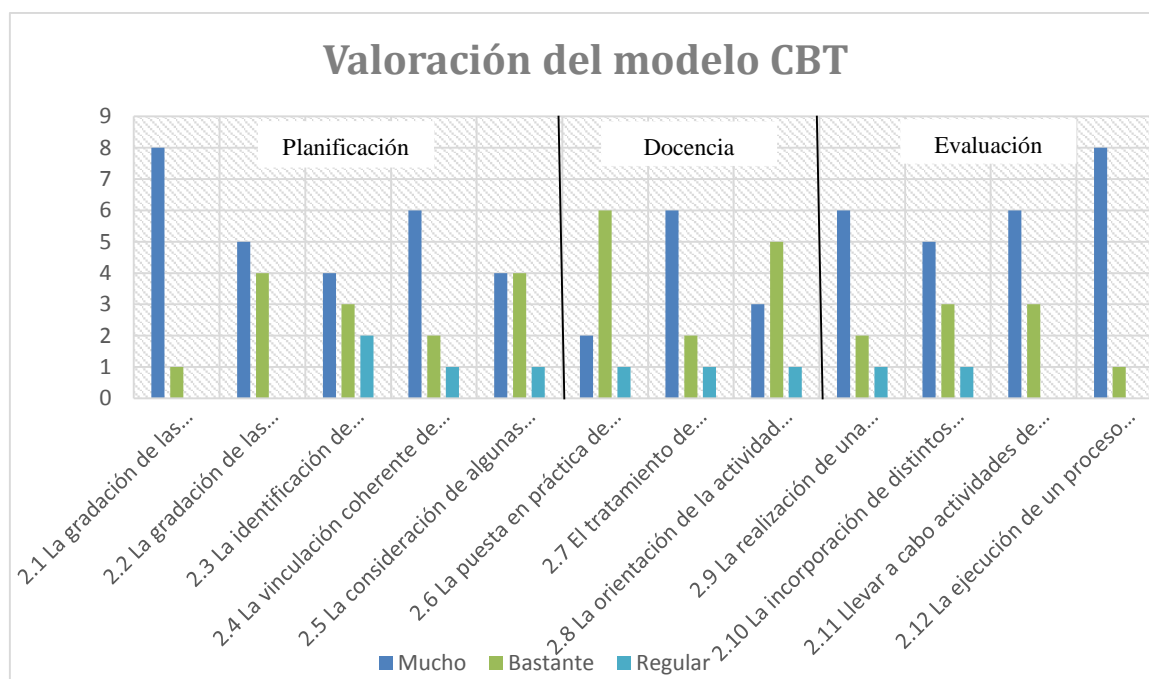


Figura 28. Resultados del cuestionario sobre el modelo CBT

Los resultados del cuestionario sobre la valoración del modelo CBT muestran que la mayoría de las respuestas apuntan hacia “mucho” y “bastante”, situándose en “mucho” nueve de los doce ítems, lo cual significa que las participantes valoran positivamente el modelo CBT.

Destacan los ítems 2.1 y 2.12 pues en ambos hay ocho respuestas con “mucho” y una en “bastante”, es decir que las educadoras consideran que la gradación de las competencias clarifica el nivel de competencia que deben alcanzar con su grupo y que el modelo CBT posibilita la ejecución de un proceso evaluativo posible y sostenible durante todo el ciclo escolar. Estos resultados son corroborados con lo expresado en las preguntas abiertas, en las que comentan que en su docencia han incorporado la gradación de las competencias, así como la planificación de actividades de evaluación con criterios de evaluación.

Los resultados anteriores mantienen una lógica con los ítems 2.4, 2.7, 2.9 y 2.11; siendo también altamente valorados con siete respuestas en la categoría “mucho”. Con ello, se interpreta que para las educadoras es importante que en el proceso de planificación se realice una vinculación coherente de las competencias, contenidos y actividades de aprendizaje para favorecer la adquisición de las competencias; que el modelo CBT guíe el desarrollo de la docencia hacia un tratamiento continuo, progresivo y profundo de las competencias, que es posible hacer una evaluación continua dirigida a niveles de competencia específicos; y que, concretamente, facilita los procesos de planificación y evaluación como lo expresan en el apartado de comentarios y/o sugerencias.

Por otro lado, el ítem que podría ser valorado como el más bajo es el 2.3, debido a que las respuestas se dividen en: cuatro “mucho”, tres “bastante” y dos “regular”; se infiere que, la mayoría no considera que identificar los contenidos básicos para cada campo formativo sea fundamental para diseñar las actividades de aprendizaje.

5.3.2 Análisis de la valoración de los focus group

En lo que sigue mostramos los resultados de los focus group sobre el modelo CBT visto desde tres perspectivas: docentes, directivos y autoridades educativas.

Hemos organizado los resultados de acuerdo a las categorías de análisis de los procesos de la gestión, primero los concentramos en una tabla y posteriormente hacemos el análisis que se acompaña de uno o dos textos ilustrativos. Finalmente presentamos un análisis global con los puntos convergentes y divergentes entre docentes, directivos y autoridades educativas sobre el modelo CBT¹⁴.

¹⁴ Las transcripciones de los comentarios de los diversos focus group sobre el modelo CBT y el TMT se pueden consultar en el Anexo 9.

5.3.2.1 Valoración de las docentes.

La valoración por parte de las docentes sobre el CBT es positiva, de hecho en sus comentarios no se identificaron ni limitaciones ni aspectos de mejora, las posibilidades se integran en la siguiente tabla.

Tabla 49
Resultados del focus group sobre el modelo CBT. Valoración de las docentes

DOCENTES / POSIBILIDADES DEL CBT		
	Jardín de Niños 1	Jardín de Niños 2
Planificación	- Gradación - Priorización de competencias	- Gradación - Priorización de competencias - Partir de la competencia y no de la actividad - Trabajo colaborativo - Nueva manera de gestionar
Docencia		- Alcanzar mayor nivel de complejidad
Evaluación	- Planteamiento de criterios - Práctica reflexiva - Feedback	- Sistematización - Práctica reflexiva - Feedback - Trabajo colaborativo

En cuanto a la planificación, para las docentes de ambos Jardines de Niños el modelo CBT posibilita llevar a cabo tanto una gradación como una priorización de competencias muy funcionales. La primera porque les permite ubicarse en un nivel de competencia para cada grado, no perderse en las competencias que marca el programa e ir hacia mayores niveles de complejidad. Un par de textos ilustrativos sobre la gradación de competencias:

“Es productiva porque no te permite perderte en todo lo que marca el programa”

“Es un análisis real de las características de los niños para ir aumentando la complejidad y los retos para el logro del perfil de egreso, la planeación se hace más fácil...”

En relación a la priorización de competencias, en el Jardín de Niños 2 comentan que ya priorizaban, sin embargo el hacerlo junto con compañeras del mismo grado facilita la organización del trabajo y de los tiempos, posibilita plantear metas para cada período, es decir, a corto y a largo plazo, y así llegar a una consolidación de las competencias; unos comentarios sobre ello son:

“Fue un conflicto porque cada inicio de ciclo después del diagnóstico elaboro mi jerarquización, me costó trabajo romper con mi jerarquización para introducir los niveles y momentos, sin embargo fue cuestión de apertura, de intentar, de probar y ya en la acción me doy cuenta que planeo según los bloques que marcamos, es cosa nada más de acostumbrarme y ceder un poquito...”

“Ayudo muchísimo en la forma de organizar, porque hacía el diagnóstico y priorizaba pero después de que hicimos la reunión en la que especificamos lo que se iba a hacer me organice mejor.”

Otras posibilidades del modelo CBT expresadas en el Jardín de Niños 2 son:

- Partir de la competencia y no de la actividad

“Siempre pensaba primero en las actividades, entre tantas competencias que había en desorden me perdía, por pensar en la actividad caía siempre en las mismas y ahora si parto de las competencias que hay que favorecer, comienzo pensando en las competencias y después en las actividades.”

- Trabajo colaborativo

“Tener acercamiento, poder preguntar y tener esa comunicación con mis compañeras porque estamos ya en la misma línea.”

- Nueva manera de gestionar

“Una manera diferente de organizar, sin embargo trabajamos con lo que ya conocemos, con lo nuestro.”

Respecto a la docencia, en el Jardín de Niños 2 nuevamente se tocó el punto de que el modelo CBT posibilita alcanzar mayores niveles de complejidad, reconocen que es un trabajo a largo plazo que se vería reflejado en el siguiente año escolar, que las metas se deben alcanzar por grado y ciclo escolar y que al partir de competencias más complejas se debe aumentar la complejidad de las actividades y por tanto los retos para los niños.

En relación al proceso de evaluación de las competencias, en el Jardín de Niños 1 consideran que el modelo CBT posibilita el planteamiento de criterios de evaluación, con lo cual se facilita el trabajo pues hay concreción en lo que se pretende evaluar y realmente se valora si se logra o no la competencia.

Por su parte en el Jardín de Niños 2, identifican como una posibilidad la sistematización de la evaluación, pues consideran que el modelo CBT apunta hacia una organización en la que se llevan registros, instrumentos y se da un seguimiento, el siguiente fragmento da cuenta de ello:

“... en las reuniones que toco evaluación, surgieron muchas ideas, propuestas, formatos... hice escalas, listas... busque sistematización adecuada a mi personalidad y forma de trabajo y creo que ahora si empiezo realmente a evaluar, a sistematizar y a hacer una evaluación formativa... pero si me da cuenta de lo que hice, de lo que no hice, de lo que lograron los niños y de que debo hacer el siguiente mes... lo empiezo a hacer como parte de mi práctica, es planeación y planeo criterios y planeo instrumentos...”

En el Jardín de Niños 2, también destacan el trabajo colaborativo como una posibilidad para la sistematización de la evaluación:

“Me gusto que nos dieran espacio y tiempo para reunirnos, platicar sobre cómo íbamos a evaluar, compartir nuestras ideas, organizarlas y plasmarlas, eso me permitió enriquecerme y que este año mi evaluación fuera más sistemática, ha sido más funcional.”

Finalmente, la práctica reflexiva y el feedback son aspectos también valorados positivamente por docentes de ambos Jardines de Niños, según su opinión el haber trabajado con el modelo CBT y el haberse observado directamente a través de las grabaciones en audio y video las condujo a una reflexión, al análisis de su propio trabajo, del tipo de actividades que se realizan, del tiempo que se les dedica, etc. para la mejora de su práctica.

5.3.2.2 Valoración de los directivos.

La valoración que los directivos hacen sobre el modelo CBT también es positiva, en este caso tampoco expresan limitaciones ni aspectos de mejora.

Tabla 50

Resultados del focus group sobre el modelo CBT. Valoración de directivos

DIRECTIVOS / POSIBILIDADES DEL MODELO CBT		
	Jardín de Niños 1	Jardín de Niños 2
Planificación	<ul style="list-style-type: none"> - Gradación - Partir de la competencia y no de la actividad - Trabajo colaborativo - Nueva manera de gestionar 	<ul style="list-style-type: none"> - Trabajo colaborativo - Nueva manera de gestionar
Docencia	<ul style="list-style-type: none"> - Mejor comunicación de directivos con educadoras 	<ul style="list-style-type: none"> - Sistematización - Progresión de las competencias
Evaluación	<ul style="list-style-type: none"> - Gradación - Práctica reflexiva - Feedback 	

Por lo que se refiere a la planificación, en el Jardín de Niños 1 los directivos valoran positivamente la gradación, ya que comentan que permite organizar, detectar necesidades y tener una idea de lo que se debe lograr en cada nivel. Así mismo, expresaron que el mismo modelo CBT obliga a partir de la competencia y no de la actividad, conduciendo así al diseño de actividades acordes al nivel.

El trabajo colaborativo es una de las posibilidades reconocidas por los directivos de ambos Jardines de Niños:

“Algunas maestras son más hábiles que otras, de alguna manera el que trabajen por grados se apoyan unas a otras, hay más integración de las maestras.”

De igual manera, en los dos Jardín de Niños, reconocen que el modelo CBT es una nueva manera de gestionar:

“...es lo que plantea el programa pero más organizado, para llevarlo a cabo de manera real porque es tanto lo que hay que no sabes cómo utilizarlo...”

“Nueva forma de organizar las competencias porque a lo mejor ya había una sistematización de acuerdo a lo que cada una cree pero no es lo que cada una cree sino lo que debe aplicar en los niños... Como escuela me da otras nuevas formas de ver planeaciones porque las planeaciones han cambiado muchísimo.”

Acerca de la docencia, para el personal directivo del Jardín de Niños 1, es decir las maestras que desempeñan la función de apoyo técnico, el modelo CBT posibilita una mejor comunicación con las educadoras:

“Hay una comunicación más directa con las personas que nos toca apoyar porque casi siempre lo revisamos nosotras (apoyo técnico) y el querer orientar es más difícil porque las interpretaciones son diferentes.”

Por su parte, en el Jardín de Niños 2, la directora considera que la implementación del modelo CBT ha generado cambios en la docencia y que se observa una sistematización:

“Hay cambios en la manera de trabajar en aula, eso es a lo que le apostamos en la educación, a que esto impacte en los aprendizajes esperados de los niños, no solamente en los que marca el programa, sino más allá de esos... Veo diferencias en los grupos, en la parte de planeación y organización si veo sistematización en algunos grupos y en otros no... observo algunos salones que termina la activación y están inmediatamente en la actividad... ya está el material... los niños saben a dónde se remiten, el área donde van a trabajar ese día, la actividad... eso habla de una sistematización.”

Además, piensa que se posibilita la progresión de las competencias:

“Darnos cuenta del seguimiento que debemos tener dentro de la institución, de que de verás haya esa secuencia, de yo hasta aquí me quede compañera... si me gustaría que hubiera un diálogo entre las maestras donde hubiera un análisis y puntualidad, porque eso es importantísimo a la hora del diagnóstico ya no partes de cero y entonces ver el resultado de las competencias favorecidas.

Por otra parte, los directivos del Jardín de Niños 1 identifican la gradación como una posibilidad del modelo CBT para mejorar el proceso de evaluación de las competencias:

“Tener elementos para evaluar, no te pierdes en el universo de competencias, ya estás enfocada en lo que se quiere lograr.”

También destacan las videograbaciones como una posibilidad de hacer una práctica reflexiva y de que haya un feedback que permita mejorar la práctica:

“nosotras que tenemos esa responsabilidad de comentar a la compañera en qué podría estar fallando y no porque yo se lo diga sino porque es lo que se está evidenciando, es una herramienta muy productiva, porque el estar viendo cómo te comportas durante tu jornada laboral, como docente y como apoyo puedes sacar muchas cosas benéficas... todo lo que se está haciendo es en beneficio de que mejore el desempeño, la preparación, es una herramienta que se le puede sacar mucho provecho y que sirve para mejorar la práctica educativa, y como apoyo técnico ya no tenemos ese paquete de decirle, sino vamos a observar y ella misma va a decir qué piensa... continuar con grabación para mejorar la práctica en colaboración con todas...”

“Ojala que se siguiera haciendo una retroalimentación con alguien externo, no por que sepa más que el otro, sino porque de fuera se pueden ver otras cosas...”

5.3.2.3 Valoración de las autoridades educativas.

Ahora corresponde analizar los resultados de los dos focus group llevados a cabo con las autoridades educativas, conoceremos la valoración sobre el modelo CBT por parte de la Supervisora Escolar de la Zona 101 Xalapa-Jardines así como de las tres asesoras técnico-pedagógicas de la Subdirección de Educación Preescolar Estatal. Desde el punto de vista de las asesoras técnico-pedagógicas el modelo CBT tiene posibilidades, coincidencias con la Propuesta Curricular Nacional, limitaciones e incluso algún riesgo, las categorías identificadas se integran en la Tabla 51.

Iniciando con la planificación, la supervisora escolar reconoce la gradación (se refiere a ella como dosificación) y el análisis del enfoque por competencias como dos posibilidades del modelo CBT:

“El ayudarme a dosificar una competencia también me permite ir la abordando desde diferentes ángulos de mi misma práctica y que me permite tener mucha más claridad en que espero lograr en el niño, qué voy a favorecer de todo este aspecto de su desarrollo.”

“...profundizar en el enfoque por competencias, a mí se me hace esa parte muy importante, se identificaron mejor, se dieron cuenta de que no es tan sencillo trabajar una competencia, que requiere mayor complejidad, una planeación más reflexiva, más pensada y que responda en mayor medida a los requerimientos del desarrollo del niño.”

Tabla 51
Resultados del focus group sobre el modelo CBT. Valoración de las autoridades educativas

AUTORIDADES EDUCATIVAS					
	Posibilidades		Coincidencias	Limitaciones	Riesgos
	<i>Supervisora Escolar</i>	<i>Subdirección Educ. Preesc.</i>	<i>Subdirección Educ. Preesc.</i>	<i>Subdirección Educ. Preesc.</i>	<i>Subdirección Educ. Preesc.</i>
Planificación	- Gradación - Análisis del enfoque en competencias	- Gradación	- Partir de competencias - Trabajo colegiado	- Gradación	- Gradación
Docencia		- Vinculación con currículum	- Competencia se observa en la acción		
Evaluación	- Práctica reflexiva - Sistematización	- Se diseñan actividades de evaluación	- Enfoque formativo - Uso de instrumentos de evaluación		

Por parte de la Subdirección de Educación Preescolar, la gradación es un aspecto que genera incertidumbre, pues consideran que es una muy buena e interesante propuesta que brinda muchas posibilidades, pero al mismo tiene limitaciones e incluso riesgos. Los siguientes fragmentos ilustran los puntos divergentes:

- Gradación como posibilidad:

“Interesante que maestras hacen un análisis más a profundidad de competencias.”

“Excelente en el sentido que la educadora genere estos propios procesos de gestión de la docencia pero en el que se haga consciente de todo lo que implica.”

- Gradación como limitación:

“Limita posibilidades de aprendizaje de los niños (solo esto para segundo, esto para tercero).”

“Se supone que los aprendizajes por sí mismos van siendo graduados, se puede decir, los niveles de logro de las competencias a lo largo de educación básica... como saber o decirle hasta aquí nada más, cuando vemos que por el simple hecho de que tu plantees situaciones de aprendizaje vas a detonar diferentes capacidades en los niños, conocimientos, habilidades.”

“Nosotros damos las capacitaciones y tratamos de adecuarnos a la línea nacional, pugnamos porque no se fraccionen ni las competencias, ni los aprendizajes, que el diseño de situaciones de aprendizaje genere que los alumnos logren movilizar estos aprendizajes, lo que nos va planteando el programa, de pronto si me hace ruido esta parte porque cómo frenar el proceso del mismo niño hasta cierto punto.”

En este sentido, surge una incongruencia, pues por una parte reconocen la importancia del trabajo colegiado argumentando que se hace poco, que los docentes permanecen aislados y que ésta propuesta apunta a que el diálogo sea más constante, continuo; pero por otra, comentan que lo que se busca es que las educadoras hagan esa gradación y que se fortalezca ese análisis pero en lo individual:

“En el plano ideal eso es lo que tendría que hacer pero cada maestra, ella identificar aptitudes de sus niños, hacer esa gradación, irse planteando metas sobre lo que tendría que estar trabajando, en este período tengo que llegar aquí, al siguiente período dar otros pasos... ir avanzando, no estancarme sólo con unas competencias, eso es lo que tendría que hacer cada maestra pero el hecho de que lo hagan en colectivo, desde la institución, es lo que no...”

Así mismo, declaran como riesgo que la implementación del modelo CBT se extienda a otros Jardines de Niños sin que haya un proceso de reflexión pues, argumentan que según las experiencias vividas, las educadoras no han desarrollado competencias profesionales que les permitan llegar a niveles de reflexión complejos.

- Gradación como riesgo:

“Pasar gradación a otros Jardines y que lo apliquen sin este proceso de reflexión; siendo que cada plantel, grupo, maestra es diferente.”

“Pudiera ser que profesoras piensen que la subdirección lo avaluó, ya se va a hacer así, ahora vamos a compartirlo y lo pueden hacer los demás, se instala y se queda...”

“No estamos preparados para hacer eso, no hemos desarrollado las competencias profesionales que deberíamos...”

“No todas las maestras, hasta este momento, en los procesos que hemos realizado con ellas han alcanzado niveles de reflexión complejos, en el sentido, de verlo como una posibilidad de un mínimo o un máximo, sino como hasta aquí me quedo.”

Aunado a lo anterior, pareciera que para las asesoras técnico-pedagógicas hacer una gradación de las competencias también genera controversia porque éste proceso no está propuesto en el currículum nacional, ya que finalmente llegan a reconocer que:

“Hay una ruta que se visualiza a futuro para preescolar, donde exista una gradación de aprendizajes, actualmente no es así”.

En lo tocante a la docencia, la Supervisora Escolar hace énfasis en que le interesaría ver qué de todo lo trabajado con el modelo CBT se incorpora realmente en la práctica, en las formas de intervención en el grupo. En la Subdirección de Preescolar reconocen que es un gran trabajo que va muy relacionado con el currículo y coinciden en que la competencia se observa en la acción:

“Competencia se observa en la acción, si la maestra observa a los niños se dará cuenta que tanto si se están alcanzando esos aprendizajes.”

Respecto a la evaluación, la Supervisora destaca la posibilidad de hacer una práctica reflexiva y de apoyar los procesos de sistematización:

“Genero procesos reflexivos de su propia intervención, y espero que también se haya visto redituado en el trabajo de las mismas compañeras... que haya una práctica reflexiva y que yo al darme cuenta mejore mi intervención.”

“Llevo de la mano los procesos de sistematización, que aprendieron a ser de manera sistémica los registros, cómo se fueron dando estos procesos. Esto fue todo un proceso que las llevo a ciertas tareas, vivencias docentes, intercambios”

Mientras que las asesoras técnico-pedagógicas destacan como posibilidad del modelo CBT el diseño de actividades de evaluación, con criterios e instrumentos, como parte del proceso de planificación:

“Todo es muy cuidadoso para planear, dentro de la misma planeación ya se diseñen actividades de evaluación.”

Para finalizar, se debe agregar que subrayan el enfoque formativo de la evaluación y los usos de diferentes instrumentos de evaluación como coincidencias del modelo CBT con la Propuesta Curricular Nacional.

5.3.2.4 Análisis global de la valoración de los diferentes focus group.

En los resultados de los focus group sobre el modelo CBT se pueden identificar puntos de convergencia y de divergencia entre la opinión de docentes, directivos y autoridades educativas; en este apartado hacemos un análisis global sobre ello. Las categorías en relación a la planificación, docencia y evaluación se presentan en la Tabla 52.

A simple vista se puede notar que desde las tres perspectivas predominan las posibilidades, lo cual hace deducir que la valoración del modelo CBT es positiva; existiendo mayores puntos de convergencia entre las opiniones de docentes con directivos que con las autoridades educativas, quienes inclusive expresaron alguna limitación y riesgo.

En relación a la planificación, la gradación es un punto de convergencia entre docentes, directivos y autoridades educativas; ya que consideran que permite organizar, detectar necesidades y ubicarse en un nivel de competencia para cada grado, con lo cual se posibilita alcanzar mayores niveles de complejidad en los aprendizajes. Al mismo tiempo, la gradación es el punto de divergencia entre autoridades educativas con docentes y directivos, ya que las primeras reconocen sus bondades pero también creen que ese proceso debe llevarse a cabo a nivel individual y no en colectivo, de igual manera creen que al señalarse un nivel de competencia para cada grado podrían limitarse las posibilidades de aprendizaje de los niños, y que se convertiría en un riesgo al implementarse en otros Jardines de Niños sin acompañarse de los procesos de reflexión que genera el modelo CBT, ya que

no todas las educadoras han desarrollado competencias profesionales que les permitan llegar a niveles de reflexión complejos.

Tabla 52

Resultados del focus group sobre el modelo CBT. Valoración global

MODELO CBT				
	Posibilidades		Coincidencias	Limitación y riesgo
	Docentes	Directivos	Autoridades educativas	Autoridades educativas
Planificación	<ul style="list-style-type: none"> - Gradación - Priorización de competencias - Partir de la competencia y no de la actividad - Trabajo colaborativo - Nueva manera de gestionar 	<ul style="list-style-type: none"> - Gradación - Partir de la competencia y no de la actividad - Trabajo colaborativo - Nueva manera de gestionar 	<ul style="list-style-type: none"> - Gradación - Análisis del enfoque en competencias 	<ul style="list-style-type: none"> - Gradación - Partir de competencias - Trabajo colegiado
Docencia	<ul style="list-style-type: none"> - Alcanzar mayor nivel de complejidad 	<ul style="list-style-type: none"> - Mejor comunicación de directivos con educadoras - Sistematización - Progresión de las competencias 	<ul style="list-style-type: none"> - Vinculación con currículum 	<ul style="list-style-type: none"> - Competencia se observa en la acción
Evaluación	<ul style="list-style-type: none"> - Sistematización - Práctica reflexiva - Feedback - Planteamiento de criterios - Trabajo colaborativo 	<ul style="list-style-type: none"> - Práctica reflexiva - Feedback - Gradación 	<ul style="list-style-type: none"> - Sistematización - Práctica reflexiva - Se diseñan actividades de evaluación 	<ul style="list-style-type: none"> - Enfoque formativo - Uso de instrumentos de evaluación

Continuando con los puntos convergentes, se hace énfasis en que el modelo CBT es una nueva manera de gestionar que posibilita una planeación en la que se tomen como punto de partida las competencias y no la actividad, desarrollándose mediante un trabajo colaborativo; a este punto se agrega la opinión de las docentes quienes consideran que se posibilita un priorización de competencias que hace que, tanto a nivel individual como colectivo, se tengan metas a corto y a largo plazo.

Respecto a la docencia, las opiniones fueron favorables pero no se presentan tantos puntos de convergencia, cada perspectiva apunta hacia distintas posibilidades; en este sentido, las educadoras nuevamente comentan que el modelo CBT posibilita una docencia que al tratar de alcanzar niveles de competencia más complejos permite que se aumenta la complejidad en las actividades y por tanto los retos para los niños. Esta opinión es en gran parte compartida con los directivos, quienes expresan que el modelo CBT genera una docencia que posibilita la progresión de las competencias así como la sistematización del

trabajo. Por su parte, las autoridades educativas señalaron que este tipo de docencia está vinculada a lo señalado en el currículum y que definitivamente las competencias se observan en la acción.

En lo que respecta a la evaluación, la práctica reflexiva destaca como punto convergente entre docentes, directivos y autoridades educativas; desde las tres perspectivas se aprecia la evaluación como una oportunidad para llevar a cabo una práctica reflexiva que les permite valorar y mejorar sus propios procesos de gestión. Junto con ello, destaca el feedback, pues las educadoras y directivos valoran positivamente que haya habido una retroalimentación y que se hayan llevado a cabo las videograbaciones en las que cada docente pudo observar directamente su trabajo, así mismo expresan su interés por continuar llevando a cabo este análisis de la práctica.

Para las docentes y autoridades educativas el modelo CBT posibilita una evaluación sistematizada, en la que las actividades de evaluación son planificadas con criterios e instrumentos facilitando el trabajo pues hay concreción en lo que se pretende evaluar y realmente se valora el logro de la competencia.

Desde el punto de vista de los directivos, la gradación, nuevamente surge en este apartado, contribuye a que las educadoras tengan claro que se debe lograr en cada nivel y con ello se mejora la evaluación de las competencias. Por su parte, las docentes reiteran la potencialidad del modelo CBT para llevar a cabo procesos evaluativos mediante un trabajo colaborativo. Finalmente las autoridades educativas subrayan el enfoque formativo como una de las coincidencias del modelo CBT con el currículum.

5.4 Análisis del Teaching Management Tools como instrumento de gestión de la docencia basada en competencias

En este apartado respondemos al quinto objetivo de nuestra investigación, por ello corresponde analizar las potencialidades del TMT como instrumento de gestión de la docencia basada en competencias, los resultados están organizados en dos partes, la primera es producto de la valoración que las docentes hacen, mediante el cuestionario, sobre el TMT; la segunda es la valoración de docentes, directivos y autoridades educativas a través de los focus group.

5.4.1 Análisis de la valoración realizada por las docentes

Para analizar la valoración que las docentes hacen sobre el TMT como instrumento de gestión de la docencia basada en competencias, consideramos el tercer apartado del cuestionario denominado Teaching Management Tools (TMT), así como lo correspondiente al cuarto apartado, o sea, comentarios y/o sugerencias; tal como hicimos con el análisis de la valoración del modelo CBT, los datos se tabularán y posteriormente se graficarán.

3) Teaching Management Tools (TMT)

La implementación del instrumento virtual de gestión de la docencia (TMT) posibilita (5 ítems):

Tabla 53
Resultados del cuestionario sobre el TMT

ÍTEM	Mucho		Bastante		Regular		Poco	Nada
	F	%	F	%	F	%		
3.1 El diseño de actividades de aprendizaje para aprender contenidos y alcanzar competencias.	4	44.44	4	44.44	1	11.11		
3.2 La diversificación de las actividades de aprendizaje.	3	33.33	4	44.44	2	22.22		
3.3 Una mejor planificación del tiempo que se dedicará a cada actividad.	3	33.33	5	55.56	1	11.11		
3.4 La definición de actividades de evaluación y criterios de evaluación.	2	22.22	6	66.67	1	11.11		
3.5 La integración de información referida a los procesos de planificación y evaluación de manera ordenada.	6	66.67	2	22.22	1	11.11		
Otras (especifica):								

De las respuestas a los ítems relacionados con la valoración del TMT como instrumento virtual de gestión de la docencia basada en competencias, destaca el ítem 3.5 que señala que posibilita la integración de información referida a los procesos de planificación y evaluación de manera ordenada, pues seis docentes opinan que “mucho”, dos “bastante” y una “regular”. En el ítem 3.1 se reparten las opiniones, el 44.44% ha seleccionado la categoría “mucho” opinando que el TMT posibilita el diseño de actividades de aprendizaje para aprender contenidos y alcanzar competencias, el otro 44.44% “bastante” y sólo un 11.11% “regular”. Los ítems 3.2, 3.3 y 3.4 siguen un patrón similar repartiéndose las respuestas entre “mucho”, “bastante” y “regular” predominando el “bastante”.

4) Comentarios y/o sugerencias

En la primera pregunta abierta del apartado de comentarios y/o sugerencias, 4.1 ¿Qué aspectos del modelo de gestión de la docencia has incorporado en tu docencia? De las nueve respuestas sólo una docente mencionó que ha incorporado el TMT.

En el cuestionamiento, 4.2 ¿Si tuvieras la posibilidad de continuar usando el modelo de gestión de la docencia (incluyendo el TMT) lo utilizarías para gestionar tu docencia? El TMT fue abordado en cuatro respuestas, en una primera con una connotación negativa, ya que la docente responde que “no” continuaría utilizando el modelo CBT argumentando que tuvo muchos problemas con el software, que no podía capturar la información respecto a la evaluación al término de la jornada de trabajo debido a que no había internet, que “... es un buen modelo que permite sistematizar el trabajo, pero que tiene los inconvenientes de la tecnología.”

Los otros tres comentarios son positivos,

1. “Sí, porque simplifica el trabajo al vincular en automático toda la información, nos brinda un panorama general del proceso para la toma de decisiones y administrativamente en cualquier momento puede estar la información al alcance de cualquier autoridad para efectos de supervisión.”
2. “El TMT auxilia a tener una visión global, clara y real de lo que se ha trabajado, por tanto contribuye a la toma de decisiones fundamentadas.”
3. “Porque es una herramienta que simplifica el proceso de planeación e incluye todos los elementos necesarios.”

En lo concerniente a la pregunta 4.3, en la que podían escribir algún otro comentario o sugerencia de mejora sobre el modelo CBT, se hacen tres comentarios relacionados con el TMT; se infiere que el primero es de una docente de tercer grado que consideraba que su grupo no alcanzaba el nivel de competencia esperado para tal grado y que por tanto le hubiera gustado que en el TMT se pudiera tener acceso a la gradación de las competencias de los tres grados, para partir de un nivel inferior. El segundo, hace referencia a la posibilidad de imprimir el documento. El tercero, no es del todo claro, se comenta que la página podría estar organizada de diferente manera.

En la Figura 29 se grafican los resultados. Como se puede apreciar, la valoración del TMT es positiva pues los resultados se reparten en las categorías “mucho” y “bastante”, predominando el “bastante”. Por su parte, la categoría “regular” ha sido considerada mínimamente y las categorías “poco” y “nada” no se utilizaron en ningún caso.

La valoración de las docentes apunta a que el TMT como instrumento de gestión de la docencia basada en competencias posibilita la integración de información referida a los procesos de planificación y evaluación de manera ordenada así como a la definición de actividades de evaluación y criterios de evaluación. Lo cual es congruente con lo dicho en las preguntas abiertas en las que algunas docentes expresan que se simplifica el proceso de

planeación, que al vincularse automáticamente toda la información brinda una visión global, clara y real de lo que se ha trabajado contribuyendo así a la toma de decisiones.

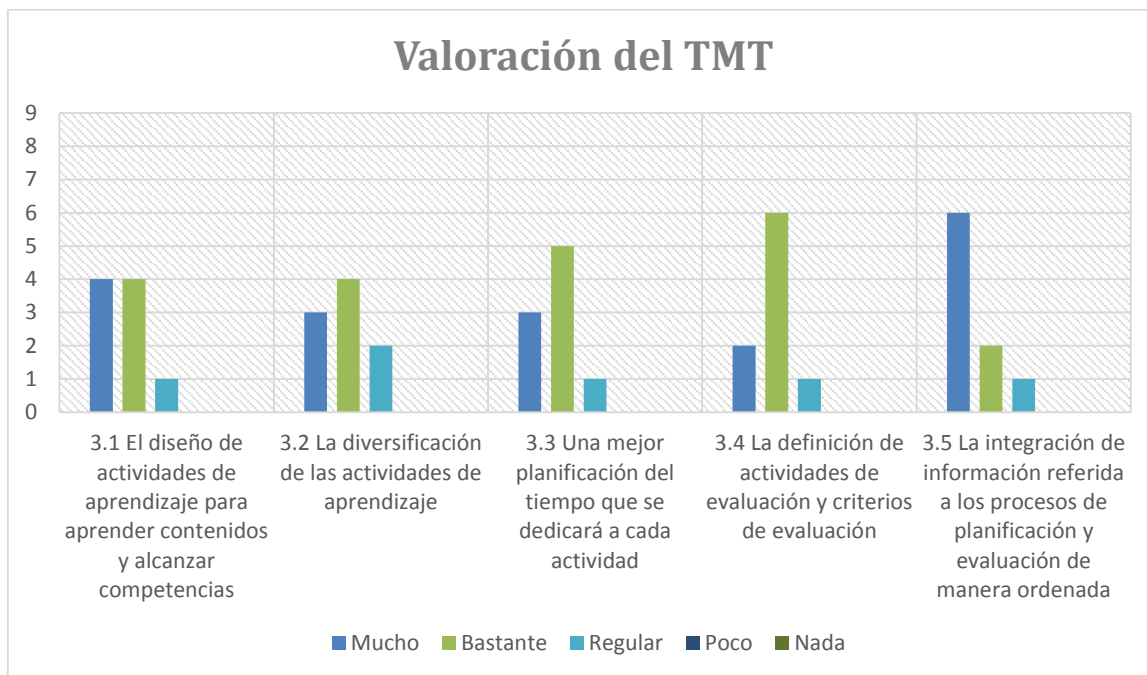


Figura 29. Resultados del cuestionario sobre el TMT

Respecto al tiempo, las docentes piensan que el TMT posibilita una mejor planificación del tiempo que se dedicará a cada actividad.

Por último, sólo para algunas docentes el software contribuye directamente a la diversificación de las actividades de aprendizaje, ya que únicamente tres seleccionaron la categoría “mucho”, cuatro “bastante” y dos “regular”.

Dejemos aquí la valoración del TMT como instrumento de gestión de la docencia basada en competencias, producto del cuestionario, para continuar con la valoración del mismo desde los focus group.

5.4.2 Análisis de la valoración de los focus group

En este apartado presentamos los resultados arrojados de los focus group llevados a cabo con docentes, personal directivo y autoridades educativas; sobre la valoración del TMT como instrumento de gestión de la docencia basada en competencias. Al igual que como mostramos el análisis de resultados sobre la valoración del modelo CBT, integramos las categorías en una tabla y comentamos los resultados acompañándose de textos ilustrativos,

posteriormente hacemos un análisis global en el que se integran los puntos convergentes y divergentes desde las tres perspectivas.

5.4.2.1 Valoración de las docentes.

Las opiniones de las docentes se centraron en la planificación, comentando tanto posibilidades como limitaciones y aspectos de mejora; no hubo comentarios sobre la docencia y para la evaluación fueron mínimos.

Tabla 54
Resultados del focus group sobre el TMT. Valoración de las docentes

DOCENTES / TMT						
	Posibilidades		Limitaciones		Aspectos de mejora	
	Jardín de Niños 1	Jardín de Niños 2	Jardín de Niños 1	Jardín de Niños 2	Jardín de Niños 1	Jardín de Niños 2
Planificación	- Facilita organización	- Facilita proceso de planeación	- Imposibilidad para imprimir	- Imposibilidad para imprimir	Funcionalidad del Cronograma	- Resaltar ciclo escolar actual
	- Llevar seguimiento	- Llevar seguimiento	- Fallas en el software	- Fallas en el software		- Incluir espacio para fecha
		- Tipo de actividades	- Organización del diario y cronograma poco funcional	- Falta de internet		
				- Requiere un navegador en específico		
Docencia						
Evaluación	- Sistematización					
	- Feedback					

En cuanto a las posibilidades para la planificación, en ambos Jardines de Niños las docentes opinan que el TMT es un archivo mediante el cual se puede llevar seguimiento de la información y hacer un análisis de lo que se hace en uno u otro período escolar.

“Se tiene la información de varios ciclos, es un archivo, evita tener tanto papeleo y facilita la gestión.”
 “Contraste muy bonito porque ver lo que hacía el año pasado y lo que hago ahora también me ayuda de manera subjetiva a valorar a los niños por el nivel en el que están, al poder contrastar actividades de hace un año y de ahora.”

Así mismo, consideran que facilita la organización del proceso de planeación:

“Facilita muchas cosas, nada más a lo que te remites a los materiales y redactar la actividad, imprimirlo sería magnífico...”
 “Facilita ver la información, los contenidos, competencias, es muy útil la clasificación.”

En el Jardín de Niños 2, se valora positivamente la integración del tipo de actividades acordes al nivel:

“La adecuación de las modalidades fue una cosa muy buena porque cuando se pudo elegir qué modalidad me sentí más en mi medio.”

Como limitantes del TMT, las docentes enfatizaron en la imposibilidad de imprimir las planeaciones:

“... impresión, fue el punto que en un momento me hizo detenerme, no había manera de tener mis planes, es el principal aspecto negativo.”

“Me costó trabajo, fue difícil, fue romper esquemas de una planeación ya que tenía en mi zona de confort, salirme y si hubiera habido impresión la hubiera ocupado como mi herramienta de planeación.”

Existen otros aspectos que las docentes mencionaron como limitantes del software, ellas los calificaron como fallas, como lo son que en varias ocasiones no se podía tener acceso a la plataforma porque le estaban haciendo actualizaciones, que en la impresión del cronograma no eran visibles los títulos completos de las actividades, que el apartado del día a día que podría ser utilizado como diario de trabajo era poco funcional e incluso que el TMT requería un navegador en específico. Estos son algunos factores a los que les atribuyen el haber dejado de utilizarlo como principal instrumento de gestión:

“Fallas en el sistema que en algunas ocasiones complicaban el acceso al TMT.”

“El problema era que por mi computadora (MAC) no podía, al principio no reconocía el software.”

“Con internet explorer es difícil y con mozilla fácil, al final se resuelve pero de inicio es cambiar un esquema.”

Así mismo, hubo otros dos factores, que aunque no dependen propiamente del TMT, en el focus group fueron subrayados como limitantes, uno de ellos es que la cobertura del internet no era suficiente para todo el plantel, lo cual obviamente se convertía en limitante ya que no todas las docentes tenían acceso al TMT desde su aula; el otro es la poca familiaridad que algunas docentes tienen con el uso de las TIC en educación:

“Meterme a la computadora y cambiar la forma de trabajar cuesta mucho trabajo.”

“Uso de la tecnología me cuesta trabajo.”

En cuanto a los aspectos de mejora del TMT, en el Jardín de Niños 2 comentaron que sería muy bueno resaltar el ciclo escolar actual, esto se atribuye a que una docente comentó que en alguna ocasión se confundió y estuvo planeando en lo correspondiente al ciclo escolar anterior; también sugieren incluir un espacio en las actividades para agregar la fecha de realización. En el Jardín de Niños 1 sugirieron que el cronograma sea más funcional.

“Faltaría espacio para la fecha, de repente si me confundía.”

“...la impresión del cronograma no funciona porque no se ve completa la información, sólo se ven unas palabras.”

Respecto a la docencia, en el focus group no hubo comentarios por parte de las docentes.

Por lo que se refiere a la evaluación, las docentes del Jardín de Niños 1, mencionaron que el TMT posibilita una sistematización y que es funcional para que el personal de la dirección pueda darles feedback:

“Saber que competencias se están descuidando y en las que se debe trabajar más.”

“Es muy funcional, quienes están del otro lado (directivos) pueden ver, no siempre hay tiempo para que se reúna el apoyo con las maestras, en cuestión de organización y tiempo es bueno que ellas puedan verlo y después pueda haber retroalimentación.”

5.4.2.2 Valoración de los directivos.

En relación al TMT el personal directivo del Jardín de Niños 1 comentó posibilidades y limitaciones relacionadas con la planificación. No hubo comentarios por parte de la directora del Jardín de Niños 2.

Tabla 55
Resultados del focus group sobre el TMT. Valoración de directivos

DIRECTIVOS / TMT				
	Posibilidades		Limitaciones	
	Jardín de Niños 1	Jardín de Niños 2	Jardín de Niños 1	Jardín de Niños 2
Planificación	- Facilita organización - Facilita procesos de planeación y evaluación - Innovación que posibilita uso de TIC		- Imposibilidad para imprimir - Fallas en el software - Falta de internet - Requiere un navegador en específico - Espacio para fecha	
Docencia				
Evaluación				

Para el Jardín de Niños 1, dos posibilidades son que facilita la organización y llevar a cabo los procesos de planeación y evaluación:

“Es bueno porque es una manera de organizar, ya no es tanto papeleo, es más digital.”

“Herramienta que lo que pretende es facilitar el momento de hacer la planeación y la evaluación, que facilita el trabajo, ya depende de la organización y responsabilidad de cada maestra, porque si no se puede imprimir pero si se sabe que se va a hacer...”

Así mismo, consideran que el TMT es una innovación que les ha dado la posibilidad de usar las TIC en Preescolar:

“Estamos en una reforma educativa, este proyecto es innovador, lo bueno es que vamos un paso arriba de otros Jardines, en el sentido de que estamos tomando experiencia y vivencias en relación a otras formas de planear; ahorita todos hablan de las TIC, tenemos que empezar a utilizarlas porque no las dominamos al cien.”

Como apoyos técnicos comentaron que no tener la planeación impresa representaba una limitación, pues ante cualquier imprevisto ellas son quienes atienden los grupos y se desconocían las actividades que la educadora tenía planeadas para ese día; así mismo, mencionaron que al no haber un espacio en el software para poner la fecha en cada actividad ellas no tenían conocimiento preciso de cuándo se realizarían:

“Cuando vas a grupo no tienes la información porque no hay nada impreso, es bueno tenerlo físicamente, a veces no hay internet y ya no lo puedes abrir.”

“Costaba trabajo revisar las actividades porque no se sabía si ya se habían hecho, si se estaban haciendo, etc.”

También expresaron que inicialmente fue complejo porque implicó descargar otro navegador (mozilla firefox) y subrayaron que la falta de internet en todo el plantel no contribuía para que se le diera mayor uso al TMT.

5.4.2.3 Valoración de las autoridades educativas.

Los comentarios de las autoridades educativas sobre el TMT han sido mínimos.

Tabla 56

Resultados del focus group sobre el TMT. Valoración de las autoridades educativas

AUTORIDADES EDUCATIVAS / TMT	
Coincidencias	Limitaciones
Planificación	Sólo hay un nivel de competencia para cada grado
Docencia	Uso TIC
Evaluación	

Para las asesoras técnico-pedagógicas de la Subdirección de Educación Preescolar, potenciar el uso de las TIC en educación es un punto de coincidencia entre el currículum nacional y el modelo CBT:

“Aprovechar estos recursos que existen y que pueden mejorar la enseñanza en el aula.”

Lo que consideran una limitante es que en el TMT únicamente queda integrado el nivel de competencia correspondiente a cada grado escolar:

“Que en el software sólo estén determinadas competencias me cierra un poco.”

5.4.2.4 Análisis global de la valoración de los diferentes focus group.

Los puntos de convergencia y divergencia de docentes, directivos y autoridades educativas sobre el TMT como instrumento de gestión de la docencia basada en competencias quedan integrados en la Tabla 57.

Como se puede percibir en la Tabla 57, hay muchos puntos de convergencia entre la valoración que realizan las docentes y los directivos, ello se debe a que, desde una u otra función, son quienes tuvieron la experiencia de llevarlo a la práctica, no así las autoridades educativas, quienes tienen una opinión muy general.

Tabla 57
Resultados del focus group sobre el TMT. Valoración global

TMT							
	Posibilidades			Limitaciones			Aspectos de mejora
	Docentes	Directivos	Autoridad educativa	Docentes	Directivos	Autoridades educativas	Docentes
Planificación	- Facilita proceso de planeación - Llevar seguimiento o - Tipo de actividades	- Facilita organización - Facilita procesos de planeación y evaluación - Innovación que posibilita uso de TIC		Imposibilidad para imprimir - Fallas en el software - Organización del diario y cronograma poco funcional - Falta de internet - Requiere un navegador específico	Imposibilidad para imprimir - Fallas en el software - Falta de internet - Requiere un navegador específico - Espacio para fecha	Sólo hay un nivel de competencia para cada grado	- Funcionalidad del cronograma - Resaltar ciclo escolar - Incluir espacio para fecha
Docencia							Coincidencia Autoridad educativa Uso TIC
Evaluación	- Sistematización - Feedback						

Iniciando con las posibilidades, docentes y directivos reconocen que el TMT facilita tanto los procesos de planeación como de evaluación, que permite tener una mejor organización, llevar un seguimiento del trabajo realizado en distintos períodos de un mismo ciclo escolar o de ciclos anteriores; que es una innovación que posibilita el uso de las TIC en educación.

Dos aspectos reconocidos sólo por las docentes, asociados con la evaluación, son la posibilidad del TMT para sistematizar el tratamiento que se les da a las competencias, así como, que el TMT es un instrumento a través del cual el personal directivo puede darles feedback sobre su gestión.

En cuanto a las limitaciones, docentes y directivos convergen en que la imposibilidad de imprimir las planeaciones, cronogramas, etc. fue el principal detonante para que se dejara de utilizar el TMT como instrumento de gestión de la docencia basada en competencias; aunque en este aspecto, se identifica una contradicción pues por una parte, comentan que el TMT sirve como un archivo evitándose el papeleo y facilitando la gestión, pero por otra la necesidad de tener la planeación impresa.

Otras limitantes, denominadas por las docentes y los directivos como fallas del software son: en ocasiones no se podía tener acceso, requería de un navegador específico, el cronograma no era funcional, etc. También reconocen la falta de internet como una limitante, no del TMT pero si del contexto, y la poca familiaridad que tenían para usar las

TIC en educación. Por parte de las autoridades educativas, hay cierta inquietud, debido a que en el software sólo queda integrado el nivel competencial acorde al grupo de cada educadora y no todo el listado prescriptivo.

En docencia no hubo comentarios, esto se atribuye a que realmente fue poco el uso que se le dio y que en el nivel preescolar los niños no tienen un contacto directo con la plataforma como lo es en un nivel universitario.

Finalmente, algunos aspectos de mejora propuestos por las docentes son: la funcionalidad del cronograma, resaltar el ciclo escolar actual e incluir espacio para la fecha de realización de cada actividad. Implícitamente el principal aspecto de mejora sería que el TMT brindará la posibilidad de imprimir las planeaciones.

CAPÍTULO 6

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

En este último capítulo de nuestra tesis, presentamos la discusión y conclusiones a la que nos ha llevado la implementación y valoración del modelo CBT y del TMT en el nivel preescolar mexicano, para ello tomamos como punto de referencia los objetivos propuestos. Posteriormente exponemos las aportaciones, limitaciones y futuras líneas de investigación.

6.1 Discusión y conclusiones en relación a las coincidencias conceptuales entre la Propuesta Curricular Nacional de educación preescolar y el modelo de gestión de la docencia basado en competencias

En relación a nuestro primer objetivo “identificar las coincidencias conceptuales entre la Propuesta Curricular Nacional de educación preescolar y el modelo de gestión de la docencia basado en competencias de la UdG”, debemos recordar que la Propuesta Curricular Nacional ha sido diseñada en función a la RIEB que comprende los niveles de educación preescolar, primaria y secundaria; mientras que el modelo CBT se ha creado para el nivel universitario en el marco del EEES. Pese a que se dirigen a niveles y contextos distintos giran en torno a un mismo eje, la educación basada en competencias.

En este sentido, a simple vista parecen existir muchas coincidencias, sin embargo tras el análisis de los programas encontramos mayores puntos de divergencia que de convergencia entre los planteamientos sobre los procesos de planificación, docencia y evaluación. De manera general hemos concluido que ambas propuestas están enfocadas en el desarrollo de competencias, en este sentido, buscan un cambio de paradigma de una educación centrada en la enseñanza a una educación centrada en el aprendizaje, que requiere de una transformación de la docencia (Perrenoud, 2006). Las diferencias radican en la manera en que cada propuesta sugiere llevarlo a cabo.

Las coincidencias y diferencias más significativas en el proceso de planificación se relacionan con: los objetivos a alcanzar, la prescripción de competencias, el establecimiento de niveles competenciales, la identificación de contenidos, y la secuencia y referentes de planificación. En los siguientes párrafos abordamos cada una.

Objetivos a alcanzar: la investigación nos ha permitido identificar que la Propuesta Curricular Nacional presenta un rasgo de complejidad para las docentes al no poder identificar con claridad cuáles son los objetivos a alcanzar en el nivel educativo. A diferencia de ello, la propuesta del modelo CBT nos parece clara pues, si estamos trabajando bajo el enfoque por competencias, nuestro objetivo final es la consecución de las competencias (Pérez Cabaní et al., 2014).

Prescripción de competencias: de acuerdo a nuestro marco teórico una de las cosas que se debería evitar en una propuesta basada en competencias es el listado prescriptivo de competencias deseables a alcanzar (Pozo y Monereo, 2007; Rychen y Salganik, 2004), cuestión manifiesta en la Propuesta Curricular Nacional; al respecto coincidimos con los pronunciamientos de Coll (2007b, 2009) y Perrenoud (2008) en el sentido de que se tendrían que elegir las competencias básicas ya que un currículo sobrecargado es un obstáculo para el aprendizaje significativo y funcional. En cambio, el modelo CBT sugiere un modelo para redefinir las competencias preestablecidas formulándolas en términos evaluables, lo que nos parece congruente y sostenible, en tanto que genera el establecimiento de un número restringido de competencias (Tardif, 2008), mediante un proceso de reflexión que posibilita determinar cuáles son las competencias alcanzables y no sólo las deseables (Coll, 2007b; Zabala y Laia, 2007), lo cual permite al docente y al colectivo apropiarse de ellas desde el principio, reconocer qué implica cada competencia, por qué unas y no otras, establecer metas compartidas y tomar acuerdos.

Niveles competenciales: reconocemos que la Propuesta Curricular Nacional deja ver la importancia de partir de niveles específicos de las competencias, pues tanto en la definición de aprendizajes esperados como en la de estándares curriculares se habla de complejidad y gradualidad, no obstante se plantea el desarrollo de competencias y aprendizajes esperados para un ciclo de tres años; a diferencia de ello el modelo CBT, en coincidencia con otros autores (Coll, 2007b; Perrenoud, 2004b; Tardif, 2008), propone el establecimiento de niveles competenciales para cada grado, con lo cual se define el grado de desarrollo esperado, se trata de asegurar la continuidad, de ir hacia niveles más complejos, de gestionar la progresión de los aprendizajes con una enseñanza estratégica y se facilitan los procesos de planificación y evaluación.

Contenidos: un aspecto que llama nuestra atención es que en la Propuesta Curricular Nacional no se hace un pronunciamiento explícito sobre los contenidos de aprendizaje. En cambio, para el modelo CBT los contenidos son considerados la base, junto con las

actividades de aprendizaje y de evaluación, para el desarrollo de competencias, en tanto que implican el saber y las competencias el uso del saber (Pérez Cabaní et al., 2014).

Secuencia y referentes de planificación: es evidente la importancia que la Propuesta Curricular Nacional da al proceso de planificación, puesto que integra cuestionamientos y diversas consideraciones para llevarlo a cabo, sin embargo nos parece que hay cierta inconsistencia en la propuesta para concretarlo; algo semejante sucede con los referentes para la planificación, pues en ocasiones se menciona que son los aprendizajes esperados, en otras los estándares curriculares y/o las competencias. A diferencia de ello, el modelo CBT propone una secuencia de planificación concreta y sencilla para facilitar el diseño de actividades de aprendizaje y de evaluación; así mismo, apunta que no hay más referentes para planear que las competencias en relación con los contenidos.

Tipos de competencias: en ambas propuestas hemos hallado dos tipos de competencias, no obstante los planteamientos sobre su tratamiento son distintos, es decir, la Propuesta Curricular Nacional establece competencias para el nivel preescolar y competencias para la vida, en el supuesto de que las primeras favorecen las segundas; en este contexto nos parece oportuno el planteamiento del modelo CBT que, hace una diferenciación entre competencias transversales y específicas, pronunciando el tratamiento de ambas.

En cuanto al desarrollo de la docencia, queremos poner de relieve dos aspectos: las orientaciones para su desarrollo y el trabajo colegiado.

Orientaciones para el desarrollo de la docencia: nos parece importante destacar que la Propuesta Curricular Nacional brinda una serie de orientaciones para el desarrollo de la docencia (principios pedagógicos, bases para el trabajo, rasgos deseables del docente, competencias docentes pertinentes para la enseñanza), creemos que la autoridad educativa nacional pretende dar las mayores orientaciones posibles para que las educadoras tengan elementos suficientes que les permitan hacer una práctica educativa de calidad; desde nuestra perspectiva hay claridad en ellas, sin embargo hay varios rasgos compartidos que las hacen parecer un compendio de orientaciones. Por su parte, el modelo CBT presenta una docencia en la que la práctica reflexiva es determinante, en tanto que “constituye un instrumento de formación que reúne las condiciones para transformar la práctica educativa” (Pérez Cabaní et al., 2014).

Trabajo colegiado: en este aspecto encontramos una coincidencia, pues ambas propuestas resaltan la promoción de prácticas de trabajo colegiado que además de enriquecer la práctica educativa, fortalezcan la cultura de intercambio, de comunicación y de colaboración entre docentes; sin embargo, con el carácter abierto del PEP 2011 la Propuesta Curricular Nacional podría generar interpretaciones dirigidas hacia una gestión individual de la docencia. En cambio, los planteamientos del modelo CBT proponen una diversidad de acciones encaminadas hacia el trabajo colegiado, acciones que posibilitan un trabajo consensuado con responsabilidades compartidas y decisiones conjuntas en los procesos de gestión de la docencia por competencias (Pérez Cabaní et al., 2014, Tardif, 2008).

Respecto a la evaluación, hemos identificado que ambas propuestas coinciden en que debe prevalecer un enfoque formativo y continuo, así como en la pertinencia de propiciar distintos tipos de evaluación y acompañar el proceso con una diversidad de instrumentos. No obstante, queremos subrayar un aspecto en el que difieren: secuencia y referentes de evaluación.

Secuencia y referentes de evaluación: en la Propuesta Curricular Nacional hemos hallado un marco amplio sobre evaluación, pese a ello identificamos ambigüedad acerca de qué evaluar, de acuerdo a los planteamientos podrían ser los aprendizajes esperados, las competencias, los estándares curriculares, la intervención docente, etc., de la misma manera no queda del todo claro el cómo evaluar; en este sentido los planteamientos del modelo CBT apuntan que las competencias junto con la adquisición de los contenidos son los referentes de evaluación, así mismo, presentan una secuencia de evaluación que nos parece clara y sencilla, que implica el planteamiento de criterios de evaluación con la finalidad de identificar el nivel que va alcanzando el niño en su proceso de desarrollo y de mejorar el proceso de evaluación (Escamilla, 2009; Muñoz 2009).

Para concluir con nuestro primer objetivo, queremos comentar que consideramos que la Propuesta Curricular Nacional se presenta en términos generales, sosteniendo conceptos con distintas definiciones y/o denominaciones diversas en uno y otro apartado, lo cual podría llegar a generar ambigüedades conceptuales que dificulten su implementación oportuna en el nivel preescolar. Al respecto Pérez Cabaní et al. (2014), señala la importancia de que los docentes dispongan de un plan coherente y compartan el mismo lenguaje para su desarrollo adecuado. En este contexto, coincidimos con diversos autores (Díaz Barriga Arceo, 2010, 2012, 2014; Díaz Barriga, 2006; Fortoul Olivier, 2014; Salinas Pérez et al., 2013;), en el

sentido de que la RIEB tiene grandes expectativas sobre la educación basada en competencias, pero los programas carecen de planteamientos sólidos para concretarla.

En cuanto al modelo CBT, hemos concluido que sus planteamientos apuntan hacia una gestión de la docencia integral, posibilitando la reflexión conceptual, la reformulación de competencias, el diseño de actividades de aprendizaje y de evaluación, etc., que podrían representar, una nueva manera de hacer docencia en la educación preescolar mexicana, mediante la práctica reflexiva y el trabajo colegiado (Pérez Cabaní et al., 2014).

6.2 Discusión y conclusiones en relación a los cambios en la gestión de la docencia

Este apartado se presenta en función de nuestros segundo y tercer objetivo: “identificar el modelo de gestión de la docencia de las participantes antes de iniciar la intervención” e “implementar el modelo de gestión de la docencia basado en competencias, mediante un seminario de formación a las participantes, para valorar los cambios suscitados con su implementación en la gestión de la docencia”.

Iniciamos con la discusión acerca de la gestión de la docencia de las participantes en la fase inicial. En relación con la planificación y en correspondencia al criterio *vinculación en el diseño*, hemos encontrado que los diseños iniciales carecen o presentan una vinculación mínima entre competencia, contenidos y actividad de aprendizaje; resultados que atribuimos principalmente a la falta de explicitación de contenidos en la Propuesta Curricular Nacional, cuestión que va en contra de los planteamientos de diversos expertos pues, como hemos comentado, la adquisición y utilización de competencias requiere de contenidos (Coll, 2007a, 2007b; Coll y Martín, 2003; Pérez Cabaní et al., 2014; Perrenoud, 2006, 2008; Pozo y Monereo, 2007).

Así mismo, hemos identificado que las educadoras consideran como referentes para la planificación las competencias establecidas en el PEP 2011, además de ello cuatro casos también plantean un propósito y un caso integra un aprendizaje esperado; lo cual nos ratifica que los planteamientos de la Propuesta Curricular Nacional sobre la planificación presentan cierta ambigüedad, ya que las mismas educadoras sienten la necesidad de atender un nivel específico de la competencia y por ello plantean un propósito.

Los resultados anteriores se reflejan en los niveles de *concreción de la actividad* pues, al no tener un referente claro para planear ni unos contenidos explícitos, únicamente

tres casos presentan una descripción de la actividad bastante precisa y congruente con la competencia, seis tienen descripciones mínimamente precisas y uno carece de precisión.

En cuanto a la *concreción de los criterios de evaluación*, únicamente un caso plantea dos aspectos dirigidos a valorar la competencia, mientras que tres casos consideran la evaluación en su planificación pero enfocándose a valorar aspectos como el desarrollo de la actividad, la intervención docente, la participación de los niños, etc., otros tres casos la enuncian dejando el espacio en blanco, y dos casos la omiten. Este hecho nos corrobora que los planteamientos de la Propuesta Curricular Nacional denotan poca claridad en cuanto a qué y cómo evaluar, que las educadoras consideraban importante la evaluación pero carecían de bases sólidas que les permitiera concretar la evaluación por competencias. En este sentido, nuestros resultados coinciden con la investigación de Martínez López (2014), sobre las prácticas de evaluación basadas en competencias en la educación preescolar, quien entre sus conclusiones expresa que las planificaciones analizadas carecían de contenidos y de criterios de evaluación, que la evaluación se centra en el quehacer docente así como en comportamientos y actitudes de los niños pero no en las competencias.

La *mínima vinculación en el diseño*, en la *concreción de la actividad* y la ausencia de *criterios de evaluación* se reflejan en el desarrollo de la docencia, ya que en la fase inicial se llevan a la práctica actividades mínimamente congruentes con el diseño y sólo dos casos realizan actividades bastante congruentes. En consecuencia, hay una *mínima congruencia entre planificación, desarrollo de la docencia y evaluación*.

Uno de los criterios que destacamos de la fase inicial es la *práctica reflexiva*, que en seis casos ha sido valorada como buena pues las educadoras consideran tanto sus propias actuaciones como las de los niños como objeto de reflexión, en tres casos se valora como mejorable porque las educadoras se centraban mayoritariamente en las acciones de los niños y/o en otros aspectos, dejando de lado su propia actuación.

Este panorama de la fase inicial nos hace atribuir los resultados de la gestión de la docencia basada en competencias en el nivel preescolar, a dos cosas, por un lado las inconsistencias de la Propuesta Curricular Nacional que, de una u otra manera, se reflejan en los procesos de planificación, desarrollo de la docencia y evaluación por competencias de cada uno de los casos. Por el otro, la implementación de la RIEB que, como lo han revelado diversos expertos, carece de una formación y acompañamiento poco consistentes (Díaz Barriga Arceo 2012, 2014; Díaz Barriga, 2006; Moreno Olivos, 2012).

En lo concerniente a la fase media, ocho de los nueve casos presentan una mejora progresiva en la gestión de la docencia con una valoración global equivalente a “buena” y en un caso a “muy buena”; estos resultados los atribuimos a la implementación del modelo CBT y del TMT. Los cambios se ven reflejados principalmente en la planificación y en menor grado en el desarrollo de la docencia.

Respecto a la planificación, el cambio significativo se presenta en la mejora de la *vinculación en el diseño*, guardando una relación directa con el buen nivel de *concreción de la actividad*, pues los diseños presentan descripciones bastante precisas y congruentes con la competencia y los contenidos a favorecer. Los resultados nos permiten confirmar que establecer un nivel competencial para cada grado e identificar los contenidos básicos por campo formativo, contribuyen directamente para alcanzar mayores niveles de *concreción de la actividad* y a su vez hacer una vinculación congruente entre competencias, contenidos y actividades de aprendizaje.

Un aspecto que nos llama la atención es que los cambios de la planificación únicamente se reflejan en la mejora del desarrollo de la docencia de tres casos, los demás casos permanecen en el nivel que iniciaron, lo que significa que la introducción de cambios en la planificación no genera automáticamente un impacto directo en la práctica, puesto que la práctica educativa es un escenario complejo, en el que los cambios son lentos, y más aún cuando se trata de desarrollar competencias (Jonnaert, 2001; Pérez Gómez, 2010; Sanmartí y Sarda, 2007). Sucede algo similar con la *práctica reflexiva*, ya que seis casos permanecen en el mismo nivel, dos tienen un retroceso al hacer una práctica reflexiva que se centra mayoritariamente en las actuaciones de los niños y otros aspectos pero poco considera la propia acción como objeto de reflexión, y sólo uno mejora a buena práctica.

Cabe señalar que en esta fase, a pesar de que habíamos revisado los planteamientos y la secuencia de evaluación propuesta por el modelo CBT, las educadoras manifiestan dudas en cuanto a la evaluación por competencias, inquietudes que se reflejan en diseños carentes de criterios de evaluación, siendo sólo una educadora la que los plantea; incluso el caso 7, que en la fase inicial es el mejor valorado, decide omitirlos, manteniéndose como un caso con “buena” gestión de la docencia pero con una valoración global menor a la de la etapa inicial. Este hallazgo muestra que la evaluación de las competencias es una tarea compleja que requiere de un trabajo sistemático y flexible (Coll y Martín, 2003; Escamilla, 2009), así como de procesos de formación y acompañamiento sólidos.

A diferencia de la fase media, en la fase final los cambios más significativos se presentan en la *concreción de los criterios de evaluación*, puesto que seis casos los plantean con bastante nivel de concreción, dos casos logran hacerlo con un alto nivel y sólo hubo un caso que los plantea con un mínimo nivel. Queremos destacar la priorización de competencias como un detonante que contribuyó en la generación de este cambio, pues hasta que las educadoras hicieron la priorización en colectivo reconocieron que deben valorar el desarrollo de las competencias de acuerdo a lo que planifican y que para ello es necesario plantear criterios de evaluación. Así pues, a diferencia de la investigación de Gómez Patiño y Seda Santana (2008), en la que las educadoras manejaban teorías e ideas sobre la evaluación pero les resultaba difícil llevarla a la práctica o la de Martínez López (2014), en que había evaluación pero no se centraba en las competencias; reconocemos que los planteamientos del modelo CBT han contribuido en la mejora del proceso de evaluación por competencias.

Un hallazgo que queremos poner de relieve es que en la fase final seis casos mostraron una mejor *congruencia entre diseño y desarrollo de la actividad*, en consecuencia se observa un progreso en la *congruencia entre planificación, docencia y evaluación*. Este hecho nos permite comprobar que, aunque es un reto lograr una gestión de la docencia integral, los cambios a largo plazo son posibles si contamos con modelos metodológicos y prácticos que acompañados de proceso de formación adecuados y procedimientos claros nos faciliten la tarea docente (Aguirre, 2010; De Miguel, 2006; Moreno Olivos, 2012; Salinas Pérez et al., 2013; Zabalza, 2013).

Por otra parte, la investigación también nos permite constatar que el TMT es un instrumento que favorece cambios en la gestión de la docencia, en tanto que asegura la inclusión de contenidos y la vinculación entre competencias, contenidos y actividades de aprendizaje; nuestra afirmación se debe a que identificamos que los diseños de las fases media y final realizados con apoyo de este instrumento integran contenidos y muestran mejores niveles de vinculación entre las tres categorías, incluso algunos casos presentan una vinculación completa, no así con aquellos casos que utilizan sus propios formatos de planeación y continúan omitiendo los contenidos.

En relación a lo anterior, encontramos que los casos que hacen mayor uso del TMT presentan cambios más significativos, nos referimos al caso 2 –que en la fase final obtiene la valoración global mejor puntuada- y al caso 5 –que en la fase inicial tiene la valoración global más baja y es el que presenta mayor progresión-. Estos hallazgos ponen a la luz la

influencia del TMT y del modelo CBT para que en la fase final ambos casos desarrollen “muy buena” gestión de la docencia. Nos atrevemos a hacer esta aseveración porque, a diferencia de los otros casos, éstas educadoras no participaron directamente en el proceso de implementación de la RIEB, la primera porque era recién egresada de la licenciatura y la segunda porque se reincorporaba después de trece años de haber desempeñado una función administrativa; con lo cual prácticamente inician su gestión de la docencia tomando como base su formación inicial junto con los planteamientos del modelo CBT.

A diferencia de estos casos, la implementación del modelo CBT y del TMT, no surte el mismo efecto en el caso 3, pues aunque en la fase media detectamos cambios de mejora, éstos no llegan a concretarse y finalmente su planificación sigue denotando una *vinculación en el diseño y concreción de la actividad* mejorables, esto aunado al surgimiento de imprevistos en la práctica educativa, poco contribuye para que mejore su desarrollo de la docencia; permaneciendo así con una gestión de la docencia valorada como “mejorable”.

Ahora bien, con la investigación hemos visto que cada caso tiene sus particularidades, no obstante, no encontramos rasgos que hagan gran diferencia entre los casos de los Jardines de Niños 1 y 2 por laborar en distintos contextos escolares y grados educativos; por el contrario, hallamos características y necesidades compartidas entre todos los casos, este hallazgo nos permite concluir que los resultados de la fase inicial se relacionan con tres variables: las educadoras tienen la misma formación inicial, gestionan la docencia bajo las orientaciones de la Propuesta Curricular Nacional y la mayoría ha vivenciado la implementación de la RIEB con un proceso de formación permanente de acuerdo a las disposiciones de las autoridades educativas.

Así pues, tras la implementación del modelo CBT en los dos Jardines de Niños, podemos afirmar que hay cambios positivos en la gestión de la docencia de las participantes, pues ocho de los nueve casos muestran una mejora progresiva en la gestión de la docencia basada en competencias.

Estos hechos nos permiten concluir que, en continuación con los planteamientos de la Propuesta Curricular Nacional, el modelo CBT ha contribuido favorablemente en la mejora de la gestión de la docencia de las participantes de la investigación, en tanto que ha desencadenado una serie de cambios, sobretodo en el proceso de planificación, mejorando así los niveles de *vinculación en el diseño*, de *concreción de la actividad* y de *concreción de los criterios de evaluación*; con lo cual queda pendiente continuar el trabajo para lograr mejores niveles de *congruencia entre diseño y desarrollo de la actividad*, así como entre

congruencia entre planificación, docencia y evaluación; de igual manera seguir fortaleciendo el desarrollo de una gestión de la docencia integral en el nivel preescolar mediante el trabajo colegiado, la práctica reflexiva, y con una formación permanente y acompañamiento adecuado.

6.3 Discusión y conclusiones en relación al modelo de gestión de la docencia basado en competencias

Respecto a nuestro cuarto objetivo “valorar el modelo de gestión de la docencia basado en competencias implementado en la Educación Preescolar”, los resultados obtenidos nos permiten afirmar que la implementación del modelo CBT en el nivel preescolar mexicano ha sido favorable para la mejora de la gestión de la docencia basada en competencias de las participantes.

En este sentido, uno de los planteamientos del modelo CBT que más valoramos es la gradación de las competencias, es decir, los niveles competenciales que los colectivos han establecido en relación a los aprendizajes esperados propuestos en el PEP 2011; puesto que los resultados confirman que en los Jardines de Niños se ha clarificado el nivel que se debe alcanzar en cada grado, lo que según las educadoras les permite una mejor organización, detección de necesidades y mayores posibilidades de ir hacia niveles de aprendizaje más complejos, tal como lo expusimos en nuestro marco teórico.

Aunque dicha valoración no es del todo compartida con las autoridades educativas, quienes reconocen las bondades de la gradación, pero al mismo tiempo creen que las educadoras tendrían que hacer el proceso de análisis de las competencias y la gradación de manera individual, manifestando una postura que nuevamente nos hace pensar que el carácter abierto de la Propuesta Curricular Nacional se interpreta como una gestión de la docencia individual. Así mismo expresan que el establecimiento de un nivel competencial podría limitar las posibilidades de aprendizaje de los niños; lo cual está alejado de los planteamientos del modelo CBT pues, finalmente el mismo colectivo es quien establece los niveles competenciales, con ello se trata de hacer una enseñanza estratégica que asegure la continuidad y progresión en el desarrollo de las competencias (Coll y Martín, 2003; Perrenoud, 2004b; Tardif, 2008).

Por otra parte, el modelo CBT se valora positivamente, pues ha clarificado que el referente para la planificación, el desarrollo de la docencia y la evaluación son las competencias en relación a los contenidos.

De igual manera, se destaca la priorización de competencias, como elemento que permite atender las competencias de manera equilibrada y concretar su evaluación.

La valoración positiva del modelo CBT también se debe a que su implementación ha generado la identificación de contenidos básicos de cada campo formativo, así mismo ha dejado ver la importancia de vincular coherentemente las competencias con los contenidos y las actividades de aprendizaje y/o de evaluación. Sin embargo debemos reconocer que, aunque ha habido avances, los resultados revelan que no se ha logrado que todas las educadoras le otorguen el mismo nivel de importancia a los contenidos que a las competencias; por tanto estamos ante el desafío de lograr que las educadoras comprendan la contradicción de gestionar la docencia basada en competencias sin contenidos, ya que la adquisición y utilización de competencias requiere de contenidos (Coll, 2007a, 2007b; Jonnaert et al., 2008).

Los resultados también han corroborado que el modelo CBT facilita la tarea evaluadora, en tanto que ha posibilitado una evaluación planificada y sistematizada que toma como referente las mismas competencias en relación a contenidos, con un proceso evaluativo posible y sostenible en el que se plantean criterios que permiten valorar el nivel de logro de las competencias y tomar decisiones en función a los procesos de aprendizaje (Escamilla, 2009).

Así mismo, hemos constatado que la implementación del modelo CBT en el nivel preescolar ha favorecido los procesos de gestión de la docencia basada en competencias mediante el trabajo colegiado. Este hecho ha resultado muy importante para las educadoras pues refieren que se sienten acompañadas en el proceso de planificación; que les ha dado la posibilidad de analizar sus problemáticas; de intercambiar estrategias de planificación, de docencia y de evaluación; que les ha facilitado la toma de decisiones; que ha contribuido al cambio de la individualidad al trabajo colaborativo (Imbernón, 2001). Lo que a su vez ha supuesto una nueva manera de organizar, de compartir significados, de coordinar acciones (Pérez Cabaní et al., 2014).

Diversos autores señalan la importancia de desarrollar una práctica reflexiva (Imbernón, 2007; Bozu y Imbernón, 2009; Korthagen, 2010; Pérez Cabaní, 2007; Perrenoud,

2004a), en este sentido hemos constatado que el modelo CBT promueve la concreción de este planteamiento, pues las diversas acciones realizadas han propiciado que las educadoras reflexionen sobre su propia práctica, sobre las acciones de los niños, sobre sus procesos de gestión, etc., lo que ha contribuido en la mejora de la gestión de su docencia. Al respecto, las videograbaciones de las situaciones de observación han resultado un valioso instrumento, los resultados muestran que a las educadoras les gustaría seguir realizando esta actividad debido a que les permite observar su propio desempeño y con ello replantear acciones de mejora.

Finalmente, estos hechos nos permiten concluir que una de las mayores potencialidades del modelo CBT es que genera posibilidades concretas de actuación a las docentes del nivel preescolar, confiriéndoles un papel protagonista para que participen en el desarrollo de una propuesta de manera activa y sean generadoras de cambio, alejándolas de lo que algunos autores consideran como una concepción simplista de la pedagogía en la que sólo aplican un currículum prescrito (Díaz Barriga Arceo, 2010, 2014; Imbernón, 2001; Pérez Gómez, 2010).

6.4 Discusión y conclusiones en relación al Teaching Management Tools

En este apartado presentamos la discusión y principales conclusiones en relación al quinto objetivo “analizar las potencialidades del Teaching Management Tools como instrumento de gestión de la docencia basada en competencias”.

Los resultados de nuestra investigación, nos han permitido comprobar que una de las mayores potencialidades del TMT es que genera que las educadoras partan del nivel competencial adecuado a su grado, consideren los contenidos y hagan una vinculación directa entre las competencias, los contenidos y las actividades de aprendizaje y/o de evaluación.

Otras potencialidades del TMT reveladas por los resultados son: que auxilia a organizar mejor el trabajo de distintos períodos; que los cuadros de vinculación generados por el software permiten tener una visión global, clara y real de lo que se ha trabajado; que contribuye a la toma de decisiones fundamentadas; que facilita el feedback a las educadoras por parte de los directivos o cualquier otra autoridad educativa pues todo queda a la vista; que es una innovación que ha posibilita el uso concreto de las TIC en los Jardines de Niños.

Así mismo, hemos corroborado que simplifica la concreción de los procesos de planificación y evaluación.

Los resultados se encuentran en coincidencia con la investigación de Pérez Cabaní et al., (2015) realizada en la UdG para conocer la valoración de los profesores universitarios sobre la implementación del modelo CBT, puesto que una de las conclusiones sobre el TMT se refiere a que “es un instrumento que facilita la planificación y permite visibilizar aquellos aspectos más relevantes del proceso hasta llegar a la evaluación de las competencias” (p.31). Con lo cual comprobamos que sus características lo posibilitan como instrumento de apoyo para la gestión de la docencia basada en competencias en distintos niveles educativos.

Pese al reconocimiento de las potencialidades del TMT, los resultados no han sido los esperados, pues en términos reales se le ha dado poco uso en la gestión de la docencia en el nivel preescolar, sobretodo en el Jardín de Niños 2.

Este hecho ha puesto de relieve la dificultad mostrada por las educadoras para usar las TIC, pues ellas mismas manifestaron que tenían poca familiaridad para llevar a cabo una práctica educativa donde las TIC tuvieran un papel central. Con lo cual, vemos que a pesar de que las TIC forman parte de nuestra vida, su incorporación al ámbito educativo no significa una mejora de la práctica educativa.

Así pues, hemos concluido que las principales razones para que las educadoras no utilizarán permanentemente el TMT como instrumento para gestionar su docencia se deben a la poca experiencia que tenían con el uso de las TIC aunada a condiciones del software y/o del contexto, tales como que las planeaciones no se podían imprimir, que en el cronograma no se podía leer toda la información, que se presentaron problemas con la conectividad a internet, etc.,

A diferencia de lo anterior, nuevamente salen a la luz el caso 2 y el caso 5, que han sido los que mostraron mayor familiaridad con el uso de las TIC y alcanzaron los niveles más altos en la gestión de la docencia basada en competencias, este hallazgo nos permite mantener la expectativa de que es posible mejorar los escenarios educativos mediante el uso de las TIC (Coll et al., 2008; UNESCO, 2012).

Estos hechos en su conjunto, nos hacen concluir que el logro de una implementación exitosa del TMT en el contexto preescolar mexicano, depende de tres aspectos fundamentales: las potencialidades que tiene el TMT en sí mismo, el uso que las educadoras

puedan hacer de este instrumento, y el contar con una conectividad y equipamiento pertinente.

6.5 Aportaciones, limitaciones y líneas futuras de investigación

A continuación presentamos las principales aportaciones de nuestra investigación:

- **La caracterización de la gestión de la docencia desde la Propuesta Curricular Nacional.** Con la investigación presentamos las características de la gestión de la docencia basada en competencias de nueve educadoras de dos Jardines de Niños mexicanos, lo que nos permite dibujar la manera en que se está llevando a cabo la práctica educativa, bajo las orientaciones de la Propuesta Curricular Nacional basada en el enfoque por competencias.
- **Corroboramos que el modelo CBT posibilita la mejora de la gestión de la docencia del nivel preescolar mexicano.** Pese a que el modelo CBT y el TMT han sido diseñados para un nivel universitario y para un contexto distinto, con la investigación damos cuenta de que, tras un proceso de formación e implementación, se han generado cambios de mejora en la gestión de la docencia basada en competencia de ocho de nueve casos.
- **Revela ciertas inconsistencias de la Propuesta Curricular Nacional.** Tras la revisión y el análisis del plan de estudios 2011 de educación básica, del PEP 2011 y de la guía para la educadora; hemos señalado algunas inconsistencias en sus planteamientos, al respecto, al igual que diversos autores sentimos la necesidad de contar con una propuesta sólida que facilite la educación basada en competencias (Díaz Barriga Arceo, 2010, 2012, 2014; Díaz Barriga, 2006; Fortoul Olivier, 2014; Salinas Pérez et al., 2013).
- **Aporta sugerencias para contribuir en la mejora de la Propuesta Curricular Nacional.** A lo largo de nuestra tesis hemos apuntado algunas ideas que esperamos contribuyan en la mejora de los planteamientos de la Propuesta Curricular Nacional, concretamos las principales en los siguientes cuatro puntos:
 - Replantear la posibilidad de un nuevo proceso de revisión tanto de las competencias como de los aprendizajes esperados para seleccionar las competencias básicas para el nivel preescolar.

- Brindar a cada Jardín de Niños la posibilidad de establecer niveles competenciales en relación a los aprendizajes esperados.
 - Concretar los contenidos básicos para el nivel preescolar en relación a las competencias de cada uno de los campos formativos.
 - Eliminar las ambigüedades conceptuales que, en éste y el capítulo previo, hemos expuesto.
- **Importancia de seguir procesos de formación y acompañamiento adecuados.** Nuestra investigación también ha dejado ver que no es posible concretar la RIEB sólo por hacer cambios en los planes y programas (Díaz Barriga, 2006), ni que la implementación del modelo CBT ha contribuido para mejorar lo que ya se viene haciendo en el nivel preescolar por arte de magia, en este sentido hemos corroborado la importancia que tienen los procesos de formación y acompañamiento adecuados; así mismo nos pronunciamos porque en el nivel preescolar se fortalezcan nuevas maneras de formación de los docentes, en relación a ello autores reconocidos (Imbernón, 2001, 2007, 2014; Zabalza, 2013; Zabalza y Cerdeiriña, 2011) han fundamentado ampliamente que la formación es un gran recurso para contribuir con la mejora de los procesos educativos, puesto que no podemos esperar que los docentes realicen cambios en solitario responsabilizándoles del éxito o fracaso de las innovaciones (Díaz Barriga Arceo, 2010).
- **Destaca el valor del trabajo colegiado y la práctica reflexiva.** La investigación da muestra de que el trabajo colegiado y la práctica reflexiva son fundamentales para desarrollar un trabajo consensuado, tomar decisiones en equipo, establecer metas a corto y largo plazo, formar a las docentes, etc.; concretando así una nueva forma de gestión (Pérez Cabaní, 2014) que ha contribuido en la aplicación efectiva de la RIEB en los Jardines de Niños.
- **Contribuye al establecimiento de niveles competenciales.** Una de las principales aportaciones de nuestra investigación es que hemos corroborado que al establecer niveles competencias para cada grado educativo se facilitan los procesos de planificación y evaluación por competencias, respondiendo en parte a la demanda de las autoridades educativas que reconocen la necesidad de diseñar una propuesta que muestre la gradación de los aprendizajes que se deben alcanzar en cada grado del nivel preescolar (SEP, 2011b).
- **Reconoce el valor de los procesos de gestión de la docencia en el nivel preescolar.** La investigación también ha puesto de relieve los procesos de gestión de la docencia

en el nivel preescolar, que aunque ya es considerado parte de la educación básica, pareciera que se sigue pensando que “enseñar a los pequeños no supone mucha ciencia” (Zabalza y Cerdeiriña, 2011, p.105), con la investigación hemos confirmado que gestionar la docencia basada en competencias tiene gran complejidad y requiere de la misma atención que cualquier otro nivel educativo.

- **Es parte de una innovación.** Asumimos que nuestro trabajo es parte de una innovación, en tanto que la implementación del modelo CBT en educación preescolar ha generado algunos cambios en la gestión de la docencia basada en competencias de las participantes, de igual manera ha implicado riesgos y errores que nos han supuesto la creación de nuevos conocimientos, productos y procesos (Díaz Barriga Arceo, 2010; Gros y Lara, 2009).

Por otra parte, debemos mencionar que aunque las educadoras consideran que el modelo CBT guía el desarrollo de la docencia hacia un tratamiento continuo, progresivo y profundo de las competencias; no hemos podido confirmar este hecho, puesto que únicamente analizamos tres secuencias didácticas de cada caso, de manera que no contamos con datos representativos que nos ayuden a corroborarlo. Esto constituye una de las limitaciones de nuestra investigación, ya que no podemos valorar hasta qué punto, la implementación del modelo CBT, ha favorecido o no el desarrollo de competencias de los niños.

Otra limitación de nuestra investigación se debe a que al situarse como un estudio colectivo de casos, las conclusiones tienen pocas posibilidades de ser generalizadas.

Así pues, a partir de nuestra investigación, dejamos abierta la línea para llevar a cabo investigaciones longitudinales que permitan valorar el nivel de desarrollo de las competencias a partir de una gradación, en las que sea posible identificar cómo el establecimiento de niveles competenciales genera una progresión de los aprendizajes.

Al mismo tiempo, destacamos la necesidad de que investigaciones futuras se enfoquen en el nivel preescolar, ya que hemos identificado que gran parte de investigaciones sobre la educación básica en México se refieren al nivel primaria; en este sentido, valdría la pena valorar el impacto que ha tenido la RIEB en los Jardines de Niños para que se continúen haciendo propuestas que ayuden a mejorar lo que ya se hace.

De igual manera, sería pertinente investigar sobre las concepciones de las educadoras en relación a los conceptos fundamentales presentados por la Propuesta Curricular Nacional,

así como acerca del tratamiento que se les da en los Jardines de Niños. Así como, sería interesante poner los ojos sobre los procesos de formación de la docencia, la manera en qué se vinculan con la realidad educativa y el impacto generado en los Jardines de Niños.

Finalmente, queremos enfatizar que apreciamos la oportunidad de haber vivenciado la implementación y valoración del modelo CBT en nuestro contexto por varias razones: nos ha permitido dirigir nuestra mirada hacia ciertos aspectos del enfoque basado en competencias que anteriormente no representaban gran relevancia; nos ha dado la posibilidad de posicionarnos desde diferentes perspectivas que nos hacen comprender mejor nuestra realidad educativa; nos ha significado una opción para hacer algunas aportaciones al nivel preescolar mexicano, con la pretensión de contribuir en la mejora de la educación basada en competencias, en continuidad con los avances que ya se tienen; y, por último, nos ha dejado una serie de aprendizajes tanto a nivel profesional como personal que nos hacen valorar ampliamente esta experiencia.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abela, J. A. (2002). Las técnicas de análisis de contenido: Una revisión actualizada. Recuperado de <http://public.centrodeestudiosandaluces.es/pdfs/S200103.pdf>
- Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación. (2013). *Guía de apoyo para la redacción, puesta en práctica y evaluación de los resultados del aprendizaje*. Madrid: ANECA. Recuperado de <http://www.aneca.es/Sala-de-prensa/Noticias/2013/ANECA-presenta-la-Guia-para-la-redaccion-y-evaluacion-de-los-resultados-del-aprendizaje>
- Aguirre, A. (2010). *Planeación, evaluación y práctica bajo el enigma de las competencias*. México: Centro Mexicano de Estudios de Posgrado.
- Ahumada, P. (2005). La evaluación auténtica: un sistema para la obtención de evidencias y vivencias de los aprendizajes. *Perspectiva Educativa, Formación de Profesores*, 45, 11-24. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=333329100002>
- Álvarez, I. (2005). Evaluación como situación de aprendizaje o evaluación auténtica. *Perspectiva Educativa, Formación de Profesores*, 45, 45-68. Recuperado de <http://redalyc.org/articulo.oa?id=333329100004>
- Argudín, Y. (2007). *Educación basada en competencias. Nociones y antecedentes*. Alcalá de Guadaíra: Trillas.
- Bardin, L. (2002). *Análisis de contenido*. Madrid: Akal.
- Beneitone, P., Esquetini, C., González, J., Marty Maletá, M., Siufi, G., & Wagenaar, R. (eds.) (2007). *Tuning de América Latina: Reflexiones y perspectivas de la Educación Superior en América Latina*. Universidad de Deusto y Universidad de Groningen.
- Bozu, Z., & Imbernón, F. (2009). La carpeta docente como andamiaje para la formación de una práctica reflexiva en los profesores universitarios noveles. *REIRE: Revista d'Innovació i Recerca en Educació*, 2, 61-73. Recuperado de <http://www.raco.cat/index.php/REIRE>

- Braslavsky, C. (2013). *Enfoque por competencias*. Recuperado de <http://www.ibe.unesco.org/es/comunidades/comunidad-de-practica-cop/enfoque-por-competencias.html>
- Carreras Barnés, J. (2008). Competencias y planes de estudio. En J. Carreras Barnés, & P. Perrenoud, *El debate sobre las competencias en la enseñanza universitaria, cuadernos de docencia universitaria* (págs. 7-20). Barcelona: Octaedro.
- Cobo, C., & Remes, L. F. (2008). *Informe Programa Enciclomedia*. México: Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales.
- Coll, C. (2004). Psicología de la educación y prácticas educativas mediadas por las tecnologías de la información y la comunicación. Una mirada constructivista. *Sinéctica* 25, 1-24. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=99815899016>
- Coll, C. (2007a). Las competencias en la educación escolar: algo más que una moda y mucho menos que un remedio. *Aula de innovación educativa*, 161, 34-39. Recuperado de <http://www.ub.edu/grintie>
- Coll, C. (2007b). Una encrucijada para la educación escolar. En C. Monereo, & J. I. Pozo (coord.), *Cuadernos de pedagogía, monográfico de competencias básicas*, 370, 19-23
- Coll, C. (2009). Los enfoques curriculares basados en competencias y el sentido de aprendizaje escolar. *Congreso Mexicano de Investigación Educativa-COMIE. X Congreso Nacional de Investigación Educativa*, Veracruz, 21-25 de septiembre. Conferencia magistral. Recuperado de https://www.academia.edu/1138722/Los_enfoques_curriculares_basados_en_competencias_y_el_sentido_de_aprendizaje_escolar
- Coll, C. (2011). L'impacte de les tecnologies digitals de la informació y la comunicació sobre el currículum escolar: una transformació en curs. *Ambits de Psicopedagogía*, 31, 26-31. Recuperado de <http://www.psyed.edu.es/grintie>
- Coll, C., & Martín, E. (2003). La educación escolar y el desarrollo de las capacidades. En E. Martín, & C. Coll (coord.), *Aprender contenidos, desarrollar capacidades: intenciones educativas y planificación de la enseñanza* (págs. 13-57). Barcelona: Edebé.

- Coll, C., Mauri, T., & Onrubia, J. (2008). La utilización de las tecnologías de la información y la comunicación en la educación: Del diseño tecno-pedagógico a las prácticas de uso. En C. Coll, & C. Monereo (eds.), *Psicología de la educación virtual: Aprender y enseñar con las Tecnologías de la Información y la Comunicación* (págs. 74-103). Madrid: Morata.
- Colomina, R., Onrubia, J., & Rochera, M. J. (2010). Interactividad, mecanismos de influencia educativa y construcción del conocimiento en el aula. En C. Coll, J. Palacios, & A. Marchesi, *Desarrollo psicológico y educación: 2. Psicología de la educación escolar* (págs. 437-458). Madrid: Alianza.
- Colorado, J. (2013). Reseña: Del currículum al aula. Orientaciones y sugerencias para aplicar la Reforma Integral de Educación Básica. *Sinéctica*, 41. Recuperado de http://www.sinectica.iteso.mx/?seccion=articulo&lang=es&id=626_resena_del_curriculum_al_aula_orientaciones_y_sugerencias_para_aplicar_la_reforma_integral_de_e_
- Comisión Europea. (2009). *Guía del usuario del ECTS*. Bruselas. Recuperado de http://ec.europa.eu/education/tools/docs/ects-guide_es.pdf
- De Miguel, M. (dir.) (2006). *Modalidades de enseñanza centradas en el desarrollo de competencias: orientaciones para promover el cambio metodológico en el espacio europeo de educación superior*. Oviedo: Universidad de Oviedo.
- Díaz Barriga Arceo, F. (2006). *Enseñanza situada: Vínculo entre la escuela y la vida*. México: Mc Graw Hill.
- Díaz Barriga Arceo, F. (2010). Los profesores ante las innovaciones curriculares. *Revista Iberoamerica de Educación Superior (RIES)*, 1 (1), 37-57. Recuperado de <http://ries.universia.net/index.php/ries/article/view/35>
- Díaz Barriga Arceo, F. (2012). Reformas curriculares y cambio sistémico: una articulación ausente pero necesaria para la innovación. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, 3 (7), 23-40. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=299129031002>
- Díaz Barriga Arceo, F. (2014). La tarea docente en la Reforma Integral de la Educación Básica. *Revista mexicana de investigación educativa*, 19 (61), 639-644. Recuperado

de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-66662014000200014&lng=es&tlng=es

Díaz Barriga, Á. (2006). El enfoque de competencias en la educación. ¿Una alternativa o un disfraz de cambio? *Perfiles educativos*, 28 (111), 7-36. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=13211102>

Dirección General de Planeación y Estadística Educativa. (2013). *Principales cifras del sistema educativo nacional 2012-2013*. México : SEP. Recuperado de http://fs.planeacion.sep.gob.mx/estadistica_e_indicadores/principales_cifras/principales_cifras_2012_2013_bolsillo.pdf

Escamilla, A. (2009). *Las competencias en la programación de aula: Infantil y primaria (3-12 años)*. Barcelona: GRAÓ.

Espacio Europeo de Educación Superior. (2013). *Estructura del Espacio Europeo de Educación Superior*. Recuperado de <http://www.eees.es/es/eees>

Flick, U. (2004). *Introducción a la investigación cualitativa*. E: Morata, S.L.

Fortoul Olivier, B. (2014). La reforma integral de la educación básica y la formación de maestros. *Perfiles educativos*, 36 (143), 46-55. Recuperado de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982014000100021&lng=es&tlng=es

Galaz, A. (2011). El profesor y su identidad profesional: ¿facilitadores u obstáculos del cambio educativo? *Estudios pedagógicos*, 37 (2), 89-107.

García, J. A., & Tobón, S. (2008). *Gestión del currículum por competencias. Una aproximación desde el modelo sistémico complejo*. Perú: A. B. Representaciones Generales S.R.L.

Gómez Patiño, R., & Seda Santana, I. (2008). Creencias de las educadoras acerca de la evaluación de sus alumnos preescolares: un estudio de caso. *Perfiles Educativos*, 30 (119), 33-54. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=13211156003>

González, J., & Wagenaar, R. (eds.) (2006). *Tuning Educational Structures in Europe II: La contribución de las universidades al proceso de Bolonia*. Bilbao: Universidad de Deusto.

- Gros, B., & Lara, P. (2009). Estrategias de innovación en la educación superior: el caso de la Universitat Oberta de Catalunya. *Revista Iberoamericana de Educación*, 223-245. Recuperado de <http://www.rieoei.org/rie49a09.pdf>
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., & Baptista Lucio, P. (2006). *Metodología de la investigación* (Cuarta ed.). México: McGraw-Hill.
- Imbernón, F. (2001). Claves para una nueva formación del profesorado. *Investigación en la escuela*, 57-66.
- Imbernón, F. (2007). *La formación y el desarrollo profesional del profesorado: hacia una nueva cultura profesional*. Barcelona: Graó.
- Imbernón, F. (2014). *Calidad de la enseñanza y formación del profesorado: un cambio necesario*. Barcelona: Octaedro.
- Jonnaert, P. (2001). Competencias y socioconstructivismo: nuevas referencias para los programas de estudios. *Texto de apoyo a la Segunda Conferencia Anual de Inspectores de la Enseñanza Media*, Bobo Dioulasso, Burkina Faso, 18-22 de diciembre.
- Jonnaert, P., Barrette, J., Masciotra, D., & Yaya, M. (2008). La competencia como organizadora de los programas de formación: hacia un desempeño competente. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 12 (3), 1-32. Recuperado de <http://www.ugr.es/local/recfpro/rev123ART3.pdf>
- Juandó, J., & Pérez Cabaní, M. L. (2010). Teaching management in the Bologna process. En *International Conference of Education, Research and Innovation (ICERI)*, Proceedings CD. Madrid: Conference 2010, 15-17 de Noviembre.
- Korthagen, F. (2010). La práctica, la teoría y la persona en la formación del profesorado. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 68, 83-101.
- Krippendorff, K. (1990). *Metodología de análisis de contenido. Teoría y práctica*. Barcelona: Paidós.
- Martínez López, S. E. (2014). *Análisis de las prácticas de evaluación basadas en competencias en la educación preescolar*. Tesis doctoral. Universidad de Barcelona, Barcelona, España.

- Martínez López, S. E., & Rochera, M. J. (2010). Las prácticas de evaluación de competencias en la educación preescolar mexicana a partir de la reforma curricular: análisis desde un modelo socioconstructivista y situado. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 1025-1050. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=14015564003>
- Mérida Serrano, R. (2006). La convergencia europea y la formación universitaria en competencias para la docencia en Educación Infantil. *Revista de Educación*, 341, 663-686.
- Michavila, F. (2010). *Para ser una universidad de excelencia no basta con desearlo*. Madrid. Recuperado de <http://www.upm.es/sfs/Rectorado/Gabinete%20del%20Rector/Notas%20de%20Prensa/2010/2010-10/documentos/Lecci%C3%B3n%20inaugural.pdf>
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. (2008). *La formación profesional y técnica en Quebec*. Quebec: Gobierno de Quebec. Recuperado de http://inforoutefpt.org/ministere_docs/adminInfo/FPTauQuebec_espagnol.pdf
- Monereo, C., & Pozo, J. I. (2007). Competencias para (con) vivir en el siglo XXI. *Cuadernos de pedagogía, monográfico de competencias básicas*, 370, 12-18.
- Moreno Olivos, T. (2012). La evaluación de competencias en educación. *Sinéctica*, 39, 1-20. Recuperado de http://www.sinectica.iteso.mx/?seccion=articulo&lang=es&id=555_la_evaluacion_de_competencias_en_educacion
- Mulder, M., Weigel, T., & Collins, K. (2008). El concepto de competencia en el desarrollo de la educación y formación profesional en algunos Estados miembros de la UE: un análisis crítico. *Currículum y formación de profesorado* 12 (3), 1-25. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=56712875007>
- Muñoz, A. (2009). *El desarrollo de las competencias básicas en educación infantil: propuestas y ejemplificaciones didácticas*. Alcalá de Guadaíra, Sevilla: MAD.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2005). *Hacia las sociedades del conocimiento: informe mundial*. París: UNESCO.

- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2012). *Las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) en la educación*. Recuperado de <http://www.unesco.org/new/es/unesco/themes/icts/>
- Pérez Cabaní, M. L. (2007). Aprendiendo a ser profesionales reflexivos: aprender para enseñar a aprender. En M. Castello Badia, & M. Martínez Muñoz (coord.), *Enseñar a pensar: Sentando las bases para aprender a lo largo de la vida* (págs. 113-135). Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.
- Pérez Cabaní, M. L., Juandó, J., & Argelagós, E. (2015). Analysing a management model for competence-based university teaching: the lecturer's perspective / Análisis de un modelo de gestión de la docencia basado en competencias en la universidad: la perspectiva del profesor. *Infancia y Aprendizaje*, 38 (4), 872-908. doi: 10.1080/02103702.2015.1076270
- Pérez Cabaní, M. L., Juandó, J., & Palma, M. (2014). La formación del profesorado universitario en los parámetros europeos: afrontar un cambio de estructura, de cultura y de identidad profesional. En C. Monereo (coord.), *Enseñando a enseñar en la Universidad: la formación del profesorado basada en incidentes críticos* (págs. 15-38). Barcelona: Octaedro.
- Pérez Gómez, A. I. (2008). ¿Competencias o pensamiento práctico? La construcción de los significados de representación y de acción. En J. Gimeno Sacristán (comp.), *Educación por competencias, ¿qué hay de nuevo?* (págs. 59-102). Madrid: Morata.
- Pérez Gómez, A. I. (2010). Aprender a educar: Nuevos desaríos para la formación de docentes. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 68 (24,2), 3760.
- Perrenoud, P. (2004a). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar*. Barcelona: Graó.
- Perrenoud, P. (2004b). *Diez nuevas competencias para enseñar*. Barcelona: Graó.
- Perrenoud, P. (2006). *Construir competencias desde la escuela*. Santiago de Chile: Noreste, J. C. Sáez .
- Perrenoud, P. (2008). Construir las competencias, ¿es darle la espalda a los saberes? *Red U. Revista de Docencia Universitaria*, número monográfico II. Recuperado de www.redu.um.es/Red_U/m2

- Pozo, J. I., & Carles, M. (2007). Carta abierta a quien competa. *Cuadernos de pedagogía, monográfico de competencias básicas*, 370, 87-90.
- Rodríguez, G., Gil, F., & García, E. (1996). *Metodología de la investigación cualitativa*. Málaga: Aljibe.
- Rueda, M. (2010). El enfoque por competencias: ¿salida a la crisis educativa? *Perfiles educativos*, 32 (127), 3-6. Recuperado de <http://redalyc.org/articulo.oa?id=13211845001>
- Rul Gargallo, J., & Cambra, T. (2007). Educación y competencias básicas. En C. Monereo, & J. I. Pozo (coord.), *Cuadernos de pedagogía, monográfico de competencias básicas*, 370, 71-80.
- Rychen, D., & Salganik, L. (2004). *La definición y selección de competencias clave: Resumen ejecutivo*. Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE). Recuperado de <http://www.deseco.admin.ch/bfs/deseco/en/index/03/02.parsys.78532.downloadList.94248.DownloadFile.tmp/2005.dsceexecutivesummary.sp.pdf>
- Salinas Pérez, V. E., Andrade Vega, M., Sánchez García, R., & Velasco Arellanes, F. J. (2013). Análisis de los conocimientos y opiniones de profesores sobre la Reforma Integral de la Educación Básica. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 11 (1), 92-103. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=55125665007>
- Sanmartí, N., & Sarda, A. (2007). Luces y sombras en la evaluación de competencias: El caso PISA. En C. Monereo, & J. I. Pozo (coord.), *Cuadernos de pedagogía, monográfico de competencias básicas*, 370, 60-63.
- Secretaría de Educación Pública. (2001). *Programa Nacional de Educación 2001-2006*. México: SEP. Recuperado de http://www.oei.es/quipu/mexico/Plan_educ_2001_2006.pdf
- Secretaría de Educación Pública. (2002). *Programa de Renovación Curricular y Pedagógica de la Educación Preescolar*. México: SEP. Recuperado de <http://www.oei.es/quipu/mexico/PRONADE.pdf>
- Secretaría de Educación Pública. (2004). *Programa de Educación Preescolar 2004*. México: SEP.

- Secretaría de Educación Pública. (2010). *Bases para el programa de apoyo a la consolidación de la reforma pedagógica de la educación preescolar en las entidades federativas*. México: SEP. Recuperado de <https://coleccion.siaeducacion.org/sites/default/files/files/basespre2010.pdf>
- Secretaría de Educación Pública. (2011a). *Acuerdo número 592 por el que se establece la articulación de la educación básica*. México: SEP.
- Secretaría de Educación Pública. (2011b). *Plan de Estudios 2011: Educación Básica*. México: SEP.
- Secretaría de Educación Pública. (2011c). *Programa de Estudio 2011. Guía para la Educadora: Educación Básica*. México: SEP.
- Secretaría de Educación Pública y Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación. (2008). *Alianza por la calidad de la educación*. México. Recuperado de <http://basica.sep.gob.mx/reformaintegral/sitio/pdf/marco/ACE.pdf>
- Stake, R. E. (2007). *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Morata, S.L.
- Stodolsky, S. S. (1991). *La importancia del contenido en la enseñanza. Actividades en las clases de matemáticas y ciencias sociales*. Barcelona: Paidós/MEC.
- Tardif, J. (2008). Desarrollo de un programa por competencias: De la intención a su implementación. *Revista de currículum y formación del profesorado*. Recuperado de <http://www.ugr.es/local/recfpro/rev123ART2.pdf>
- Taylor, S. J., & Bogdan, R. (1986). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Argentina: Paidós.
- Tirado, V. (2007). Competencias para el acceso al mundo laboral y el ejercicio profesional. En C. Monereo, & J. I. Pozo (coords.), *Cuadernos de pedagogía, monográfico de competencias básicas*, 370, 28-30.
- Tobón, S. (2006). *Aspectos básicos de la formación en competencias*. Talca: Proyecto Mesesup. Recuperado de http://www.urosario.edu.co/CGTIC/Documentos/aspectos_basicos_formacion_basica_competencias.pdf
- Tobón, S., Pimienta, J. H., & García, J. A. (2010). *Secuencias didácticas: aprendizaje y evaluación de competencias*. México: Pearson.

- Universidad de Girona. (2006a). *Guía para la adaptación al espacio europeo de educación superior: 1 Competencias*. Girona: Universidad de Girona.
- Universidad de Girona. (2006b). *Guía para la adaptación al espacio europeo de educación superior: 4 Actividades de aprendizaje*. Girona: Universidad de Girona.
- Universidad de Girona. (2007a). *Guía para la adaptación al espacio europeo de educación superior: 5 Evaluación del aprendizaje*. Girona: Universidad de Girona.
- Universidad de Girona. (2007b). *Guía para la adaptación al espacio europeo de educación superior: 6 Contenidos*. Girona: Universidad de Girona.
- Universidad de Girona. (2009). *Guía para la adaptación al espacio europeo de educación superior: 7 Evaluación continua*. Girona: Universidad de Girona.
- Yániz, C. (2008). Las competencias en el currículo universitario: implicaciones para diseñar el aprendizaje y para la formación del profesorado. *Revista de Docencia Universitaria*, número monográfico 1°. Recuperado de http://www.redu.m.es/Red_U/m1
- Yin, R. K. (2006). Case Study Methods. En J. L. Green, G. Camilli, & P. B. Elmore (eds.), *Handbook of complementary methods in education research* (págs. 111-122). Mahwah, New Jersey: Lawrence Earlbaum Associates.
- Zabala, A. (1993). Los ámbitos de intervención en la educación infantil y el enfoque globalizador. *Revista Aula de Innovación Educativa*, 11. Recuperado de <http://www.grao.com/revistas/aula/011-la-educacion-infantil--determinacion-de-los-contenidos/los-ambitos-de-intervencion-en-la-e-infantil-y-el-enfoque-globalizador>
- Zabala, A. (1995). *La práctica educativa: cómo enseñar*. Barcelona: GRAÓ.
- Zabala, A., & Laia, A. (2007). *Cómo aprender y enseñar competencias: 11 ideas clave*. Barcelona: Graó.
- Zabalza, M. A. (2004). *Guía para la planificación didáctica de la docencia universitaria en el marco del EEES*. Universidad de Santiago de Compostela. Recuperado de <http://www.udc.es/grupos/apumefyr/docs/guiadeguias.pdf>
- Zabalza, M. A. (2013). La formación del profesorado universitario. *Revista de Docencia Universitaria*, 11 (3).

Zabalza, M. A., & Zabalza Cerdeiriña, M. A. (2011). La formación del profesorado de educación infantil. *Participación educativa*, 103-113.

Zorrilla Fierro, M. (2002). Diez años después del Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica en México: Retos, tensiones y perspectivas. *REDIE. Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 4 (2), 115-132. Recuperado de <http://redalyc.org/articulo.oa?id=15504206>

ANEXO 1

PLANEACIÓN DE LOS SEMINARIOS DE FORMACIÓN Y SEGUIMIENTO

PRIMERA REUNIÓN / MODELO CBT			
OBJETIVO: Analizar los planteamientos del modelo CBT, mediante la revisión teórica y reflexión sobre la práctica, para que las participantes comprendan las implicaciones de gestionar la docencia en competencias bajo este modelo en el Nivel Preescolar.			
Contenidos	Descripción	Organización	Tiempo
Planteamientos básicos del modelo CBT	Se harán algunos cuestionamientos como: ¿Por qué trabajar con un enfoque en competencias? ¿Qué implica una formación en competencias? ¿Qué reestructuraciones se tendrían que hacer en la manera de planear?	Colectivo	30 min
Conceptualización de competencias	De manera general se revisarán los planteamientos del modelo: - Vinculación competencias, contenidos y actividades - Modelo de formulación de competencias - Tipos de competencias - Niveles de planificación - Secuencia de planificación: f) Decidir cuál o cuáles de las competencias se pretende favorecer. g) Seleccionar los contenidos que se trabajarán. h) Optar por un tipo concreto de actividad de aprendizaje. i) Concretar la actividad. j) Plantear si esta actividad puede ser de evaluación. Si es así, plantear criterios. - Tipos de actividades - Propone trabajo colegiado - Uso de TIC	Colectivo	60 min.
	Se revisará el concepto de competencia, primero desde la concepción de las educadoras y después se analizarán algunos conceptos de competencias, incluyendo los propuestos por el modelo y el PEP 2011, una vez que el colectivo docente comparta el significado sobre el concepto se discutirá sobre las implicaciones del modelo de trabajo por competencias, como: - Los cambios que se deben hacer en la docencia. - El rol del alumno. - Cambios en la concepción de enseñar y aprender. - La necesidad de un trabajo colaborativo por parte de los profesores.	Colectivo	60 min.
	Cada educadora intercambiará una situación didáctica con su compañera y en parejas reflexionarán sobre: - ¿En qué grado la actividad favorece la competencia señalada? - ¿En quién se centran las actividades? - ¿Qué tipos de contenidos se promueven? - ¿Cuál es el rol de la educadora y cuál el de los niños? - ¿Qué y cómo se evalúa? - Se compartirán las reflexiones al grupo.	Trabajo en pares.	30 min.

SEGUNDA REUNIÓN / COMPETENCIAS E IDENTIFICACIÓN DE CONTENIDOS			
OBJETIVO: Recuperar los planteamientos del modelo CBT sobre la formulación de competencias y contenidos, mediante la revisión de los fundamentos del modelo, para que las participantes formulen competencias e identificación contenidos en congruencia con el nivel Preescolar.			
Contenidos	Descripción	Organización	Tiempo
Formulación de competencias	Una vez que se han identificado los planteamientos básicos del modelo y se ha concretizado el concepto, se revisarán con detenimiento los planteamientos del modelo para el diseño de las competencias: - Utilización de verbos de acción en infinitivo	Colectivo	60 min.
Identificación de contenidos	- Formulación en términos observables - Establecimiento de niveles de competencias Se presentarán algunos ejemplos.		
	Siguiendo los planteamientos del modelo, por equipo revisarán una competencia del PEP 2011 para reformularla y establecer los niveles específicos para cada grado. Se presentarán en el colectivo.	Trabajo por equipos	

Se revisarán los planteamientos sobre los contenidos, se identificarán contenidos básicos de un campo formativo, por equipos compartirán algunos contenidos que hayan identificado del PEP 2011.	Trabajo por equipos	30 min.
Finalmente cada equipo se encargará de replantear las competencias de un campo formativo e identificar los contenidos básicos del mismo campo, se compartirán al colectivo en la próxima reunión.	Trabajo por equipos	90 min.

TERCERA REUNIÓN / EVALUACIÓN DE COMPETENCIAS

OBJETIVO: Compartir los planteamientos del modelo CBT sobre la evaluación, a través de la revisión de sus fundamentos y actividades prácticas, para diseñar actividades de evaluación acordes al enfoque.

Contenidos	Descripción	Organización	Tiempo
Identificación de características de la evaluación de competencias	Se compartirá de manera general la gradación de las competencias y los contenidos identificados por cada equipo, producto de la reunión anterior, se revisará que haya congruencia.	Colectivo	60 min.
	Se revisarán los planteamientos básicos del modelo sobre la evaluación, se hará énfasis en la necesidad de implementar una evaluación continua que permita hacer un seguimiento de los procesos de aprendizaje, aspectos básicos que se considerarán: <ul style="list-style-type: none"> - Características: sostenible, fiable y continua. - Enfoque formativo - Referentes para la evaluación: competencias - Tipos: autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación. - Instrumentos 	Colectivo	60 min.
	Se revisará la secuencia de evaluación propuesta por el modelo CBT: <ol style="list-style-type: none"> 5) Declarar alguna actividad de aprendizaje como de evaluación también. 6) Vincular actividad a competencias y contenidos concretos. 7) Plantear criterios de evaluación. 8) Apoyarnos de instrumentos de evaluación. En parejas retomarán una actividad de aprendizaje y la propondrán como actividad de evaluación siguiendo la secuencia propuesta por el modelo. Se compartirán algunas actividades de evaluación al colectivo y se revisará su congruencia.	Trabajo en pares.	60 min.

CUARTA REUNIÓN / TMT COMO INSTRUMENTO DE GESTIÓN DE LA DOCENCIA

OBJETIVO: Presentar el TMT como instrumento de gestión de la docencia, mediante un ejercicio práctico, para que las participantes diseñen actividades de aprendizaje y de evaluación.

Contenidos	Descripción	Organización	Tiempo
Identificación de elementos básicos del TMT como instrumento de gestión de la docencia	Se presentará el TMT como instrumento de apoyo a la gestión de la docencia, se revisará cada aspecto de la planificación: competencias, contenidos, actividades (tipo de actividad, horas, actividad de evaluación, etc.). Al mismo tiempo las educadoras tendrán acceso a la plataforma.	Colectivo	60 min
Diseño de actividad de aprendizaje	Se retomará la secuencia de planificación propuesta por el modelo y se vinculará su aplicación al TMT: <ol style="list-style-type: none"> a) Decidir cuál o cuáles de las competencias se pretende favorecer. b) Seleccionar los contenidos que se trabajarán. c) Optar por un tipo concreto de actividad de aprendizaje. d) Concretar la actividad. e) Plantear si esta actividad puede ser de evaluación. Si es así, plantear criterios. Se integrarán parejas para que rediseñen una de sus situaciones didácticas utilizando el TMT, se enfatizará en algunos aspectos que deben considerar en sus diseños como el establecimiento de una vinculación congruente entre competencia, contenidos y actividades de aprendizaje.	Colectivo	30 min.
		Trabajo en parejas	60 min.

PLANEACIÓN DEL SEMINARIO DE SEGUIMIENTO

PRIMERA REUNIÓN / SEGUIMIENTO DEL MODELO CBT			
OBJETIVO: Revisar de manera general los planteamientos del modelo CBT, a través de la reflexión sobre la práctica, para identificar logros y/o dificultades en los procesos de planificación, docencia y evaluación bajo este modelo.			
Contenidos	Descripción	Organización	Tiempo
Seguimiento de la implementación del modelo	Se analizará un par de situaciones de aprendizaje para que en colectivo las educadoras identifiquen si se los planteamientos del modelo se reflejan en la planeación y evaluación de competencias. Se intercambiarán sus diseños por grado para revisarlos y que entre ellas mismas se den feed back.	Colectivo Trabajo en pares.	60 min.
	Habrà un espacio destinado a que las participantes compartan sus dudas sobre la gestión de la docencia bajo este modelo, se tratará de que reflexionen y entre ellas mismas den respuesta a sus inquietudes.	Colectivo	30 min.
	Se tomarán acuerdos para continuar desarrollando la gestión de la docencia bajo este modelo.	Colectivo	30 min.

SEGUNDA REUNIÓN / PROCESO DE EVALUACIÓN DE COMPETENCIAS			
OBJETIVO: Analizar las implicaciones del enfoque formativo de la evaluación de las competencias, mediante la revisión de sus características y de la práctica, para tener elementos que les permitan valorar los avances de los alumnos y reflejarlos en la Cartilla de Educación Básica.			
Contenidos	Descripción	Organización	Tiempo
El proceso de evaluación vinculado al uso de la cartilla en educación básica.	Se analizarán los elementos de la cartilla de Educación Básica propuesta por la SEP y se reflexionará sobre ¿cómo ubicar a cada niño en un nivel de desempeño? Se revisarán las implicaciones del enfoque formativo y de los lineamientos proporcionados por la SEP para su implementación, se vincularán con el modelo CBT.	Colectivo	40 min.
	Se hará énfasis en que se debe tener claridad en las competencias que se trabajaran a lo largo de todo el ciclo; leer Casanova pág. 243, Tonucci y guía UdG. Se destinará un espacio para que se reúnan las profesoras de cada grado y hagan una priorización de las competencias, de manera que tengan claro las competencias que favorecerán y evaluarán en cada período; lo importante será que reconozcan la importancia de articular los procesos de planificación, docencia y evaluación.	Trabajo por grado	60 min.
	Se retomará la secuencia de evaluación propuesta por el modelo para tratar de que las educadoras identifiquen que el procedimiento es el puente para establecer niveles de desempeño, para ello se tomará como ejemplo una situación de alguna educadora, se plantearán criterios y se llenará un instrumento de evaluación.	Colectivo	40 min.
	Se compartirán los instrumentos que las educadoras utilizan para dar seguimiento a los procesos de aprendizaje de los alumnos; de ser posible se tratará de unificar una escala de valoración que se comparta en todo el Jardín de Niños.	Colectivo	40 min.

ANEXO 2 GRADACIÓN DE LAS COMPETENCIAS Y CONTENIDOS POR CAMPO FORMATIVO

JARDÍN DE NIÑOS 1

CAMPO FORMATIVO: LENGUAJE Y COMUNICACIÓN / ASPECTO: LENGUAJE ORAL		
COMPETENCIAS	NIVELES COMPETENCIALES	CONTENIDOS
1. OBTENER Y COMPARTIR INFORMACIÓN A TRAVÉS DE DIVERSAS FORMAS DE EXPRESIÓN ORAL	Segundo: 1.1 Usar el lenguaje para comunicarse y relacionarse con otros niños y adultos dentro y fuera de la escuela. 1.3 Utilizar información de nombres que conoce, datos sobre sí mismo, del lugar donde vive y de su familia. 1.6 Narrar sucesos reales e imaginarios. 1.8 Compartir sus preferencias por juegos, alimentos, deportes, cuentos, películas, y por actividades que realiza dentro y fuera de la escuela. 1.10 Formular preguntas sobre lo que desea o necesita saber acerca de algo o alguien, al conversar y entrevistar a familiares o a otras personas.	- Comunicación de estados de ánimo, sentimientos, emociones y vivencias. - Información de sí mismo. - Información de su familia. - Narración de hechos fantásticos y reales. - Expresión de preferencias. - Formulación de preguntas.
	Tercero: 1.2 Mantener la atención y seguir la lógica en las conversaciones. 1.4 Describir personas, personajes, objetos, lugares y fenómenos de su entorno, de manera cada vez más precisa. 1.5 Evocar y explicar las actividades que ha realizado durante una experiencia concreta, así como sucesos o eventos, haciendo referencias espaciales y temporales cada vez más precisas. 1.7 Utilizar expresiones como <i>aquí, allá, cerca de, hoy, ayer, esta semana, antes, primero, después, tarde, más tarde</i> , para construir ideas progresivamente más completas, secuenciadas y precisas. 1.9 Exponer información sobre un tópico, organizando cada vez mejor sus ideas y utilizando apoyos gráficos u objetos de su entorno. 1.10 Formular preguntas sobre lo que desea o necesita saber acerca de algo o alguien, al conversar y entrevistar a familiares o a otras personas. 1.11 Intercambiar opiniones y explicar por qué está de acuerdo o no con lo que otros opinan sobre un tema.	- Conversación / diálogo. - Descripción. - Evocación y explicación de actividades. - Lenguaje expositivo. - Estructuración de ideas. - Formulación de preguntas. - Intercambio de opiniones.
2. UTILIZAR EL LENGUAJE PARA REGULAR SU CONDUCTA EN DISTINTOS TIPOS DE INTERACCIÓN CON LOS DEMÁS	Segundo: 2.1 Solicitar y proporcionar ayuda para llevar a cabo diferentes tareas. 2.3 Solicitar la palabra y respetar los turnos de habla de los demás. 2.5 Interpretar y ejecutar los pasos por seguir para realizar juegos, experimentos, armar juguetes, preparar alimentos, así como para organizar y realizar diversas actividades.	- Respeto de turnos al hablar. - Comprensión de instructivos elementales.
	Tercero: 2.2 Dialogar para resolver conflictos con o entre compañeros. 2.4 Proponer ideas y escuchar las de otros para establecer acuerdos que faciliten el desarrollo de las actividades dentro y fuera del aula; proporciona ayuda durante el desarrollo de actividades en el aula.	- Diálogo. - Respeto de turnos al hablar. - Resolución de conflictos por medio del lenguaje.
3. ESCUCHAR Y CONTAR RELATOS LITERARIOS QUE FORMAN PARTE DE LA TRADICIÓN ORAL	Segundo: 3.1 Escuchar la narración de anécdotas, cuentos, relatos, leyendas y fábulas; expresar qué sucesos o pasajes le provocan reacciones como gusto, sorpresa, miedo o tristeza. 3.2 Escuchar, memorizar y compartir poemas, canciones, adivinanzas, trabalenguas y chistes. 3.4 Crear, colectivamente, cuentos y rimas.	- Escucha atenta (rimas, poemas, chistes, trabalenguas y adivinanzas). - Narración (cuentos, relatos, leyendas y fábulas). - Expresión de rimas, trabalenguas y adivinanzas.
	Tercero: 3.3 Narrar anécdotas, cuentos, relatos, leyendas y fábulas siguiendo la secuencia de sucesos. 3.4.1 Crear, colectiva e individualmente, cuentos y rimas.	- Narración (cuentos, relatos, leyendas y fábulas). - Creación de cuentos y rimas.

	3.5 Distinguir entre hechos fantásticos y reales en historias y explicarlos utilizando su propio conocimiento y/o la información que proporciona el texto.	- Distinción entre hechos fantásticos y reales.
4. APRECIAR LA DIVERSIDAD LINGÜÍSTICA DE SU REGIÓN Y DE SU CULTURA	Segundo: 4.1 Identificar que existen personas o grupos que se comunican con lenguas distintas a la suya.	- Diversidad
	Tercero: 4.2 Conocer palabras que se utilizan en diferentes regiones del país, expresiones que dicen los niños en el grupo, que escucha en canciones o que encuentra en los textos, y comprender su significado.	- Reconocimiento de otros idiomas. - Valoración de otras lenguas que se hablan en México.
CAMPO FORMATIVO: LENGUAJE Y COMUNICACIÓN / ASPECTO: LENGUAJE ESCRITO		
COMPETENCIAS	NIVELES COMPETENCIALES	CONTENIDOS
5. UTILIZAR TEXTOS DIVERSOS EN ACTIVIDADES GUIADAS O POR INICIATIVA PROPIA, E IDENTIFICA PARA QUÉ SIRVEN	Segundo: 5.1 Participar en actos de lectura en voz alta de cuentos, textos informativos, instructivos, recados, notas de opinión, que personas alfabetizadas realizan con propósitos lectores. 5.4 Expresar sus ideas acerca del contenido de un texto cuya lectura escuchará, a partir del título, las imágenes o palabras que reconoce. 5.6 Solicitar o seleccionar textos de acuerdo con sus intereses y/o propósito lector, usarlos en actividades guiadas y por iniciativa propia. 5.7 Identificar portada, título, contraportada e ilustraciones, como partes de un texto, y explica, con apoyo de la maestra, qué información ofrecen.	- Identificación de propósitos de textos literarios (cuentos, leyendas, poemas). - Identificación de propósitos de textos informativos. - Identificación de información contenida en textos escritos (ilustraciones, gráficas y mapas). - Selección de textos. - Identificación de partes de un libro (portada, título).
	Tercero: 5.2 Comentar con otras personas el contenido de textos que ha escuchado leer, refiriéndose a actitudes de los personajes, los protagonistas, a otras formas de solucionar un problema, a algo que le parezca interesante, a lo que cambiaría de la historia o a la relación entre sucesos del texto y vivencias personales. 5.3 Reconocer el ritmo y la rima de textos poéticos breves que son leídos en voz alta mediante juegos, variando la intensidad o velocidad de la voz y acompañándolos de movimientos corporales. 5.5 Explorar diversidad de textos informativos, literarios y descriptivos, y conversa sobre el tipo de información que contienen partiendo de lo que ve y supone. 5.8 Diferenciar entre textos de cuento y estudio a partir de sus características gráficas y del lenguaje que se usa en cada uno. 5.9 Saber para qué se usa el calendario, y distinguir la escritura convencional de los números y los nombres de los días de la semana al registrar, con ayuda de la maestra, eventos personales y colectivos.	- Interpretación de textos informativos. - Interpretación de textos literarios (cuentos, leyendas, poemas). - Identificación de propósitos de textos literarios (cuentos, leyendas, poemas). - Identificación de propósitos de textos informativos. - Tipos de información contenida en textos escritos (ilustraciones, gráficas y mapas)
6. EXPRESAR GRÁFICAMENTE LAS IDEAS QUE QUIERE COMUNICAR Y VERBALIZARLAS PARA CONSTRUIR UN TEXTO ESCRITO CON AYUDA DE ALGUIEN	Segundo: 6.1 Utilizar marcas gráficas o letras con diversas intenciones de escritura y explicar “qué dice su texto”. 6.3.1 Producir textos mediante el dictado a la maestra, considerando el propósito comunicativo y los destinatarios.	- Utilización de grafías. - Producción de textos.
	Tercero: 6.2 Diferenciar entre la forma en que se narra oralmente una historia y cómo decirla para hacerlo por escrito. 6.3 Producir textos de manera colectiva mediante el dictado a la maestra, considerando el tipo de texto, el propósito comunicativo y los destinatarios. 6.4 Realizar correcciones al texto que dictó a la maestra para corroborar si se entiende lo que quiere comunicar, identifica palabras que se repiten y da sugerencias para mejorar el texto.	- Funciones de la lengua escrita (expresión de sentimientos, proporcionar información...) - Producción de textos. - Corrección de textos escritos.
7. INTERPRETAR O INFERIR EL CONTENIDO DE TEXTOS A PARTIR DEL CONOCIMIENTO QUE TIENE DE LOS DIVERSOS	Segundo: 7.1 Escuchar la lectura de fragmentos de un cuento y decir qué cree que sucederá en el resto del texto. 7.6 Reconocer la escritura de su nombre en diversos portadores de texto.	- Inferencia.
	Tercero: 7.2 Confirmar o verificar información acerca del contenido del texto, mediante la lectura y relectura que la maestra hace de fragmentos o del texto completo.	- Características del sistema de escritura.

PORTADORES Y DEL SISTEMA DE ESCRITURA	7.3 Preguntar acerca de palabras o fragmentos que no entendió durante la lectura de un texto y pedir a la maestra que relea uno o más fragmentos para encontrar el significado. 7.4 Identificar lo que se lee en el texto escrito, y que leer y escribir se hace de izquierda a derecha y de arriba a abajo. 7.5 Identificar la función que tienen algunos elementos gráficos incluidos en textos escritos.	
8. RECONOCER CARACTERÍSTICAS DEL SISTEMA DE ESCRITURA AL UTILIZAR RECURSOS PROPIOS (MARCAS, GRAFÍAS, LETRAS) PARA EXPRESAR POR ESCRITO SUS IDEAS	Segundo: 8.1 Escribir su nombre con diversos propósitos. 8.2 Comparar las características gráficas de su nombre con los nombres de sus compañeros y otras palabras escritas. 8.3 Utilizar el conocimiento que tiene de su nombre y otras palabras para escribir algo que quiere expresar. Tercero: 8.3 Utilizar el conocimiento que tiene de su nombre y otras palabras para escribir algo que quiere expresar. 8.4 Intercambiar ideas acerca de la escritura de una palabra. 8.5 Reconocer la relación que existe entre la letra inicial de su nombre y su sonido; paulatinamente establece relaciones similares con otros nombres y otras palabras al participar en juegos orales. 8.6 Identificar palabras que se reiteran en textos rimados como poemas y canciones; descubrir que se escriben siempre de la misma manera.	- Expresión escrita
9. SELECCIONAR, INTERPRETAR Y RECREAR CUENTOS, LEYENDAS Y POEMAS, Y RECONOCER ALGUNAS DE SUS CARACTERÍSTICAS	Segundo: 9.1 Participar en actividades de lectura en voz alta de cuentos, leyendas y poemas. 9.2 Comentar acerca de textos que escucha leer. 9.3 Recrear cuentos modificando o agregando personajes y sucesos. 9.7.1 Crear colectivamente cuentos y otros textos con secuencia lógica en la historia. Tercero: 9.4 Utilizar palabras adecuadas o expresiones en el texto con el propósito de producir ciertos efectos en el lector: miedo, alegría, tristeza. Asignar atributos a los personajes de su historia e identificar objetos que los caracterizan o les otorgan poderes o virtudes. 9.5 Reconocer la rima en un poema, moralejas en fábulas, fórmulas de inicio y cierre en cuentos, como recursos propios de los textos literarios. 9.6 Usar algunos recursos de textos literarios en sus producciones. 9.7 Crear colectiva e individualmente cuentos, versos rimados y otros textos con secuencia lógica en la historia, descripción de lugares y caracterización de personajes.	- Géneros de escritura. - Uso de recursos de textos literarios. - Creación de cuentos.

CAMPO FORMATIVO: PENSAMIENTO MATEMÁTICO / ASPECTO: NÚMERO		
COMPETENCIAS	NIVELES COMPETENCIALES	CONTENIDOS
10. UTILIZAR LOS NÚMEROS EN SITUACIONES VARIADAS QUE IMPLICAN PONER EN PRÁCTICA LOS PRINCIPIOS DEL CONTEO.	Segundo: 10.2 Comparar colecciones, ya sea por correspondencia o por conteo, e identificar donde hay “más que”, “menos que”, “la misma cantidad que”. 10.3 Utilizar estrategias de conteo, como la organización en fila, el señalamiento de cada elemento, desplazamiento de los ya contados, añadir objetos o repartir uno a uno los elementos por contar, y sobreconteo (a partir de un número dado en una colección, continúa contando: 4, 5, 6). 10.4 Usar y nombrar los números que sabe, en orden ascendente, empezando por el uno y a partir de números diferentes al uno, ampliando el rango de conteo. 10.7 Conocer algunos usos de los números en la vida cotidiana. 10.8 Identificar los números en revistas, cuentos, recetas, anuncios publicitarios y entender qué significan.	- Principios del conteo: correspondencia uno a uno, irrelevancia del orden, orden estable, cardinalidad, abstracción. - Relaciones de igualdad y desigualdad (más que, menos que, la misma cantidad que). - Concepto de número. - Usos de los números en la vida cotidiana y en textos.

	<p>Tercero: 10.1 Identificar por percepción, la cantidad de elementos en colecciones pequeñas y en colecciones mayores mediante el conteo. 10.5 Identificar el lugar que ocupa un objeto dentro de una serie ordenada. 10.6 Usar y mencionar los números en orden descendente, ampliando gradualmente el rango de conteo según sus posibilidades. 10.9 Utilizar objetos, símbolos propios y números para representar cantidades, con distintos propósitos y en diversas situaciones. 10.10 Ordenar colecciones teniendo en cuenta su numerosidad: en orden ascendente o descendente. 10.11 Identificar el orden de los números en forma escrita, en situaciones escolares y familiares.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Estrategias para contar. - Concepto de número. - Escritura de números. - Principios del conteo: correspondencia uno a uno, irrelevancia del orden, orden estable, cardinalidad, abstracción.
11. RESOLVER PROBLEMAS EN SITUACIONES QUE LE SON FAMILIARES Y QUE IMPLICAN AGREGAR, REUNIR, QUITAR, IGUALAR, COMPARAR Y REPARTIR OBJETOS.	<p>Segundo: 11.1 Usar procedimientos propios para resolver problemas. 11.2.1 Comprender problemas numéricos que se le plantean y estimar sus resultados. 11.4 Identificar, entre distintas estrategias de solución, las que permiten encontrar el resultado a un problema.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Resolución de problemas numéricos. - Comprensión de problemas numéricos elementales - Estimación de resultados.
	<p>Tercero: 11.2 Comprender problemas numéricos que se le plantean, estimar sus resultados y representarlos usando dibujos, símbolos y/o números. 11.3 Reconocer el valor real de las monedas; utilizarlas en situaciones de juego. 11.5 Explicar qué hizo para resolver un problema y comparar sus procedimientos o estrategias con los que usaron sus compañeros.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Resolución de problemas numéricos. - Comprensión de problemas numéricos elementales. - Estimación de resultados.
12. REUNIR INFORMACIÓN SOBRE CRITERIOS ACORDADOS, REPRESENTAR GRÁFICAMENTE DICHA INFORMACIÓN E INTERPRETARLA.	<p>Segundo: 12.1 Agrupar objetos según sus atributos cualitativos y cuantitativos. 12.4.1 Organizar información en cuadros usando material concreto o ilustraciones. 12.5 Responder preguntas que impliquen comparar la frecuencia de los datos registrados.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Clasificación de objetos: forma, color, textura, utilidad, cantidad y tamaño.
	<p>Tercero: 12.2 Recopilar datos e información cualitativa y cuantitativa por medio de la observación, la entrevista o la encuesta y la consulta de información. 12.3 Proponer códigos personales o convencionales para representar información o datos, y explicar lo que significan. 12.4 Organizar y registrar información en cuadros y gráficas de barra usando material concreto o ilustraciones. 12.6 Interpretar la información registrada en cuadros y gráficas de barra. 12.7 Comparar diversas formas de presentar información, seleccionar la que le parece más adecuada y explicar por qué.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Recopilación de datos e información. - Registro e interpretación de información.
CAMPO FORMATIVO: PENSAMIENTO MATEMÁTICO / ASPECTO: FORMA, ESPACIO Y MEDIDA		
COMPETENCIAS	NIVELES COMPETENCIALES	CONTENIDOS
13. CONSTRUIR SISTEMAS DE REFERENCIA EN RELACIÓN CON LA UBICACIÓN ESPACIAL.	<p>Segundo: 13.1 Utilizar referencias personales para ubicar lugares. 13.2 Establecer relaciones de ubicación entre su cuerpo y los objetos, así como entre objetos, tomando en cuenta sus características de direccionalidad, orientación, proximidad e interioridad. 13.3 Comunicar posiciones y desplazamientos de objetos y personas utilizando términos como dentro, fuera, arriba, abajo, encima, cerca, lejos, adelante, etcétera. 13.5 Ejecutar desplazamientos y trayectorias siguiendo instrucciones. 13.7.1 Representar, de manera concreta, recorridos, laberintos y trayectorias, utilizando diferentes tipos de líneas y códigos.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Ubicación espacial: orientación (al lado de, debajo de, sobre, arriba de, debajo de, delante de, atrás de, a la izquierda de, a la derecha de) proximidad (cerca de, lejos de) interioridad (dentro de, fuera de) direccionalidad (hacia, desde, hasta).
	<p>Tercero: 13.4 Explicar cómo ve objetos y personas desde diversos puntos espaciales: arriba, abajo, lejos, cerca, de frente, de perfil. 13.6 Describir desplazamientos y trayectorias de objetos y personas, utilizando referencias propias. 13.7 Diseñar y representar, tanto de manera gráfica como concreta, recorridos, laberintos y trayectorias, utilizando diferentes tipos de líneas y códigos. 13.8 Identificar la direccionalidad de un recorrido o trayectoria y establecer puntos de referencia. 13.9 Elaborar e interpretar croquis sencillos.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Ubicación espacial: orientación (al lado de, debajo de, sobre, arriba de, debajo de, delante de, atrás de, a la izquierda de, a la derecha de) proximidad (cerca de, lejos de) interioridad (dentro de, fuera de) direccionalidad (hacia, desde, hasta). - Descripción de desplazamientos y trayectorias.
	<p>Segundo:</p>	

14. IDENTIFICAR REGULARIDADES EN UNA SECUENCIA, A PARTIR DE CRITERIOS DE REPETICIÓN, CRECIMIENTO Y ORDENAMIENTO	14.1 Distinguir la regularidad en patrones. 14.3.1 Distinguir y reproducir patrones en forma concreta.	- Seriación
	Tercero: 14.2 Anticipar lo que sigue en patrones e identificar elementos faltantes en ellos, ya sean de tipo cualitativo o cuantitativo. 14.3 Distinguir, reproducir y continuar patrones en forma concreta y gráfica	- Seriación
15. CONSTRUIR OBJETOS Y FIGURAS GEOMÉTRICAS TOMANDO EN CUENTA SUS CARACTERÍSTICAS.	Segundo: 15.1 Hacer referencia a diversas formas que observa en su entorno y dice en qué otros objetos se ven esas mismas formas. 15.2.1 Observar, nombrar, comparar objetos y figuras geométricas. 15.3 Describir semejanzas y diferencias que observa al comparar objetos de su entorno, así como figuras geométricas entre sí. 15.5 Construir figuras geométricas doblando o cortando, uniendo y separando sus partes, juntando varias veces una misma figura.	- Geometría: identificación de nombres y propiedades de figuras.
	Tercero: 15.2 Observar, nombrar, comparar objetos y figuras geométricas; describir sus atributos con su propio lenguaje y adoptar paulatinamente un lenguaje convencional (caras planas y curvas, lados rectos y curvos, lados cortos y largos); nombrar las figuras. 15.4 Reconocer, dibujar –con uso de retículas– y modelar formas geométricas (planas y con volumen) en diversas posiciones. 15.6 Usar y combinar formas geométricas para formar otras. 15.7 Crear figuras simétricas mediante doblado, recortado y uso de retículas.	- Geometría: identificación de nombres y propiedades de figuras.
16. UTILIZAR UNIDADES NO CONVENCIONALES PARA RESOLVER PROBLEMAS QUE IMPLICAN MEDIR MAGNITUDES DE LONGITUD, CAPACIDAD, PESO Y TIEMPO, E IDENTIFICA PARA QUÉ SIRVEN ALGUNOS INSTRUMENTOS DE MEDICIÓN.	Segundo: 16.1 Ordenar, de manera creciente y decreciente, objetos por tamaño, capacidad, peso. 16.2 Realizar estimaciones y comparaciones perceptuales sobre las características medibles de sujetos, objetos y espacios. 16.6.1 Establecer relaciones temporales al explicar secuencias de actividades de su vida cotidiana y utilizar términos como: antes, después, al final, ayer, hoy, mañana.	- Categorización de objetos por tamaño, capacidad y peso. - Secuencia temporal.
	Tercero: 16.3 Utilizar los términos adecuados para describir y comparar características medibles de sujetos y objetos. 16.4 Verificar sus estimaciones de longitud, capacidad y peso, por medio de un intermediario. 16.5 Elegir y argumentar qué conviene usar como instrumento para comparar magnitudes y saber cuál (objeto) mide o pesa más o menos, o a cuál le cabe más o menos. 16.6 Establecer relaciones temporales al explicar secuencias de actividades de su vida cotidiana y al reconstruir procesos en los que participó, y utilizar términos como: antes, después, al final, ayer, hoy, mañana.	- Instrumentos de medición. - Unidad de medición: longitud, peso, volumen y tiempo. - Secuencia temporal.

CAMPO FORMATIVO: EXPLORACIÓN Y CONOCIMIENTO DEL MUNDO / ASPECTO: MUNDO NATURAL		
COMPETENCIAS	NIVELES COMPETENCIALES	CONTENIDOS
17. OBSERVAR CARACTERÍSTICAS RELEVANTES DE ELEMENTOS DEL MEDIO Y DE FENÓMENOS QUE OCURREN EN LA NATURALEZA; DISTINGUE SEMEJANZAS Y	Segundo: 17.1 Manipular y examinar frutas, piedras, arena, lodo, plantas, animales y otros objetos del medio natural, fijarse en sus propiedades y comentar lo que observa. 17.2 Identificar similitudes y diferencias entre una naranja y una manzana partidas por la mitad; un perico y una paloma, un perro y un gato, u otros objetos y seres del medio natural. 17.5 Describir características de los seres vivos (partes que conforman una planta o un animal) y el color, tamaño, textura y consistencia de elementos no vivos.	- Observación. - Identificación de características de plantas. - Identificación de características de animales. - Identificación de características de una persona.
	Tercero: 17.3 Describir las características que observa en la vegetación, la fauna, las montañas, el valle, la playa, y los tipos de construcciones del medio en que vive.	- Identificación de hábitats elementales.

<p>DIFERENCIAS, Y LAS DESCRIBE CON SUS PROPIAS PALABRAS.</p>	<p>17.4 Describir lo que observa que sucede durante un remolino, un ventarrón, la lluvia, el desplazamiento de las nubes, la caída de las hojas de los árboles, el desplazamiento de los caracoles, de las hormigas, etc. 17.6 Identificar algunos rasgos que distinguen a los seres vivos de los elementos no vivos del medio natural: que nacen de otro ser vivo, se desarrollan, tienen necesidades básicas. 17.7 Clasificar elementos y seres de la naturaleza según sus características, como animales, según el número de patas, seres vivos que habitan en el mar o en la tierra, animales que se arrastran, vegetales comestibles y plantas de ornato, entre otros.</p>	<p>- Formulación de explicaciones sobre fenómenos naturales. - Clasificación de seres vivos.</p>
<p>18. BUSCAR SOLUCIONES Y RESPUESTAS A PROBLEMAS Y PREGUNTAS SOBRE EL MUNDO NATURAL.</p>	<p>Segundo: 18.1 Elaborar explicaciones propias para preguntas que surgen de sus reflexiones, de las de sus compañeros o de otros adultos, sobre el mundo que le rodea, cómo funcionan y de qué están hechas las cosas. 18.3 Expresar con sus ideas cómo y por qué cree que ocurren algunos fenómenos naturales, por qué se caen las hojas de los árboles, qué sucede cuando llueve. Tercero: 18.2 Proponer qué hacer para indagar y saber acerca de los seres vivos y procesos del mundo natural (cultivar una planta, cómo son los insectos, cómo los pájaros construyen su nido...). 18.4 Explicar los cambios que ocurren durante/después de procesos de indagación: cómo cambia un animal desde que nace; cómo el agua se hace vapor o hielo; cómo se transforman alimentos por la cocción o al ser mezclados, y cómo se tiñen o destiñen la tela y el papel, entre otros, empleando información que ha recopilado de diversas fuentes.</p>	<p>-Procesos de cambio del mundo natural.</p>
<p>19. FORMULAR SUPOSICIONES ARGUMENTADAS SOBRE FENÓMENOS Y PROCESOS.</p>	<p>Segundo: 19.1 Plantear preguntas que pueden responderse mediante actividades de indagación: ¿qué pasa cuando se deja una fruta en un lugar seco/caluroso/húmedo por varios días?, ¿cómo podemos hacer que de esta semilla de frijol salgan más frijoles? 19.2 Especular sobre lo que cree que va a pasar en una situación observable; por ejemplo, al hervir agua, al mezclar elementos como agua con aceite, con tierra, con azúcar, y observa las reacciones y explica lo que ve que pasó. Tercero: 19.3 Reconocer que hay transformaciones reversibles, como mezcla y separación de agua y arena, cambios de agua líquida a sólida y de nuevo a líquida, e irreversibles, como cocinar. 19.4 Contrastar sus ideas iniciales con lo que observa durante un fenómeno natural o una situación de experimentación, y las modifica como consecuencia de esa experiencia.</p>	<p>- Formulación de preguntas sobre el mundo natural. - Transformaciones reversibles e irreversibles.</p>
<p>20. ENTENDER EN QUÉ CONSISTE UN EXPERIMENTO Y ANTICIPAR LO QUE PUEDE SUCEDER CUANDO APLICA UNO DE ELLOS PARA PONER A PRUEBA UNA IDEA.</p>	<p>Segundo: 20.2 Seguir normas de seguridad al utilizar materiales, herramientas e instrumentos al experimentar. 20.4 Comunicar los resultados de experiencias realizadas. Tercero: 20.1 Proponer qué hacer, cómo proceder para llevar a cabo un experimento y utilizar los instrumentos o recursos convenientes, como microscopio, lupa, termómetro, balanza, regla, tijeras, goteros, pinzas, lámpara, cernidores, de acuerdo con la situación experimental concreta. 20.3 Explicar lo que sucede cuando se modifican las condiciones de luz o agua en un proceso que se está observando. 20.4 Comunicar los resultados de experiencias realizadas.</p>	<p>- Experimentación. - Experimentación.</p>
<p>21. IDENTIFICAR Y USAR MEDIOS A SU ALCANCE PARA OBTENER, REGISTRAR Y COMUNICAR INFORMACIÓN.</p>	<p>Segundo: 21.1 Recolectar muestras de hojas, semillas, insectos o tierra para observar e identificar algunas características del objeto o proceso que analiza. 21.2 Observar con atención creciente el objeto o proceso que es motivo de análisis. 21.4 Preguntar para saber más y escuchar con atención a quien le informa. Tercero: 21.2 Observar con atención creciente el objeto o proceso que es motivo de análisis. 21.3 Distinguir entre revistas de divulgación científica, libros o videos, las fuentes en las que puede obtener información acerca del objeto o proceso que estudia. 21.5 Registrar, mediante marcas propias o dibujos, lo que observa durante la experiencia y apoyarse en dichos registros para explicar lo que ocurrió.</p>	<p>- Observación. - Observación. - Registro de datos. - Recolección de muestras.</p>

<p>22. PARTICIPAR EN ACCIONES DE CUIDADO DE LA NATURALEZA, VALORARLA Y MOSTRAR SENSIBILIDAD Y COMPRESIÓN SOBRE LA NECESIDAD DE PRESERVARLA.</p>	<p>Segundo: 22.1 Identificar las condiciones de agua, luz, nutrimentos e higiene requeridas y favorables para la vida de plantas y animales de su entorno. 22.3 Conversar sobre algunos problemas ambientales de la comunidad y sus repercusiones en la salud. 22.4 Buscar soluciones a problemas ambientales de su escuela y comunidad. 22.6 Practicar medidas para el cuidado del agua y el aprovechamiento de los recursos naturales. 22.9 Disfrutar y apreciar los espacios naturales y disponibles para la recreación y el ejercicio al aire libre.</p> <p>Tercero: 22.2 Identificar circunstancias ambientales que afectan la vida en la escuela. 22.4 Buscar soluciones a problemas ambientales de su escuela y comunidad. 22.5 Comprender que forma parte de un entorno que necesita y debe cuidar. 22.7 Identificar y explicar algunos efectos favorables y desfavorables de la acción humana sobre el entorno natural. 22.8 Proponer y participar en acciones para cuidar y mejorar los espacios disponibles para la recreación y la convivencia. 22.10 Practicar y promover medidas de protección y cuidado a los animales domésticos, las plantas y otros recursos naturales de su entorno.</p>	<p>- Identificación de necesidades básicas de plantas y animales.</p> <p>-Identificación de problemas ambientales. - Medidas de protección y cuidado al medio ambiente.</p>
CAMPO FORMATIVO: EXPLORACIÓN Y CONOCIMIENTO DEL MUNDO / ASPECTO: CULTURA Y VIDA SOCIAL		
COMPETENCIAS	NIVELES COMPETENCIALES	CONTENIDOS
<p>23. ESTABLECER RELACIONES ENTRE EL PRESENTE Y EL PASADO DE SU FAMILIA Y COMUNIDAD A PARTIR DE OBJETOS, SITUACIONES COTIDIANAS Y PRÁCTICAS CULTURALES.</p>	<p>Segundo: 23.1 Indagar acerca de su historia personal y familiar. 23.2 Compartir anécdotas de su historia personal a partir de lo que le cuentan sus familiares y, de ser posible, con apoyo de fotografías y diarios personales o familiares. 23.3 Representar, mediante el juego, la dramatización o el dibujo, diferentes hechos de su historia personal, familiar y comunitaria.</p> <p>Tercero: 23.4 Obtener información con adultos de su comunidad (acerca de cómo vivían, qué hacían cuando eran niños o niñas, cómo era entonces la calle, el barrio, el pueblo o la colonia donde ahora viven), la registra y la explica. 23.5 Identificar y explicar los cambios en las formas de vida de sus padres y abuelos partiendo de utensilios domésticos u otros objetos de uso cotidiano, herramientas de trabajo, medios de transporte y de comunicación, y del conocimiento de costumbres en cuanto a juegos, vestimenta, festividades y alimentación. 23.6 Imaginar su futuro y expresar, con distintos medios, sus ideas sobre lo que le gustaría ser y hacer como integrante de la sociedad.</p>	<p>- Conocimiento y comprensión sobre su presente y pasado familiar.</p> <p>- Conocimiento y comprensión sobre su presente y pasado familiar. - Cambios en la forma de vida.</p>
<p>24. DISTINGUIR ALGUNAS EXPRESIONES DE LA CULTURA PROPIA Y DE OTRAS, Y MOSTRAR RESPETO HACIA LA DIVERSIDAD.</p>	<p>Segundo: 24.1 Compartir lo que sabe acerca de sus costumbres familiares y las de su comunidad. 24.2 Identificar semejanzas y diferencias entre su cultura familiar y la de sus compañeros (roles familiares, formas de vida, expresiones lingüísticas, festejos, conmemoraciones). 24.4 Participar en eventos culturales, conmemoraciones cívicas y festividades nacionales y de su comunidad, y saber por qué se hacen. 24.6 Respetar los símbolos patrios.</p> <p>Tercero: 24.3 Reconocer objetos cotidianos, como utensilios, transporte y vestimenta que se utilizan en distintas comunidades para satisfacer necesidades semejantes. 24.4 Participar en eventos culturales, conmemoraciones cívicas y festividades nacionales y de su comunidad, y saber por qué se hacen. 24.5 Se forma una idea sencilla, mediante relatos, testimonios orales o gráficos y objetos de museos, de qué significan y a qué se refieren las conmemoraciones de fechas históricas. 24.7 Reconocer que pertenece a grupos sociales de familia, escuela, amigos y comunidad. 24.8 Reconocer y respetar la diversidad de expresiones lingüísticas propias de su cultura y de la de los demás.</p>	<p>- Costumbres familiares. - Participación en eventos cívicos y culturales.</p> <p>- Respeto a diferencias raciales y étnicas. - Respeto a las diferencias de género - Conmemoraciones cívicas. - Identificación de grupos sociales. - Participación en eventos cívicos y culturales.</p>
<p>25. PARTICIPAR EN ACTIVIDADES QUE LE HACEN COMPRENDER LA</p>	<p>Segundo: 25.1 Conversar sobre las tareas-responsabilidades que le toca cumplir en casa y en la escuela, y por qué es importante su participación en ellas. 25.4 Indagar sobre las actividades productivas a las que se dedican las personas de su familia y su comunidad, y conversar sobre ello.</p>	<p>- Valoración de actividades productivas familiares.</p>

IMPORTANCIA DE LA ACCIÓN HUMANA EN EL MEJORAMIENTO DE LA VIDA FAMILIAR, EN LA ESCUELA Y EN LA COMUNIDAD.	25.5 Relacionar las actividades productivas a que se dedican los adultos de su familia y comunidad, con las características de su entorno natural y social.	- Recursos tecnológicos. - Reconocimiento de beneficios de las instituciones públicas. - Importancia de la acción humana.
	Tercero: 25.2 Reconocer los recursos tecnológicos, como aparatos eléctricos, herramientas de trabajo y medios de comunicación de su entorno, y explicar su función, sus ventajas y sus riesgos. 25.3 Aprovechar los beneficios de los servicios que ofrecen las instituciones públicas que existen en su comunidad. 25.6 Establecer relaciones entre el tipo de trabajo que realizan las personas y los beneficios que aporta dicho trabajo a la comunidad. 25.7 Identificar las instituciones públicas recreativas, culturales, de salud, educativas, de comunicación y transporte que existen en su comunidad, sabe qué servicios prestan y cómo ella o él y su familia pueden obtener los servicios.	

CAMPO FORMATIVO: DESARROLLO FÍSICO Y SALUD / ASPECTO: COORDINACIÓN, FUERZA Y EQUILIBRIO		
COMPETENCIAS	NIVELES COMPETENCIALES	CONTENIDOS
26. MANTENER EL CONTROL DE MOVIMIENTOS QUE IMPLICAN FUERZA, VELOCIDAD Y FLEXIBILIDAD EN JUEGOS Y ACTIVIDADES DE EJERCICIO FÍSICO.	Segundo: 26.1 Participar en juegos que lo hacen identificar y mover distintas partes de su cuerpo. 26.2 Participar en juegos que implican habilidades básicas, como gatear, reptar, caminar, correr, saltar, lanzar, atrapar, golpear, trepar, patear en espacios amplios, al aire libre o en espacios cerrados. 26.3 Participar en juegos que le demandan ubicarse dentro-fuera, lejos-cerca, arriba-abajo. 26.4 Participar en juegos desplazándose en diferentes direcciones trepando, rodando o deslizándose. 26.5 Participar en juegos que implican control del movimiento del cuerpo durante un tiempo determinado.	- Equilibrio - Coordinación motriz gruesa - Ubicación espacial - Colaboración
	Tercero: 26.6 Proponer variantes a un juego que implica movimientos corporales para hacerlo más complejo, y realizarlo con sus compañeros. 26.7 Coordinar movimientos que implican fuerza, velocidad y equilibrio, alternar desplazamientos utilizando mano derecha e izquierda o manos y pies, en distintos juegos. 26.8 Controlar su cuerpo en movimientos y desplazamientos variando velocidades, direcciones y posiciones, y utilizando objetos que se pueden tomar, jalar, empujar, rodar y capturar. 26.9 Participar en juegos organizados que implican estimar distancias e imprimir velocidad. 26.10 Combinar acciones que implican niveles más complejos de coordinación, como correr y lanzar; correr y saltar; correr y girar; correr-lanzar y cachar, en actividades que requieren seguir instrucciones, atender reglas y enfrentar desafíos. 26.11 Acordar con sus compañeros estrategias para lograr una meta que implique colaboración en el juego.	- Equilibrio - Fuerza - Resistencia - Flexibilidad - Velocidad - Coordinación motriz gruesa - Coordinación motriz fina
27. UTILIZAR OBJETOS E INSTRUMENTOS DE TRABAJO QUE LE PERMITEN RESOLVER PROBLEMAS Y REALIZAR ACTIVIDADES DIVERSAS.	Segundo: 27.1 Jugar libremente con diferentes materiales y descubrir los distintos usos que puede darles. 27.2 Explora y manipula de manera libre, objetos, instrumentos y herramientas de trabajo, saber para qué pueden utilizarse, y practicar las medidas de seguridad que debe adoptar al usarlos. 27.5 Construir o modelar objetos de su propia creación. 27.7 Armar rompecabezas que implican distinto grado de dificultad.	- Manipulación de objetos e instrumentos de trabajo.
	Tercero: 27.3 Elegir y usar el objeto, instrumento o herramienta adecuada para realizar una tarea asignada o de su propia creación (un pincel para pintar, tijeras para recortar, destornillador, etcétera). 27.4 Construir utilizando materiales que ensamblen, se conecten o sean de distinta forma y naturaleza. 27.6 Construir objetos a partir de un plan acordado con sus compañeros y distribuirse las tareas. 27.7 Armar rompecabezas que implican distinto grado de dificultad. 27.8 Usar estrategias para reducir el esfuerzo que implica mover objetos de diferente peso y tamaño (arrastrar objetos, pedir ayuda a sus compañeros, usar algo como palanca).	- Utilización de objetos e instrumentos de trabajo. - Construcción de objetos.
CAMPO FORMATIVO: DESARROLLO FÍSICO Y SALUD / ASPECTO: PROMOCIÓN DE LA SALUD		
COMPETENCIAS	NIVELES COMPETENCIALES	CONTENIDOS

<p>28. PRACTICAR MEDIDAS BÁSICAS PREVENTIVAS Y DE SEGURIDAD PARA PRESERVAR SU SALUD, ASÍ COMO PARA EVITAR ACCIDENTES Y RIESGOS EN LA ESCUELA Y FUERA DE ELLA.</p>	<p>Segundo: 28.1 Percibir ciertos cambios que presenta su cuerpo, mediante las sensaciones que experimenta después de estar en actividad física constante. 28.4 Aplicar medidas de higiene personal, como lavarse las manos y los dientes, que le ayudan a evitar enfermedades. 28.5 Aplicar las medidas de higiene que están a su alcance en relación con el consumo de alimentos. 28.6 Atender reglas de seguridad y evitar ponerse en peligro o poner en riesgo a los otros al jugar o realizar algunas actividades en la escuela. 28.8 Participar en el establecimiento de reglas de seguridad en la escuela y promover su respeto entre sus compañeros y entre los adultos. 28.11 Explicar qué riesgos puede representar el convivir con un animal doméstico o mascota si no se le brindan los cuidados que requiere.</p> <p>Tercero: 28.2 Reconocer la importancia del reposo posterior al esfuerzo físico. 28.3 Percibir hasta dónde puede realizar esfuerzos físicos sin sobrepasar las posibilidades personales. 28.7 Practicar y promover algunas medidas de seguridad para actuar en el hogar o en la escuela ante situaciones de emergencia: sismos, incendios e inundaciones, entre otros. 28.8 Participar en el establecimiento de reglas de seguridad en la escuela y promover su respeto entre sus compañeros y entre los adultos. 28.9 Identificar algunas enfermedades que se originan por problemas ambientales del lugar donde vive y conoce medidas para evitarlas. 28.10 Practicar y promover medidas para evitar el contagio de las enfermedades infecciosas más comunes. 28.12 Comprender por qué son importantes las vacunas y conoce algunas consecuencias cuando no se aplican. 28.13 Identificar, entre los productos que existen en su entorno, aquellos que puede consumir como parte de una alimentación correcta.</p>	<p>- Percepción de cambios físicos: calor, respiración, fatiga, etc. - Hábitos de higiene personal. - Medidas de seguridad en la escuela. - Preservación de la salud. - Hábitos alimenticios.</p> <p>- Prevención de accidentes. - Cuidado de la Salud.</p>
<p>29. RECONOCER SITUACIONES QUE EN LA FAMILIA O EN OTRO CONTEXTO LE PROVOCAN AGRADO, BIENESTAR, TEMOR, DESCONFIANZA O INTRANQUILIDAD Y EXPRESA LO QUE SIENTE.</p>	<p>Segundo: 29.1 Comentar las sensaciones y los sentimientos que le generan algunas personas que ha conocido o algunas experiencias que ha vivido. 29.2 Dar información personal y otros datos de algún o algunos adultos que pueden apoyarlo en caso de necesitar ayuda. 29.5 Explicar cómo debe actuar ante determinadas situaciones: cuando se queda solo en un lugar o se encuentra ante desconocidos.</p> <p>Tercero: 29.3 Hablar acerca de personas que le generan confianza y seguridad, y saber cómo localizarlas en caso de necesitar ayuda o estar en peligro. 29.4 Identificar algunos riesgos a los que puede estar expuesto en su familia, la calle o la escuela, y platicar qué se tiene que hacer en cada caso. 29.6 Mencionar cuáles son los principales servicios para la protección y promoción de la salud que existen en su comunidad.</p>	<p>- Información personal</p> <p>- Identificación de riesgos.</p>

CAMPO FORMATIVO: DESARROLLO PERSONAL Y SOCIAL / ASPECTO: IDENTIDAD PERSONAL		
COMPETENCIAS	NIVELES COMPETENCIALES	CONTENIDOS
<p>30. RECONOCER SUS CUALIDADES Y CAPACIDADES Y DESARROLLAR SU SENSIBILIDAD HACIA LAS CUALIDADES Y NECESIDADES DE OTROS.</p>	<p>Segundo: 30.1 Hablar acerca de cómo es él o ella, de lo que le gusta y/o disgusta de su casa, de su ambiente familiar y de lo que vive en la escuela. 30.2 Mostrar interés, emoción y motivación ante situaciones retadoras y accesibles a sus posibilidades. 30.4.1 Enfrentar desafíos y buscar estrategias para superarlos, en situaciones como elaborar un carro con un juego de construcción: seleccionar piezas, organizarlas y ensamblarlas.</p> <p>Tercero: 30.3 Realizar un esfuerzo mayor para lograr lo que se propone, atender sugerencias y mostrar perseverancia en las acciones que lo requieren. 30.4 Enfrenta desafíos y solo, o en colaboración, buscar estrategias para superarlos, en situaciones como elaborar un carro con un juego de construcción: seleccionar piezas, organizarlas y ensamblarlas. 30.5 Hablar sobre cómo se siente en situaciones en las cuales es escuchado o no, aceptado o no; considerar la opinión de otros y se esfuerza por convivir en armonía. 30.6 Apoyar a quien percibe que lo necesita.</p>	<p>- Construcción de identidad personal.</p> <p>- Formación de autoconcepto. - Identidad personal.</p>

	30.7 Cuidar de su persona y respetarse a sí mismo.	
31. ACTUAR GRADUALMENTE CON MAYOR CONFIANZA Y CONTROL DE ACUERDO CON CRITERIOS, REGLAS Y CONVENCIONES EXTERNAS QUE REGULAN SU CONDUCTA EN LOS DIFERENTES ÁMBITOS EN QUE PARTICIPA.	Segundo: 31.1 Utilizar el lenguaje para hacerse entender y expresar lo que siente, cuando se enfrenta a una situación que le causa conflicto. 31.2 Participar en juegos respetando las reglas establecidas y las normas para la convivencia. 31.4 Se hace cargo de las pertenencias que lleva a la escuela. 31.5.1 Se involucra con actividades individuales y colectivas.	- Seguimiento de reglas. - Autonomía
	Tercero: 31.2 Participar en juegos respetando las reglas establecidas y las normas para la convivencia. 31.3 Controlar gradualmente conductas impulsivas que afectan a los demás y evita agredir verbal o físicamente a sus compañeras o compañeros y a otras personas. 31.5 Se involucra y compromete con actividades individuales y colectivas que son acordadas en el grupo, o que él mismo propone. 31.6 Tomar iniciativas, decidir y expresar las razones para hacerlo.	- Seguimiento de reglas. - Comprensión y regulación de emociones. - Toma de decisiones.
CAMPO FORMATIVO: DESARROLLO PERSONAL Y SOCIAL / ASPECTO: RELACIONES INTERPERSONALES		
COMPETENCIAS	NIVELES COMPETENCIALES	CONTENIDOS
32. ACEPTAR A SUS COMPAÑERAS Y COMPAÑEROS COMO SON, Y COMPRENDER QUE TODOS TIENEN RESPONSABILIDADES Y LOS MISMOS DERECHOS, EJERCERLOS EN SU VIDA COTIDIANA Y MANIFESTAR SUS IDEAS CUANDO PERCIBE QUE NO SON RESPETADOS.	Segundo: 32.1 Identificar que las niñas y los niños pueden realizar diversos tipos de actividades y que es importante la colaboración de todos en una tarea compartida, como construir un puente con bloques, explorar un libro, realizar un experimento, ordenar y limpiar el salón, jugar canicas o fútbol. 32.4 Manifestar sus ideas cuando percibe que sus derechos no son respetados. 32.5 Actuar conforme a los valores de colaboración, respeto, honestidad y tolerancia que permiten una mejor convivencia.	- Equidad de género. - Apreciación de valores universales: colaboración, tolerancia, respeto, honestidad...
	Tercero: 32.2 Aceptar desempeñar distintos roles y asume su responsabilidad en las tareas que le corresponden, tanto de carácter individual como colectivo. 32.3 Explicar qué le parece justo o injusto y por qué, y proponer nuevos derechos para responder a sus necesidades infantiles. 32.5 Actuar conforme a los valores de colaboración, respeto, honestidad y tolerancia que permiten una mejor convivencia.	- Equidad de género. - Apreciación de valores universales: colaboración, tolerancia, respeto, honestidad... - Identificación de derechos y obligaciones de los niños (as).
33. ESTABLECER RELACIONES POSITIVAS CON OTROS, BASADAS EN EL ENTENDIMIENTO, LA ACEPTACIÓN, Y LA EMPATÍA.	Segundo: 33.1 Hablar sobre experiencias que pueden compartirse, y propician la escucha, el intercambio y la identificación entre pares. 33.3 Mostrar disposición a interactuar con niños y niñas con distintas características e intereses, al realizar actividades diversas. 33.4 Aceptar gradualmente las normas de relación y comportamiento basadas en la equidad y el respeto, y ponerlas en práctica.	- Respeto a la diversidad. - Relaciones interpersonales. - Socialización.
	Tercero: 33.2 Escuchar las experiencias de sus compañeros y mostrar sensibilidad hacia lo que el interlocutor le cuenta. 33.5 Hablar sobre las características individuales y de grupo –físicas, de género, lingüísticas y étnicas– que identifican a las personas y a sus culturas. 33.6 Identificar que los seres humanos son distintos y que la participación de todos es importante para la vida en sociedad.	- Relaciones interpersonales. - Socialización.

CAMPO FORMATIVO: EXPRESIÓN Y APRECIACIÓN ARTÍSTICAS / ASPECTO: EXPRESIÓN Y APRECIACIÓN MUSICAL		
COMPETENCIAS	NIVELES COMPETENCIALES	CONTENIDOS
34. EXPRESAR SU SENSIBILIDAD, IMAGINACIÓN E INVENTIVA AL INTERPRETAR CANCIONES Y MELODÍAS.	Segundo: 34.1 Escuchar, cantar canciones y participar en juegos y rondas. 34.2 Seguir el ritmo de canciones utilizando las palmas, los pies o instrumentos musicales. 34.5.1 Interpretar canciones acompañándolas con ritmos. 34.6 Seguir el ritmo de canciones conocidas y modificar la letra. 34.8 Interpretar canciones y acompañarlas con instrumentos musicales sencillos de percusión, o hechos por él.	- Interpretación de canciones. - Seguimiento del ritmo.
	Tercero: 34.3 Distinguir la altura, intensidad o duración, como cualidades del sonido en melodías conocidas. 34.4 Inventar historias a partir de una melodía escuchada. 34.5 Inventar e interpretar pequeñas canciones acompañándolas con ritmos. 34.7 Interpretar canciones de distinta complejidad por su ritmo, extensión y letra. 34.8 Interpretar canciones y acompañarlas con instrumentos musicales sencillos de percusión, o hechos por él.	- Caracterización del sonido (timbre, intensidad, altura). - Invención e interpretación de canciones. - Composición de canciones.
35. COMUNICAR LAS SENSACIONES Y LOS SENTIMIENTOS QUE LE PRODUCEN LOS CANTOS Y LA MÚSICA QUE ESCUCHA.	Segundo: 35.1 Identificar diferentes fuentes sonoras y reaccionar comentando o expresando las sensaciones que le producen. 35.2 Describir lo que siente, piensa e imagina al escuchar una melodía o un canto. 35.7 Escuchar melodías de distinto género, cantar y/o bailar acompañándose de ellas.	- Producción e identificación de sonidos. - Géneros musicales.
	Tercero: 35.3 Reconocer historias o poemas en algunos cantos. 35.4 Escuchar diferentes versiones de un mismo canto o pieza musical, y distinguir las variaciones a partir de ritmo, acompañamiento musical o de modificaciones en la letra. 35.5 Escuchar piezas musicales de distintas épocas, regiones de su entidad, del país o de otros países, y comentar cuáles le gustan más y por qué. 35.6 Identificar el nombre de una canción al escuchar parte de ella, recordar algunos fragmentos o cómo continúa la letra.	- Diversidad de piezas musicales.
CAMPO FORMATIVO: EXPRESIÓN Y APRECIACIÓN ARTÍSTICAS / ASPECTO: EXPRESIÓN CORPORAL Y APRECIACIÓN DE LA DANZA		
COMPETENCIAS	NIVELES COMPETENCIALES	CONTENIDOS
36. EXPRESAR, POR MEDIO DEL CUERPO, SENSACIONES Y EMOCIONES EN ACOMPAÑAMIENTO DEL CANTO Y DE LA MÚSICA.	Segundo: 36.1 Bailar libremente al escuchar música. 36.2 Seguir el ritmo de la música mediante movimientos espontáneos de su cuerpo. 36.3 Reproducir secuencias rítmicas con el cuerpo o con instrumentos. 36.4 Descubrir y crea nuevas formas de expresión por medio de su cuerpo. 36.5 Bailar espontáneamente acompañándose de mascadas, lienzos, instrumentos de percusión, pelotas, bastones u otro objeto, para expresar el ritmo. 36.6 Representa, mediante la expresión corporal, movimientos de animales, objetos y personajes de su preferencia. 36.9 Improvisar movimientos al escuchar una melodía e imitar los movimientos que hacen los demás.	- Expresión corporal.
	Tercero: 36.7 Expresar corporalmente las emociones que el canto y la música le despiertan. 36.8 Participar en actividades colectivas de expresión corporal desplazándose en el espacio y utilizando diversos objetos. 36.10 Inventar formas para representar el movimiento de algunos fenómenos naturales. 36.11 Coordinar sus movimientos según el ritmo de la música y ajustarlos al iniciarlos, detenerlos, cambiarlos o secuenciarlos. 36.12 Se mueve y desplaza dentro-fuera, cerca-lejos, adelante-atrás, arriba-abajo, en trayectorias circulares, rectas o diagonales, zigzag, espirales, figuras, giros, para expresarse por medio de la danza.	- Expresión corporal. - Estilos de baile.
37. EXPLICAR Y COMPARTIR CON OTROS LAS SENSACIONES Y LOS PENSAMIENTOS QUE SURGEN	Segundo: 37.1 Desarrollar progresivamente las habilidades para apreciar manifestaciones dancísticas.	- Apreciación de la danza.
	Tercero: 37.2 Expresar los sentimientos y los pensamientos que le provoca presenciar o realizar una danza	- Apreciación de la danza.

EN ÉL O ELLA AL REALIZAR Y PRESENCIAR MANIFESTACIONES DANCÍSTICAS.		
CAMPO FORMATIVO: EXPRESIÓN Y APRECIACIÓN ARTÍSTICAS / ASPECTO: EXPRESIÓN Y APRECIACIÓN VISUAL		
COMPETENCIAS	NIVELES COMPETENCIALES	CONTENIDOS
38. EXPRESAR IDEAS, SENTIMIENTOS Y FANTASÍAS MEDIANTE LA CREACIÓN DE REPRESENTACIONES VISUALES, USANDO TÉCNICAS Y MATERIALES VARIADOS.	Segundo: 38.1 Manipular arcilla o masa, modelar con ellos y descubrir sus posibilidades para crear una obra plástica. 38.2 Experimentar con materiales, herramientas y técnicas de la expresión plástica, como acuarela, pintura dactilar, acrílico, <i>collage</i> , crayones de cera. 38.5 Identificar los detalles de un objeto, ser vivo o fenómeno natural que observa, representarlos de acuerdo con su percepción y explicar esa producción. 38.8 Explicar y compartir con sus compañeros las ideas personales que quiso expresar mediante su creación artística.	- Técnicas gráfico plásticas: modelado, decolorado, esgrafiado...
	Tercero: 38.3 Seleccionar materiales, herramientas y técnicas que prefiere cuando va a crear una obra. 38.4 Experimentar con gamas, contrastes, matices y tonos en sus producciones plásticas, y reconocerlas como características del color. 38.6 Crear, mediante el dibujo, la pintura, el grabado y el modelado, escenas, paisajes y objetos reales o imaginarios a partir de una experiencia o situación vivida. 38.7 Observar e interpretar las creaciones artísticas de sus compañeros y encontrar semejanzas y diferencias con las propias producciones cuando éstas se hacen a partir de una misma situación. 38.8 Explicar y compartir con sus compañeros las ideas personales que quiso expresar mediante su creación artística.	- Observación e interpretación de creaciones artísticas. - Técnicas gráfico plásticas: modelado, decolorado, esgrafiado... - Creación de obras artísticas.
39. COMUNICAR SENTIMIENTOS E IDEAS QUE SURGEN EN ÉL O ELLA AL CONTEMPLAR OBRAS PICTÓRICAS, ESCULTÓRICAS, ARQUITECTÓNICAS FOTOGRAFICAS Y CINEMATOGRAFICAS.	Segundo: 39.1 Reflexionar y expresa sus ideas y sentimientos al observar diversos tipos de imágenes en la pintura, el modelado, las esculturas, la arquitectura, las fotografías y/o el cine. 39.3 Observar obras de arte de distintos tiempos y culturas, y conversar sobre los detalles que llaman su atención y por qué.	- Observación de obras de arte.
	Tercero: 39.2 Intercambiar opiniones sobre las sensaciones que le provocan las imágenes que transmiten los medios de comunicación, tanto impresos como electrónicos. 39.4 Identificar el nombre del autor o de la autora de algunas obras que aprecia y los motivos que inspiraron esas producciones.	
CAMPO FORMATIVO: EXPRESIÓN Y APRECIACIÓN ARTÍSTICAS / ASPECTO: EXPRESIÓN DRAMÁTICA Y APRECIACIÓN TEATRAL		
COMPETENCIAS	NIVELES COMPETENCIALES	CONTENIDOS
40. EXPRESAR MEDIANTE EL LENGUAJE ORAL, GESTUAL Y CORPORAL SITUACIONES REALES O IMAGINARIAS EN REPRESENTACIONES TEATRALES SENCILLAS.	Segundo: 40.1 Narrar y representar libremente sucesos, así como historias y cuentos de tradición oral y escrita. 40.2 Escuchar poemas y rimas, recitarlos matizando la voz y usando la mímica. 40.3 Participar en juegos simbólicos improvisando a partir de un tema, utilizando su cuerpo y objetos de apoyo como recursos escénicos. 40.4 Representar una obra sencilla empleando sombras o títeres elaborados con diferentes técnicas.	- Juego simbólico. - Tipos teatrales: guiñol, de sombras, máscaras...
	Tercero: 40.5 Inventar historias, personajes y lugares imaginarios para representarlos en juegos que construye y comparte en grupo. 40.6 Participar en el diseño y la preparación de la puesta en escena de obras creadas por el grupo. 40.7 Realizar diferentes desplazamientos en un escenario, coordinando y ajustando los movimientos que requiere al hacer representaciones sencillas.	- Expresión teatral
41. CONVERSAR SOBRE IDEAS Y SENTIMIENTOS QUE LE SURGEN AL OBSERVAR REPRESENTACIONES TEATRALES.	Segundo: 41.1 Explicar qué personaje o personajes de la obra le causaron más impacto y por qué.	
	Tercero: 41.2 Explicar qué sensaciones le provocaron los efectos de sonido en la obra, la música, la iluminación, las expresiones de los personajes en ciertos momentos, el vestuario y la escenografía. 41.3 Dialogar sobre lo que entendió al observar la obra y la escena que más le impresionó.	

JARDÍN DE NIÑOS 2

CAMPO FORMATIVO: LENGUAJE Y COMUNICACIÓN

Asp	COMPETENCIAS	NIVELES COMPETENCIALES		
		PRIMERO	SEGUNDO	TERCERO
LENGUAJE ORAL	1. OBTENER Y COMPARTIR INFORMACIÓN A TRAVÉS DE DIVERSAS FORMAS DE EXPRESIÓN ORAL	1.1 Usar el lenguaje para comunicarse y relacionarse con otros niños y adultos dentro y fuera de la escuela. 1.3.1 Utilizar información: datos sobre sí mismo y de su familia. 1.5.1 Evocar y explicar las actividades que ha realizado durante una experiencia concreta, así como sucesos o eventos. 1.8.1 Compartir sus preferencias por juegos, alimentos, deportes, cuentos, películas.	1.1 Usar el lenguaje para comunicarse y relacionarse con otros niños y adultos dentro y fuera de la escuela. 1.3 Utilizar información de nombres que conoce, datos sobre sí mismo, del lugar donde vive y de su familia. 1.5 Evocar y explicar las actividades que ha realizado durante una experiencia concreta, así como sucesos o eventos, haciendo referencias espaciales y temporales cada vez más precisas. 1.6 Narrar sucesos reales e imaginarios. 1.8 Compartir sus preferencias por juegos, alimentos, deportes, cuentos, películas, y por actividades que realiza dentro y fuera de la escuela. 1.10.1 Formular preguntas sobre lo que desea o necesita saber acerca de algo o alguien.	1.1 Usar el lenguaje para comunicarse y relacionarse con otros niños y adultos dentro y fuera de la escuela. 1.2 Mantener la atención y seguir la lógica en las conversaciones. 1.4 Describir personas, personajes, objetos, lugares y fenómenos de su entorno, de manera cada vez más precisa. 1.7 Utilizar expresiones como <i>aquí, allá, cerca de, hoy, ayer, esta semana, antes, primero, después, tarde, más tarde</i> , para construir ideas progresivamente más completas, secuenciadas y precisas. 1.9 Exponer información sobre un tópico, organizando cada vez mejor sus ideas y utilizando apoyos gráficos u objetos de su entorno. 1.10 Formular preguntas sobre lo que desea o necesita saber acerca de algo o alguien, al conversar y entrevistar a familiares o a otras personas. 1.11 Intercambiar opiniones y explicar por qué está de acuerdo o no con lo que otros opinan sobre un tema.
	2. UTILIZAR EL LENGUAJE PARA REGULAR SU CONDUCTA EN DISTINTOS TIPOS DE INTERACCIÓN CON LOS DEMÁS	2.1.1 Solicitar ayuda para llevar a cabo diferentes tareas. 2.3.1 Solicitar la palabra. 2.4.1 Proponer ideas para establecer acuerdos que faciliten el desarrollo de las actividades dentro y fuera del aula.	2.1 Solicitar y proporcionar ayuda para llevar a cabo diferentes tareas. 2.3 Solicitar la palabra y respetar los turnos de habla de los demás. 2.4.2 Proponer ideas y escuchar las de otros para establecer acuerdos que faciliten el desarrollo de las actividades dentro y fuera del aula.	2.2 Dialogar para resolver conflictos con o entre compañeros. 2.4 Proponer ideas y escuchar las de otros para establecer acuerdos que faciliten el desarrollo de las actividades dentro y fuera del aula; proporcionar ayuda durante el desarrollo de actividades en el aula. 2.5 Interpretar y ejecutar los pasos por seguir para realizar juegos, experimentos, armar juguetes, preparar alimentos, así como para organizar y realizar diversas actividades.
	3. ESCUCHAR Y CONTAR RELATOS LITERARIOS QUE FORMAN PARTE DE LA TRADICIÓN ORAL	3.1.1 Escuchar la narración de anécdotas, cuentos y relatos. 3.3.1 Narrar pequeñas anécdotas y cuentos con ayuda de un intermediario.	3.1 Escuchar la narración de anécdotas, cuentos, relatos, leyendas y fábulas; expresar qué sucesos o pasajes le provocan reacciones como gusto, sorpresa, miedo o tristeza. 3.2.1 Escuchar, memorizar y compartir adivinanzas, trabalenguas y rimas. 3.3.2 Narrar anécdotas y cuentos siguiendo la secuencia de sucesos. 3.4.1 Crear pequeños cuentos y rimas.	3.2 Escuchar, memorizar y compartir poemas, canciones, adivinanzas, trabalenguas y chistes. 3.3 Narrar anécdotas, cuentos, relatos, leyendas y fábulas siguiendo la secuencia de sucesos. 3.4 Crear, colectivamente, cuentos y rimas. 3.5 Distinguir entre hechos fantásticos y reales en historias y explicarlos utilizando su propio conocimiento y/o la información que proporciona el texto.
	4. APRECIAR LA DIVERSIDAD LINGÜÍSTICA DE SU REGIÓN Y DE SU CULTURA	4.1.1 Identificar que existen personas que se comunican con lenguas distintas a la suya.	4.1 Identificar que existen personas o grupos que se comunican con lenguas distintas a la suya. 4.2.1 Conocer diversas expresiones que dicen los niños en el grupo o que escucha en canciones y comprender su significado.	4.1 Identificar que existen personas o grupos que se comunican con lenguas distintas a la suya. 4.2 Conocer palabras que se utilizan en diferentes regiones del país, expresiones que dicen los niños en el grupo, que escucha en canciones o que encuentra en los textos, y comprender su significado.

Asp	COMPETENCIAS	PRIMERO	SEGUNDO	TERCERO
LENGUAJE ESCRITO	5. UTILIZAR TEXTOS DIVERSOS EN ACTIVIDADES GUIADAS O POR INICIATIVA PROPIA, E IDENTIFICAR PARA QUÉ SIRVEN	5.1.1 Participar en actos de lectura en voz alta de cuentos, recados. 5.4.1 Expresar sus ideas acerca del contenido de un texto cuya lectura escuchará, a partir del título y las imágenes. 5.6.1 Solicitar textos de acuerdo con sus intereses, usarlos en actividades guiadas.	5.1 Participar en actos de lectura en voz alta de cuentos, textos informativos, instructivos, recados, notas de opinión, que personas alfabetizadas realizan con propósitos lectores. 5.4 Expresar sus ideas acerca del contenido de un texto cuya lectura escuchará, a partir del título, las imágenes o palabras que reconoce. 5.6 Solicitar o seleccionar textos de acuerdo con sus intereses y/o propósito lector, usarlos en actividades guiadas y por iniciativa propia. 5.7 Identificar portada, título, contraportada e ilustraciones, como partes de un texto, y explicar, con apoyo de la maestra, qué información ofrecen. 5.9.1 Saber para qué se usa el calendario, y distinguir la escritura convencional de los números.	5.2 Comentar con otras personas el contenido de textos que ha escuchado leer, refiriéndose a actitudes de los personajes, los protagonistas, a otras formas de solucionar un problema, a algo que le parezca interesante, a lo que cambiaría de la historia o a la relación entre sucesos del texto y vivencias personales. 5.3 Reconocer el ritmo y la rima de textos poéticos breves que son leídos en voz alta mediante juegos, variando la intensidad o velocidad de la voz y acompañándolos de movimientos corporales. 5.5 Explorar diversidad de textos informativos, literarios y descriptivos, y conversar sobre el tipo de información que contienen partiendo de lo que ve y supone. 5.8 Diferenciar entre textos de cuento y estudio a partir de sus características gráficas y del lenguaje que se usa en cada uno. 5.9 Saber para qué se usa el calendario, y distinguir la escritura convencional de los números y los nombres de los días de la semana al registrar, con ayuda de la maestra, eventos personales y colectivos.
	6. EXPRESAR GRÁFICAMENTE LAS IDEAS QUE QUIERE COMUNICAR Y VERBALIZARLAS PARA CONSTRUIR UN TEXTO ESCRITO CON AYUDA DE ALGUIEN	6.1.1 Utilizar marcas gráficas o dibujos para expresar experiencias concretas.	6.1 Utilizar marcas gráficas o letras con diversas intenciones de escritura y explicar “qué dice su texto”. 6.3.1 Producir textos mediante el dictado considerando el propósito comunicativo y los destinatarios.	6.2 Diferenciar entre la forma en que se narra oralmente una historia y cómo decirla para hacerlo por escrito. 6.3 Producir textos de manera colectiva mediante el dictado a la maestra, considerando el tipo de texto, el propósito comunicativo y los destinatarios. 6.4 Realizar correcciones al texto que dictó a la maestra para corroborar si se entiende lo que quiere comunicar, identificar palabras que se repiten y dar sugerencias para mejorar el texto.
	7. INTERPRETAR O INFERIR EL CONTENIDO DE TEXTOS A PARTIR DEL CONOCIMIENTO QUE TIENE DE LOS DIVERSOS PORTADORES Y DEL SISTEMA DE ESCRITURA	7.1.1 Escuchar la lectura de fragmentos de un cuento y decir qué cree que sucederá en la siguiente escena. 7.6 Reconocer la escritura de su nombre en diversos portadores de texto.	7.1 Escuchar la lectura de fragmentos de un cuento y decir qué cree que sucederá en el resto del texto. 7.3.1 Preguntar acerca de palabras o fragmentos que no entendió durante la lectura de un texto. 7.4.1 Identificar lo que se lee en el texto escrito.	7.2 Confirmar o verificar información acerca del contenido del texto, mediante la lectura y relectura que la maestra hace de fragmentos o del texto completo. 7.3 Preguntar acerca de palabras o fragmentos que no entendió durante la lectura de un texto y pedir a la maestra que relea uno o más fragmentos para encontrar el significado. 7.4 Identificar lo que se lee en el texto escrito, y que leer y escribir se hace de izquierda a derecha y de arriba a abajo. 7.5 Identificar la función que tienen algunos elementos gráficos incluidos en textos escritos.
	8. RECONOCER CARACTERÍSTICAS DEL SISTEMA DE ESCRITURA AL UTILIZAR RECURSOS PROPIOS (MARCAS, GRAFÍAS, LETRAS) PARA EXPRESAR POR ESCRITO SUS IDEAS	8.1.1 Escribir su nombre utilizando recursos propios. 8.3.1 Utilizar símbolos propios para escribir algo que quiere expresar.	8.1 Escribir su nombre con diversos propósitos. 8.2 Comparar las características gráficas de su nombre con los nombres de sus compañeros y otras palabras escritas. 8.3.2 Utilizar el conocimiento que tiene de su nombre para escribir algo que quiere expresar. 8.6.1 Identificar palabras que se reiteran en textos rimados.	8.3 Utilizar el conocimiento que tiene de su nombre y otras palabras para escribir algo que quiere expresar. 8.4 Intercambiar ideas acerca de la escritura de una palabra. 8.5 Reconocer la relación que existe entre la letra inicial de su nombre y su sonido; paulatinamente establecer relaciones similares con otros nombres y otras palabras al participar en juegos orales. 8.6 Identificar palabras que se reiteran en textos rimados como poemas y canciones; descubrir que se escriben siempre de la misma manera.
	9. SELECCIONAR, INTERPRETAR Y RECREAR CUENTOS, LEYENDAS Y POEMAS, Y RECONOCER ALGUNAS DE SUS CARACTERÍSTICAS	9.1.1 Participar en actividades de lectura en voz alta de cuentos. 9.2.1 Comentar acerca de cuentos que escucha leer.	9.1 Participar en actividades de lectura en voz alta de cuentos y leyendas. 9.2 Comentar acerca de textos que escucha leer. 9.4.1 Utilizar palabras adecuadas o expresiones en el texto con el propósito de producir ciertos efectos en el lector: miedo, alegría, tristeza.	9.3 Recrear cuentos modificando o agregando personajes y sucesos. 9.4 Utilizar palabras adecuadas o expresiones en el texto con el propósito de producir ciertos efectos en el lector: miedo, alegría, tristeza. Asignar atributos a los personajes de su historia e identificar objetos que los caracterizan o les otorgan poderes o virtudes. 9.5 Reconocer la rima en un poema, moralejas en fábulas, fórmulas de inicio y cierre en cuentos, como recursos propios de los textos literarios.

		9.6 Usar algunos recursos de textos literarios en sus producciones. 9.7.1 Crear rimas sencillas y pequeños cuentos con secuencia lógica en la historia.	9.7 Crear colectivamente cuentos, versos rimados y otros textos con secuencia lógica en la historia, descripción de lugares y caracterización de personajes.
--	--	--	--

CAMPO FORMATIVO: PENSAMIENTO MATEMÁTICO

Asp	COMPETENCIAS	NIVELES COMPETENCIALES		
		PRIMERO	SEGUNDO	TERCERO
NÚMERO	10. UTILIZAR LOS NÚMEROS EN SITUACIONES VARIADAS QUE IMPLICAN PONER EN PRÁCTICA LOS PRINCIPIOS DEL CONTEO.	10.1.1 Identificar por percepción, la cantidad de elementos en colecciones pequeñas. 10.2.1 Comparar colecciones, por correspondencia, e identificar donde hay “más que”, “menos que”, “la misma cantidad que”. 10.3.1 Utilizar estrategias de conteo, como la organización en fila, el señalamiento de cada elemento, desplazamiento de los ya contados. 10.4.1 Usar y nombrar los números que sabe, en orden ascendente, empezando por el uno.	10.1.1 Identificar por percepción, la cantidad de elementos en colecciones pequeñas. 10.2 Comparar colecciones, ya sea por correspondencia o por conteo, e identificar donde hay “más que”, “menos que”, “la misma cantidad que”. 10.3.2 Utilizar estrategias de conteo, como la organización en fila, el señalamiento de cada elemento, desplazamiento de los ya contados, añadir objetos o repartir uno a uno los elementos por contar. 10.4 Usar y nombrar los números que sabe, en orden ascendente, empezando por el uno y a partir de números diferentes al uno, ampliando el rango de conteo. 10.7 Conocer algunos usos de los números en la vida cotidiana. 10.8 Identificar los números en revistas, cuentos, recetas, anuncios publicitarios y entender qué significan. 10.9.1 Utilizar objetos y símbolos propios para representar números.	10.1 Identificar por percepción, la cantidad de elementos en colecciones pequeñas y en colecciones mayores mediante el conteo. 10.3 Utilizar estrategias de conteo, como la organización en fila, el señalamiento de cada elemento, desplazamiento de los ya contados, añadir objetos o repartir uno a uno los elementos por contar, y sobreconteo (a partir de un número dado en una colección, continúa contando: 4, 5, 6). 10.5 Identificar el lugar que ocupa un objeto dentro de una serie ordenada. 10.6 Usar y mencionar los números en orden descendente, ampliando gradualmente el rango de conteo según sus posibilidades. 10.9 Utilizar objetos, símbolos propios y números para representar cantidades, con distintos propósitos y en diversas situaciones. 10.10 Ordenar colecciones teniendo en cuenta su numerosidad: en orden ascendente o descendente. 10.11 Identificar el orden de los números en forma escrita, en situaciones escolares y familiares.
	11. RESOLVER PROBLEMAS EN SITUACIONES QUE LE SON FAMILIARES Y QUE IMPLICAN AGREGAR, REUNIR, QUITAR, IGUALAR, COMPARAR Y REPARTIR OBJETOS.	11.1.1 Seguir procedimientos, guiados por un adulto, para resolver problemas sencillos.	11.1 Usar procedimientos propios para resolver problemas. 11.2.1 Comprender problemas numéricos sencillos que se le plantean y estimar sus resultados. 11.4 Identificar, entre distintas estrategias de solución, las que permiten encontrar el resultado a un problema. 11.5.1 Explicar qué hizo para resolver un problema.	11.2 Comprender problemas numéricos que se le plantean, estimar sus resultados y representarlos usando dibujos, símbolos y/o números. 11.3 Reconocer el valor real de las monedas; utilizarlas en situaciones de juego. 11.5 Explicar qué hizo para resolver un problema y comparar sus procedimientos o estrategias con los que usaron sus compañeros.
	12. REUNIR INFORMACIÓN SOBRE CRITERIOS ACORDADOS, REPRESENTAR GRÁFICAMENTE DICHA INFORMACIÓN E INTERPRETARLA.	12.1 Agrupar objetos según sus atributos cualitativos y cuantitativos (color, tamaño, forma). 12.4.1 Organizar información en cuadros, usando material concreto o ilustraciones, de acuerdo a códigos establecidos por un adulto.	12.2.1 Recopilar información cualitativa y cuantitativa por medio de la observación y la entrevista. 12.3.1 Proponer códigos personales para representar información o datos. 12.4.2 Organizar información en cuadros usando material concreto o ilustraciones. 12.5 Responder preguntas que impliquen comparar la frecuencia de los datos registrados.	12.2 Recopilar datos e información cualitativa y cuantitativa por medio de la observación, la entrevista o la encuesta y la consulta de información. 12.3 Proponer códigos personales o convencionales para representar información o datos, y explicar lo que significan. 12.4 Organizar y registrar información en cuadros y gráficas de barra usando material concreto o ilustraciones. 12.6 Interpretar la información registrada en cuadros y gráficas de barra. 12.7 Comparar diversas formas de presentar información, seleccionar la que le parece más adecuada y explicar por qué.

Asp	COMPETENCIAS	NIVELES COMPETENCIALES		
		PRIMERO	SEGUNDO	TERCERO
FORMA, ESPACIO Y MEDIDA	13. CONSTRUIR SISTEMAS DE REFERENCIA EN RELACIÓN CON LA UBICACIÓN ESPACIAL.	<p>13.1 Utilizar referencias personales para ubicar lugares.</p> <p>13.2.1 Establecer relaciones de ubicación entre su cuerpo y los objetos, tomando en cuenta sus características de proximidad e interioridad.</p> <p>13.3.1 Comunicar posiciones de objetos y personas utilizando términos como dentro, fuera, arriba, abajo, encima, cerca, lejos, adelante, etcétera.</p>	<p>13.2 Establecer relaciones de ubicación entre su cuerpo y los objetos, así como entre objetos, tomando en cuenta sus características de direccionalidad, orientación, proximidad e interioridad.</p> <p>13.3 Comunicar posiciones y desplazamientos de objetos y personas utilizando términos como dentro, fuera, arriba, abajo, encima, cerca, lejos, adelante, etcétera.</p> <p>13.5 Ejecutar desplazamientos y trayectorias siguiendo instrucciones.</p> <p>13.7.1 Representar, de manera concreta, recorridos, laberintos y trayectorias.</p>	<p>13.4 Explicar cómo ve objetos y personas desde diversos puntos espaciales: arriba, abajo, lejos, cerca, de frente, de perfil.</p> <p>13.6 Describir desplazamientos y trayectorias de objetos y personas, utilizando referencias propias.</p> <p>13.7 Diseñar y representar, tanto de manera gráfica como concreta, recorridos, laberintos y trayectorias, utilizando diferentes tipos de líneas y códigos.</p> <p>13.8 Identificar la direccionalidad de un recorrido o trayectoria y establecer puntos de referencia.</p> <p>13.9 Elaborar e interpretar croquis sencillos.</p>
	14. IDENTIFICAR REGULARIDADES EN UNA SECUENCIA, A PARTIR DE CRITERIOS DE REPETICIÓN, CRECIMIENTO Y ORDENAMIENTO.	<p>14.1 Distinguir la regularidad en patrones y reproducirlos con ayuda de un intermediario.</p>	<p>14.3.1 Distinguir, reproducir y continuar patrones en forma concreta.</p>	<p>14.2 Anticipar lo que sigue en patrones e identificar elementos faltantes en ellos, ya sean de tipo cualitativo o cuantitativo.</p> <p>14.3 Distinguir, reproducir y continuar patrones en forma concreta y gráfica.</p>
	15. CONSTRUIR OBJETOS Y FIGURAS GEOMÉTRICAS TOMANDO EN CUENTA SUS CARACTERÍSTICAS.	<p>15.2.1 Observar, nombrar, comparar objetos y figuras geométricas.</p> <p>15.3.1 Mencionar semejanzas y diferencias que observa al comparar objetos de su entorno, así como figuras geométricas entre sí, en actividades colectivas.</p>	<p>15.1 Hacer referencia a diversas formas que observa en su entorno y decir en qué otros objetos se ven esas mismas formas.</p> <p>15.2.2 Observar, nombrar, comparar objetos y figuras geométricas; describir sus atributos con su propio lenguaje y adoptar paulatinamente un lenguaje convencional.</p> <p>15.3 Describir semejanzas y diferencias que observa al comparar objetos de su entorno, así como figuras geométricas entre sí.</p> <p>15.5 Construir figuras geométricas doblando o cortando, uniendo y separando sus partes, juntando varias veces una misma figura.</p>	<p>15.2 Observar, nombrar, comparar objetos y figuras geométricas; describir sus atributos con su propio lenguaje y adoptar paulatinamente un lenguaje convencional (caras planas y curvas, lados rectos y curvos, lados cortos y largos); nombrar las figuras.</p> <p>15.4 Reconocer, dibujar –con uso de retículas– y modelar formas geométricas (planas y con volumen) en diversas posiciones.</p> <p>15.6 Usar y combinar formas geométricas para formar otras.</p> <p>15.7 Crear figuras simétricas mediante doblado, recortado y uso de retículas.</p>
	16. UTILIZAR UNIDADES NO CONVENCIONALES PARA RESOLVER PROBLEMAS QUE IMPLICAN MEDIR MAGNITUDES DE LONGITUD, CAPACIDAD, PESO Y TIEMPO, E IDENTIFICAR PARA QUÉ SIRVEN ALGUNOS INSTRUMENTOS DE MEDICIÓN.	<p>16.1.1 Ordenar, de manera creciente objetos por tamaño.</p> <p>16.2.1 Realizar estimaciones sobre las características medibles de sujetos y objetos con ayuda de un adulto.</p>	<p>16.1.2 Ordenar, de manera creciente y decreciente, objetos por tamaño y peso.</p> <p>16.2 Realizar estimaciones y comparaciones perceptuales sobre las características medibles de sujetos, objetos y espacios.</p> <p>16.4.1 Verificar sus estimaciones de peso, por medio de un intermediario.</p> <p>16.6.1 Establecer relaciones temporales al explicar secuencias de actividades de su vida cotidiana.</p>	<p>16.1 Ordenar, de manera creciente y decreciente, objetos por tamaño, capacidad, peso.</p> <p>16.3 Utilizar los términos adecuados para describir y comparar características medibles de sujetos y objetos.</p> <p>16.4 Verificar sus estimaciones de longitud, capacidad y peso, por medio de un intermediario.</p> <p>16.5 Elegir y argumentar qué conviene usar como instrumento para comparar magnitudes y saber cuál (objeto) mide o pesa más o menos, o a cuál le cabe más o menos.</p> <p>16.6 Establecer relaciones temporales al explicar secuencias de actividades de su vida cotidiana y al reconstruir procesos en los que participó, y utilizar términos como: antes, después, al final, ayer, hoy, mañana.</p>

CAMPO FORMATIVO: EXPLORACIÓN Y CONOCIMIENTO DEL MUNDO

Asp	COMPETENCIAS	NIVELES COMPETENCIALES		
		PRIMERO	SEGUNDO	TERCERO
MUNDO NATURAL	17. OBSERVAR CARACTERÍSTICAS RELEVANTES DE ELEMENTOS DEL MEDIO Y DE FENÓMENOS QUE OCURREN EN LA NATURALEZA; DISTINGUIR SEMEJANZAS Y DIFERENCIAS, Y DESCRIBIRLAS CON SUS PROPIAS PALABRAS.	17.1 Manipular y examinar frutas, piedras, arena, lodo, plantas, animales y otros objetos del medio natural, fijarse en sus propiedades y comentar lo que observa. 17.5.1 Identificar características (color, tamaño y textura) de elementos no vivos.	17.2 Identificar similitudes y diferencias entre una naranja y una manzana partidas por la mitad; un perico y una paloma, un perro y un gato, u otros objetos y seres del medio natural. 17.5 Describir características de los seres vivos (partes que conforman una planta o un animal) y el color, tamaño, textura y consistencia de elementos no vivos. 17.4 Describir lo que observa que sucede durante un remolino, un ventarrón, la lluvia, el desplazamiento de las nubes, la caída de las hojas de los árboles, el desplazamiento de los caracoles, de las hormigas, etc.	17.3 Describir las características que observa en la vegetación, la fauna, las montañas, el valle, la playa, y los tipos de construcciones del medio en que vive. 17.6 Identificar algunos rasgos que distinguen a los seres vivos de los elementos no vivos del medio natural: que nacen de otro ser vivo, se desarrollan, tienen necesidades básicas. 17.7 Clasificar elementos y seres de la naturaleza según sus características, como animales, según el número de patas, seres vivos que habitan en el mar o en la tierra, animales que se arrastran.
	18. BUSCAR SOLUCIONES Y RESPUESTAS A PROBLEMAS Y PREGUNTAS SOBRE EL MUNDO NATURAL.	18.1.1 Elaborar explicaciones propias para preguntas que realiza la maestra u otros adultos, sobre el mundo que le rodea, cómo funcionan y de qué están hechas las cosas.	18.1 Elaborar explicaciones propias para preguntas que surgen de sus reflexiones, de las de sus compañeros o de otros adultos, sobre el mundo que le rodea, cómo funcionan y de qué están hechas las cosas. 18.3 Expresar con sus ideas cómo y por qué cree que ocurren algunos fenómenos naturales, por qué se caen las hojas de los árboles, qué sucede cuando llueve.	18.2 Proponer qué hacer para indagar y saber acerca de los seres vivos y procesos del mundo natural (cultivar una planta, cómo son los insectos, cómo los pájaros construyen su nido...). 18.4 Explicar los cambios que ocurren durante/después de procesos de indagación: cómo cambia un animal desde que nace; cómo el agua se hace vapor o hielo; cómo se transforman alimentos por la cocción o al ser mezclados, y cómo se tiñen o destiñen la tela y el papel, entre otros, empleando información que ha recopilado de diversas fuentes.
	19. FORMULAR SUPOSICIONES ARGUMENTADAS SOBRE FENÓMENOS Y PROCESOS.	19.2.1 Especular sobre lo que cree que va a pasar en una situación observable; por ejemplo, al hervir agua, al mezclar elementos como agua con aceite, con tierra, con azúcar.	19.2 Especular sobre lo que cree que va a pasar en una situación observable; por ejemplo, al hervir agua, al mezclar elementos como agua con aceite, con tierra, con azúcar, y observar las reacciones y explicar lo que ve que pasó. 19.3 Reconocer que hay transformaciones reversibles, como mezcla y separación de agua y arena, cambios de agua líquida a sólida y de nuevo a líquida, e irreversibles, como cocinar.	19.1 Plantear preguntas que pueden responderse mediante actividades de indagación: ¿qué pasa cuando se deja una fruta en un lugar seco/caluroso/húmedo por varios días?, ¿cómo podemos hacer que de esta semilla de frijol salgan más frijoles? 19.4 Contrastar sus ideas iniciales con lo que observa durante un fenómeno natural o una situación de experimentación, y modificarlas como consecuencia de esa experiencia.
	20. ENTENDER EN QUÉ CONSISTE UN EXPERIMENTO Y ANTICIPAR LO QUE PUEDE SUCEDER CUANDO APLICA UNO DE ELLOS PARA PONER A PRUEBA UNA IDEA.	20.1.1 Participar en la realización de experimentos sencillos grupales. 20.2 Seguir normas de seguridad al utilizar materiales, herramientas e instrumentos al experimentar.	20.1.2 Proponer qué hacer, cómo proceder para llevar a cabo un experimento. 20.4 Comunicar los resultados de experiencias realizadas.	20.1 Proponer qué hacer, cómo proceder para llevar a cabo un experimento y utilizar los instrumentos o recursos convenientes, como microscopio, lupa, termómetro, balanza, regla, tijeras, goteros, pinzas, lámpara, cernidores, de acuerdo con la situación experimental concreta. 20.3 Explicar lo que sucede cuando se modifican las condiciones de luz o agua en un proceso que se está observando. 20.4 Comunicar los resultados de experiencias realizadas.
	21. IDENTIFICAR Y USAR MEDIOS A SU ALCANCE PARA OBTENER, REGISTRAR Y COMUNICAR INFORMACIÓN.	21.1 Recolectar muestras de hojas, semillas, insectos o tierra para observar e identificar algunas	21.2 Observar con atención creciente el objeto o proceso que es motivo de análisis. 21.4 Preguntar para saber más y escuchar con atención a quien le informa.	21.3 Distinguir entre revistas de divulgación científica, libros o videos, las fuentes en las que puede obtener información acerca del objeto o proceso que estudia.

		características del objeto o proceso que analiza.	21.5.1 Registrar, mediante marcas propias o dibujos, lo que observa durante la experiencia.	21.5 Registrar, mediante marcas propias o dibujos, lo que observa durante la experiencia y apoyarse en dichos registros para explicar lo que ocurrió.
	22. PARTICIPAR EN ACCIONES DE CUIDADO DE LA NATURALEZA, VALORARLA Y MOSTRAR SENSIBILIDAD Y COMPRENSIÓN SOBRE LA NECESIDAD DE PRESERVARLA.	22.6.1 Practicar medidas para el cuidado del agua. 22.8.1 Participar en acciones para cuidar y mejorar su escuela. 22.9 Disfrutar y apreciar los espacios naturales y disponibles para la recreación y el ejercicio al aire libre.	22.2 Identificar circunstancias ambientales que afectan la vida en la escuela. 22.4.1 Buscar soluciones a problemas ambientales de su escuela. 22.5 Comprender que forma parte de un entorno que necesita y debe cuidar. 22.6.1 Practicar medidas para el cuidado del agua. 22.8 Proponer y participar en acciones para cuidar y mejorar los espacios disponibles para la recreación y la convivencia.	22.1 Identificar las condiciones de agua, luz, nutrientes e higiene requeridas y favorables para la vida de plantas y animales de su entorno. 22.3 Conversar sobre algunos problemas ambientales de la comunidad y sus repercusiones en la salud. 22.4 Buscar soluciones a problemas ambientales de su comunidad. 22.6 Practicar medidas para el cuidado del agua y el aprovechamiento de los recursos naturales. 22.7 Identificar y explicar algunos efectos favorables y desfavorables de la acción humana sobre el entorno natural. 22.10 Practicar y promover medidas de protección y cuidado a los animales domésticos, las plantas y otros recursos naturales de su entorno.
Asp	COMPETENCIAS	NIVELES COMPETENCIALES		
		PRIMERO	SEGUNDO	TERCERO
CULTURA Y VIDA SOCIAL	23. ESTABLECER RELACIONES ENTRE EL PRESENTE Y EL PASADO DE SU FAMILIA Y COMUNIDAD A PARTIR DE OBJETOS, SITUACIONES COTIDIANAS Y PRÁCTICAS CULTURALES.	23.1.1 Indagar acerca de su historia personal. 23.2 Compartir anécdotas de su historia personal a partir de lo que le cuentan sus familiares y, de ser posible, con apoyo de fotografías y diarios personales o familiares.	23.1 Indagar y compartir anécdotas acerca de su historia familiar. 23.3 Representar, mediante el juego, la dramatización o el dibujo, diferentes hechos de su historia familiar.	23.4 Obtener información con adultos de su comunidad (acerca de cómo vivían, qué hacían cuando eran niños o niñas, cómo era entonces la calle, el barrio, el pueblo o la colonia donde ahora viven), registrarla y explicarla. 23.5 Identificar y explicar los cambios en las formas de vida de sus padres y abuelos partiendo de utensilios domésticos u otros objetos de uso cotidiano, herramientas de trabajo, medios de transporte y de comunicación, y del conocimiento de costumbres en cuanto a juegos, vestimenta, festividades y alimentación. 23.6 Imaginar su futuro y expresar, con distintos medios, sus ideas sobre lo que le gustaría ser y hacer como integrante de la sociedad.
	24. DISTINGUIR ALGUNAS EXPRESIONES DE LA CULTURA PROPIA Y DE OTRAS, Y MOSTRAR RESPETO HACIA LA DIVERSIDAD.	24.1.1 Compartir lo que sabe de su historia personal. 24.2.1 Identificar semejanzas y diferencias entre su historia personal y la de sus compañeros. 24.4.1 Participar en eventos culturales, conmemoraciones cívicas y festividades nacionales, y saber por qué se hacen. 24.6 Respetar los símbolos patrios.	24.1 Compartir lo que sabe acerca de sus costumbres familiares y las de su comunidad. 24.2 Identificar semejanzas y diferencias entre su cultura familiar y la de sus compañeros (roles familiares, formas de vida, expresiones lingüísticas, festejos, conmemoraciones). 24.4 Participar en eventos culturales, conmemoraciones cívicas y festividades nacionales y de su comunidad, y saber por qué se hacen. 24.6 Respetar los símbolos patrios. 24.7 Reconocer que pertenece a grupos sociales de familia y escuela.	24.3 Reconocer objetos cotidianos, como utensilios, transporte y vestimenta que se utilizan en distintas comunidades para satisfacer necesidades semejantes. 24.5 Se forma una idea sencilla, mediante relatos, testimonios orales o gráficos y objetos de museos, de qué significan y a qué se refieren las conmemoraciones de fechas históricas. 24.7 Reconocer que pertenece a grupos sociales de familia, escuela, amigos y comunidad. 24.8 Reconocer y respetar la diversidad de expresiones lingüísticas propias de su cultura y de la de los demás.
	25. PARTICIPAR EN ACTIVIDADES QUE LE HACEN COMPRENDER LA IMPORTANCIA DE LA ACCIÓN HUMANA EN EL	25.1.1 Identificar las tareas-responsabilidades que le toca cumplir en casa y en la escuela, y por qué es importante su participación en ellas.	25.1 Conversar sobre las tareas-responsabilidades que le toca cumplir en casa y en la escuela, y por qué es importante su participación en ellas.	25.2 Reconocer los recursos tecnológicos, como aparatos eléctricos, herramientas de trabajo y medios de comunicación de su entorno, y explicar su función, sus ventajas y sus riesgos. 25.3 Aprovechar los beneficios de los servicios que ofrecen las instituciones públicas que existen en su comunidad.

	MEJORAMIENTO DE LA VIDA FAMILIAR, EN LA ESCUELA Y EN LA COMUNIDAD.	<p>25.4.1 Indagar sobre las actividades productivas a las que se dedican las personas de su familia y conversar sobre ello.</p> <p>25.5 Relacionar las actividades productivas a que se dedican los adultos de su familia con las características de su entorno natural y social.</p> <p>25.7.1 Identificar instituciones públicas (recreativas, culturales, de salud, educativa, etc.) en las que laboran sus familiares y reconocer los servicios que allí se prestan.</p>	<p>25.4 Indagar sobre las actividades productivas a las que se dedican las personas de su comunidad, y conversar sobre ello.</p> <p>25.6 Establecer relaciones entre el tipo de trabajo que realizan las personas y los beneficios que aporta dicho trabajo a la comunidad.</p> <p>25.7 Identificar las instituciones públicas recreativas, culturales, de salud, educativas, de comunicación y transporte que existen en su comunidad, saber qué servicios prestan y cómo ella o él y su familia pueden obtener los servicios.</p>
--	--	--	---

CAMPO FORMATIVO: DESARROLLO FÍSICO Y SALUD

Asp	COMPETENCIAS	NIVELES COMPETENCIALES		
		PRIMERO	SEGUNDO	TERCERO
COORDINACIÓN, FUERZA Y EQUILIBRIO	26. MANTENER EL CONTROL DE MOVIMIENTOS QUE IMPLICAN FUERZA, VELOCIDAD Y FLEXIBILIDAD EN JUEGOS Y ACTIVIDADES DE EJERCICIO FÍSICO.	<p>26.1 Participar en juegos que lo hacen identificar y mover distintas partes de su cuerpo.</p> <p>26.2.1 Participar en juegos que implican habilidades básicas, como gatear, reptar, caminar, correr, saltar, lanzar, atrapar.</p> <p>26.3 Participar en juegos que le demandan ubicarse dentro-fuera, lejos-cerca, arriba-abajo.</p> <p>26.4 Participar en juegos desplazándose en diferentes direcciones trepando, rodando o deslizándose.</p>	<p>Segundo:</p> <p>26.2 Participar en juegos que implican habilidades básicas, como gatear, reptar, caminar, correr, saltar, lanzar, atrapar, golpear, trepar, patear en espacios amplios, al aire libre o en espacios cerrados.</p> <p>26.5 Participar en juegos que implican control del movimiento del cuerpo durante un tiempo determinado.</p> <p>26.6 Proponer variantes a un juego que implica movimientos corporales para hacerlo más complejo, y realizarlo con sus compañeros.</p> <p>26.7 Coordinar movimientos que implican fuerza, velocidad y equilibrio, alternar desplazamientos utilizando mano derecha e izquierda o manos y pies, en distintos juegos.</p>	<p>26.8 Controlar su cuerpo en movimientos y desplazamientos variando velocidades, direcciones y posiciones, y utilizando objetos que se pueden tomar, jalar, empujar, rodar y capturar.</p> <p>26.9 Participar en juegos organizados que implican estimar distancias e imprimir velocidad.</p> <p>26.10 Combinar acciones que implican niveles más complejos de coordinación, como correr y lanzar; correr y saltar; correr y girar; correr-lanzar y cachar, en actividades que requieren seguir instrucciones, atender reglas y enfrentar desafíos.</p> <p>26.11 Acordar con sus compañeros estrategias para lograr una meta que implique colaboración en el juego.</p>
	27. UTILIZAR OBJETOS E INSTRUMENTOS DE TRABAJO QUE LE PERMITEN RESOLVER PROBLEMAS Y REALIZAR ACTIVIDADES DIVERSAS.	<p>27.1 Jugar libremente con diferentes materiales y descubrir los distintos usos que puede darles.</p> <p>27.2 Explorar y manipular de manera libre, objetos, instrumentos y herramientas de trabajo, saber para qué pueden utilizarse, y practicar las medidas de seguridad que debe adoptar al usarlos.</p> <p>27.4 Construir utilizando materiales que ensamblen, se conecten o sean de distinta forma y naturaleza.</p> <p>27.7.1 Armar rompecabezas sencillos.</p>	<p>27.3.1 Usar el objeto, instrumento o herramienta adecuada para realizar una tarea asignada o de su propia creación (un pincel para pintar, tijeras para recortar, destornillador, etcétera).</p> <p>27.4 Construir utilizando materiales que ensamblen, se conecten o sean de distinta forma y naturaleza.</p> <p>27.5 Construir o modelar objetos de su propia creación.</p> <p>27.7 Armar rompecabezas que implican distinto grado de dificultad.</p>	<p>27.3 Elegir y usar el objeto, instrumento o herramienta adecuada para realizar una tarea asignada o de su propia creación (un pincel para pintar, tijeras para recortar, destornillador, etcétera).</p> <p>27.6 Construir objetos a partir de un plan acordado con sus compañeros y distribuirse las tareas.</p> <p>27.7 Armar rompecabezas que implican distinto grado de dificultad.</p> <p>27.8 Usar estrategias para reducir el esfuerzo que implica mover objetos de diferente peso y tamaño (arrastrar objetos, pedir ayuda a sus compañeros, usar algo como palanca).</p>
Asp	COMPETENCIAS	NIVELES COMPETENCIALES		
		PRIMERO	SEGUNDO	TERCERO

PROMOCIÓN DE LA SALUD	28. PRACTICAR MEDIDAS BÁSICAS PREVENTIVAS Y DE SEGURIDAD PARA PRESERVAR SU SALUD, ASÍ COMO PARA EVITAR ACCIDENTES Y RIESGOS EN LA ESCUELA Y FUERA DE ELLA.	28.4 Aplicar medidas de higiene personal, como lavarse las manos y los dientes, que le ayudan a evitar enfermedades. 28.5 Aplicar las medidas de higiene que están a su alcance en relación con el consumo de alimentos. 28.6 Atender reglas de seguridad y evitar ponerse en peligro o poner en riesgo a los otros al jugar o realizar algunas actividades en la escuela. 28.7.1 Practicar algunas medidas de seguridad para actuar en el hogar o en la escuela ante situaciones de emergencia: sismos, incendios e inundaciones, entre otros.	28.1 Percibir ciertos cambios que presenta su cuerpo, mediante las sensaciones que experimenta después de estar en actividad física constante. 28.4 Aplicar medidas de higiene personal, como lavarse las manos y los dientes, que le ayudan a evitar enfermedades. 28.5 Aplicar las medidas de higiene que están a su alcance en relación con el consumo de alimentos. 28.6 Atender reglas de seguridad y evitar ponerse en peligro o poner en riesgo a los otros al jugar o realizar algunas actividades en la escuela. 28.7.1 Practicar algunas medidas de seguridad para actuar en el hogar o en la escuela ante situaciones de emergencia: sismos, incendios e inundaciones, entre otros. 28.8.1 Participar en el establecimiento de reglas de seguridad en el aula y la escuela. 28.11 Explicar qué riesgos puede representar el convivir con un animal doméstico o mascota si no se le brindan los cuidados que requiere.	28.2 Reconocer la importancia del reposo posterior al esfuerzo físico. 28.3 Percibir hasta dónde puede realizar esfuerzos físicos sin sobrepasar las posibilidades personales. 28.7 Practicar y promover algunas medidas de seguridad para actuar en el hogar o en la escuela ante situaciones de emergencia: sismos, incendios e inundaciones, entre otros. 28.8 Participar en el establecimiento de reglas de seguridad en la escuela y promover su respeto entre sus compañeros y entre los adultos. 28.9 Identificar algunas enfermedades que se originan por problemas ambientales del lugar donde vive y conoce medidas para evitarlas. 28.10 Practicar y promover medidas para evitar el contagio de las enfermedades infecciosas más comunes. 28.12 Comprender por qué son importantes las vacunas y conocer algunas consecuencias cuando no se aplican. 28.13 Identificar, entre los productos que existen en su entorno, aquellos que puede consumir como parte de una alimentación correcta.
	29. RECONOCER SITUACIONES QUE EN LA FAMILIA O EN OTRO CONTEXTO LE PROVOCAN AGRADO, BIENESTAR, TEMOR, DESCONFIANZA O INTRANQUILIDAD Y EXPRESA LO QUE SIENTE.	29.2 Dar información personal y otros datos de algún o algunos adultos que pueden apoyarlo en caso de necesitar ayuda. 29.5.1 Reconocer situaciones que le generen agrado, temor o desconfianza y escuchar propuestas de qué hacer en cada caso.	29.1 Comentar las sensaciones y los sentimientos que le generan algunas personas que ha conocido o algunas experiencias que ha vivido. 29.2 Dar información personal y otros datos de algún o algunos adultos que pueden apoyarlo en caso de necesitar ayuda. 29.5 Explicar cómo debe actuar ante determinadas situaciones: cuando se queda solo en un lugar o se encuentra ante desconocidos.	29.3 Hablar acerca de personas que le generan confianza y seguridad, y saber cómo localizarlas en caso de necesitar ayuda o estar en peligro. 29.4 Identificar algunos riesgos a los que puede estar expuesto en su familia, la calle o la escuela, y platicar qué se tiene que hacer en cada caso. 29.6 Mencionar cuáles son los principales servicios para la protección y promoción de la salud que existen en su comunidad.

CAMPO FORMATIVO: DESARROLLO PERSONAL Y SOCIAL

Asp	COMPETENCIAS	NIVELES COMPETENCIALES		
		PRIMERO	SEGUNDO	TERCERO
IDENTIDAD PERSONAL	30. RECONOCER SUS CUALIDADES Y CAPACIDADES Y DESARROLLAR SU SENSIBILIDAD HACIA LAS CUALIDADES Y NECESIDADES DE OTROS.	30.1 Hablar acerca de cómo es él o ella, de lo que le gusta y/o disgusta de su casa, de su ambiente familiar y de lo que vive en la escuela. 30.2 Mostrar interés, emoción y motivación ante situaciones retadoras y accesibles a sus posibilidades.	30.2 Mostrar interés, emoción y motivación ante situaciones retadoras y accesibles a sus posibilidades. 30.4.1 Enfrentar desafíos y buscar estrategias para superarlos, en situaciones como elaborar un carro con un juego de construcción: seleccionar piezas, organizarlas y ensamblarlas. 30.5.1 Hablar sobre cómo se siente en situaciones en las cuales es escuchado o no. 30.7 Cuidar de su persona y respetarse a sí mismo.	30.3 Realizar un esfuerzo mayor para lograr lo que se propone, atender sugerencias y mostrar perseverancia en las acciones que lo requieren. 30.4 Enfrentar desafíos y solo, o en colaboración, buscar estrategias para superarlos, en situaciones como elaborar un carro con un juego de construcción: seleccionar piezas, organizarlas y ensamblarlas. 30.5 Hablar sobre cómo se siente en situaciones en las cuales es escuchado o no, aceptado o no; considerar la opinión de otros y esforzarse por convivir en armonía. 30.6 Apoyar a quien percibe que lo necesita. 30.7 Cuidar de su persona y respetarse a sí mismo.

		30.5.1 Hablar sobre cómo se siente en situaciones en las cuales es escuchado o no, aceptado o no.		
	31. ACTUAR GRADUALMENTE CON MAYOR CONFIANZA Y CONTROL DE ACUERDO CON CRITERIOS, REGLAS Y CONVENCIONES EXTERNAS QUE REGULAN SU CONDUCTA EN LOS DIFERENTES ÁMBITOS EN QUE PARTICIPA.	31.1.1 Utilizar el lenguaje para hacerse entender. 31.2.1 Participar en juegos respetando las reglas establecidas en el grupo y las normas para la convivencia. 31.5.1 Se involucra y compromete con actividades individuales.	31.1 Utilizar el lenguaje para hacerse entender y expresar lo que siente, cuando se enfrenta a una situación que le causa conflicto. 31.2 Participar en juegos y actividades respetando las reglas establecidas y las normas para la convivencia. 31.3 Controlar gradualmente conductas impulsivas que afectan a los demás y evitar agredir verbal o físicamente a sus compañeras o compañeros y a otras personas. 31.4 Se hace cargo de las pertenencias que lleva a la escuela. 31.5.2 Se involucra y compromete con actividades individuales y colectivas que son acordadas en el grupo.	31.1 Utilizar el lenguaje para hacerse entender y expresar lo que siente, cuando se enfrenta a una situación que le causa conflicto. 31.3 Controlar gradualmente conductas impulsivas que afectan a los demás y evitar agredir verbal o físicamente a sus compañeras o compañeros y a otras personas. 31.5 Se involucra y compromete con actividades individuales y colectivas que son acordadas en el grupo, o que él mismo propone. 31.6 Tomar iniciativas, decidir y expresar las razones para hacerlo.
Asp	COMPETENCIAS	NIVELES COMPETENCIALES		
		PRIMERO	SEGUNDO	TERCERO
RELACIONES INTERPERSONALES	32. ACEPTAR A SUS COMPAÑERAS Y COMPAÑEROS COMO SON, Y COMPRENDER QUE TODOS TIENEN RESPONSABILIDADES Y LOS MISMOS DERECHOS, EJERCERLOS EN SU VIDA COTIDIANA Y MANIFESTAR SUS IDEAS CUANDO PERCIBE QUE NO SON RESPETADOS.	32.1 Identificar que las niñas y los niños pueden realizar diversos tipos de actividades y que es importante la colaboración de todos en una tarea compartida, como construir un puente con bloques, explorar un libro, realizar un experimento, ordenar y limpiar el salón, jugar canicas o fútbol. 32.5 Actuar conforme a los valores de colaboración, respeto, honestidad y tolerancia que permiten una mejor convivencia.	32.2.1 Aceptar desempeñar distintos roles y asumir su responsabilidad en las tareas que le corresponden. 32.4 Manifestar sus ideas cuando percibe que sus derechos no son respetados. 32.5 Actuar conforme a los valores de colaboración, respeto, honestidad y tolerancia que permiten una mejor convivencia.	32.2 Aceptar desempeñar distintos roles y asumir su responsabilidad en las tareas que le corresponden, tanto de carácter individual como colectivo. 32.3 Explicar qué le parece justo o injusto y por qué, y proponer nuevos derechos para responder a sus necesidades infantiles. 32.5 Actuar conforme a los valores de colaboración, respeto, honestidad y tolerancia que permiten una mejor convivencia.
	33. ESTABLECER RELACIONES POSITIVAS CON OTROS, BASADAS EN EL ENTENDIMIENTO, LA ACEPTACIÓN, Y LA EMPATÍA.	33.3 Mostrar disposición a interactuar con niños y niñas con distintas características e intereses, al realizar actividades diversas. 33.5.1 Hablar sobre las características individuales – físicas y de género– que identifican a las personas.	33.1 Hablar sobre experiencias que pueden compartirse, y propician la escucha, el intercambio y la identificación entre pares. 33.3 Mostrar disposición a interactuar con niños y niñas con distintas características e intereses, al realizar actividades diversas. 33.4.1 Aceptar gradualmente las normas de relación y comportamiento basadas en la equidad y el respeto. 33.5 Hablar sobre las características individuales y de grupo –físicas, de género, lingüísticas y étnicas– que identifican a las personas y a sus culturas.	33.1 Hablar sobre experiencias que pueden compartirse, y propician la escucha, el intercambio y la identificación entre pares. 33.2 Escuchar las experiencias de sus compañeros y mostrar sensibilidad hacia lo que el interlocutor le cuenta. 33.4 Aceptar gradualmente las normas de relación y comportamiento basadas en la equidad y el respeto, y ponerlas en práctica. 33.6 Identificar que los seres humanos son distintos y que la participación de todos es importante para la vida en sociedad.

CAMPO FORMATIVO: EXPRESIÓN Y APRECIACIÓN ARTÍSTICAS

Asp	COMPETENCIAS	NIVELES COMPETENCIALES		
		PRIMERO	SEGUNDO	TERCERO
EXPRESIÓN Y APRECIACIÓN MUSICAL	34. EXPRESAR SU SENSIBILIDAD, IMAGINACIÓN E INVENTIVA AL INTERPRETAR CANCIONES Y MELODÍAS.	34.1.1 Cantar canciones y participar en juegos y rondas. 34.2.1 Ejecutar pequeños ritmos utilizando su cuerpo e instrumentos musicales que son de su agrado. 34.5.1 Imitar movimientos y sonidos de animales presentes en las canciones que escucha.	34.1 Escuchar, cantar canciones y participar en juegos y rondas. 34.2 Seguir el ritmo de canciones utilizando las palmas, los pies o instrumentos musicales. 34.8 Interpretar canciones y acompañarlas con instrumentos musicales sencillos de percusión, o hechos por él.	34.3 Distinguir la altura, intensidad o duración, como cualidades del sonido en melodías conocidas. 34.4 Inventar historias a partir de una melodía escuchada. 34.5 Inventar e interpretar pequeñas canciones acompañándolas con ritmos. 34.6 Seguir el ritmo de canciones conocidas y modificar la letra. 34.7 Interpretar canciones de distinta complejidad por su ritmo, extensión y letra.
	35. COMUNICAR LAS SENSACIONES Y LOS SENTIMIENTOS QUE LE PRODUCEN LOS CANTOS Y LA MÚSICA QUE ESCUCHA.	35.1.1 Escuchar diferentes fuentes sonoras e identificar de donde provienen. 35.2.1 Describir lo que imagina al escuchar una melodía o un canto. 35.6.1 Reconocer pequeños cantos propios del Jardín y de fiestas tradicionales.	35.1 Identificar diferentes fuentes sonoras y reaccionar comentando o expresando las sensaciones que le producen. 35.2.2 Describir lo que siente al escuchar una melodía o un canto. 35.3.1 Reconocer historias en algunos cantos. 35.6.2 Identificar el nombre de una canción al recordarle algunos fragmentos de la misma. 35.7 Escuchar melodías de distinto género, cantar y/o bailar acompañándose de ellas.	35.2 Describir lo que siente, piensa e imagina al escuchar una melodía o un canto. 35.3 Reconocer historias o poemas en algunos cantos. 35.4 Escuchar diferentes versiones de un mismo canto o pieza musical, y distinguir las variaciones a partir de ritmo, acompañamiento musical o de modificaciones en la letra. 35.5 Escuchar piezas musicales de distintas épocas, regiones de su entidad, del país o de otros países, y comentar cuáles le gustan más y por qué. 35.6 Identificar el nombre de una canción al escuchar parte de ella, recordar algunos fragmentos o cómo continúa la letra.
Asp	COMPETENCIAS	NIVELES COMPETENCIALES		
EXPRESIÓN CORPORAL Y APRECIACIÓN DE LA DANZA	36. EXPRESAR, POR MEDIO DEL CUERPO, SENSACIONES Y EMOCIONES EN ACOMPAÑAMIENTO DEL CANTO Y DE LA MÚSICA.	PRIMERO	SEGUNDO	TERCERO
		36.1 Bailar libremente al escuchar música. 36.3.1 Reproducir secuencias rítmicas sencillas utilizando partes de su cuerpo. 36.5.1 Bailar espontáneamente acompañándose de mascadas u otros objetos. 36.6.1 Representar, mediante la expresión corporal, movimientos de animales.	36.2 Seguir el ritmo de la música mediante movimientos espontáneos de su cuerpo. 36.3 Reproducir secuencias rítmicas con el cuerpo o con instrumentos. 36.4 Descubrir y crear nuevas formas de expresión por medio de su cuerpo. 36.5 Bailar espontáneamente acompañándose de mascadas, lienzos, instrumentos de percusión, pelotas, bastones u otro objeto, para expresar el ritmo. 36.6 Representar, mediante la expresión corporal, movimientos de animales, objetos y personajes de su preferencia. 36.9 Improvisar movimientos al escuchar una melodía e imitar los movimientos que hacen los demás.	36.7 Expresar corporalmente las emociones que el canto y la música le despiertan. 36.8 Participar en actividades colectivas de expresión corporal desplazándose en el espacio y utilizando diversos objetos. 36.10 Inventar formas para representar el movimiento de algunos fenómenos naturales. 36.11 Coordinar sus movimientos según el ritmo de la música y ajustarlos al iniciarlos, detenerlos, cambiarlos o secuenciarlos. 36.12 Se mueve y desplaza dentro-fuera, cerca-lejos, adelante-atrás, arriba-abajo, en trayectorias circulares, rectas o diagonales, zigzag, espirales, figuras, giros, para expresarse por medio de la danza.
EXPRESIÓN CORPORAL Y APRECIACIÓN DE LA DANZA	37. EXPLICAR Y COMPARTIR CON OTROS LAS SENSACIONES Y LOS PENSAMIENTOS QUE SURGEN EN ÉL O ELLA AL REALIZAR Y PRESENCIAR	37.1.1 Apreciar diversas manifestaciones dancísticas. 37.2.1 Expresar los sentimientos que le provoca presenciar una danza.	37.1.1 Poner en práctica sus habilidades para apreciar manifestaciones dancísticas. 37.2 Expresar los sentimientos que le provoca realizar una danza.	37.1 Desarrollar progresivamente las habilidades para apreciar manifestaciones dancísticas. 37.2 Expresar los sentimientos y los pensamientos que le provoca presenciar o realizar una danza.

MANIFESTACIONES DANCIÍSTICAS.				
Asp	COMPETENCIAS	NIVELES COMPETENCIALES		
		PRIMERO	SEGUNDO	TERCERO
EXPRESIÓN Y APRECIACIÓN VISUAL	38. EXPRESAR IDEAS, SENTIMIENTOS Y FANTASÍAS MEDIANTE LA CREACIÓN DE REPRESENTACIONES VISUALES, USANDO TÉCNICAS Y MATERIALES VARIADOS.	38.1.1 Manipular arcilla o masa y descubrir sus posibilidades. 38.2.1 Experimentar con materiales de la expresión plástica, como pintura dactilar y crayones de cera. 38.5.1 Identificar los detalles de un objeto y representarlos de acuerdo con su percepción.	38.1 Manipular arcilla o masa, modelar con ellos y descubrir sus posibilidades para crear una obra plástica. 38.2 Experimentar con materiales, herramientas y técnicas de la expresión plástica, como acuarela, pintura dactilar, acrílico, <i>collage</i> , crayones de cera. 38.5 Identificar los detalles de un objeto, ser vivo o fenómeno natural que observa, representarlos de acuerdo con su percepción y explicar esa producción. 38.6.1 Crear, mediante el dibujo y la pintura, escenas, paisajes y objetos a partir de una experiencia concreta.	Tercero: 38.3 Seleccionar materiales, herramientas y técnicas que prefiere cuando va a crear una obra. 38.4 Experimentar con gamas, contrastes, matices y tonos en sus producciones plásticas, y reconocerlas como características del color. 38.6 Crear, mediante el dibujo, la pintura, el grabado y el modelado, escenas, paisajes y objetos reales o imaginarios a partir de una experiencia o situación vivida. 38.7 Observar e interpretar las creaciones artísticas de sus compañeros y encontrar semejanzas y diferencias con las propias producciones cuando éstas se hacen a partir de una misma situación. 38.8 Explicar y compartir con sus compañeros las ideas personales que quiso expresar mediante su creación artística.
	39. COMUNICAR SENTIMIENTOS E IDEAS QUE SURGEN EN ÉL O ELLA AL CONTEMPLAR OBRAS PICTÓRICAS, ESCULTÓRICAS, ARQUITECTÓNICAS FOTOGRAFICAS Y CINEMATOGRAFICAS.	39.1.1 Expresar sus ideas al observar diversos tipos de imágenes en la pintura y fotografías. 39.4.1 Identificar el nombre del autor o de la autora de algunas obras que aprecia.	39.1.2 Expresar sus ideas y sentimientos al observar diversos tipos de imágenes en la pintura, el modelado, las fotografías y/o el cine. 39.4 Identificar el nombre del autor o de la autora de algunas obras que aprecia y los motivos que inspiraron esas producciones.	39.1 Reflexionar y expresar sus ideas y sentimientos al observar diversos tipos de imágenes en la pintura, el modelado, las esculturas, la arquitectura y/o las fotografías. 39.2 Intercambiar opiniones sobre las sensaciones que le provocan las imágenes que transmiten los medios de comunicación, tanto impresos como electrónicos. 39.3 Observar obras de arte de distintos tiempos y culturas, y conversar sobre los detalles que llaman su atención y por qué.
Asp	COMPETENCIAS	NIVELES COMPETENCIALES		
		PRIMERO	SEGUNDO	TERCERO
EXPRESIÓN DRAMÁTICA Y APRECIACIÓN TEATRAL	40. EXPRESAR MEDIANTE EL LENGUAJE ORAL, GESTUAL Y CORPORAL SITUACIONES REALES O IMAGINARIAS EN REPRESENTACIONES TEATRALES SENCILLAS.	40.1.1 Representar libremente pequeños cuentos o historias. 40.3.1 Participar en juegos simbólicos utilizando su cuerpo y objetos de apoyo como recursos escénicos. 40.4 Representar una obra sencilla empleando títeres.	40.1 Narrar y representar libremente sucesos, así como historias y cuentos de tradición oral y escrita. 40.2.1 Escuchar rimas, expresarlas usando la mímica. 40.3 Participar en juegos simbólicos improvisando a partir de un tema, utilizando su cuerpo y objetos de apoyo como recursos escénicos. 40.4 Representar una obra sencilla empleando sombras o títeres elaborados con diferentes técnicas.	40.2 Escuchar poemas, recitarlos matizando la voz y usando la mímica. 40.5 Inventar historias, personajes y lugares imaginarios para representarlos en juegos que construye y comparte en grupo. 40.6 Participar en el diseño y la preparación de la puesta en escena de obras creadas por el grupo. 40.7 Realizar diferentes desplazamientos en un escenario, coordinando y ajustando los movimientos que requiere al hacer representaciones sencillas.
	41. CONVERSAR SOBRE IDEAS Y SENTIMIENTOS QUE LE SURGEN AL OBSERVAR REPRESENTACIONES TEATRALES.	41.1.1 Identificar los personajes de la obra. 41.2.1 Expresar qué sentimientos le provocó la obra que observó.	41.1 Explicar qué personaje o personajes de la obra le causaron más impacto y por qué. 41.3.1 Comentar lo que entendió al observar la obra.	41.2 Explicar qué sensaciones le provocaron los efectos de sonido en la obra, la música, la iluminación, las expresiones de los personajes en ciertos momentos, el vestuario y la escenografía. 41.3 Dialogar sobre lo que entendió al observar la obra y la escena que más le impresionó.

CONTENIDOS POR CAMPO FORMATIVO DEL JARDÍN DE NIÑOS 2

Lenguaje y comunicación	Pensamiento matemático
<ul style="list-style-type: none"> • Datos personales • Tiempos verbales (presente, pasado, futuro) • Conversación y diálogo • Identificación de estados de ánimo • Expresión de estados de ánimo • Expresión de preferencias • Petición de la palabra y respeto de turnos para expresarse • Seguimiento de instrucciones • Organización de sus ideas • Argumentación • Verbalización de sus acciones, vivencias • Selección de información • Identificación de relatos literarios (cuentos, leyendas, fábulas) • Atención • Descripción de personas, objetos, lugares, sucesos, imágenes, etc. • Memoria e imaginación • Narración de anécdotas, cuentos, leyendas, fabulas, rimas, chistes y trabalenguas. • Conocimiento de su propia lengua • Identificación de lenguas diferentes a la propia • Escucha • Identificación de diversos portadores de texto (carteles, periódico, cartas, instructivo, revista, diccionario, etc.) • Interpretación de textos • Identificación y escritura de su nombre • Producción de textos • Utilización de grafías conocidas para escribir • Valoración de la importancia de la escritura 	<ul style="list-style-type: none"> • Principios del conteo: correspondencia uno a uno, irrelevancia del orden, orden estable, cardinalidad, abstracción. • Concepto de número • Uso de los números en la vida cotidiana • Clasificación: agrupación de conjuntos de objetos de acuerdo con diferentes criterios y según sus atributos cualitativos y cuantitativos (forma, color, textura, tamaño, etc.). • Seriación: identificación y anticipación de patrones en una serie de acuerdo a criterios de repetición e incremento. • Geometría: identificación de nombres y propiedades de figuras geométricas. • Resolución de problemas: formulación de hipótesis, investigación, autonomía cognitiva, atención, concentración, toma de decisión. • Unidad de medición: longitud, peso, volumen, tiempo. • Ubicación espacial: orientación (al lado de, debajo de, sobre, arriba de, debajo de, delante de, atrás de, a la izquierda de, a la derecha de) proximidad (cerca de, lejos de) interioridad (dentro de, fuera de) direccionalidad (hacia, desde, hasta). • Instrumentos de medición: identificación y uso de instrumentos de medición comunes. • Recopilación de datos • Representación gráfica de información
Exploración y conocimiento del mundo	Desarrollo físico y salud
<ul style="list-style-type: none"> • Respeto a la diversidad • Conocimiento y comprensión sobre su presente y pasado • Pensamiento reflexivo • Razonamiento • Observación • Comparación • Exploración • Actitudes de cuidado • Actitudes de protección al mundo natural • Formulación de preguntas • Resolución de conflictos • Experimentación • Elaboración de inferencias 	<ul style="list-style-type: none"> • Conciencia corporal (identificar, utilizar y comprender las partes del cuerpo) • Equilibrio y control de movimientos en el juego libre • Exploración de espacios • Control del cuerpo • Velocidad • Fuerza • Resistencia • Flexibilidad • Coordinación motriz gruesa • Coordinación motriz fina • Hábitos de higiene personal • Hábitos alimenticios • Prevención de accidentes en escuela y casa

<ul style="list-style-type: none"> • Planteamiento de hipótesis • Comprobación de hipótesis • Búsqueda de soluciones • Descripción de semejanzas y diferencias 	<ul style="list-style-type: none"> • Prevención de enfermedades • Medidas de seguridad • Promoción de la salud • Ubicación espacial • Ubicación temporal • Lateralidad • Esquema corporal • Percepción de cambios físicos: calor, respiración, fatiga, etc. • Reconocimiento de problemas ambientales y sus repercusiones en la salud • Medidas de protección y cuidado a los seres vivos (animales domésticos, plantas)
Desarrollo personal y social	Expresión y apreciación artísticas
<ul style="list-style-type: none"> • Construcción de identidad personal • Reconocimiento de características físicas • Reconocimiento de su imagen y su cuerpo • Autoestima (reconocimiento y valoración de sus propias características y capacidades) • Reconocimiento de las cualidades de sus compañeros • Reconocimiento de las capacidades de sus compañeros • Comprensión y regulación de emociones • Respeto de reglas en el juego • Respeto de reglas en el trabajo • Autonomía para hacerse cargo de las pertenencias que lleva a la escuela • Autonomía en la realización de las actividades colectivas • Relaciones interpersonales • Autorregulación • Toma de decisiones • Respeto a la diversidad • Apreciación de valores universales: tolerancia, respeto, honestidad, paz... • Socialización • Conductas prosociales (ayuda, cooperación, empatía, compartir...) • Resolución de conflictos • Identificación de los derechos humanos • Identificación de los derechos y obligaciones de los niños y las niñas 	<ul style="list-style-type: none"> • Producción e identificación de sonidos. • Caracterización del sonido (timbre, intensidad, altura) • Ritmo (velocidad, duración e intensidad) • Interpretación de canciones y melodías • Expresión de sentimientos a través de la música • Expresión corporal • Danza • Estilos de baile • Secuenciación rítmica • Apreciación de la danza • Técnicas gráficas: modelado, decolorado, esgrafiado... • Expresión de sentimientos e ideas mediante técnicas gráfico plásticas • Reconocimiento de distintas formas artísticas (pintura, fotografía, escultura, fotografía, cine) • Creatividad • Expresión teatral • Identificación de distintos tipos teatrales: guiñol, de sombras, máscaras... • Improvisación teatral • Juego simbólico

ANEXO 3

GUIA DE APOYO PARA LA IMPLEMENTACIÓN DEL TMT

1. Ingresar en el enlace <http://tmt1.dset-software.com/susana> (es necesario utilizar mozilla firefox).
2. Para acceder el usuario es el email de cada maestra y la contraseña es 1234.
3. Al iniciar vemos que está organizado en los seis campos formativos, ingresen a cualquiera de ellos dando click en planificación, las demás pestañas están desactivadas para nuestro nivel.
4. Automáticamente nos ingresa a la pestaña de planificación docente, que será la básica para nuestro trabajo, aquí observamos que del lado derecho de la pantalla debajo del nombre de cada maestra dice **Estado**, si es la primera vez que se accede a este campo formativo dirá “design pending”, damos click en el rectángulo que está a un lado “Start subject design”, cambiará a “designing” y ya podemos empezar a diseñar las planeaciones; si ya se ha trabajado en este campo en estado ya dirá “designing” y ya está activado.
5. En la barra horizontal de color azul tenemos los símbolos básicos:
 - **Signo de más o cruz:** sirve para añadir (contenidos, actividades, competencias, etc.).
 - **Flecha hacia arriba:** la utilizaremos cuando queramos cambiar (subir) de orden una actividad.
 - **Flecha hacia abajo:** la utilizaremos cuando queramos cambiar (bajar) de orden una actividad.
 - **Tache o equis:** sirve para borrar algún contenido, actividad, etc.
6. La pestaña básica que trabajaremos primero y en la cual ya estamos ubicados en este momento es la de planificación docente, observamos tres columnas principales:
 - **Competencias:** cada maestra ya tiene incorporadas las competencias de acuerdo a su grado.
 - **Contenidos:** en esta columna se incorporan los contenidos a favorecer en cada campo formativo.
 - **Actividades:** se describirán las situaciones didácticas a realizar con los niños.
- 7. Para incorporar los contenidos:** dar click en el signo más (+) de la columna principal referente a contenidos y aparecerá un recuadro que dice título y descripción, al tratar de escribir los contenidos donde dice título nos enviará otro recuadro que dice español / inglés, los escribimos en el espacio de español y le damos guardar, guardamos y los contenidos ya aparecerán en la columna central.
- 8. Para incorporar las actividades:** aquí harán los diseños de las actividades cuidando la vinculación con las competencias y los contenidos.

Damos click en el signo de más y aparece un recuadro con varios subapartados:

 - **Título:** anotamos el título, que debemos procurar este muy relacionado y nos dé una idea de lo que será la actividad.
 - **Descripción:** escribimos de manera clara el desarrollo de la situación didáctica (inicio, desarrollo y cierre), recordemos que podemos diseñar desde una situación muy corta (media hora) hasta una un período más prolongado (una semana, quince días, etc.) y que es importante que logremos un equilibrio entre una descripción tan genérica que no se entienda lo que se va a realizar ni tampoco tan específica que nos haga perdernos entre tanta información. En este apartado también incluiremos los recursos que vamos a utilizar.
 - **Datos generales,** tiene subapartados:
 - o Tipo de actividad: aquí se seleccionará el tipo de actividad que se va a realizar, para ello dar click sobre tipo de actividad y se desplegará un listado con una propuesta de actividades.
 - o Horas de dedicación del estudiante: aquí registraremos el tiempo global que tardará la actividad. Los rectángulos de horas previas y de después los utilizaremos si es que antes los alumnos tuvieran que preparar una tarea o después darle continuidad a la actividad en casa.
 - o Criterios de evaluación: cuando la actividad también sea de evaluación marcamos seleccionamos el cuadro “es de evaluación” y en el espacio en blanco ingresamos los criterios de evaluación.
 - **Competencias relacionadas:** damos click en el signo de más (añadir) y se desplegarán todas las competencias para este campo, seleccionamos la que vayamos a trabajar y le damos guardar.
 - **Contenidos relacionados:** damos click en el signo de más (añadir) y se desplegarán los contenidos que cada maestra haya incorporado previamente, seleccionamos uno, dos o las que vayamos a trabajar y le damos guardar.

Regresamos a la pestaña de datos generales, damos click en guardar y tendremos lista una actividad que ya aparecerá en nuestra pantalla principal.

Si después se quisiera modificar un contenido o una actividad sólo hay que dar click sobre el contenido o la actividad que se quiere modificar y se repite el proceso; si definitivamente se quiere eliminar entonces se selecciona en el pequeño cuadro que está a la izquierda de cada contenido u actividad y se da click en el signo de tache o equis.

Con esto terminamos la pestaña principal de planificación docente, retomaremos las otras pestañas que nos hemos dejado pendientes:

9. **Resumen de actividades:** automáticamente el sistema da un resumen del tipo de actividades que se ha planificado, así como la frecuencia con que se han abordado las competencias y los contenidos en cada actividad; esto permitirá equilibrar la organización de la práctica y no centrarse en las mismas competencias o contenidos y también pensar en que debemos diversificar el tipo de actividades.
10. **Evaluación:** el sistema automáticamente concentra en este apartado todas las actividades de evaluación que se han diseñado y los criterios propuestos.
11. **Observaciones:** cada maestra lo puede utilizar para registrar alguna cosa importante que no deba olvidar para desarrollar determinada actividad, y en el espacio de recomendaciones los apoyos técnicos podrían registrar las sugerencias que tuvieran para acompañar el proceso de planificación de cada maestra.
12. **Bibliografía:** si quisieran anotar algunos libros básicos que utilizan para organizar su práctica está muy bien, de lo contrario se puede dejar en blanco.
13. **Día a día:** este apartado lo utilizaremos para hacer una valoración global de cada día, al dar click en añadir nos damos cuenta de que aparece un recuadro donde podemos seleccionar la fecha, otro donde escribiremos de manera general lo que hacemos en la jornada, por ejemplo narración de cuento y taller de gráfico plásticos; y en el tercer rectángulo registraremos como nos fue en cuánto a nuestro papel, los recursos, la actividad, etc. Es decir, lo que generalmente es el diario de trabajo. Finalmente damos guardar.
NOTA: para llevar una secuencia de cada día lo mejor será que sólo utilicemos el apartado del campo formativo de lenguaje y comunicación, ya que si no tendremos un registro en cada campo y no será funcional.
14. **Acciones:** el sistema automáticamente nos da un registro de las competencias y/o, contenidos que no se han trabajado, de si a alguna actividad no se le asignó un porcentaje, etc.

Con esto terminamos todos los apartados, hay que recordar que el TMT es un instrumento que se espera ayude a mejorar la gestión de la docencia, pero lo importante siempre seguirán siendo los diseños que cada educadora planifique y la articulación que logré hacer entre las competencias, contenidos y actividades, finalmente lo fundamental es que los resultados realmente se vean reflejados en la práctica educativa... Así que ánimo y gracias por su colaboración.

ANEXO 4

CUESTIONARIO DE VALORACIÓN DEL MODELO CBT

1) DATOS GENERALES (2 ítems)					
1.1 Años de experiencia docente:	A) De 0 a 5 años.	B) De 5 a 10 años.	C) De 10 a 15 años.	D) Más de 15 años.	
1.2 Nivel de estudios (especifica el área):	A) Licenciatura	B) Maestría	C) Doctorado		
2) MODELO DE GESTIÓN DE LA DOCENCIA BASADO EN COMPETENCIAS (12 ítems)					
EN RELACIÓN AL PROCESO DE PLANIFICACIÓN:					
ÍTEMS	Mucho	Bastante	Regular	Poco	Nada
2.1 La gradación de las competencias clarifica el nivel de competencia que debes alcanzar con tu grupo.					
2.2 La gradación de las competencias facilita el diseño de actividades de aprendizaje y/o de evaluación.					
2.3 La identificación de contenidos básicos para cada campo formativo facilita el diseño de las actividades de aprendizaje encaminadas al desarrollo de competencias.					
2.4 La vinculación coherente de las competencias, contenidos y actividades de aprendizaje en el proceso de planificación favorece la adquisición de las competencias señaladas en el currículo.					
2.5 La consideración de algunas actividades de aprendizaje también como actividades de evaluación y el planteamiento de criterios de evaluación facilitan tú tarea evaluadora.					
Otras (especifica):					
EL MODELO DE GESTIÓN GUÍA EL DESARROLLO DE LA DOCENCIA HACIA:					
ÍTEMS	Mucho	Bastante	Regular	Poco	Nada
2.6 La puesta en práctica de actividades de aprendizaje diversificadas con las que se trabajan unos contenidos y se desarrollan las competencias de manera integrada.					
2.7 El tratamiento de competencias de manera continua, progresiva y profunda.					
2.8 La orientación de la actividad de los alumnos a la utilización de nuevos conceptos, procedimientos, etc. que tiene que aprender para que su aprendizaje sea significativo y funcional.					
Otras (especifica):					
EN CUANTO AL PROCESO DE EVALUACIÓN DE LAS COMPETENCIAS, EL MODELO DE GESTIÓN POSIBILITA:					
ÍTEMS	Mucho	Bastante	Regular	Poco	Nada
2.9 La realización de una evaluación continua mediante la cual se da seguimiento al proceso de construcción de los aprendizajes de los niños.					
2.10 La incorporación de distintos instrumentos de evaluación para la mejora del proceso evaluativo.					
2.11 Llevar a cabo actividades de evaluación dirigidas a niveles de competencia específicos.					
2.12 La ejecución de un proceso evaluativo posible y sostenible durante todo el ciclo escolar.					
Otras (especifica):					
3) TEACHING MANAGEMENT TOOLS (TMT) (5 Ítems)					

LA IMPLEMENTACIÓN DEL INSTRUMENTO VIRTUAL DE GESTIÓN DE LA DOCENCIA (TMT) POSIBILITA:

ÍTEMS	Mucho	Bastante	Regular	Poco	Nada
3.1 El diseño de actividades de aprendizaje para aprender contenidos y alcanzar competencias.					
3.2 La diversificación de las actividades de aprendizaje.					
3.3 Una mejor planificación del tiempo que se dedicará a cada actividad.					
3.4 La definición de actividades de evaluación y criterios de evaluación.					
3.5 La integración de información referida a los procesos de planificación y evaluación de manera ordenada.					

Otras (especifica):

4) COMENTARIO Y/O SUGERENCIAS (3 Ítems)

- 4.1 ¿Qué aspectos del modelo de gestión de la docencia has incorporado en tu docencia?
- 4.2 ¿Si tuvieras la posibilidad de continuar usando el modelo de gestión de la docencia (incluyendo el TMT) lo utilizarías para gestionar tu docencia? Sí, No ¿Por qué?
- 4.3 Si tienes algún otro comentario o sugerencia de mejora sobre el modelo de gestión de la docencia basado en competencias escríbelo aquí:
-

ANEXO 5

LISTADO DE DOCUMENTOS PRIMARIOS INGRESADOS EN LA UNIDAD HERMENÉUTICA DE ATLAS ti

UH: Eval_Modelo_Gestiónde la Docencia
File: [C:\Users\Admon\Desktop\Eval_Modelo_Gestiónde la Docencia.hpr7]
Edited by: Super
Date/Time: 2015-11-18 18:59:05

P 1: Plan_I_JdN1_Caso1.pdf {6}~ [Administrados en Mi biblioteca -> C:\Users\Admon\Dropbox\Unidad Hermenéutica_Atlas ti\Plan_I_PF_1_Arlett.pdf] text/pdf

Familias:
 Diseño_I_PF

Comment:
 Participante 1
 Grado: 3°

P 2: Plan_I_JdN1_Caso2.pdf {9}~ [Administrados en Mi biblioteca -> C:\Users\Admon\Dropbox\Unidad Hermenéutica_Atlas ti\Plan_I_PF_2_Mariel.pdf] text/pdf

Familias:
 Diseño_I_PF

Comment:
 Participante 2
 Grado: 2°

P 3: Plan_I_JdN1_Caso3.pdf {10}~ [Administrados en Mi biblioteca -> C:\Users\Admon\Dropbox\Unidad Hermenéutica_Atlas ti\Plan_I_PF_3_Norma.pdf] text/pdf

Familias:
 Diseño_I_PF

Comment:
 Participante 3
 Grado: 2°

P 4: Plan_I_JdN1_Caso4.pdf {12}~ [Administrados en Mi biblioteca -> C:\Users\Admon\Dropbox\Unidad Hermenéutica_Atlas ti\Plan_I_PF_4_Rocio.pdf] text/pdf

Familias:
 Diseño_I_PF

Comment:
 Participante 4
 Grado: 1°

P 5: Plan_I_JdN1_Caso5.pdf {8}~ [Administrados en Mi biblioteca -> C:\Users\Admon\Dropbox\Unidad Hermenéutica_Atlas ti\Plan_I_PF_5_Tony.pdf] text/pdf

Familias:
 Diseño_I_PF

Comment:
 Participante 5
 Grado 3°

P 6: Plan_I_JdN2_Caso6.docx {11}~ [Administrados en Mi biblioteca -> C:\Users\Admon\Dropbox\Unidad Hermenéutica_Atlas ti\Plan_I_JA_6_Astrid.docx] text/rtf

Familias:
 Diseño_I_JA

Comment:
 Participante 6
 Grado: 2°

P 7: Plan_I_JdN2_Caso7.docx {9}~ [Administrados en Mi biblioteca -> C:\Users\Admon\Dropbox\Unidad Hermenéutica_Atlas ti\Plan_I_JA_7_Brenda.docx] text/rtf

Familias:
 Diseño_I_JA

Comment:
 Participante 7
 Grado: 2°

P 8: Plan_I_JdN2_Caso8.docx {14}~ [Administrados en Mi biblioteca -> C:\Users\Admon\Dropbox\Unidad Hermenéutica_Atlas ti\Plan_I_JA_8_Nora.docx] text/rtf

Familias:
 Diseño_I_JA

Comment:
 Participante 8
 Grado: 2°

P 9: Plan_I_JdN2_Caso9.docx {10}~ [Administrados en Mi biblioteca -> C:\Users\Admon\Dropbox\Unidad Hermenéutica_Atlas ti\Plan_I_JA_9_Olivia.docx] text/rtf

Familias:
 Diseño_I_JA

Comment:
 Participante 9

- Grado: 1°
- P10: Plan_F_JdN1_Caso3.docx {8} [Administrados en Mi biblioteca -> C:\Users\Admon\Dropbox\Unidad Hermenéutica_Atlas ti\Plan_F_PF_3_Norma.docx] text/rtf
Familias:
None
- P11: Plan_F_JdN2_Caso6.docx {10} [Administrados en Mi biblioteca -> C:\Users\Admon\Dropbox\Unidad Hermenéutica_Atlas ti\Plan_F_JA_6_Astrid.docx] text/rtf
Familias:
None
- P12: Plan_F_JdN2_Caso7.docx {6} [Administrados en Mi biblioteca -> C:\Users\Admon\Dropbox\Unidad Hermenéutica_Atlas ti\Plan_F_JA_7_Brenda.docx] text/rtf
Familias:
None
- P13: Plan_F_JdN2_Caso8.docx {7} [Administrados en Mi biblioteca -> C:\Users\Admon\Dropbox\Unidad Hermenéutica_Atlas ti\Plan_F_JA_8_Nora.docx] text/rtf
Familias:
None
- P14: Plan_F_JdN2_Caso9.docx {9} [Administrados en Mi biblioteca -> C:\Users\Admon\Dropbox\Unidad Hermenéutica_Atlas ti\Plan_F_JA_9_Olivia.docx] text/rtf
Familias:
None
- P15: SD_I_JdN1_Caso1.mp4 {9} [C:\Users\Admon\Dropbox\Unidad Hermenéutica_Atlas ti\I_PF_1_Arlett.mp4] vid
Familias:
None
- P16: SD_I_JdN1_Caso2.mp4 {7} [Administrados en Mi biblioteca -> C:\Users\Admon\Dropbox\Unidad Hermenéutica_Atlas ti\I_PF_2_Mariel.mp4] vid
Familias:
None
- P17: SD_I_JdN1_Caso3.mp4 {6} [C:\Users\Admon\Dropbox\Unidad Hermenéutica_Atlas ti\I_PF_3_Norma.mp4] vid
Familias:
None
- P18: SD_I_JdN1_Caso4.mp4 {8} [C:\Users\Admon\Dropbox\Unidad Hermenéutica_Atlas ti\I_PF_4_Rocio.mp4] vid
Familias:
None
- P19: SD_I_JdN1_Caso5.mp4 {6} [C:\Users\Admon\Dropbox\Unidad Hermenéutica_Atlas ti\I_PF_5_Tony.mp4] vid
Familias:
None
- P20: SD_I_JdN2_Caso6.mp4 {7} [Administrados en Mi biblioteca -> C:\Users\Admon\Dropbox\Unidad Hermenéutica_Atlas ti\I_JA_6_Astrid.mp4] vid
Familias:
None
- P21: SD_I_JdN2_Caso7.mp4 {7} [C:\Users\Admon\Dropbox\Unidad Hermenéutica_Atlas ti\I_JA_7_Brenda.mp4] vid
Familias:
None
- P22: SD_I_JdN2_Caso8.mp4 {6} [C:\Users\Admon\Dropbox\Unidad Hermenéutica_Atlas ti\I_JA_8_Nora.mp4] vid
Familias:
None
- P23: SD_I_JdN2_Caso9.mp4 {5} [Administrados en Mi biblioteca -> C:\Users\Admon\Dropbox\Unidad Hermenéutica_Atlas ti\I_JA_9_Olivia.mp4] vid
Familias:
None
- P24: SD_M_JdN1_Caso1.mp4 {6} [C:\Users\Admon\Dropbox\Unidad Hermenéutica_Atlas ti\M_PF_1_Arlett.mp4] vid
Familias:
None
- P25: SD_M_JdN1_Caso2.mp4 {6} [C:\Users\Admon\Dropbox\Unidad Hermenéutica_Atlas ti\M_PF_2_Mariel.mp4] vid
Familias:
None
- P26: SD_M_JdN1_Caso3.mp4 {7} [C:\Users\Admon\Dropbox\Unidad Hermenéutica_Atlas ti\M_PF_3_Norma.mp4] vid
Familias:
None
- P27: SD_M_JdN1_Caso4.mp4 {6} [C:\Users\Admon\Dropbox\Unidad Hermenéutica_Atlas ti\M_PF_4_Rocio.mp4] vid
Familias:
None
- P28: SD_M_JdN1_Caso5.mp4 {7} [C:\Users\Admon\Dropbox\Unidad Hermenéutica_Atlas ti\M_PF_5_Tony.mp4] vid
Familias:
None
- P29: SD_M_JdN2_Caso6.mp4 {7} [C:\Users\Admon\Dropbox\Unidad Hermenéutica_Atlas ti\M_JA_6_Astrid.mp4] vid
Familias:
None
- P30: SD_M_JdN2_Caso7.mp4 {5} [Administrados en Mi biblioteca -> C:\Users\Admon\Dropbox\Unidad Hermenéutica_Atlas ti\M_JA_7_Brenda.mp4] vid
Familias:
None
- P31: SD_M_JdN2_Caso8.mp4 {7} [C:\Users\Admon\Dropbox\Unidad Hermenéutica_Atlas ti\M_JA_8_Nora.mp4] vid
Familias:

- None
P32: SD_M_JdN2_Caso9.mp4 {7} [C:\Users\Admon\Dropbox\Unidad Hermenéutica_Atlas ti\M_JA_9_Olivia.mp4] vid
Familias:
None
- P33: SD_F_JdN1_Caso1.mp4 {9} [C:\Users\Admon\Dropbox\Unidad Hermenéutica_Atlas ti\F_PF_1_Arlett.mp4] vid
Familias:
None
- P34: SD_F_JdN1_Caso2.mp4 {5} [C:\Users\Admon\Dropbox\Unidad Hermenéutica_Atlas ti\F_PF_2_Mariel.mp4] vid
Familias:
None
- P35: SD_F_JdN1_Caso3.mp4 {6} [C:\Users\Admon\Dropbox\Unidad Hermenéutica_Atlas ti\F_PF_3_Norma.mp4] vid
Familias:
None
- P36: SD_F_JdN1_Caso4.mp4 {5} [C:\Users\Admon\Dropbox\Unidad Hermenéutica_Atlas ti\F_PF_4_Rocio.mp4] vid
Familias:
None
- P37: SD_F_JdN1_Caso5.mp4 {10} [C:\Users\Admon\Dropbox\Unidad Hermenéutica_Atlas ti\F_PF_5_Tony.mp4] vid
Familias:
None
- P38: SD_F_JdN2_Caso6.mp4 {8} [C:\Users\Admon\Dropbox\Unidad Hermenéutica_Atlas ti\F_JA_6_Astrid.mp4] vid
Familias:
None
- P39: SD_F_JdN2_Caso7.mp4 {8} [C:\Users\Admon\Dropbox\Unidad Hermenéutica_Atlas ti\F_JA_7_Brenda.mp4] vid
Familias:
None
- P40: SD_F_JdN2_Caso8.mp4 {7} [C:\Users\Admon\Dropbox\Unidad Hermenéutica_Atlas ti\F_JA_8_Nora.mp4] vid
Familias:
None
- P41: SD_F_JdN2_Caso9.mp4 {6} [C:\Users\Admon\Dropbox\Unidad Hermenéutica_Atlas ti\F_JA_9_Olivia.mp4] vid
Familias:
None
- P42: FG_JdN1.m4a {50} [Administrados en Mi biblioteca -> C:\Users\Admon\Dropbox\Unidad Hermenéutica_Atlas ti\FG_PF_Feb13.m4a] snd
Familias:
None
- P43: FG_JdN2.m4a {37} [Administrados en Mi biblioteca -> C:\Users\Admon\Dropbox\Unidad Hermenéutica_Atlas ti\FG_JA_Feb13.m4a] snd
Familias:
None
- P44: FG_DeptoPreesco.m4a {32} [Administrados en Mi biblioteca -> C:\Users\Admon\Dropbox\Unidad Hermenéutica_Atlas ti\FG_DeptoPreesco_Feb13.m4a] snd
Familias:
None
- P45: FG_SupervEsc.m4a {6} [Administrados en Mi biblioteca -> C:\Users\Admon\Dropbox\Unidad Hermenéutica_Atlas ti\FG_SupervGloria_Feb13.m4a] snd
Familias:
None
- P46: Prác reflexiva_JdN1_3Fases.docx {75} [Administrados en Mi biblioteca -> C:\Users\Admon\Dropbox\Unidad Hermenéutica_Atlas ti\Prác reflexiva_PF_3Etapas.docx] text/rtf
Familias:
None
- P47: Prác reflexiva_JdN2_3Fases.docx {58} [Administrados en Mi biblioteca -> C:\Users\Admon\Dropbox\Unidad Hermenéutica_Atlas ti\Prác reflexiva_JA_3Etapas.docx] text/rtf
Familias:
None

ANEXO 6 CUADRO COMPARATIVO PARA EL ANÁLISIS DE CONTENIDO DOCUMENTAL

CARACTERÍSTICAS GENERALES				
PROPUESTA CURRICULAR NACIONAL				MODELO UDG
	Plan de Estudios 2011	Programa de Estudio 2011	Guía para la educadora	
Definición de competencia	<p>En el quinto principio pedagógico dice que una competencia es: capacidad de responder a diferentes situaciones, e implica un saber hacer (habilidades) con saber (conocimiento), así como la valoración de las consecuencias de ese hacer (valores y actitudes) (p. 29).</p> <p>Competencias para la vida: Movilizan y dirigen todos los componentes – conocimientos, habilidades, actitudes y valores– hacia la consecución de objetivos concretos; son más que el saber, el saber hacer o el saber ser, porque se manifiestan en la acción de manera integrada (p.38) (hace énfasis en movilización).</p>	<p>“Capacidad que una persona tiene de actuar con eficacia en cierto tipo de situaciones mediante la puesta en marcha de conocimientos, habilidades, actitudes y valores” (p. 14)</p>	<p>“Capacidad de responder a diferentes situaciones e implica un saber hacer (habilidades) con saber (conocimiento), así como la valoración de las consecuencias de ese hacer (valores y actitudes).” (p.129)</p>	<p>“Capacidad de poner en acción conocimientos y habilidades que el estudiante tiene que adquirir y saber aplicar, de una u otra manera, en diferentes situaciones o ante las diferentes tareas que se le requieran.”</p> <ul style="list-style-type: none"> - Las competencias son acciones complejas que implican combinar diferentes tipos de conocimiento, saber cómo utilizarlo, cuando y porqué. Es necesario concretar su concepto hasta el detalle de establecer un modelo de formulación de competencias para asegurar que se comparte el mismo significado y sus consecuencias. - Las competencias son el horizonte del aprendizaje y se definen como acciones complejas y evaluables. - Puesto que las competencias son el horizonte del aprendizaje se pueden establecer niveles competenciales y diferentes componentes de una misma competencia. Hitos de su consecución.
Objetivos a alcanzar	<p>Quinto principio, estándares curriculares: son descriptores de logro y definen aquello que los alumnos demostrarán al concluir un periodo escolar; sintetizan los aprendizajes esperados que, en los programas de educación primaria y secundaria, se organizan por asignatura-grado-bloque, y en educación preescolar por campo formativo-aspecto.(p.29)</p> <p>Se plantea un perfil de egreso con diez rasgos que el alumno deberá mostrar al término de la Educación Básica (p.39)</p>	<p>Propósitos del programa: expresan los logros que se espera tengan los niños como resultado de cursar los tres grados que constituyen este nivel educativo. (p.13)</p> <p>“Los propósitos que se establecen en el programa constituyen el principal componente de articulación entre los tres niveles de la Educación Básica y se relacionan con los rasgos del perfil de egreso de la Educación Básica.” (p.17)</p> <ul style="list-style-type: none"> - Plantea propósitos del nivel (8) - Estándares de español (41) - Matemáticas (42) - Ciencias (36) - Competencias para el nivel (41) - Aprendizajes esperados (271) 	<p>Los estándares curriculares son descriptores del logro que cada alumno demostrará al concluir un periodo escolar en Español, Matemáticas, Ciencias, Inglés y Habilidades Digitales. Sintetizan los aprendizajes esperados que en los programas de educación primaria y secundaria se organizan por asignatura-grado-bloque, y en educación preescolar se organizan por campo formativo-aspecto (p.110)</p> <p>Los aprendizajes esperados y estándares constituyen la expresión concreta de los propósitos de la Educación Básica, (p.110)</p> <p>Los estándares definen lo que los niños de educación preescolar deberán saber y saber hacer, además de manifestar las actitudes que adquirieron al concluir el primer periodo escolar. Sintetizan los aprendizajes esperados... (p.131)</p>	<p>Competencias</p> <p>El punto de partida para diseñar el currículum, en el marco del EEES, es la formulación de las competencias que el alumno tiene que adquirir en las actividades de aprendizaje.</p> <p>Con la finalidad de dar la máxima claridad posible y de orientar tanto al profesorado como a los estudiantes, conviene que la formulación de las competencias –su enunciado- sea fácilmente identificable en clave de competencia y de finalidad. Con este objetivo una opción que se manifiesta satisfactoria es utilizar de forma sistemática verbos de acción en infinitivo, para formular el enunciado de las competencias, de modo que se indique, de forma inequívoca, cuál es la acción que se pretende que el estudiante sea capaz de hacer. (1, p.5)</p>

			Plantea 10 rasgos del perfil de egreso. El perfil de egreso plantea los rasgos deseables que deberán mostrar los alumnos al término de la educación básica... (p.132)	
Tipos de competencias	Competencias para la vida deberán desarrollarse en los tres niveles de educación básica: Para el aprendizaje permanente. Para el manejo de la información. Para el manejo de situaciones. Para la convivencia. Para la vida en sociedad. (p.38)	Establece competencias para el nivel preescolar	Los logros que adquieran los niños en relación con los aprendizajes esperados y estándares curriculares, evidenciarán en forma concreta los avances alcanzados en el desarrollo de las competencias para la vida. (p.130)	Transversales: son aquellas que resultan aplicables a cualquier campo de conocimiento, que se han de esperar de cualquier título de la UdG Específicas: son las propias de la titulación y hacen referencia al corpus de conocimiento de diferentes tipos que configuran la especificidad temática del grado o del máster... (2, p. 6).
Centro del proceso de enseñanza aprendizaje	Con el propósito de consolidar una ruta propia y pertinente para reformar la Educación Básica de nuestro país, durante la presente administración federal se ha desarrollado una política pública orientada a elevar la calidad educativa... coloca en el centro del acto educativo al alumno, al logro de los aprendizajes, a los Estándares Curriculares... (8) En el primer principio pedagógico “centrar la atención en los estudiantes y en sus procesos de aprendizaje” dice que el referente fundamental es el estudiante (26)	La RIEB culmina un ciclo de reformas curriculares en cada uno de los tres niveles... y consolida este proceso, aportando una propuesta formativa pertinente, significativa, congruente, orientada al desarrollo de competencias y centrada en el aprendizaje de las y los estudiantes. (p.11) Centrar el trabajo en el desarrollo de competencias implica que la educadora haga que las niñas y los niños aprendan más de lo que saben... (p.14)	Práctica docente, centrada en el aprendizaje de sus alumnos (p.91)	Estudiante es el centro del proceso de enseñanza-aprendizaje, se planifica la docencia pensando en el aprendizaje. (1, p.6)
Trabajo colaborativo			Es necesario que la escuela promueva prácticas de trabajo colegiado entre los maestros tendientes a enriquecer sus prácticas a través del intercambio entre pares para compartir conocimientos, estrategias, problemáticas y propuestas de solución en atención a las necesidades de los estudiantes; discutir sobre temas que favorezcan el aprendizaje, y la acción que como colectivo requerirá la implementación de los programas de estudio. (p.101)	La manera como se tratarán los contenidos asociados a las competencias transversales tendrá que ser un motivo de trabajo colegiado entre el profesorado de los diferentes ámbitos (6, p.13)
Uso TIC			el sistema educativo debe considerar el desarrollo de habilidades digitales, tanto en alumnos como en docentes, que sean susceptibles de adquirirse durante su formación académica. (p.102) las TIC apoyarán al profesor en el desarrollo de nuevas prácticas de enseñanza y la creación de ambientes de aprendizaje dinámicos y conectados (p.103) que el docente las considera como otros recursos alternativos, que se vinculen con proyectos p.159)	TMT, Moodle,

PLANTEAMIENTOS SOBRE EL PROCESOS DE PLANIFICACIÓN				
	Plan de Estudios 2011	Programa de Estudio 2011	Guía para la educadora	Modelo UdG
Niveles de planificación	Educadora	Programa tiene carácter abierto: La educadora es responsable de establecer el orden en que se abordarán las competencias propuestas para este nivel educativo, y seleccionar o diseñar las situaciones didácticas que considere convenientes para promover las competencias y el logro de los aprendizajes esperados. Asimismo, tiene libertad para seleccionar los temas o problemas que interesen a los alumnos y propiciar su aprendizaje... (p.15)	Introducción: Los Programas de Estudio correspondientes a la Educación Básica: preescolar, primaria y secundaria constituyen en sí mismos un primer nivel de planificación, en tanto que contienen una descripción de lo que se va a estudiar y lo que se pretende que los alumnos aprendan en un tiempo determinado. (96).	Planificación en dos niveles: (1, p.8) 1) Órgano responsable de la titulación. 2) Profesor: - Planificación a medio plazo: antes de empezar el curso académico - Planificación inmediata: al empezar el curso y tener una primera sesión de la asignatura.
Referentes	En el quinto principio pedagógico “poner énfasis en el desarrollo de competencias, el logro de los estándares curriculares y los aprendizajes esperados” dice que los aprendizajes esperados son los referentes para planear: Los aprendizajes esperados son indicadores de logro que, en términos de la temporalidad establecida en los programas de estudio, definen lo que se espera de cada alumno en términos de saber, saber hacer y saber ser; además, le dan concreción al trabajo docente al hacer constatable lo que los estudiantes logran, y constituyen un referente para la planificación y la evaluación en el aula. (p.29)	En la novena base para el trabajo en preescolar La intervención educativa requiere de una planificación flexible: los aprendizajes esperados y las competencias son los referentes para planear. (p.25) Aprendizajes esperados, que definen lo que se espera de cada alumno en términos de saber, saber hacer y saber ser; le dan concreción al trabajo docente, al hacer constatable lo que las niñas y los niños logran, y constituyen un referente para la planificación y la evaluación en el aula; gradúan progresivamente las competencias que los alumnos deben alcanzar para acceder a conocimientos cada vez más complejos, y son una guía para la observación y la evaluación formativa de los alumnos. (p.41)	Los aprendizajes esperados y los estándares curriculares son los referentes para llevarla a cabo. (p.95) Aprendizajes esperados entendidos como “indicadores de logro que, en términos de la temporalidad establecida en los programas de estudio, definen lo que se espera de cada alumno en términos de saber, saber hacer y saber ser; además, le dan concreción al trabajo docente...” (Plan de Estudios. Educación Básica 2011 pág. 29) (guía para la educadora, 2011, p.110) Los aprendizajes... expresan gradualmente el progreso de los conocimientos, las habilidades, las actitudes y los valores que los alumnos deben alcanzar para acceder a conocimientos cada vez más complejos en un contexto de aprendizaje, al logro de los estándares curriculares y desarrollo de competencias. (p.130)	A partir de la formulación de competencias (punto de partida) (1, p.6) Gradación de cada competencia en niveles nos facilitará la tarea evaluadora (5, p. 12) Será útil establecer tantos niveles de cada competencia como cursos académicos configuren el estudio (5, p.12)
Contenidos		¿Qué situaciones resultarán interesantes y suficientemente desafiantes para que los alumnos indaguen, cuestionen, analicen, comprendan y reflexionen de manera integral sobre la esencia de los aspectos involucrados en este contenido? (p.97)		Contenidos son la base de las actividades de aprendizaje que los profesores debemos proponer a los estudiantes para que adquieran sus competencias. (6, p.6) Tratarlos de forma integrada: conceptual, procedimental y actitudinal (6, p.11) Se propone enunciar los contenidos mediante sustantivos (por ejemplo: conocimiento, diagnóstico, análisis, investigación, interpretaciones, diferencias, etc.) (1, p.6)
Secuencia de planificación o estructura didáctica	En el segundo principio pedagógico “planificar para potenciar el aprendizaje” sugiere que el diseño de actividades implica responder a:		- Diseñar actividades implica responder a lo siguiente: ¿Qué situaciones resultarán interesantes y suficientemente desafiantes para que los	a) Decidir cuál o cuáles de las competencias concretas pretendemos favorecer con la actividad que plantearemos. b) Optar por un tipo concreto de actividad de

	<p>¿Qué situaciones resultarán interesantes y desafiantes para que los estudiantes indaguen, cuestionen, analicen, comprendan y reflexionen?</p> <ul style="list-style-type: none"> • ¿Cuál es el nivel de complejidad que se requiere para la actividad que se planteará y cuáles son los saberes que los alumnos tienen? • ¿Qué aspectos quedarán a cargo de los alumnos y cuáles será necesario explicar para que puedan avanzar? • ¿De qué manera pondrán en práctica la movilización de saberes para lograr los aprendizajes y qué desempeños los harán evidentes? (p.27) 		<p>alumnos indaguen, cuestionen, analicen, comprendan y reflexionen de manera integral sobre la esencia de los aspectos involucrados en este contenido?</p> <ul style="list-style-type: none"> • ¿Cuál es el nivel de complejidad que se requiere para la situación que se planteará? • ¿Qué recursos son importantes para que los alumnos atiendan las situaciones que se van a proponer? ¿Qué tipo de materiales son pertinentes y significativos para el estudiante? ¿Un material impreso, un audiovisual, un informático? ¿Qué aspectos quedarán a cargo del alumnado y cuáles es necesario explicar para que puedan avanzar? • ¿De qué manera pondrán en práctica la movilización de saberes para lograr resultados? • ¿Qué actividades resultan más significativas al incorporar las tecnologías de la información y la comunicación? (p.97) <p>- Consideraciones para planificar la jornada diaria:</p> <p>Selección de los aprendizajes esperados y articulación de los campos formativos. Atención diferenciada y graduación en las situaciones de aprendizaje. Consignas y cuestionamientos. Actividades de apoyo a los aprendizajes. Actividades cotidianas o permanentes. Recursos didácticos. Participación de las familiar y otros adultos responsables de la atención de los niños. Duración (p.168)</p>	<p>aprendizaje (la aplicación de diseño de las asignaturas de la UdG contiene una tipología de actividades que nos puede resultar sugerente...)</p> <p>c) Seleccionar los contenidos sobre los que trabajaremos. d) Concretar la actividad. e) Plantearnos si esta actividad puede ser una actividad de evaluación, con cuyo desarrollo el estudiante podrá demostrar la adquisición de nuevos aprendizajes. La aplicación de diseño de las asignaturas de la UdG nos propone de forma directa esta posibilidad, al diseñar cada actividad. (4, p.8)</p>
<p>Tipología de actividades de aprendizaje</p>		<p>Situaciones de aprendizaje: Se definen como formas de organización del trabajo docente que buscan ofrecer experiencias significativas a los niños que generen la movilización de sus saberes y la adquisición de otros.</p>	<p>Modalidades de trabajo: Situaciones de aprendizaje. Son el medio por el cual se organiza el trabajo docente, a partir de planear y diseñar experiencias que incorporan el contexto cercano a los niños y tienen como propósito problematizar eventos del entorno próximo. Por lo tanto, son pertinentes para el desarrollo de las competencias de las asignaturas que conforman los diferentes campos formativos. Una de sus principales características es que se pueden desarrollar a través de: Talleres Proyectos. (p.100)</p>	<p>Las actividades de aprendizaje son el puente entre las dos categorías anteriores (competencias y contenidos); su formulación tiene que apuntar hacia competencias y tiene que referirse a contenidos. (6, p. 6). Análisis/estudio de casos. Aprendizaje basado en problemas, asistencia a actos externos, búsqueda de información, clase expositiva, clase participativa, clase práctica, debate, exposición de trabajos, lectura/comentario de textos, prácticas en empresas e instituciones, pruebas de evaluación, resolución de ejercicios, seminario, salida de campo, simulaciones, trabajo en</p>

			<p>Secuencias didácticas: Son actividades de aprendizaje organizadas que responden a la intención de abordar el estudio de un asunto determinado, con un nivel de complejidad progresivo en tres fases: inicio, desarrollo y cierre. Presentan una situación problematizadora de manera ordenada, estructurada y articulada. (p.101)</p> <p>Situaciones de aprendizaje: Se definen como formas de organización del trabajo docente que buscan ofrecer experiencias significativas a los niños que generen la movilización de sus saberes y la adquisición de otros. (p.173)</p> <p>Propuestas de situaciones de aprendizaje: - Situaciones didácticas Son un conjunto de actividades que demandan a los niños movilizar lo que saben y sus capacidades, recuperan o integran aspectos del contexto familiar, social y cultural en donde se desarrolla, son propicias para promover aprendizajes significativos y ofrecen la posibilidad de aplicar en contexto lo que se aprende y avanzar progresivamente a otros conocimientos. Proyectos Talleres (p.175)</p>	<p>equipo, tutorías, visionado/audición de documentos (4, p.13).</p>
Elementos del diseño		Tomadas de la base 9: Acciones, secuencia, tiempo, medios, recursos y criterios para evaluación (p.26)	Aprendizajes esperados, campos formativos, situaciones de aprendizaje (inicio, desarrollo, cierre), título, previsión de recursos (p.174)	<p>Campos formativos Competencias (niveles). Contenidos Actividades: Título, descripción de actividad, tipo de actividad, tiempo. Actividad de evaluación: - Criterios</p>

PLANTEAMIENTOS SOBRE EL DESARROLLO DE LA DOCENCIA				
	Plan de estudios	PEP 2011	Guía de la educadora	Modelo UdG
Rol docente			<p>El maestro es central en el aula para la generación de ambientes que favorezcan los aprendizajes al actuar como mediador diseñando situaciones de aprendizaje centradas en el estudiante; generando situaciones motivantes y significativas para los alumnos, lo cual fomenta la autonomía para aprender, desarrollar el pensamiento crítico y creativo, así como el trabajo colaborativo. Es en este sentido, que le corresponde propiciar la comunicación, el diálogo y la toma de acuerdos, con y entre sus estudiantes, a fin de promover el respeto, la tolerancia, el aprecio por la pluralidad y la diversidad. (p.98)</p>	<p>La función del profesor, en este contexto, es la de guiar y orientar la actividad del estudiante en los diferentes tipos de actividad que puede llevar a cabo y que lo lleven a utilizar estos nuevos conceptos, procedimientos, etc. que tiene que aprender para que su aprendizaje le sea significativo y funcional (4, p.4)</p>

<p>Desarrollo de la docencia</p>	<p>Principios pedagógicos (p.26):</p> <p>1.1. Centrar la atención en los estudiantes y en sus procesos de aprendizaje</p> <p>1.2. Planificar para potenciar el aprendizaje</p> <p>1.3. Generar ambientes de aprendizaje</p> <p>1.4. Trabajar en colaboración para construir el aprendizaje</p> <p>1.5. Poner énfasis en el desarrollo de competencias, el logro de los Estándares Curriculares y los aprendizajes esperados</p> <p>1.6. Usar materiales educativos para favorecer el aprendizaje</p> <p>1.7. Evaluar para aprender</p> <p>1.8. Favorecer la inclusión para atender a la diversidad</p> <p>1.9. Incorporar temas de relevancia social</p> <p>1.10. Renovar el pacto entre el estudiante, el docente, la familia y la escuela</p> <p>1.11. Reorientar el liderazgo</p> <p>1.12. La tutoría y la asesoría académica a la escuela</p>	<p>Bases para el trabajo</p> <p>En tres grandes rubros: (p.19) “Características infantiles y procesos de aprendizaje”</p> <p>1 Las niñas y los niños llegan a la escuela con conocimientos y capacidades que son la base para continuar aprendiendo.</p> <p>2 Las niñas y los niños aprenden en interacción con sus pares.</p> <p>3 El juego potencia el desarrollo y el aprendizaje en las niñas y los niños. “Diversidad y equidad”</p> <p>4 La educación inclusiva implica oportunidades formativas de calidad para todos.</p> <p>5 La atención de las niñas y los niños con necesidades educativas especiales, con o sin discapacidad, y con aptitudes sobresalientes.</p> <p>6 La igualdad de derechos entre niñas y niños se fomenta desde su participación en actividades de socialización y aprendizaje. “Intervención educativa”.</p> <p>7 Fomentar y mantener en las niñas y los niños el deseo de conocer, así como el interés y la motivación por aprender.</p> <p>8 La confianza en la capacidad de aprender.</p> <p>9 La intervención educativa requiere de una planificación flexible.</p> <p>10 La colaboración y el conocimiento mutuo entre la escuela y la familia favorece el desarrollo de niñas y niños.</p>	<p>Rasgos deseables del docente:</p> <p>Capacidades para el pensamiento complejo, así como un pensamiento más integral del mundo.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Mostrar capacidad para generar prácticas reflexivas a fin de lograr una intervención docente que promueva la autonomía, la creatividad y la resolución de problemas de la vida cotidiana. • Conocer los contenidos curriculares. Comprensión, dominio e interpretación didáctica del programa y enfoques de los campos formativos con el fin de generar una práctica docente sustentada en los contenidos. • Planificar, desarrollar y evaluar formativamente el proceso de enseñanza y aprendizaje, potenciando procesos educativos que faciliten la adquisición de los aprendizajes esperados, atendiendo al nivel y formación previa de los niños. • Desarrollar ambientes de aprendizaje con especial atención en la equidad, la igualdad de derechos y oportunidades, la formación ciudadana y el respeto de los derechos humanos. • Diseñar estrategias para estimular el esfuerzo de los alumnos y desarrollar su capacidad para aprender por sí mismos, de los otros y con los otros, así como desarrollar habilidades de pensamiento y de decisión que faciliten la autonomía, la confianza, la iniciativa personal, el interés en la investigación, la resolución de situaciones. • Acercarse a las tecnologías de la información y la comunicación. <p>Informar y asesorar a las familias acerca de los logros y tropiezos de sus hijos, además de brindar las orientaciones necesarias para apoyarles.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Favorecer ambientes democratizadores, involucrando a las familias. Promover Interacciones sustentadas en la confianza, la tolerancia, el respeto, la equidad, el diálogo, la participación, y el esfuerzo por compartir tareas y compromisos en beneficio de la calidad educativa. • Participar y promover redes entre maestros a fin de generar un trabajo colaborativo entre pares, así como mostrar interés en intercambiar experiencias, compartir aciertos y definir retos para la formación y actualización profesional. • Formar hábitos y transmitir disposiciones éticas congruentes con los valores democráticos, la economía sustentable, la ciudadanía responsable y participativa, la sensibilidad estética y la disposición al cuidado integral de su salud. (p.136) <p>Presenta competencias docentes (Perrenoud) (p.151)</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Organizar y animar situaciones de aprendizaje. 2. Gestionar la progresión de aprendizajes. 3. Elaborar y hacer evolucionar dispositivos de diferenciación. 4. Implicar a los alumnos en su aprendizaje y en su trabajo. 5. Trabajar en equipo. 6. Participar en la gestión de la escuela. 7. Informar e implicar a los padres. 8. Utilizar las nuevas tecnologías. 9. Afrontar los deberes y los dilemas éticos de la profesión. 10. Organizar la propia formación continua. 	<p>Ofrece Moodle como herramienta de apoyo al desarrollo de la docencia. (8, p.14)</p> <p>La práctica reflexiva y el trabajo colegiado son fundamentales.</p>
---	---	--	---	---

PLANTEAMIENTOS SOBRE EL PROCESOS DE EVALUACIÓN				
	Plan de Estudios 2011	Programa de Estudio 2011	Guía para la educadora	Modelo UdG
Características	Principio 7: La evaluación de los aprendizajes es el proceso que permite obtener evidencias, elaborar juicios y brindar retroalimentación sobre los logros de aprendizaje de los alumnos a lo largo de su formación; por tanto, es parte constitutiva de la enseñanza y del aprendizaje. (p.31)		En el caso de la educación preescolar, la evaluación es fundamentalmente de carácter cualitativo, está centrada en identificar los avances y dificultades que tienen los niños en sus procesos de aprendizaje. Con el fin de contribuir de manera consistente en los aprendizajes de los alumnos, es necesario que el docente observe, reflexione, identifique y sistematice la información acerca de sus formas de intervención, de la manera en que establece relaciones con el directivo, sus compañeros docentes, y con las familias. (p.181)	<p>Fiable: una evaluación que proporcione información fiable sobre los aprendizajes realizados. Hay que velar por la conexión entre lo que enseñamos a los estudiantes y la forma en que lo enseñamos, y entre lo que les pedimos que demuestren y la forma en que se los pedimos. (5 p. 4)</p> <p>Sostenible: Una evaluación posible, para los estudiantes y para los profesores... la evaluación tiene que ser sostenible (5, p.4)</p> <p>Continua: evaluar como progresan los estudiantes en los aprendizajes en lugar de esperar al final del proceso docente para realizar la evaluación nos ofrece la posibilidad de contribuir a un mejor aprendizaje. (5, p.6)</p> <p>Continua: seguimiento del proceso de aprendizaje, considerándolo como una base para mejorar el propio aprendizaje. (5, p.6)</p> <p>Continua: consiste en recoger sistemáticamente información, por parte del profesor, con el fin de hacer un seguimiento del proceso de aprendizaje del alumno, detectar los aspectos que le generan más dificultades y poder intervenir para ayudarlo. (7,p.4)</p>
Enfoque	En el séptimo principio “evaluar para aprender” Formativo (p.31)		Formativo e inclusivo (p.108)	Formativo
Referentes	Séptimo principio: referentes para la evaluación son los aprendizajes esperados establecidos en cada campo formativo, que constituyen la expresión concreta de las competencias (p.31)	Aprendizajes esperados (p.41)	<p>Los aprendizajes que adquieren progresivamente los alumnos, tomando como parámetro los aprendizajes esperados.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Los estándares curriculares y las competencias que van logrando los niños. <p>La intervención docente: la identificación de rasgos (la planificación, las formas de relación con los niños, el trabajo colaborativo entre docentes, entre otras) que la caracteriza por ser o no facilitadora de ambientes de aprendizaje.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Las formas de organización del grupo en relación con los tipos de actividades. • La organización y el funcionamiento de la escuela, el aprovechamiento del tiempo para privilegiar las actividades para el aprendizaje. • La participación de las familias, en actividades educativas para apoyar a sus hijos (lectura en casa, reforzar prácticas del lenguaje, entre otras. (p.182) 	<p>Competencias (5, p. 11)</p> <p>Evaluar la adquisición de las competencias tiene que acarrear también una evaluación de la adquisición de los contenidos... tendremos que crear actividades de evaluación que valoren al mismo tiempo la competencia y los contenidos (5, p.12)</p> <p>Competencias tienen que ser evaluables (8, p.5)</p>
Finalidad	... toda evaluación debe conducir al mejoramiento del aprendizaje y a un mejor desempeño del docente. (p.32)		<p>... todas las evaluaciones deben conducir al mejoramiento del aprendizaje de los estudiantes y a un mejor desempeño del docente. (p.109)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Estimar y valorar logros y dificultades de aprendizaje de los alumnos. 	La evaluación del aprendizaje es una acción de suma importancia, especialmente para el estudiante, pero también para el profesor. El fruto de la evaluación, que en el mundo académico se acaba concretando en una calificación, a buen seguro puede orientarnos como profesores en nuestra práctica docente (5, p.4)

			<ul style="list-style-type: none"> • Valorar los aciertos en la intervención educativa y la necesidad de transformación de las prácticas docentes. • Identificar la pertinencia de la planificación, el diseño de estrategias y situaciones de aprendizaje desplegadas, para adecuarlas a las necesidades de aprendizaje de los alumnos. • Mejorar los ambientes de aprendizaje en el aula, formas de organización de las actividades, relaciones que se establecen en el grupo, la organización de los espacios, aprovechamiento de los materiales didácticos, aprovechamiento de la jornada diaria, entre otros. • Conocer si la selección y orden de contenidos de aprendizaje fueron los adecuados y pertinentes. (p.182) 	
Responsables / participantes	En el séptimo principio “evaluar para aprender”: docente es el encargado de la evaluación de los aprendizajes de los alumnos y quien realiza el seguimiento, crea oportunidades de aprendizaje y hace modificaciones en su práctica para que éstos logren los aprendizajes establecidos (p.31)		Para evaluar el aprendizaje de los alumnos es importante considerar las opiniones y aportaciones de los actores involucrados en el proceso: los niños, el docente, el colegiado de docentes (incluidos educación física, música, inglés, educación especial, entre otros) y las familias. (p.182)	Implicación del estudiante en el proceso de aprendizaje (5, p. 10)
Momentos	Evaluaciones diagnósticas, que ayudan a conocer los saberes previos de los estudiantes; las formativas, que se realizan durante los procesos de aprendizaje y son para valorar los avances, y las sumativas (p.33)		<p>Evaluaciones diagnósticas, cuyo fin es conocer los saberes previos de sus estudiantes e identificar posibles dificultades que enfrentarán los alumnos con los nuevos aprendizajes; las formativas, realizadas durante los procesos de aprendizaje y enseñanza para valorar los avances y el proceso de movilización de saberes; y las sumativas, que tienen como fin tomar decisiones relacionadas con la acreditación, en el caso de la educación primaria y secundaria, no así en la educación preescolar (p.108)</p> <p>Inicial o diagnóstica Intermedia y final Permanente (p.184)</p>	Continua
Tipos	Principio 7: Autoevaluación, coevaluación, heteroevaluación (p.32)		Autoevaluación Coevaluación Heteroevaluación (p.109)	Autoevaluación Coevaluación Heteroevaluación (5. P. 10)
Secuencia				Declarar algunas actividades de aprendizaje como actividades también de evaluación. (5, p.6) - Enunciar la actividad buscando un equilibrio entre la conveniencia de orientar a los estudiantes y la necesidad de los profesores de tener un

				<p>margen de maniobra para adecuar las actividades al desarrollo del curso.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Vincular cada actividad a competencias concretas, de la manera más directa posible (pensar las actividades con la vista puesta en las competencias y en los contenidos al mismo tiempo). A menudo resulta más estrecha la vinculación si es entre cada actividad y unas pocas competencias. Resulta evidente que la máxima relación posible se establece cuando cada actividad responde a una sola competencia. - Es igualmente necesario que, una vez definida la actividad de evaluación, y declarada como tal, anunciemos los criterios de evaluación (los criterios según los cuales consideraremos la actividad más o menos correctamente resuelta). - Asimismo, hay que establecer el peso que consideramos que tiene que tener la actividad en la calificación global de la asignatura o del módulo unitario. (8, p.12) <p>1) Enunciado de la actividad. 2) Vinculación con competencias y contenidos. 3) Criterios de evaluación. 4) Peso en la calificación) (8, p.13)</p>
Instrumentos	<ul style="list-style-type: none"> • Rúbrica o matriz de verificación. • Listas de cotejo o control. • Registro anecdótico o anecdótico. • Observación directa. • Producciones escritas y gráficas. • Proyectos colectivos de búsqueda de información, identificación de problemáticas y formulación de alternativas de solución. • Esquemas y mapas conceptuales. • Registros y cuadros de actitudes observadas en los estudiantes en actividades colectivas. • Portafolios y carpetas de los trabajos. • Pruebas escritas u orales. (p.33) <p>CARTILLA Con el fin de dar a conocer los logros en el aprendizaje de los estudiantes y en congruencia con el enfoque formativo de la evaluación, se requiere transitar de la actual boleta de calificaciones, a una Cartilla de Educación Básica en la que se consigne el progreso de los estudiantes obtenido en cada periodo escolar, considerando una visión cuantitativa y cualitativa. (p.33)</p>		<ul style="list-style-type: none"> • Rúbrica o matriz de verificación; • Listas de cotejo o control; • Registro anecdótico o anecdótico; • Observación directa; • Producciones escritas y gráficas; • Proyectos colectivos de búsqueda de información, identificación de problemáticas y formulación de alternativas de solución; • Esquemas y mapas conceptuales; • Registros y cuadros de actitudes de los estudiantes observadas en actividades colectivas; • Portafolios y carpetas de los trabajos. • Pruebas escritas u orales. (p.108) <p>Expediente personal de los alumnos. Diario de trabajo. Portafolios. Listas de cotejo. (186) CARTILLA La Cartilla de Educación Básica concreta el enfoque formativo de la evaluación en un documento que permite el registro del nivel de desempeño de los alumnos, y si fuera el caso, las acciones que la escuela y la familia deben realizar para favorecer que avancen en los aprendizajes esperados. (p.110)</p>	<p>Pruebas escritas Resolución de problemas Trabajos escritos Dossier de aprendizaje Webquest o wikis Aprendizaje basado en problemas (5, p.9)</p>

ANEXO 7

DESCRIPCIÓN DE LOS SEGMENTOS DE ACTIVIDAD DE CADA CASO

CASO 1

FASE INICIAL

DATOS GENERALES

Campo formativo: Lenguaje y comunicación

Competencia: Identifica algunas características del sistema de escritura.

Título:---

Número de alumnos: 13

Grado: 3°

Organización social: individual

Tiempo de duración: 43:38

Espacio: aula

Elementos del plan de trabajo: datos generales (fecha y grado), competencia, descripción de la actividad, evaluación, recursos

DESCRIPCIÓN DE LOS SEGMENTOS DE ACTIVIDAD**Inicio:**

- Presentación de la actividad, los niños se encuentran sentados alrededor de una gran mesa. La profesora recuerda a los niños que están trabajando con sus nombres, les dice que trajo tarjetas que ellos han coloreado, muestra algunas tarjetas (imagen-palabra) y explica que lo importante es que busquen la tarjeta que se parece a su nombre.

- Establecimiento de estructuras de participación, explica que cada uno buscará la tarjeta con su nombre e irá por su lapicera para "resaltarlo", posteriormente buscarán la tarjeta que se parezca a la letra inicial de su nombre, utiliza varias tarjetas para ejemplificar a los niños que deben asociar su nombre con una imagen.

Desarrollo:

- Ejercicio de identificación de su nombre escrito, los niños toman alguna tarjeta hasta que identifican la que tiene su nombre, la profesora indica que ya se pueden levantar para ir por su lapicera y regresar a la mesa para resaltarlo, los niños resaltan su nombre y se lo muestran a la profesora.

- Ejercicio de asociación nombre-imagen, la profesora escribe su nombre en el pizarrón y lo usa para ejemplificar la manera en que asociarán la tarjeta de su nombre con alguna imagen, vuelve a explicar que cuando encuentren la imagen asociada con su nombre le pegarán en la parte de atrás su nombre y que los que tengan dos nombres deberán tomar dos tarjetas, trata de cerciorarse de que la indicación ha quedado clara pidiendo a varios niños que expliquen lo que van a hacer. Los niños buscan la tarjeta, la profesora se dirige a cada niño observando y preguntando si ya encontraron la tarjeta, si es así hace un comentario positivo -¡muy bien, eso es!-, de lo contrario ayuda a los que no logran asociar su nombre con la imagen pidiéndoles que observen bien las tarjetas, la maestra trabaja directamente con un niño. Algunos niños encuentran rápidamente la imagen asociada con su nombre, permanecen esperando hasta que la profesora indica a la maestra que les dé resistol para pegar su nombre. La mayoría de los niños terminan y empiezan a caminar por el aula, algunos centran su atención a las actividades que pasan fuera del aula con otro grupo. La maestra se percata de que faltan imágenes para algunos niños, la profesora las hace y se las dan, los niños pegan su nombre y continúan coloreando.

Cierre:

- Evaluación de la actividad, la profesora pregunta a los niños si les gusto la actividad y si les costó trabajo encontrar su tarjeta, ellos sólo responden "si" o "no", a algunos les pregunta directamente qué letra les costó trabajo encontrar.

- Establecimiento de acuerdos, la profesora dice que después jugarán a identificar su nombre con esas tarjetas.

FASE MEDIA

DATOS GENERALES

Campo formativo: Lenguaje y comunicación

Competencia: Reconocer características del sistema de escritura al utilizar recursos propios (marcas, graffías, letras) para expresar por escrito sus ideas.

Título: Relaciono mi nombre

Número de alumnos: 17

Grado: 3°

Organización social: individual

Tiempo de duración: 21

Espacio: aula

DESCRIPCIÓN DE LOS SEGMENTOS DE ACTIVIDAD**Inicio:**

- Establecimiento de estructura de participación, en cada mesa se encuentran sentados tres niños y cada uno tiene una hoja donde está escribiendo su nombre; la profesora dibuja imágenes en el pizarrón y escribe el nombre de cada una. La profesora dice a los niños que cuando hayan escrito su nombre en el rectángulo de la hoja van a buscar la imagen y la palabra que se parece a su nombre y la van a copiar en la parte de abajo. Ella continúa dibujando en el pizarrón y los niños escribiendo su nombre. Algunas madres de familia se encuentran en el aula observando el trabajo de los niños.

Desarrollo:

- Ejercicio de asociación nombre-imagen: Los niños escriben su nombre en el rectángulo de la hoja y cuando terminan empiezan a copiar alguna imagen, algunos muestran a la maestra lo que han escrito y dibujado esperando su aprobación para continuar, ella se acerca mesa por mesa y brinda ayuda cuando es necesario o cuando se lo solicitan directamente, los motiva diciendo -vas bien, vas bien-. Se observa que los niños se levantan de su silla continuamente, algunos para dirigirse a la profesora y otros se acercan a la mesa de otros compañeros, algunas madres tratan de ayudar a su hijo diciéndole que se fijen bien en las letras. La profesora observa que llega el profesor de enseñanza musical y comenta que deben apurarse porque continuarán con la clase de música.

Cierre:

- Evaluación de la actividad, la profesora cuestiona a los niños si se les hizo fácil o complicado encontrar la palabra de su nombre, responden muy pocos niños y empieza a preguntarles directamente cómo le hicieron para encontrar la palabra, concluye que se les hizo fácil, pide que guarden su lapicera para empezar la clase de música.

FASE FINAL

DATOS GENERALES

Campo formativo: Lenguaje y comunicación

Competencia: Utilizar el conocimiento que tiene de su nombre y otras palabras para escribir algo que quiere expresar.

Título: Carta a mis amigos.

Número de alumnos: 11

Grado: 2°

Organización social: individual

Tiempo de duración: Previsto 30, Real 26:12

Espacio: aula

DESCRIPCIÓN DE LOS SEGMENTOS DE ACTIVIDAD

Inicio:

- Presentación de la actividad, los niños se encuentran sentados alrededor del salón, la profesora comenta al grupo que va a leer un "cuentito" para que después puedan hacer una actividad. Un niño se encuentra caminando y otros se balancean sobre su silla.

- Establecimiento de estructura de participación, la profesora pide a los niños que estén atentos, les recuerda que deben escuchar y para ello recurre a unas imágenes que representan que deben estar sentados y escuchando.

- Narración de cuento, la profesora hace una narración sobre una niña que quiere dar un regalo a su mejor amigo por ser el día del amor y la amistad pero no tiene dinero, la niña soluciona su problema escribiendo una carta. Los niños permanecen sentados escuchando atentamente la narración.

- Recuperación de conocimientos previos, la profesora pregunta al grupo si les parece buena idea que ellos le escriban una "cartita" a su mejor amigo, los niños responden que sí. Antes de empezar a escribir pregunta para qué se escribe, por qué escribimos, algunos niños responden -para hacernos amigos, para hacer cartas, para decir te quiero mucho...- también hace preguntas relacionadas sobre cómo se debe escribir (de esta lado, con la mano derecha...), espontáneamente una niña escribe y la profesora recupera lo que ha escrito como ejemplo para hablar sobre las características del sistema de escritura (escribir de izquierda a derecha, de arriba hacia abajo), los niños se levantan, otro niño participa escribiendo, la maestra pide al resto del grupo que se sienten, nuevamente hace uso de lo que escribió este niño y plantea diversas situaciones sobre la manera de escribir para continuar enfatizando en cómo se debe escribir y que en la escritura hay un mensaje.

Desarrollo:

- Escritura de cartas, la profesora dice al grupo que lo que harán es escribir una carta a su mejor amigo como lo hizo Rosita (niña del cuento), pregunta qué necesitan para escribir, los niños responden una hoja y lápiz, pide a los niños que vayan por su lápiz y que se acerquen a una mesa, ella reparte una hoja a cada uno mientras los niños se acomodan. Los niños trabajan de manera individual, escriben, uno de ellos pide ayuda y la profesora le pregunta cómo cree que escribió Rosita, lo motiva y le pide que lo intente; se acerca a otros niños espontáneamente o cuando solicitan su ayuda, pregunta a quién le escribió y qué le escribió, ella escribe lo que los niños le comentan, la maestra adjunta hace lo mismo. Elige la carta de una niña, pide la atención del grupo y comenta lo que está escrito, después pregunta ¿para qué escribimos? al no obtener respuesta por parte de los niños ella misma expresa que para decir lo que sentimos y lo que pensamos. Las madres de familia empiezan a llegar. Comenta que los que ya terminaron deben doblar su carta, la profesora y la maestra adjunta continúan ofreciendo ayudas a quienes no han terminado y conversando con los niños sobre lo que quieren expresar.

Cierre:

- Exploración de la comprensión lograda por los alumnos, la profesora les recuerda que las cartas sirven para decir cosas, pregunta ¿para qué sirven las cartas? los niños no responden, algunos siguen escribiendo y otros se acercan a la ventana para ver a las madres de familia, la profesora continúa preguntando pero no obtiene respuesta, finaliza diciendo que al día siguiente platicarán sobre lo que escribieron.

CASO 2

FASE INICIAL

DATOS GENERALES

Campo formativo: Expresión y apreciación artísticas.

Competencia: Representa algún personaje haciendo uso del lenguaje corporal y gestual.

Título: ¡Mírame!

Número de alumnos: 11

Grado: 2°

Organización social: grupal (individual)

Tiempo de duración: previsto 25, real 18:16

Espacio: aula

Elementos del plan de trabajo: Título, campo formativo, competencia, propósito, descripción de la actividad (inicio, desarrollo, cierre), evaluación, tiempo, espacio, recursos.

DESCRIPCIÓN DE LOS SEGMENTOS DE ACTIVIDAD

Inicio:

- Presentación de la actividad, los niños se encuentran sentados en una hilera frente al pizarrón; la profesora anuncia que harán una actividad que se llama ¡Mírame!, que consiste en que pasará un niño y ella le mostrará una imagen, deberán actuar como esa imagen para que sus compañeros adivinen de qué se trata.

- Establecimiento de estructuras de participación, explica que pueden hacer sonidos y movimientos para que los demás adivinen y que pasará el niño que adivine.

Desarrollo:

- Ejecución de la actividad expresión, la profesora elige a una niña y le muestra una imagen de su computadora, le dice que debe hacer como ese animal para que los demás adivinen qué es, la niña empieza a saltar y pone sus manos sobre sus orejas los niños dicen "un conejo", la maestra confirma la respuesta, les muestra la imagen y les recuerda que deben levantar la mano para que ella sepa quién adivino; le dice a otro niño que pase, el niño nuevamente salta y los niños responden "un canguro", ella confirma y recuerda que deben levantar la mano y permanecer sentados. Los niños continúan pasando uno por uno, la profesora muestra la imagen, el niño representa con su cuerpo, el grupo responde y la profesora insiste en que deben levantar la mano para que ella les de la palabra. Los niños empiezan a responder al mismo tiempo que levantan la mano para participar. Cuando a algún niño se le dificulta hacer la representación la profesora lo ayuda diciéndole o preguntándole algo en voz baja. Da el turno a los que no han participado.

- Ejecución de la actividad gestual, la profesora dice al grupo que ahora tendrán que actuar "sentimientos" con su cara y con su cuerpo, que pasarán cuatro niños, tendrán que ver cómo está la persona de la foto y actuar con su cara. Pide a una niña que pase, la niña sonríe, la profesora pregunta ¿cómo está? los niños responden riendo, ella pregunta qué sentimiento es ese, les recuerda que ya vieron los sentimientos, los menciona (enojado, contento...) y pregunta: -entonces ¿cómo está?- los niños responden "contenta" ella afirma y les muestra la imagen; le pide a otro niño que pase, le muestra la imagen, el niño sólo sonríe pero no gesticula nada, la profesora lo ayuda hablándole al oído en voz baja, el niño no actúa, pasa otra niña, después otro niño que frota sus manos sobre la cara, los niños responden "llorando", la profesora cuestiona para que respondan el nombre del sentimiento.

Cierre:

- Exploración de la comprensión lograda por los alumnos, la profesora cuestiona a los niños ¿cómo adivinaron? una niña responde que con su cerebro y su mente, la profesora le pregunta qué cómo adivino, la niña responde que porque hacían como un tigre y como un león, la profesora reitera su respuesta y le pregunta a otro niño, él responde que escucha con el sonido de su corazón, los niños expresan brevemente sus argumentos de cómo adivinaron, la profesora los escucha y trata de relacionar las respuestas que dan con las representaciones que hicieron concluyendo que con nuestro cuerpo podemos actuar para que los demás adivinen algo. Finalmente pide que regresen las sillas hacia atrás.

FASE MEDIA**DATOS GENERALES**

Campo formativo: Expresión y apreciación artísticas.

Competencia: Representar algún personaje, haciendo uso del lenguaje corporal y gestual, en una historia o cuento narrado por un adulto.

Título: Actuamos en un cuento

Número de alumnos: 14

Grado: 2°

Organización social: Equipos

Tiempo de duración: previsto 20', real 24:27'

Espacio: aula

DESCRIPCIÓN DE LOS SEGMENTOS DE ACTIVIDAD**Inicio:**

- Presentación de la actividad, los niños se encuentran sentados en una hilera frente al pizarrón, la profesora empieza diciendo que contará un cuento que después ellos representarán, que deben poner atención para que sepan de que se trata y puedan actuarlo.

- Narración de cuento, la profesora lee el cuento al mismo tiempo que muestra las imágenes y los niños permanecen sentados escuchando atentamente, en algunos momentos diversos niños hacen algún comentario breve pero ella continúa con la narración, al final del cuento el grupo completa la frase: "y colorín colorado... este cuento se ha acabado".

- Recuperación de conocimientos previos, la profesora pregunta ¿de qué se trata el cuento? varios niños expresan algún comentario y ella pide que levanten la mano, los niños la levantan y ella da la palabra a una niña, la niña comenta de que trata el cuento, la profesora cuestiona a otros niños sobre algunas acciones del personaje del cuento, ella los escucha y da la palabra a otros niños.

Desarrollo:

- La profesora dice que van a representar el cuento, pregunta -¿qué personajes salieron?- una niña responde: -¡una rana!- ella corrige -un sapo- ¿quién va a ser el rey sapo?, varios niños levantan la mano y responden: ¡yo, yo, yo! la profesora elige a uno y le pide que se siente atrás de una mesa que ella acomoda, la profesora pregunta -¿qué otro personaje?- los niños responden -¡la reina!- la profesora elige a otra niña, un niño menciona que quiere ser "el coronel" y la profesora le dice que no hay coronel que había un médico y le da el personaje de médico; continúan identificando personajes y ella decide quien lo representará, los participantes se levantan y se acomodan de un lado del salón, los demás permanecen sentados; cuando tienen todos los personajes distribuidos la profesora dice que deben escuchar el cuento y actuar de acuerdo a la historia. Un niño pide leer el cuento y la profesora se lo da, él empieza a narrarlo, poco a poco la profesora va diciéndole la historia en voz baja y él la repite, cuando hay una acción la profesora la dice más fuerte para que los niños empiecen a actuar, los niños realizan las acciones según el personaje que cada uno representa. La profesora continúa leyendo al tiempo que hace pausas para que los niños actúen, hay pequeños diálogos entre ellos. Termina la narración, la profesora pide que den un aplauso y dice -¡muy bien! ahora pasarán los que siguen- los niños que no han pasado se levantan y se acercan a ella diciendo el nombre del personaje que quieren ser, ella reparte personajes, dos niñas dicen que quieren narrar el cuento pero ella dice "ahorita"... un niño dice que no quiere y la maestra lo motiva para participar. La profesora narra el cuento y los niños se desplazan de la orilla hacia el centro del salón, donde hay una mesa pequeña y se encuentra sentado el niño que representa al rey, algunos acompañan su actuación con frases cortas o pequeños diálogos que dicen por iniciativa propia o porque la profesora se los sugiere, según el personaje que están representando. Termina la narración y pide que se sienten.

Cierre:

La profesora cuestiona directamente a un niño -¿cómo hicimos el cuento hoy?- los niños hablan entre ellos, ella dice una serie de acciones que los niños van repitiendo al tiempo que ponen sus manos en la parte del cuerpo que ella menciona. Pide la atención del grupo y nuevamente pregunta -¿cómo hicimos el cuento hoy?- una niña responde -¡el del sapo!- la maestra completa -contamos el cuento del sapo pero ¿qué hicieron?- una niña responde -actuamos como ellos- a lo que la profesora cuestiona - ¿qué necesitamos para actuar?- ella continúa haciendo un par de preguntas tratando de que ellos reconozcan que hicieron uso de su cuerpo para actuar y representar a los personajes. Algunos niños se empiezan a levantar, otros hablan entre ellos y la profesora da por terminada la actividad.

FASE FINAL**DATOS GENERALES**

Campo formativo: Expresión y apreciación artísticas

Competencia: Participar en juegos simbólicos improvisando a partir de un tema, utilizando su cuerpo y objetos de apoyo como recursos escénicos.

Título: El restaurant

Número de alumnos: 8

Grado: 1°

Organización social: grupal

Tiempo de duración: Previsto 30', real 26:35

Espacio: aula

DESCRIPCIÓN DE LOS SEGMENTOS DE ACTIVIDAD**Inicio:**

- Recuperación de conocimientos previos, la profesora hace una serie de preguntas al grupo relacionadas con el funcionamiento de un restaurant (qué es un restaurant, qué se vende ahí, qué se hace, quienes van a comer, qué personas trabajan ahí) los niños van respondiendo, ella escucha y complementa o corrige la información que da el grupo. Cuando no responden brinda ayuda dando pistas y poniendo ejemplos, escribe en el pizarrón quienes trabajan en el restaurant y le dice al grupo que van a jugar al restaurant.

- Establecimiento de estructura de participación, la profesora pregunta -¿quién quiere ser el chef?- explica lo que le corresponderá hacer, varios niños dicen -¡yo, yo, yo!- ella elige a un niño y una niña; continúa leyendo cada personaje de acuerdo a la lista que anota en el pizarrón, entre todos hacen una distribución del rol que cada uno desempeñará y lo que deberá hacer, escribe los nombres en el pizarrón. Cuando todos tienen un rol la profesora pregunta -¿qué podemos usar para jugar al restaurant?- los niños responden al mismo tiempo que la profesora va buscando lo que usarán, pide a los niños que busquen lo que necesitarán de acuerdo al rol que representarán y que lo

acomoden. Algunos niños realizan alguna acción que no está relacionada con su rol y ella se acerca para recordarles lo que les corresponde hacer.

Desarrollo:

- Ejercicio de juego simbólico, hay cuatro niños que representan a los comensales y cuatro a las personas que trabajan en el restaurant; la profesora se une a los niños que representan el rol de comensales, salen del salón y regresan como si estuvieran llegando al restaurant. Los niños mediante el juego simbólico desempeñan el rol que les corresponde de manera individual, la profesora se dirige y trata de organizarlos recordándoles el rol y lo que le corresponde hacer a cada uno, se sienta con los comensales y empiezan a pedir lo que quieren comer, ella da la pauta para que los comensales desarrollen su rol, a los niños que casi no se expresan les pregunta directamente qué van a pedir y les dice que se dirijan a los meseros; también plantea algunas problemáticas para los chefs y meseros pidiéndoles algunas cosas o preguntándoles qué hacer ante determinada situación. Conforme avanza la actividad los niños realizan acciones cada vez más acordes al rol que juegan, sobre todo chefs y meseros. Terminan pidiendo la cuenta, pagando y despidiéndose del personal del restaurant.

Cierre:

- Evaluación, la profesora pide que guarden lo que usaron y un niño pregunta -¿por qué?- la profesora responde que porque ya jugaron. Van acomodando cada cosa en su lugar al mismo tiempo que ella pregunta -¿les gusto jugar al restaurant? ¿qué personajes hubo? Se dirige a algunos niños en específico y les pregunta qué personaje representaron y qué hicieron. Les pide que se sienten y continúan comentando que fue lo que más les gusto hacer, que tan fácil o difícil fue, etc. los niños responden brevemente y la profesora cuestiona constantemente. Concluye diciendo a los niños que saben cómo jugar porque han visto a otros y los están imitando.

CASO 3

FASE INICIAL

DATOS GENERALES

Campo formativo: Lenguaje y comunicación.

Competencia: Escucha y cuenta relatos literarios que forman parte de la tradición oral.

Título: ¿Sabes escuchar un cuento?

Número de alumnos: 17

Grado: 2°

Organización social: grupal

Tiempo de duración: previsto 20', real 17:08'

Espacio: aula

Elementos del plan de trabajo: Datos generales, título, campo formativo, competencia, contenidos (espacio en blanco), descripción de la actividad (inicio, desarrollo, cierre), evaluación, tiempo, recursos.

DESCRIPCIÓN DE LOS SEGMENTOS DE ACTIVIDAD

Inicio:

- Presentación de la actividad, los niños se encuentran sentados alrededor de las mesas que están acomodadas en forma de L. La profesora inicia pidiendo al grupo que pongan atención porque les leerá un cuento, pregunta si les gustaría escucharlo y los niños responden -¡síiiiiiii!-
- Recuperación de conocimientos previos, la profesora pregunta -¿de qué creen que trata este cuento? un niño responde -¡de comer!- la profesora se dirige específicamente hacia algunos niños, ellos responden (de lavar, de abrir regalos) y ella comenta que verán de qué trata. Les recuerda que siempre alguien escribe los cuentos y pregunta -¿quién habrá escrito este cuento?-, menciona los nombres de algunos niños cuestionando si ellos lo escribieron, los niños responden que no, la profesora lee los nombres de las autoras y les muestra donde están escritos.

Desarrollo:

- Narración de cuento, la profesora empieza a leer el cuento, hace una pausa, lanza una pregunta al grupo relacionada con el cuento -¿de qué creen que es ese paquete? un niño responde -¡un pan!- y otros corean la misma respuesta; continúa leyendo, continuamente hace pausas, plantea preguntas -¿qué creen que hicieron?- los niños hacen inferencias sobre lo que pasará en la historia y en ocasiones también responden -¡no sé!-. Camina alrededor de las mesas, narra fragmentos del cuento, hace cuestionamientos a los niños de lo que creen que pasará en el cuento y muestra las imágenes, los niños evocan anécdotas personales asociadas con el texto, la profesora los escucha y después hace una señal de que guarden silencio (pone su dedo en la boca) y les dice -chicos vamos a continuar con el cuento-. A lo largo de toda la narración sigue haciendo preguntas al grupo (¿qué creen qué paso? ¿qué hicieron?), acompaña la narración con algunos movimientos corporales. Termina diciendo -y colorín colorado el cuento se ha...- a lo que los niños responden -¡acabado!-.

Cierre:

La profesora pregunta -¿les gusto la historia? los niños responden -¡síiiii!- comenta que les dirá un secretito y baja la voz -la maestra Susy casi no escucha- se dirige hacia mí para preguntarme si escuche el cuento y les dice a los niños que si me quieren ayudar; pregunta -¿se acuerdan de qué trato el cuento? ¡síiiii! ¿cómo se llamaba?- un niño dice que no, pregunta directamente a dos niñas, no obtiene respuesta, algunos dicen -de su amigo- la profesora pregunta -¿qué es lo primero que paso en el cuento?- los niños no responden o lo hacen sólo con una palabra, la profesora empieza a observar el cuento y va planteando preguntas de acuerdo a la secuencia, en algunas ocasiones primero hace las preguntas y luego muestra la imagen y en otras lo hace a la inversa; la profesora voltea hacia la cámara y comenta que está muy nerviosa, continúa con cuestionamientos hasta llegar al final del cuento y da por terminada la actividad.

FASE MEDIA

DATOS GENERALES

Campo formativo: Lenguaje y comunicación.

Competencia: Escuchar y contar relatos literarios que forman parte de la tradición oral.

Título: Lectura de un cuento.

Número de alumnos: 13

Grado: 2°

Organización social: grupal

Tiempo de duración: previsto 30', real 22:03'

Espacio: aula

DESCRIPCIÓN DE LOS SEGMENTOS DE ACTIVIDAD

Inicio:

- Presentación de la actividad, los niños se encuentran sentados en medio círculo, la profesora dice que leerán un cuento de la biblioteca del aula, pregunta si ya lo conocen, los niños responden -¡síiii!- una niña dice el nombre del cuento y después otros niños también, la profesora lo vuelve a leer señalándolo con su dedo; pregunta si saben quién lo escribió, los niños responden que no y ella lee el nombre del autor.

- Establecimiento de estructuras de participación, la profesora dice que va a leer pero pregunta qué necesitan para contar un cuento, una niña dice -¡silencioooo!- la profesora corrobora y acuerdan que guardarán silencio para poder escuchar.

Desarrollo:

- Narración de cuento, la profesora empieza a narrar el cuento, lee una página, hace una pausa y muestra la imagen a los niños, ellos escuchan atentamente y observan la imagen, hacen comentarios sobre lo que observan en la imagen; ella acompaña las acciones de la historia con movimientos gestuales y corporales, los niños sonrían ante algunos fragmentos del texto, en ocasiones los niños anticipan lo que pasará en el cuento, al finalizar ella dice la frase -y colorín colorado este cuento se ha acabado y el que no se levante se queda pegado- los niños se levantan de su silla. La profesora pregunta -¿se acuerdan cómo se llamaba el cuento? -¡Pedro es una pizzaaa!-, ¿saben qué paso primero, alguien podría contar el cuento ahora? dos niños levantan la mano y dicen -¡yooo! la profesora se lo da a Ingrid y le pide que pase.

- Ejercicio con relación al cuento, la profesora dice que los demás deben poner atención, ella intercambia de lugar con la niña. Ingrid toma el cuento y lo abre en cualquier página, la profesora pregunta -¿dónde empieza el cuento Ingrid?, la niña dice -aquí- y la profesora le dice que se fije bien donde está la portada. Ingrid lee en voz baja el título, abre el cuento le da a la profesora algo que tenía en la mano, se queda callada y la profesora le dice que si quiere la esperan y que pasa alguien más, ella hojea el cuento empieza a narrar en voz muy baja y hace pausas continuamente, la profesora trata de ayudarlo haciéndole preguntas relacionadas con la historia, sus compañeros se balancean sobre su silla. Casi al finalizar de la historia realiza una narración sin interrupciones y recupera la atención de sus compañeros. Termina con la frase -y colorín colorado este cuento se ha acabado y el que se quede sentado se queda pegado- los niños se levantan de su silla. Otros niños dicen que ahora es su turno, la profesora dice que los que estén parados y gritando no participarán, elige a un niño y le dice que lo debe contar más fuerte. El niño pasa a sentarse a la silla de enfrente, dice el título y la profesora le pregunta si se acuerda quién escribió el cuento, les pregunta a los demás y nadie lo recuerda. El niño empieza la narración diciendo -Pedro estaba triste- la profesora le pregunta -¿por qué?- el niño continúa haciendo la narración, apoya el cuento sobre sus piernas y va cambiando las páginas señalando y narrando lo que observa; en una ocasión se dirige a la maestra ¿qué más? y la profesora le responde con una expresión gestual que indica que continúe, algunos de sus compañeros están escuchando atentamente y otros balanceándose sobre su silla o moviendo las piernas. Continúa narrando, hace pausas en algunos momentos y la profesora le brinda ayudas preguntándole -¿qué más?, afirmando lo que él comenta o haciéndole algunas preguntas al grupo. Termina la narración del cuento y otros niños dicen que ellos lo quieren leer pero la profesora dice que ya nadie más lo contará.

Cierre:

- Evaluación, la profesora pregunta a Ingrid si se les hizo fácil contar el cuento, Yurem responde que a él sí porque ya sabía contar como lo hizo la profesora, ella cuestiona nuevamente a Ingrid, no obtiene respuesta, pregunta al grupo -¿qué necesitamos para contar el cuento?- los niños responden -¡la imaginaciónnnn!- cuestiona -¿para qué la imaginación?- se escuchan varias respuestas, la profesora dice que levanten la mano y les da la palabra, una niña dice que usar nuestra memoria para leer, ella pregunta -¿para qué sirve la memoria?- responden que para recordar. Termina preguntando si recordaron todas las partes del cuento, algunos niños dicen que no y otros que sí.

FASE FINAL**DATOS GENERALES**

Campo formativo: Lenguaje y comunicación.

Competencia: Escuchar la narración de anécdotas, cuentos, relatos, leyendas y fábulas; expresar qué sucesos o pasajes le provocan reacciones como gusto, sorpresa, miedo o tristeza.

Título: Lectura de un cuento

Número de alumnos: 13

Grado: 2°

Organización social: grupal

Tiempo de duración: previsto 30', real 19:01'

Espacio: aula

DESCRIPCIÓN DE LOS SEGMENTOS DE ACTIVIDAD**Inicio:**

- Presentación de la actividad, los niños se encuentran sentados en un círculo, la profesora inicia preguntando si quieren escuchar un cuento y si les gustan los cuentos, los niños responden que sí.

- Establecimiento de estructura de participación, la profesora pregunta -¿qué necesitamos para escuchar un cuento?- se escuchan varias voces, ella pide que levanten la mano para participar, le da la palabra a una niña cuya respuesta es -ponerse un candadito-¿qué más necesitan para poder escuchar un cuento?, varios niños levantan la mano, escucha la participación de otros niños que también hacen referencia a guardar silencio. Nuevamente, la profesora pregunta si saben qué es escuchar, algunas respuestas son guardar silencio, estar calladitos, cerrar la puerta para que no entre ruido. Ella explica que quiere que escuchen un cuento diferente, que no tiene un libro pero que quiere que escuchen. Pide que levanten la mano los que quieren escuchar un cuento, los niños levantan la mano pero algunos hablan entre ellos y la profesora reitera que deben estar callados para escuchar.

Desarrollo:

- Narración de cuento, la profesora coge su computadora y se la pone sobre sus piernas, se empieza a escuchar el cuento, los niños guardan silencio, se muestran interesados en escuchar la historia; el volumen es muy bajo, ellos se levantan de su silla y se acercan a la computadora, algunos se sientan en el suelo; la profesora pone pausa al cuento y pregunta si lo escuchan, algunos responden que sí y otros que no, a los niños que dicen no escuchar les pide que se sienten más cerca, en el suelo; vuelve a poner el cuento, los niños que están cerca de la computadora continúan escuchando, un grupo de tres niñas hablan entre ellas en voz baja, al finalizar el cuento los niños regresan a sentarse en su silla.

- Exploración de comprensión lograda por los alumnos, la profesora pregunta ¿quién pudo escuchar el cuento? levante la mano, varios niños levantan la mano y dicen -¡yo, yo, yo!-Pregunta ¿cómo puedo saber si escucharon el cuento? ¿de qué trato el cuento? se dirige para preguntarle directamente a algunos niños hasta que un niño responde del conejito blanco, y varios hacen comentarios del cuento, la profesora les pide que levanten la mano, le da la palabra a un niño, empiezan a expresar fragmentos del cuento, algunos por iniciativa propia y otros cuando la profesora los cuestiona directamente, ella hace algunas preguntas sobre momentos específicos que sucedieron en la historia, los niños se balancean sobre sus sillas. La profesora cuestiona a algunas niñas y no obtiene respuesta, ella expresa en voz alta -¿qué hago? le hizo falta volumen también, ¿verdad?- se dirige a otras niñas, un niño se levanta de su silla y se sale del círculo, la profesora le recuerda que si no están atentos no podrán ir a los juegos, él continúa moviéndose, se dirige a otro niño. La profesora dice que lo podrán escuchar otro día y después pregunta ¿qué otra cosa podemos escuchar que no sea un cuento? ella da algunos ejemplos, un niño da un ejemplo y dice que puede escuchar música, la profesora hace una señal indicando que da por terminada la actividad.

Cierre:

CASO 4**FASE INICIAL****DATOS GENERALES**

Campo formativo: Lenguaje y comunicación

Competencia: Identifica algunas características del sistema de escritura.

Título: Mi nombre en mi silla.

Número de alumnos: 9

Grado: 1°

Organización social: individual

Tiempo de duración: previsto 20, real 30:47

Espacio: aula

Elementos del plan de trabajo: Datos generales, título, campo formativo, aspecto de la competencia, competencia, propósito, descripción de la actividad (inicio, desarrollo, cierre), tiempo, espacio, organización grupal, recursos.

DESCRIPCIÓN DE LOS SEGMENTOS DE ACTIVIDAD

Inicio:

- Presentación de la actividad, la profesora pregunta si se acuerdan que les encargo una foto y si saben dónde puso esa foto, un niño intenta subirse a una mesa, ella le recuerda que hay reglas en el salón y que no puede subirse a la mesa; se dirige a algunos niños para preguntarles donde puso la foto, señala con su dedo hacia la ventana que es donde están las fotos, ella pregunta -¿qué hay ahí?- dice que es un letrero, que la foto es para que ellos sepan cómo se escribe su nombre, que cuando ella les pida algo vean su foto y encuentren su nombre rápido.

- Ejercicio de identificación de nombre escrito asociado a foto, la profesora dice al grupo que quien llevó foto tome su letrero, algunos niños señalan el suyo con su dedo y la niñera o la profesora les dan su letrero, también ayudan a los que no lo logran. La profesora enseña unas hojas que están pegadas en el pintarrón y les dice a los niños que ahí también están los nombres escritos, pregunta -¿quién lo puede encontrar?- les pide que se levanten para buscarlo, los niños se levantan con la tarjeta de su foto-nombre y se dirigen a buscar la hoja que tiene su nombre escrito, la profesora y la niñera ofrecen ayuda a los niños que no encuentran su tarjeta preguntándole si es igual al de su tarjeta, si tiene las mismas letras... regresan a sentarse a su lugar.

La profesora explica que dejarán su letrero con nombre a un lado y que sólo ocuparán la hoja para remarcar las letras como si fuera un gusanito; la profesora y la niñera reparten a cada niño su caja con crayolas. Ella escribe su nombre en el pintarrón, dice que tomará un color y va a ir pasando sobre las letras como si fuera "un caminito" y que ellos deben hacerlo lo mismo en su hoja. Los niños empiezan a realizar la actividad y la profesora se acerca a quien ve que necesita ayuda, a algunos niños les coge la mano y se las va guiando para que remarquen cada letra diciéndoles que sigan el caminito, la niñera realiza la misma acción con otros niños. A quien observa que lo hace correctamente lo motiva diciéndole -¡muy bien, que bonito!-. Pide que los que terminan pongan su hoja sobre la mesa y guarden sus crayolas. Los que ya finalizaron caminan por el salón. Ella y la niñera sacan las mesas para tener espacio en el aula.

Desarrollo:

- Establecimiento de estructuras de participación, los niños se encuentran sentados con la tarjeta de su nombre en la mano alrededor del salón, la profesora comenta que las mamás le han dicho que a ellos les gusta mucho bailar, explica que lo que van a hacer es que va a poner música, van a bailar y cuando ya no haya música cada uno va a buscar su silla, les dice que cada silla tiene su nombre, que la deben cuidar, que deben aprender a conocer su silla con su nombre, que cada quien tiene su letrero en la mano para que la busque y a quien la encuentre le dará una estrella.

- Ejercicio de identificación de nombre escrito, la profesora pone música y dice -¡nos paramos todos chicos!- algunos niños se levantan y otros no, ella toma de las manos a los que no lo hacen diciéndoles que no se pueden quedar sentados porque no van a ver cuál es su silla; la profesora brinca al centro del salón y los niños también, detiene la música y les pide que busquen su silla, algunos la buscan y otros sólo se sientan, ella ayuda a cada niño a buscar y comparar la tarjeta de su nombre hasta encontrar la silla, levanta a los niños que están sentados en sillas equivocadas, la niñera también ayuda a los niños preguntándoles si se parece el nombre de la tarjeta al de la silla, continúan así hasta que todos están sentados en la silla correcta. Vuelve a poner música y bailan al centro, quita la música y les pide que busquen su silla, en esta ocasión no cambia las sillas de lugar, los niños se sientan rápidamente en la silla con su nombre; se repite la actividad, observa que un niño no se levanta de su silla y ella se acerca a él, lo toma de las manos y brinca con él, quita la música y les dice que vuelvan a su silla, preguntan -¿creerán que ya no se equivoquen con su silla? Los niños no responden, algunos expresan que quieren ir al baño.

Cierre:

-Exploración de la comprensión lograda por los alumnos, los niños se encuentran sentados y la profesora dice -ya cada quien tendrá su silla, cuando lleguen deben ver cuál es su nombre, buscar su silla y si no saben nos preguntan a nosotras, ¿de acuerdo?- . Pregunta ¿les gusta la actividad o no? ¿qué hicimos y con qué jugamos?, no obtiene respuesta, les muestra el letrero y cuestiona ¿cómo se llama esto?, repite con los niños -le-tre-ro- ¿y qué tiene?-, los niños siguen sin responder y ella dice -su nombre que también está en la silla- finaliza diciendo que han terminado y que se pueden ir a lavar las manos.

FASE MEDIA

DATOS GENERALES

Campo formativo: Lenguaje y comunicación

Competencia: Identificar características básicas del sistema de escritura al reconocer su nombre propio.

Título: Qué dibujo inicia con mi nombre

Número de alumnos: 8

Grado: 1°

Organización social: individual / parejas

Tiempo de duración: previsto 30, real 35:41'

Espacio: aula

DESCRIPCIÓN DE LOS SEGMENTOS DE ACTIVIDAD

Inicio:

- Recuperación de conocimientos previos, la profesora dice que trabajarán con su nombre, pregunta si ya saben cómo se escribe, los niños responden que sí, les dice que si ya vieron el pizarrón y pregunta -¿qué hay ahí?, una niña dice -letras-, otro -palitos- la profesora dice - ¿ahí escribí el nombre de quién?-, dice que no se acuerda que escribió y pregunta si pueden ayudarlo. Los niños se levantan de su silla y se dirigen hacia el pizarrón para coger su nombre, la profesora ofrece ayudas a los niños que no encuentran su nombre, les da el que ellos dicen y les pide que lo comparen con el nombre que está pegado en su silla; en el pizarrón quedan cuatro nombres de los niños que no asistieron, la profesora y los niños comparan los letreros con las sillas para identificar de quién son esos nombres. Ella les dice a los niños que se sienten con su letrero.

Desarrollo:

- Ejercicio de identificación de nombre escrito, les pide que se fijen en la primera letra de su nombre porque van a jugar con esa letra, coge unas tarjetas donde hay una letra, muestra una "O" y pregunta -¿de quién será esta letra?, los niños responden - ¡de Odalis!- así continúa con las demás tarjetas y los niños van mencionando los distintos nombres según la letra

- Ejercicio de asociación nombre-imagen, la profesora les dice que ahora van a pensar en un objeto que empiece con su letra, por ejemplo Carlos-Carro, pide ejemplos pero los niños no responden, le dice a Odalis que le diga un objeto que empiece con su letra, le da varias

pistas y señala su ojo hasta que logran decir ojo-Odalis. Les dice que en la otra mesa puso dibujos que inician con la misma letra que la de sus nombres y pregunta si creen que podrán encontrar el dibujo que empiece como su nombre. Le pide a un niño que pase, él localiza rápidamente la imagen de su nombre (Israel-Imán) la profesora le dice que regrese a su lugar. Continúan pasando uno a uno, ella ofrece ayudas preguntando -¿cuál será? y/o deletreando su nombre y el de la imagen, pidiéndoles que observen si la primera letra es igual a la suya. Los demás niños juegan en el centro del salón. Cuando todos tienen su nombre les pide que se sienten y pregunta si fue fácil o difícil encontrar su tarjeta. Una niña dice que a su compañero no le toco y la profesora le dice que está jugando, se dirige con él hacia donde están las tarjetas y lo ayuda para encontrar la suya. Dice que ahora que ya cada quién tiene su letrero y su dibujo le dirán que dibujo tomaron, cada niño dice el nombre de su dibujo y ella menciona el nombre del niño y del dibujo; pide que pongan los dibujos en la mesa porque ahora encontrarán las letras.

- Ejercicio de asociación imagen-letras, pone letras de plástico sobre la mesa y les dice que harán otro "jueguito", integra dos equipos de cuatro niños y les pide que se agarren de las manos en un círculo, les enseña una imagen y pregunta cuál es su primera letra, les pide que juntos vayan a buscar la letra, los niños corren, empiezan a revolver y jugar las letras. La profesora dice que como el espacio es muy pequeño lo harán diferente, pasa a un niño de cada equipo y dice que sólo ellos van a buscar la letra del objeto que ella diga, los demás niños se sientan, les muestra una imagen y pregunta -¿qué es?- los niños responden -¡carro! la profesora pide que encuentren la "C de Carlos", cuando la niña encuentra la letra la profesora le pone una estrella al frente y pide a otros niños que pasen, les muestra la tarjeta con la imagen pregunta qué es y la niña responde -¡hipopótamo!- la profesora corrige -rinoceronte- y les enseña la letra "R" de Ricardo, los niños corren a buscarla y sus compañeros de equipo lo apoyan coreando su nombre. Los niños cogen una letra y se la muestran a la profesora esperando su aprobación, ella los ayuda mostrándoles la letra y recordándoles el sonido o diciendo a qué compañero pertenece esa inicial. Continúan hasta que pasan las otras dos parejas.

Cierre:

- Evaluación, cuentan cuántas estrellas gana cada equipo y la profesora pregunta si les gusto el juego y si ya se acordarán de las letras de su nombre y de sus compañeros, los niños dicen que sí. Termina pidiéndoles que le ayuden a recoger el material.

FASE FINAL

DATOS GENERALES

Campo formativo: Lenguaje y comunicación

Competencia: Utilizar el conocimiento que tiene de su nombre y otras palabras para escribir algo que quiere expresar.

Título: El nombre del objeto

Número de alumnos: 17

Grado: 3°

Organización social: individual

Tiempo de duración: previsto 60', real 53:04'

Espacio: aula

DESCRIPCIÓN DE LOS SEGMENTOS DE ACTIVIDAD

Inicio:

- Presentación de la actividad, los niños se encuentran sentados en grupos de tres o cuatro, la profesora pregunta si podrán escribir el nombre de los dibujos que ella llevo, pide que alguien le ayude, pasa una niña, la profesora dice que le enseñará un dibujo pero que no les dirá qué es y ellos deben adivinar, la niña empieza a mencionar algunas características, los niños dan distintas respuestas hasta que alguien adivina -¡un payaso!- la profesora confirma la respuesta y les muestra la imagen. Un niño reparte una hoja a cada uno de sus compañeros.

Desarrollo:

- Ejercicio de expresión escrita, la profesora dice que necesita otro voluntario que le ayude a escribir la palabra -pa-ya-so- pasa una niña; y les pide a los niños que se levanten por su lapicera. Mientras Pamela escribe en el pizarrón la palabra payaso los niños dibujan en su hoja y también escriben "payaso", la profesora empieza a caminar por el salón y pregunta -¿cómo se escucha payaso?, deletrea -pa-ya-so- empieza con la letra de alguien de Pam... ella, después sigue Ya de Yanitza, luego sigue la "S" ¿quién tiene la S en su nombre?- Una niña dice que no sabe dibujar y la profesora dice que no se preocupe que lo importante es escribir. Algunos niños escriben de acuerdo al conocimiento que tienen sobre distintas palabras pero la mayoría trata de copiar lo que su compañera escribió en el pizarrón. La profesora pide que dejen ese dibujo porque adivinarán otro, los niños muestran su hoja desde su lugar diciendo que ya acabaron; pasa otro niño, la profesora le muestra la imagen y pide la atención del grupo, el niño describe -es chiquito y vive en el agua- una niña dice -¡pez!- la profesora muestra la imagen y dice que ahora lo harán diferente, primero harán el dibujo y después escribirán la palabra en el pintarrón. El mismo niño pasa a escribir, la profesora pregunta -¿con qué letra empezará pez? responde con la "P" de Pamela, pregunta al niño si sabe escribir la "P", el responde que no y pregunta quién sabe, pasa otra niña y escribe la "P", pasa otra niña a escribir la "E" y otra la "Z"; van diciendo de quién es cada letra. Cuando está escrita la palabra pez en el pintarrón los niños lo copian a un lado de su dibujo. Pasa otra niña a describir otro objeto, lo dibujan y pasan distintos niños a escribir en el pintarrón cada letra de la palabra "manzana", la profesora brinda ayudas asociando el nombre de cada letra con nombres de los niños y escribiendo en el pizarrón los nombres de los niños para que identifiquen las letras. Al terminar los niños van mostrando la hoja a la profesora. Pasan otros dos niños y se repite la dinámica. Una niña pregunta si ya es el último y si pueden pintar, ella responde que le esperen.

Cierre:

- Exploración de la comprensión lograda por los alumnos, la profesora dice que en el sobre encontró los nombres de las palabras, una niña dice que ya los escribieron, la profesora pregunta -¿qué podemos hacer?- la misma niña dice que los pueden cambiar, ella dice que los pondrán junto y verán si están bien escritos o no y ya después podrán pintar. La profesora coge cada letrero y pregunta -¿qué dice aquí?- los niños responden -¡payaso!- ella dice que no y los niños responden pelota, ponen el letrero junto a la palabra pelota y corroboran letra por letra. Continúan comparando lo que ellos escribieron con cada letrero que la profesora saca del sobre. Los niños conversan entre ellos, algunos se levantan de su silla, la profesora trata de centrar la atención preguntando si las palabras están escritas igual, se detiene en la primera palabra que escribieron en el pizarrón, observan que la palabra payaso no está escrita correctamente, la profesora dice que están aprendiendo a escribir y que ahí dice payaso para quien lo escribió y que todas las demás coinciden porque ayudaron entre todos. Pregunta si fue difícil adivinar los objetos y si les gusto la actividad, algunos responden que sí y otros que no, varios hablan entre ellos y no responden. Termina diciendo que ya pueden pintar su dibujo y entregárselo.

CASO 5

FASE INICIAL

DATOS GENERALES

Campo formativo: Exploración y conocimiento del mundo.

Competencia: Formula explicaciones acerca de los fenómenos naturales que puede observar y de las características de los seres vivos y de los elementos del medio.

Título: La hortaliza escolar.

Número de alumnos: 19

Grado: 3°

Organización social: grupal (individual)

Tiempo de duración: previsto--, real 38:34

Espacio: aula

Elementos del plan de trabajo: Datos generales, título, campo formativo, competencia, propósito, descripción de la actividad, recursos.

DESCRIPCIÓN DE LOS SEGMENTOS DE ACTIVIDAD

Inicio:

- Recuperación de conocimientos previos, la profesora cuestiona a los niños sobre las verduras de las que estuvieron hablando en clases pasadas, dice que toca hablar del brócoli, pregunta a cada integrante del equipo del brócoli si llevaron la tarea, una niña del equipo pasa al frente y comenta información que tiene en su lámina, habla en voz muy baja, los niños dicen que no escucharon y la profesora dice que deben estar callados para escuchar. La profesora pide a otro niño del equipo que explique su tarea, él no quiere pasar, otro integrante del equipo pasa e interpreta lo que hay en la lámina de su compañero. La profesora dice que tienen tres tareas pero que falta información, plantea preguntas relacionadas con el procedimiento que se debe seguir para sembrar una planta. La profesora dice que se quedó de tarea investigar ¿para donde crece la zanahoria? Los niños responden -¡para arriba, para abajo!- ella pregunta niño por niño y la mayoría contesta -para abajo- ella cuestiona -¿saben por qué crece para abajo? una niña da su hipótesis.

Desarrollo:

- Juego, la profesora lleva un dibujo para hablar de las partes de la planta, muestra una lámina pequeña, pregunta si se acuerdan de las partes de la planta, dice que jugarán a la papa caliente y quién se quede con la papa dirá el nombre de la parte de la planta... pasan una pirinola grande de un niño a otro al mismo tiempo dicen -la papa caliente se quema, se quema, se quema... se quemó- cuando termina el juego pide al niño que se quedó con la pirinola que pase a mostrar la raíz de la planta, la profesora pregunta para qué sirve la raíz, hablan sobre la función de ésta, dice que la papa y la zanahoria también son una raíz por eso crecen en la tierra. Algunos niños se levantan de su lugar, quieren ir al baño y ella dice que no todos pueden ir al mismo tiempo. Juegan nuevamente a la papa, en esta ocasión pide que diga dónde están las "hojas", algunos niños hablan entre ellos, otros se levantan y unos más salen al baño, la profesora pregunta -¿qué está pasando? ¿por qué están muy distraídos?- ella menciona diversos vegetales y pregunta si son hojas o raíces, los niños responden, le pide a un niño que diga las raíces que han mencionado. Juegan a la papa caliente y ahora a la niña que pierde le toca pasar a señalar el fruto, la profesora menciona unos ejemplos y pregunta ¿qué otros frutos conocen?, cuestiona directamente a algunos niños pero ellos no responden, otros niños por iniciativa propia mencionan nombres de diferentes frutas, un par de niños se levantan de sus sillas y la profesora pide que se sienten, algunos más se acercan a ella para comentar algo sobre las frutas. La profesora dice que falta otra parte que se llama flor, pregunta si ven alguna flor en la lámina, los niños dicen que el brócoli y hablan sobre sus características. Pregunta -¿cuál es el tallo de la planta?-, una niña dice que el palito, ella pregunta si la respuesta es correcta y para qué sirve. Pide que le digan el nombre de dos raíces que se puedan comer, un niño menciona zanahoria y otro brócoli.

- Canción_títeres, la profesora dice que les enseñará una canción, muestra un títere de vara de brócoli y otro de zanahoria, los niños se entusiasman, quieren coger los títeres, se levantan diciendo que quieren pasar y ella dice que la zanahoria elegirá, le da los títeres a un niño y a una niña, cantan "zanahoria, zanahoria, brócoli, brócoli, son muy buenos para mí", la profesora pide que pasen los niños al frente para bailar, todos cantan la canción y los niños al frente mueven los títeres de un lado a otro como si estuvieran bailando, les enseña otra parte de la canción "a la hora de comer, verduras elegiré" y repiten la primera parte. Los niños eligen a que compañeros darles los títeres para que pasen al frente, los niños piden que los elijan diciendo -¡a mí, a mí!- pasa otro niño y otra niña, al terminar la canción les aplauden y les dan los títeres a otros niños, continua esta dinámica hasta que pasan casi todos los alumnos.

Cierre:

- La profesora coge los títeres y dice al grupo que les digan adiós, que la zanahoria y el brócoli les recomiendan que coman muchas frutas y verduras, los niños responden diciendo adiós.

FASE MEDIA

DATOS GENERALES

Campo formativo: Exploración y conocimiento del mundo.

Competencia: Formular suposiciones argumentadas sobre fenómenos, reconocer que hay transformaciones reversibles e irreversibles y contrastar sus ideas iniciales con lo que observa en fenómenos naturales o experimentos.

Título: Nuestra cosecha

Número de alumnos: 20

Grado: 3°

Organización social: grupal

Tiempo de duración: previsto 1 hr., real 37:25

Espacio: aula y patio.

DESCRIPCIÓN DE LOS SEGMENTOS DE ACTIVIDAD

Inicio:

- Recuperación de conocimientos previos, los niños se encuentran sentados alrededor del aula, la profesora dice que van a continuar con una actividad que ya venían haciendo, pasa una plato con semillas a cada niño de los que están en el extremo y pregunta -¿se acuerdan qué es esto que traigo aquí?- pasan el plato de niño a niño, ellos las observan y las tocan, una niña dice que son semillas, otra se acerca a la profesora y le dice que las rojas son semillas de zanahoria, se escuchan algunos comentarios que los niños hacen entre ellos sobre si son semillas de cilantro o de zanahoria. La profesora pregunta si se acuerdan qué fue lo que hicieron con esas semillas, ellos responden que las plantaron, ella hace cuestionamientos sobre el procedimiento que siguieron para sembrarlas, conversan sobre el tiempo que ha pasado desde que las sembraron.

- Representación y formulación de suposiciones, la profesora pregunta -¿cómo creen que estén esas plantas que sembraron?- los niños responden que las han visto; pide que una niña pase a representar en una lámina que está pegada en el pizarrón cómo estaban las semillas cuando las sembraron, la niña dibuja y la profesora cuestiona acerca del dibujo. Continúan pasando diversos niños a representar gráficamente el proceso de crecimiento de las plantas, mientras dibujan siguen hablando sobre lo que ha sucedido con las plantas que sembraron y formulan suposiciones sobre cómo estarán las plantas, algunos comentan -grandes, medianas, marchitas, etc.-. Hablan sobre una planta que se secó y por qué sucedió esto, la profesora comenta que se les paso el tiempo de cosechar. Siguen formulando hipótesis sobre cómo estarán las zanahorias y un niño pasa a representarlo en la lámina. La profesora pregunta si saben lo que es cosechar, los niños dan diversas respuestas; después cuestiona, es lo mismo sembrar y cosechar, explica la diferencia entre una y otra, pregunta si quieren cosechar, los niños responden -¡sí! Una niña da una opción de cómo se podrían comer las zanahorias.

- Establecimiento de estructuras de participación, la profesora explica que todos saldrán al patio, que lo primero que harán es observar e identificar cuáles son las plantas que tienen y ya después van a cosechar, les menciona las reglas de comportamiento que deben seguir.

Desarrollo:

- Cosecha, los niños se acercan a las rejas donde sembraron las semillas, las cargan y se dirigen hacia un área cercana al salón, algunos juegan con las cadenas de los columpios, la profesora llama su atención y les recuerda que primero deben observar, los niños dicen si es

cilantro o zanahoria, observan que hay una reja en donde no creció nada. La profesora pide que se sienten para que se organicen, va llamando a los niños que están sentados y callados para que pasen a cosechar una zanahoria, los niños sacan una zanahoria y se las muestran a sus compañeros, al verlas los niños sonrían y comentan características sobre las zanahorias; los que no han pasado se sientan para que la profesora los llame, desde su lugar comentan que se portaron bien y que quieren pasar. Al terminar de cosechar la profesora coge una zanahoria y pregunta quién puede decir los nombres de las partes de la planta, pasa un par de niños al frente, algunos responden, otros se encuentran observando y comentando entre ellos acerca de la zanahoria que tienen en las manos, ella pide la atención de los niños, pasa un niño y van diciendo el nombre de las partes de la zanahoria. La profesora pregunta qué le habrá pasado al brócoli y al cilantro que también habían sembrado, los niños dan diferentes suposiciones.

- Acuerdos, la profesora pregunta qué harán con esas zanahorias, una niña responde que lavarlas para cocinarlas, otra dice que pasen a cada salón para enseñar las zanahorias, la profesora pregunta -¿con quién quieren compartir sus zanahorias?- los niños responden que con alguna maestra, ella propone que entren al salón y después del recreo pidan permiso a las demás profesoras para mostrar su cosecha. Una niña se da cuenta de que aún hay una zanahoria sembrada, varios niños se acercan a la reja, la sacan y descubren que hay otra, se amontonan con la intención de sacarla de la tierra hasta que la profesora se percata de que al parecer han lastimado a un niño y pide que dejen que él la saque, finalmente saca una zanahoria muy pequeña, todos se acercan para verla, ella pide que dejen las zanahorias en una mesa y se vayan a lavar las manos.

Cierre:

FASE FINAL

DATOS GENERALES

Campo formativo: Exploración y conocimiento del mundo.

Competencia: Reconocer que hay transformaciones reversibles, como mezcla y separación de agua y arena, cambios de agua líquida a sólida y de nuevo a líquida, e irreversibles, como cocinar.

Título: Hagamos mezclas

Número de alumnos: 19

Grado: 3°

Organización social: equipos

Tiempo de duración: previsto 3 hrs., real 1:34

Espacio: aula

DESCRIPCIÓN DE LOS SEGMENTOS DE ACTIVIDAD

Inicio:

- Establecimiento de estructuras de participación, los niños se encuentran sentados alrededor del salón, la profesora explica el procedimiento que seguirán para realizar la actividad a través de imágenes (reconocer materiales, mezclar, observar, limpiar, registrar lo observado, compartir la información); al mismo tiempo hablan sobre el significado de conceptos como mezclar y observar, da recomendaciones sobre el uso que le darán a los materiales. Después de explicar cada lámina pregunta a los niños los pasos que seguirán para el desarrollo de la actividad, nuevamente señala cada imagen y ellos explican.

- Recuperación de conocimientos previos, la profesora dice que anotarán algunas cosas para que no se les olviden, pregunta el significado del concepto "mezclar" y lo escribe en el pizarrón, después cuestiona -¿qué pasaría al revolver algunas sustancias?- va mostrando cada material (arena, jabón líquido, café...), pregunta -¿qué pasa si al agua le ponemos...?-, registra en una lámina las inferencias que los niños hacen con cada material. En alguna ocasión unos niños se levantan y la profesora trata de centrar su atención preguntándoles directamente qué sucederá al mezclar algunas sustancias.

Desarrollo:

- Ejercicio de mezclas, la profesora integra equipos diciendo a cada niño un número del 1 al 3, los niños junto con la profesora y la niñera mueven las sillas y las mesas para integrar tres equipos según el número que les correspondió. La profesora y la niñera colocan en el centro de cada equipo recipientes con diferentes materiales y una botella con agua. La profesora da a cada niño un vaso y una cuchara, dice que primero deben observar. Los niños huelen y tocan los materiales, ponen agua en su vaso vacío e incorporan diferentes materiales, algunos se acercan a la profesora para mostrar lo que sucede con sus mezclas, ella se pasa a cada equipo y hace algunos cuestionamientos a los niños como ¿cómo se sienten los materiales?, ¿qué pasa cuando hacen la mezcla?, etc. de acuerdo a la respuesta que cada uno da ella replantea el cuestionamiento; los niños conversan entre ellos y se muestran sus mezclas. La profesora dice que pongan al centro de las mesas las mezclas y los materiales para limpiar las mesas y hacer sus registros; los niños continúan interesados mezclando y ella dice que otro día volverán a hacer mezclas que es tiempo de hacer el registro.

- Registro de resultados, después de limpiar las mesas los niños van por sus lapiceras, la profesora pide ayuda de unos niños para repartir una hoja a cada compañero, ella va explicando a cada equipo lo que deben hacer, muestra que la hoja tiene las imágenes de los materiales que utilizaron y que deben registrar qué paso cuando le pusieron al agua algún material, si se mezcló colocar una "x" en la columna SI, de lo contrario una "x" en la columna No; se cerciora de que hayan comprendido cuestionando qué paso con algún material en específico, escuchando la respuesta de los niños y mostrándoles donde deben registrarlo. Se acerca a los niños preguntándoles qué le paso a cada material cuando lo mezcló con el agua y diciéndoles que registren lo que observaron. La niñera también se acerca a algunos niños y los apoya para que hagan su registro. Algunos piden ayuda preguntando con que letras se escriben algunas palabras, en los registros unos usan letras y otros imágenes. Al terminar los niños entregan la hoja a la profesora, a algunos la profesora les pide que le expliquen lo que registraron; guardan sus lapiceras y salen al recreo.

Cierre:

- Recuperación de conocimientos previos, la profesora pregunta qué hicieron en una clase pasada con las mezclas y que materiales utilizaron. Cuestiona -¿creen que esas mezclas son reversibles o no? algunos niños responden -¡sí!- ¿qué es reversible?- los niños dicen no sé, la profesora trata de explicar el concepto reversible, les recuerda que hicieron una mezcla y pregunta si será posible separar o no los elementos.

- Establecimiento de estructuras de participación, la profesora dice que nuevamente harán mezclas, que cada equipo trabajará con un material y que después comentarán al grupo si se puede o no separar. Pide que se integren en equipo de tres, mueven las mesas y los niños eligen con quien trabajar; la profesora comenta que los materiales son para hacer las mezclas y que no se pueden comer.

- Ejercicio de mezclas, la profesora reparte el material, cada equipo hace las mezclas con el material que le fue asignado, ella se acerca a los equipos diciéndoles que deben platicar acerca de si hay una forma de poder separar lo que mezclaron y cómo lo pueden hacer. Nuevamente mueven las mesas y sillas, se organizan en medio círculo para compartir el resultado.

- Presentación de resultados, la profesora pide que dejen sus mezclas al frente de su mesa, pregunta al primer equipo -¿qué mezclaron? ¿creen que la sustancia se puede separar?- ellos responden -no porque ya está pegada con el agua-; la profesora muestra unos instrumentos (embudo, coladera, filtro), dice que podrían utilizarlos para separar las sustancias, pregunta el nombre de cada uno y nuevamente se dirige al equipo para cuestionar si alguno les servirá para ver si es posible separar o no las sustancias, el equipo elige la coladera para comprobar su hipótesis, el resto de los equipos observa, concluyen que la mezcla entre jabón y agua no se puede separar. El siguiente equipo menciona

los materiales que utilizo en su mezcla, comentan al grupo si creen que se puede o no separar, eligen un instrumento y comprueban su hipótesis; esta dinámica continua hasta que pasa el resto de los equipos. Cuando es el turno del último equipo la mayoría del grupo se encuentra conversando entre ellos. La profesora pide la atención del grupo y pregunta -¿cuáles fueron las sustancias que se separaron y por qué esas si se pudieron separar y las otras no?- un par de niños son quienes responden formulando suposiciones, los demás conversan entre ellos.

CASO 6

FASE INICIAL

DATOS GENERALES

Campo formativo: Lenguaje y comunicación.

Competencia: Escucha, cuenta, y crea relatos literarios que forman parte de la tradición oral.

Título: Cambiemos el final a un cuento.

Número de alumnos: 13

Grado: 2°

Organización social: individual

Tiempo de duración: previsto ---, real 29:22'

Espacio: aula

Elementos del plan de trabajo: datos generales, título, recursos, competencia, campo formativo, aspecto de la competencia, descripción de la actividad (inicio, desarrollo, cierre), observaciones (espacio en blanco), evaluación (espacio en blanco), otros campos a favorecer.

DESCRIPCIÓN DE LOS SEGMENTOS DE ACTIVIDAD

Inicio:

- Presentación de la actividad, los niños se encuentran sentados en semicírculo, la profesora dice que va a contar un cuento, pregunta si pondrán atención al cuento, dice el título y da una breve explicación de lo que tratará el cuento, dos niños comentan sobre los animales que ellos han visto. La profesora pide que pongan mucha atención, escuchen y guarden silencio.

Desarrollo:

- Narración de cuento, la profesora se encuentra de pie con las láminas del cuento en sus manos, lee el título, hace la narración acompañándola de movimientos de sus manos y del cuerpo; los niños escuchan atentos, expresan pequeños comentarios cuando ella cuestiona acerca de la historia, repiten las onomatopeyas que ella hace cada vez que aparece un animal en el cuento e imitan sus movimientos.

- Ejercicio con relación al cuento, la profesora pregunta -¿qué fue lo que más les gusto del cuento?- algunos niños comentan la parte que les agrado, la profesora los escucha y después cuestiona -¿les gustaría que el cuento fuera diferente? ¿qué le pueden cambiar al final?- da opciones de algunos cambios que podrían hacerse en el final de la historia. Algunos niños escuchan y otros se levantan de su lugar.

Cierre:

- Ejercicio con relación al cuento, la profesora comenta que les dará una hoja para que ahí dibujen el final del cuento que les hubiera gustado, los niños cogen su silla, van por su caja de crayolas y se acercan a las mesas de trabajo; ella da una hoja a quien ya tiene sus crayolas y está sentado. Les recuerda distintas maneras en que puede finalizar el cuento, les dice que tiene que ser un dibujo muy bonito. Los niños dibujan y la profesora se acerca a cada niño, le pregunta qué está dibujando y escribe el nombre de cada uno. La profesora pregunta -¿quién termino, quien quiere comentar qué dibujo?- una niña dice que nadie y otro niño dice que él, el niño se levanta, la profesora pide que pongan atención, él menciona los animales que dibujo, ella pide que le aplaudan por haber participado y le da una estrella por su participación. Otras dos niñas explican el final de su historia, la profesora brinda ayudas mediante cuestionamientos para relacionar el dibujo con el cuento. Otros niños quieren participar, la profesora pide que guarden sus colores, los niños se levantan y empiezan a hablar, ella pide que todos se sienten para escuchar a otro niño, algunos se sientan, otros caminan por el salón y otros más guardan sus crayolas; un niño muestra su dibujo, expresa pequeños comentarios y le aplauden. Otros niños dicen que ellos quieren contar su cuento pero la profesora dice que ya no, que deben sentarse, pide que le entreguen sus cuentos y dice que ya no podrán presentarlo porque no saben escuchar. Los niños le dan su hoja y guardan sus crayolas.

FASE MEDIA

DATOS GENERALES

Campo formativo: Lenguaje y comunicación.

Competencia: Escuchar y contar relatos literarios de acuerdo a temas de su interés siguiendo la secuencia de sucesos.

Título: Había una vez

Número de alumnos: 15

Grado: 2°

Organización social: individual

Tiempo de duración: previsto 30', real 28:26'

Espacio: aula

DESCRIPCIÓN DE LOS SEGMENTOS DE ACTIVIDAD

Inicio:

- Presentación de la actividad, los niños se encuentran sentados en dos hileras, al frente hay un teatrino, la profesora les dice que unos amiguitos fueron a visitarlos para contarles un cuento, pregunta si les gustan los cuentos y ellos responden que sí, algunos comentan brevemente ocasiones en que les han narrado cuentos en casa.

- Establecimiento de estructuras de participación, la profesora explica que deben poner atención y guardar silencio porque después ellos contarán la historia.

Desarrollo:

- Narración de cuento, la profesora les dice el nombre del cuento, se coloca detrás del teatrino y lo narra. Los niños permanecen sentados, observando y escuchando la historia, en ocasiones hacen comentarios relacionados con los personajes que van apareciendo, la profesora interactúa con ellos haciéndoles algunas preguntas cerradas mediante los personajes del cuento. Al terminar, la profesora pregunta si les gusto el cuento y de qué trato, los niños responden con pequeños comentarios.

Cierre:

- Ejercicio con relación al cuento, la profesora dice que dibujarán los personajes del cuento, coloca pliegos de papel en blanco en el suelo, hace preguntas con las que los niños van siguiendo el orden en que fueron apareciendo los personajes, al niño que responde, de acuerdo a la secuencia, le da un plumón para que dibuje; mientras dibujan ella cuestiona a los niños sobre donde se imaginan que sucedió el cuento, en qué momento del día... ellos responden y comentan lo que podrán dibujar; da plumones a los niños que faltan, ellos se ubican alrededor de las láminas acostados en el suelo y dibujan; la profesora hace cuestionamientos sobre algunas partes del cuento, pregunta a algunos niños qué están dibujando y los motiva diciendo que están pintando muy bonito. Los niños comentan entre ellos y a la profesora lo que están representando. La profesora comenta que el trabajo quedo muy bonito, pregunta -¿dónde lo vamos a pegar?- acuerdan que afuera

para que al llegar las mamás le expliquen el cuento; los niños que terminan se levantan del suelo y le dan el plumón a la profesora, salen a pegar la lámina mientras otros continúan trabajando. Pegan la otra lámina, regresan al salón, la profesora pide que se sienten y pregunta -¿si les gusto el cuento? ¿de qué trato?- un par de niños comentan de que trato y ella da una conclusión sobre el mensaje del cuento.

FASE FINAL

DATOS GENERALES

Campo formativo: Lenguaje y comunicación.

Competencia: Narrar anécdotas, cuentos, leyendas y fábulas siguiendo la secuencia de sucesos.

Título: Vamos a contarle otra vez.

Número de alumnos: 14

Grado: 1°

Organización social: equipos

Tiempo de duración: previsto ---, real 33:52'

Espacio: aula

DESCRIPCIÓN DE LOS SEGMENTOS DE ACTIVIDAD

Inicio:

- Presentación de la actividad, los niños se encuentran sentados en semicírculo, la profesora explica que contará un cuento, muestra una lámina donde se observa una granja y menciona los nombres de los animales.

- Establecimiento de estructuras de participación, la profesora dice que para poder escuchar deben poner mucha atención, pide silencio y dice que primero lo contará ella y después los niños.

Desarrollo:

- Narración de cuento, la profesora narra el cuento utilizando títeres de vara, los niños escuchan la historia, ella a lo largo de la narración realiza algunos cuestionamientos a los niños y los hace que participen emitiendo las onomatopeyas de los animales; una niña hace un comentario sobre su perrito, la maestra le dice que debe cuidarlo, le pide que se siente, continúa con la historia, los niños escuchan y observan. Al finalizar el cuento la profesora pregunta si les gusto y hace un cuestionamiento sobre qué le paso al protagonista.

- Establecimiento de estructura de participación, la profesora dice que van a integrar un equipo para que cuente el cuento, pone en el piso los personajes y explica que pasarán unos niños y la siguiente clase otros, los niños piden participar levantando la mano y diciendo -¡yo, yo, yo!-, ella menciona el nombre de un personaje y el niño que lo representará, elige a varios niños y cada quien coge el títere que quiere representar.

- Ejercicio con relación al cuento, la niña que representa a la gallina se pone en el centro del círculo, permanece callada, la profesora la motiva y aun así no expresa nada, la profesora pregunta quien quiere representar ese personaje, una niña dice que ella e intercambia el personaje con su compañera. Los niños expresan pequeñas frases y mueven los títeres; la profesora brinda ayudas de acuerdo al tipo de participación de los niños, ya sea, cuestionándolos, motivándolos para que participen de acuerdo a la secuencia del cuento, narrando algunas partes de la historia, creando algunos diálogos para que ellos los reproduzcan, etc. al finalizar le aplauden al equipo.

Cierre:

- Ejercicio con relación al cuento, la profesora hace cuestionamientos relacionados con el mensaje del texto y pregunta -¿quién quiere pasar mañana?-, dice que al siguiente día pasará otro equipo, pega una estrella en la frente de cada niño que participo en el cuento. La profesora dice al grupo que harán los títeres, muestra unas hojas con los personajes del cuento; los niños se pasan a las mesas de trabajo, eligen un personaje, lo pintan, lo recortan y le pegan un palito; la profesora y la niñera brindan ayuda cuando se les solicita o cuando observan que algún niño lo requiere. Los niños, en cuanto tienen su títere terminado, se levantan, juegan con sus títeres, algunos realizan las onomatopeyas de su personaje, la profesora dice que deben guardar sus crayolas, tirar la basura en su lugar y que pueden salir a lavarse las manos para ir al recreo.

CASO 7

FASE INICIAL

DATOS GENERALES

Campo formativo: Desarrollo físico y salud

Competencia: Practica medidas preventivas y de seguridad para preservar su salud.

Título: Aprendiendo sobre el semáforo.

Número de alumnos: 11

Grado: 2°

Organización social: individual

Tiempo de duración: previsto 30:00' real 22:47'

Espacio: aula y explanada

Elementos del plan de trabajo: campo formativo, aspecto de la competencia, competencia, título, descripción de la actividad, recursos, tiempo, evaluación, otros campos a favorecer.

DESCRIPCIÓN DE LOS SEGMENTOS DE ACTIVIDAD

Inicio:

- Recuperación de conocimientos previos, los niños y la profesora se encuentran sentados en el suelo, la profesora pone una canción y les dice a los niños que deben escuchar atentamente, al finalizar la canción pregunta -¿de qué habla la canción?- un niño dice que de reglas, la profesora cuestiona -¿qué reglas?- sigue cuestionando hasta que una niña dice -la regla de respetar el semáforo- hace preguntas sobre el uso de los semáforos, sus características, donde los han observado, etc. en ocasiones los niños responden por iniciativa propia y otras porque ella los cuestiona directamente. La profesora comenta que ha observado a mucha gente que no usa el semáforo y que puede haber accidentes, hablan sobre los colores del semáforo, ella muestra círculos de los colores del semáforo y comentan el significado de cada color.

- Establecimiento de estructuras de participación, la profesora dice que saldrán a jugar a ser carros, explica las reglas: dará a cada niño un aro y simularán que es un carro, mostrará una paleta de color y ellos deberán respetar las reglas de acuerdo al color que muestre; al niño que no respeta una regla lo infraccionará el agente de tránsito que será la niñera, no podrá jugar por un rato y se quedará con la niñera.

Desarrollo:

- Ejercicio de medidas de seguridad, salen a la explanada, la profesora reparte un aro a cada niño y se meten en el, ella muestra el área por la que se podrán desplazar. La profesora levanta la paleta verde y los niños se desplazan con su aro por el área permitida, continúan avanzando o deteniéndose según lo que indique el color. La profesora también se mete en un aro y da las paletas de colores a una niña que ahora es quien controla el semáforo. Cuando la profesora o la niñera observan que alguien no respeta las reglas, le piden que permanezca con la niñera sin jugar un momento. Después de que participan varios niños siendo el semáforo la profesora pide que le regresan el aro y vuelven al salón.

Cierre:

- Exploración de la comprensión lograda por los alumnos, todos se sientan en el suelo, la profesora dice que verá si ya saben para qué sirven los colores del semáforo, plantea varias situaciones en las que hacen uso del semáforo y ellos responden qué deberían hacer, ya sea como peatones o si van adentro del coche, ella complementa las ideas y dice que ahora pueden decirle a sus padres que ya saben cómo usar el semáforo, finaliza diciendo que al siguiente día aprenderán a cruzar las calles.

FASE MEDIA

DATOS GENERALES

Campo formativo: Desarrollo físico y salud

Competencia: Identificar algunas enfermedades que se originan por problemas ambientales e identificar medidas para evitarlas. Participar en el establecimiento de reglas de seguridad en la escuela.

Título: Juega seguro

Número de alumnos: 11

Grado: 2°

Organización social: individual

Tiempo de duración: previsto 1:30' real 18:20'

Espacio: aula

DESCRIPCIÓN DE LOS SEGMENTOS DE ACTIVIDAD

Inicio:

- Presentación de la actividad, los niños se encuentran sentados en un área de la dirección viendo hacia la computadora, la profesora dice que van a ver un video, que deben poner atención. Tratan de ver el video pero hay problemas con la conexión a internet, después de varias pausas logran verlo.

Desarrollo:

- Ejercicio de medidas de seguridad, la profesora pregunta -¿de qué trata la canción? los niños levantan la mano y piden la palabra, hacen algún comentario sobre lo que escucharon que decía el video; la profesora hace preguntas sobre cuestiones específicas de la canción, relaciona las opiniones de los niños con el video, con lo que ellos hacen en la escuela, lo que sucede en el recreo y con medidas de seguridad que deben seguir para evitar accidentes. Los niños esperan a que se les dé su turno de participación para expresar su comentario.

- Acuerdos, la profesora pregunta si sería importante que los demás niños de la escuela conozcan la información sobre las reglas de seguridad y cómo podrían darlas a conocer, los niños dan algunas propuestas como platicarles, enseñarles el video, reescribir en una hoja para que las mamás lo lean y aprendan, etc. la profesora escucha las propuestas, hace un recuento de las mismas y retoma una propuesta de una niña que se relaciona con la elaboración de carteles. La profesora menciona algunas medidas de seguridad que pueden seguir, dice que cada quien piense en una para dibujarla, pide que vayan al salón para hacer sus carteles. Finalmente deciden que van salir a desayunar y dejarán pendiente la actividad de elaborar los carteles.

Cierre:

FASE FINAL

DATOS GENERALES

Campo formativo: Desarrollo físico y salud

Competencia: Atender reglas de seguridad y evitar poner en riesgo a los otros al jugar o realizar algunas actividades en la escuela.

Título: Aprendo a cuidarme

Número de alumnos: 11

Grado: 3°

Organización social: individual

Tiempo de duración: previsto --- real 40:23'

Espacio: aula

DESCRIPCIÓN DE LOS SEGMENTOS DE ACTIVIDAD

Inicio:

- Presentación de la actividad, los niños están sentados en el suelo viendo hacia la profesora que se encuentra sentada en una silla, ella dice que aprenderán como cuidarse porque hay algunos niños que no saben cuidarse y no prevén accidentes, que leerá algunas cosas para que las retomen y no sufran accidentes.

- Recuperación de conocimientos previos, la profesora lee el libro sobre prevención de accidentes, los niños observan y escuchan atentamente; un niño levanta la mano y hace una pregunta -¿qué pasa si uno se pone la bolsa en la cabeza? la profesora plantea la pregunta al grupo, los niños dan varias respuestas que ella retoma y expresan algunas situaciones similares que ellos han visto o vivido. La profesora muestra imágenes del libro y comentan sobre ellas, pregunta si cuando ellos salen al recreo prevén algunos accidentes, los niños responden levantando la mano para pedir la palabra y cuentan algunas anécdotas de accidentes, ella cuestiona cómo se podrían prevenir esos accidentes, conversan sobre posibles medidas de prevención.

Desarrollo:

- Ejercicio de medidas de seguridad, la profesora dice que quiere que observen algo que pasa en el recreo, muestra en la computadora fotografías de ellos mismos o niños de otros salones jugando durante el recreo y pregunta -¿qué hacen esos niños?- los niños observan varias fotos, conversan sobre ellas y la profesora plantea algunas situaciones sobre lo que les podría pasar, juntos analizan los accidentes a los que están expuestos. La profesora pregunta -¿por qué creen que los niños juegan a esas cosas? comentan que no saben jugar y que las mamás, maestras o niños les pueden enseñar.

- Juego, la profesora pide que se sienten en el suelo en círculo, que respeten las reglas y comenta que ha observado que en el recreo los niños no saben a qué jugar y que ellos les pueden enseñar a sus compañeros. Propone el juego de la botella como una opción para jugar en el recreo, pregunta si alguien sabe jugarlo, una niña explica las reglas, ella las retoma y las amplía, hacen una votación para decidir cómo jugarán si con preguntas y respuestas o castigos. Inician el juego en el que una persona gira la botella, dependiendo de la dirección que indique el niño o niña pone un castigo a su compañero, por ejemplo -saltar diez veces en un pie- el niño realiza la acción correspondiente, toca el turno a otra niña, cuando toca el turno a la profesora los niños sonrían y dan varias opciones, la profesora realiza su castigo, hacen nuevamente el círculo y ella pregunta si les gusto el juego, los niños responden -sí-.

Cierre:

- Acuerdos, la profesora pregunta -¿a qué otras cosas pueden jugar en el recreo?, los niños mencionan diversos juegos; la profesora se levanta, algunos niños brincan, otros hablan y alguno se acuesta, ella pide la atención al grupo, cuenta hasta el cinco para que todos se acomoden y pongan atención, le llama la atención al grupo pues dice que están hablando de tipos de juegos y que están jugando pesado, hablan sobre lo que le pudo haber pasado a un niño. Ella pega una lámina en el pintarrón y escribe -¿a qué puedo jugar en el recreo?- los niños mencionan sugerencias de juegos, la profesora las escribe, les recuerda que deben levantar la mano y les va dando la palabra, un niño menciona el nombre de un juego y todos cantan la canción, otro menciona un juego y una de sus compañeras explica cómo se juega.

Acuerdan que jugarán los juegos que anotaron, mencionan áreas del Jardín donde pueden jugar y algunos juguetes que pueden llevar para jugar en el recreo.

CASO 8
FASE INICIAL

DATOS GENERALES

Campo formativo: Desarrollo físico y salud

Competencia: Utiliza objetos e instrumentos de trabajo que le permitan resolver y realizar actividades diversas.

Título:---

Número de alumnos: 9

Grado: 2°

Organización social: individual

Tiempo de duración: previsto 30', real 15:39

Espacio: aula

Elementos del plan de trabajo: propósito, campo formativo, aspecto de la competencia, otros campos a favorecer, competencia, descripción de la actividad (inicio, desarrollo, cierre), contenidos (sólo está escrito conceptuales, procedimentales, actitudinales), organización grupal, estrategia, espacio, tiempo, recursos, evaluación (espacio en blanco), observaciones (espacio en blanco).

DESCRIPCIÓN DE LOS SEGMENTOS DE ACTIVIDAD**Inicio:**

- Recuperación de conocimientos previos, los niños se encuentran sentados frente al pizarrón, la profesora pregunta si se acuerdan qué están viendo, los niños responden -¡plantas!- pregunta el nombre del proyecto y los niños no recuerdan, ella pregunta si recuerdan las actividades del proyecto: ¿cómo nacen las plantas?; la profesora va señalando la información que tienen registrada en una lámina pegada en el pizarrón y hablan sobre diversos tipos de plantas que han trabajado en días anteriores, sobre lo que necesitan para crecer, etc. La profesora les dice que les encargo un frasco para hacer un germinador, hace preguntas sobre la función del germinador pero los niños no responden, explica que con el germinador verán el proceso de crecimiento de las plantas. Cuestiona sobre los materiales que utilizarán, van mencionándolos de acuerdo al orden en que los ocuparán y los niños pasan a dibujarlos (frasco, frijol, agua, etc.).

Desarrollo:

- Ejercicio de germinación, revisan si ya tienen todos los materiales necesarios para hacer el germinador, la profesora pone los materiales sobre dos mesas, les dice a los niños que cada uno armará su germinador, los llama para darles su frasco y se colocan todos alrededor de las mesas, ella pregunta qué será lo primero que harán, los niños responden, la profesora les reparte los materiales y ellos van colocando cada material en el frasco.

Cierre:

- Acuerdos, la profesora da algunas sugerencias de lo que harán con su planta, acuerdan que cada día observarán el frasco para ver cómo crece su planta, los niños formulan suposiciones sobre lo que pasará con su planta. Colocan sus frascos en una mesa que se encuentra en una esquina del salón.

FASE MEDIA**DATOS GENERALES**

Campo formativo: Exploración y conocimiento del mundo

Competencia: Proponer y participar en acciones para cuidar y mejorar los espacios escolares.

Título: Cuidemos nuestras plantas

Número de alumnos: 9

Grado: 2°

Organización social: individual

Tiempo de duración: previsto 20, real 15:36

Espacio: aula

DESCRIPCIÓN DE LOS SEGMENTOS DE ACTIVIDAD**Inicio:**

- Recuperación de conocimientos previos, los niños se encuentran sentados en círculo, la profesora pregunta -¿para ustedes qué es un planta?- ellos dan varias respuestas como -una planta es una planta- mencionan lo que las plantas necesitan para crecer.

- Presentación de la actividad, la profesora dice que en la mesa hay unas plantas que quiere que observen con la lupa; coloca la mesa con las plantas en el centro del salón y los niños se paran alrededor de ellas.

Desarrollo:

- Ejercicio de cuidado de las plantas, la profesora coge una planta y pregunta -¿para qué sirve?-, los niños dicen lo que la planta necesita para crecer, muestra otras plantas, mencionan características de las plantas que observan y las comparan. La profesora pone una planta en otra mesa, reparte una lupa a cada niño y pide que observen, los niños observan y comentan entre ellos algunas características de las plantas, la profesora se acerca a ellos y les pregunta -¿qué observan?- les dice que traten de observar las tres plantas; después de un tiempo la profesora dice que terminó el momento de observar, pide que le regresen la lupa y vuelvan a sentarse en su lugar.

Cierre:

- Exploración de la comprensión lograda por los alumnos, la profesora pregunta -¿qué observaron en esa planta y qué fue lo que más les gusto?- un niño comenta que a él nada, otros hacen comentarios como -a mí me gustaron las tres plantas porque se parecen a una palmera, porque las observamos- la profesora hace preguntas sobre cómo era la textura, y qué necesitan esas plantas para crecer muy bonitas y grandes, los niños evocan su experiencia de la actividad pasada en la que sembraron el frijol, mencionan lo que utilizaron para sembrarlo, algunos niños comentan sobre las plantas que ellos tienen en casa. La profesora pregunta -¿qué cuidados requiere una planta? ¿cómo cuidarían una planta si yo se las regalo?- los niños mencionan los cuidados que siguieron cuando sembraron el frijol, la profesora invita a los niños a cuidar y proteger las plantas de su casa.

FASE FINAL**DATOS GENERALES**

Campo formativo: Exploración y conocimiento del mundo

Competencia: Comprender que forma parte de un entorno que necesita y debe cuidar. Proponer y participar en acciones para cuidar mejor los espacios disponibles para la recreación y convivencia.

Título: Juntos cuidaremos mejor nuestro ambiente natural.

Número de alumnos: 15

Grado: 3°

Organización social: equipos

Tiempo de duración: previsto --, real 35:35

Espacio: aula

DESCRIPCIÓN DE LOS SEGMENTOS DE ACTIVIDAD

Inicio:

- Narración de cuento, los niños se encuentran sentados en semicírculo de frente al pizarrón, la profesora los saluda y todos responden diciendo -¡buenos días!- ella dice que les contará un cuento que tiene en una hoja, pregunta -¿qué le falta a este cuento?- los niños responden dibujos, pasta, etc. ella pide que pongan atención y que escuchen porque al final hará preguntas. Narra el cuento, los niños observan y escuchan atentamente; al finalizar ella se dirige a determinados niños y les hace preguntas sobre el contenido del cuento.

- Recuperación de conocimientos previos, la profesora pregunta a un par de niños cómo cuidan el medio ambiente, los niños responden y después cuestiona -¿alguien sabe qué es el medio ambiente?- los niños mencionan -las flores, los árboles, los ríos, las plantas...- la profesora confirma sus respuestas repitiendo lo que ellos mencionan y diciendo que todo eso forma parte del medio ambiente; pregunta -¿qué hacen para cuidar el medio ambiente?- ellos expresan algunas acciones como -regar flores y no gastar luz, cuidar las flores cuando van al cerro, poner las plantitas de su casa al sol, etc.- la profesora los escucha y después hablan sobre las áreas del Jardín de Niños donde hay plantas, los niños expresan algunas acciones que han observado que otros niños del Jardín cometen como cortar las flores, comentan sobre qué podrían hacer para que ya no suceda eso, alguien menciona que decirle a la directora o a los papás, la profesora sigue cuestionando para que den otras propuestas, un par de niños dicen que podrían hacer letreros.

Desarrollo:

- Ejercicio de propuestas para cuidar el medio ambiente, la profesora pregunta si les gustaría hacer letreros, los niños responden que sí y expresan propuestas de lo que podrían decir los carteles como: no entrar porque pisan las plantas, el área roja es no pasar y verde es si pasar, no aventar pelotas, etc. La profesora propone hacer equipos, dice que cada equipo inventará un cartel que se relacione con el cuidado del área verde del Jardín, un niño propone que haya vigilantes, la profesora retoma su propuesta y dice que lo harán al día siguiente; numera a los niños del 1 al 3 y forman tres equipos, los niños cogen su silla y se acercan a la mesa destinada para su equipo. La profesora reparte a cada equipo plumones y dos cartulinas, los equipos se subdividen en dos, ella se acerca y les dice que primero se pongan de acuerdo sobre lo que pondrán en el cartel. Los niños conversan entre ellos, algunos toman acuerdos sobre lo que dibujarán y/o escribirán, otros dibujan en el área de la cartulina que tienen más cercana. La profesora brinda ayudas acercándose a los equipos y conversando con ellos sobre lo que están haciendo, les recuerda que el trabajo es sobre el medio ambiente, los motiva diciéndoles -muy bien, muy bien-, la niñera hace lo mismo. La profesora pide que levanten la mano los equipos que ya terminaron, sólo uno la levanta, les dice que se apuren porque sólo quedan cinco minutos, ellos siguen interesados trabajando, después de un momento pide que pasen nuevamente al frente del salón para mostrar sus carteles.

Cierre:

- Exploración de la comprensión lograda por los alumnos, los niños se acomodan nuevamente en semicírculo, la profesora pide a un equipo que explique su cartel, pide al grupo que observe el cartel de sus compañeras, las niñas hablan entre ellas en voz baja, pasan al frente y expresan lo que dibujaron al mismo tiempo que señalan las imágenes, al terminar la profesora les dice -¡muy bien!- el grupo les aplaude; pasan los otros equipos en el orden que la profesora va diciendo, muestran su cartel y expresan sus propuestas, ella hace preguntas o motiva a los niños para que participen. La profesora comenta que quisiera que peguen los carteles pero está lloviendo, los niños quieren hacerlo en ese momento, se levantan y observan que llueve, finalmente deciden que los pegarán después.

CASO 9

FASE INICIAL

DATOS GENERALES

Campo formativo: Lenguaje y comunicación

Competencia: Obtiene y comparte información a través de diversas formas de expresión oral.

Título: La caja de sorpresas

Número de alumnos: 12

Grado: 1°

Organización social: individual

Tiempo de duración: previsto--, real 18:13'

Espacio: aula

Elementos del plan de trabajo: datos generales (nombre del Jardín, clave, mes, nombre de la profesora), campo formativo, aspecto de la competencia, competencia, aprendizajes esperados, contenidos, título, descripción de la actividad (inicio, desarrollo, cierre), recursos, evaluación.

DESCRIPCIÓN DE LOS SEGMENTOS DE ACTIVIDAD

Inicio:

- Establecimiento de estructuras de participación, los niños se encuentran sentados en semicírculo, la profesora dice que harán una actividad que se llama la caja de sorpresas, explica las reglas del juego: pasará un niño y sacará un objeto de la caja, deberá decir el nombre del objeto y para qué sirve. La profesora ejemplifica con dos objetos del salón; dice que sólo hablará el que participe, los demás deben guardar silencio.

Desarrollo:

- Ejercicio de descripción de objetos, algunos niños expresan que quieren participar diciendo -¡yo!- la profesora canta una canción para elegir al niño que pasará, una niña pasa al frente, saca un objeto y la profesora pregunta -¿qué es?- responde otro niño y ella dice que sólo puede responder la participante, realiza varios cuestionamientos hasta que dicen el nombre del objeto correctamente y para qué sirve, aplauden a la niña y regresa a su lugar. La profesora nuevamente canta la canción, pasa otra niña, saca el objeto, dice el nombre del objeto y para qué sirve, el grupo le aplaude y regresa a su lugar; esta dinámica continua con otros niños, dependiendo del tipo de participación de cada uno la profesora ofrece ayudas haciendo preguntas para que ellos describan, motivando o involucrando al resto del grupo para que ayuden a su compañero hasta que digan el nombre correcto del objeto y su función; cuando algún niño responde y no es su turno ella le recuerda que debe dejar hablar a su compañero. La profesora dice que se terminaron las sorpresas y que solo quedan palitos.

- Acuerdos, otros niños quieren pasar pero la profesora dice que no todos participarán porque lo jugarán más días, señala a los niños que pasarán al siguiente día, pregunta si les gusta el juego de la caja de sorpresas y dice que meterá cosas nuevas para que vuelvan a jugar.

Cierre:

FASE MEDIA

DATOS GENERALES

Campo formativo: Lenguaje y comunicación

Competencia:

Representar experiencias concretas mediante sus propias marcas gráficas o dibujos.

Utilizar su propia simbología para expresar sus ideas y reconocer que todo símbolo tiene un significado.

Explicar al grupo pequeñas vivencias personales, sus preferencias por juegos, alimentos, cuentos, etc.

Título: Lo que aprendí en el Jardín de Niños

Número de alumnos: 13

Grado: 1°

Organización social: individual

Tiempo de duración: previsto 40', real 34:59'

Espacio: aula

DESCRIPCIÓN DE LOS SEGMENTOS DE ACTIVIDAD

Inicio:

- Recuperación de conocimientos previos, los niños se encuentran sentados en círculo, la profesora comenta que son los últimos días de clase y que ya irán a otro salón, pregunta -¿a qué venimos a la escuela?- los niños dan varias respuestas como a trabajar, a pintar, a dibujar, a leer libros, etc. la profesora confirma repitiendo las respuestas. Dice que mostrará unas fotos.

Desarrollo:

- Ejercicio de expresión de aprendizajes, la profesora muestra una foto y pregunta -¿qué estaban haciendo ahí?- varios niños responden al mismo tiempo y la profesora confirma -¡leyendo libros exactamente!- los niños se acercan para ver la foto, ella pide que se sienten, que guarden silencio y dice -¡ese día aprendimos a leer libros!- muestra otra foto y hace preguntas a los niños sobre lo que observan; unos niños juegan, ella les llama la atención, continúa con la actividad mostrando diversas fotos y los niños expresan lo que hacían o lo que jugaban y la profesora enfatiza en lo que aprendieron. En ocasiones los niños se levantan y se acercan para ver las fotos. Después de ver varias fotos los niños juegan en su silla, se levantan y alguien pregunta si ya se van a casa, la profesora pide que los niños pongan sus manos en la parte del cuerpo que ella menciona, los niños se quedan callados, hacen la acción indicada y ella dice que tiene una sorpresita, los niños se levantan y se abrazan.

- Ejercicio de representación gráfica, la profesora les muestra un pliego de papel, explica que está dividido en rectángulos y que en cada uno van a dibujar lo que aprendieron a hacer en la escuela. Ejemplifica la actividad preguntando que si ella aprendió a bailar qué debe dibujar, los niños responden -¡bailar!- ella afirma diciendo -una niña bailando-, da varios ejemplos. Pide a una niña que explique lo que van a dibujar, ella expresa que dibujarán lo que aprendieron. Le pregunta a cada niño -¿qué aprendiste a hacer en la escuela? los niños dan respuestas como, a disfrazarse, a jugar a la mamá, a pintar, etc. un niño le pregunta a la profesora qué aprendió y ella da varias respuestas. Pone pliegos de papel en el suelo y cada niño debe encontrar el que tenga su nombre, los niños colocan su silla en un lado del salón y buscan su pliego; la mayoría trabaja acostado en el suelo, la profesora se acerca a ellos recordándoles que deben dibujar o escribir lo que aprendieron, les da ejemplos, cuestiona sobre lo que dibujan y lo que aprendieron a hacer en ese momento. La profesora dice que cuando suene el reloj se acaba el tiempo, algunos niños expresan lo que van dibujando, conversan entre ellos y/o se dirigen a la maestra comentándole lo que dibujan.

Cierre:

- Exploración de la comprensión lograda por los alumnos, la profesora dice que los que hayan terminado saldrán con ella para pegar su trabajo, llevárselo a su casa y decir a sus padres lo que aprendieron a hacer en la escuela. Algunos niños salen con la profesora, otros continúan trabajando y conversando sobre lo que dibujaron. Antes de pegar el trabajo en la pared la profesora cuestiona a los niños qué hicieron y ellos explican.

FASE FINAL

DATOS GENERALES

Campo formativo: Lenguaje y comunicación

Competencia: Describir personas, personajes, objetos, lugares y fenómenos de su entorno, de manera cada vez más precisa.

Título: ¿Qué es?

Número de alumnos: 14

Grado: 3°

Organización social: equipos

Tiempo de duración: previsto--, real 25:52'

Espacio: aula

DESCRIPCIÓN DE LOS SEGMENTOS DE ACTIVIDAD

Inicio:

- Establecimiento de estructuras de participación, los niños se encuentran organizados en dos equipos, cada uno de cada lado del salón. Para decidir qué equipo iniciará con el juego la profesora hace un "de tñ marín", le pide a un niño del equipo seleccionado que se ponga de pie y explica las reglas de la actividad: ella mostrará una tarjeta al niño, él deberá describir lo que observa para que su equipo adivine, el otro equipo no puede hablar, cuando adivinen ganarán un punto. Le muestra la tarjeta al niño y hacen un ejercicio de ejemplo.

Desarrollo:

- Ejercicio de descripción, la profesora dice -vamos a empezar, ¡ahora si va la de verdad!- llama a la primera niña del otro equipo, le muestra una tarjeta y le recuerda que no puede decir el nombre del objeto, sino qué hace, para qué sirve; pide al otro equipo que guarde silencio. La participante dice -es algo que vuela- los niños dan varias opciones pero no adivinan, la profesora hace preguntas a la niña para que ella mencione más características del objeto, la participante describe hasta que su equipo adivina, la profesora registra el punto en el pizarrón. Se repite la dinámica con el otro equipo, continúan pasando un niño de cada equipo, la profesora guía la actividad cuestionando, motivando para que den pistas, confirmando las descripciones, regulando la participación, etc. cada vez que el equipo gana un punto los niños se ponen de pie, aplauden o gritan -¡sí!-; en ocasiones la profesora dice que hay mucho ruido y así es difícil trabajar, pide a los niños que se sienten porque si no perderán sus puntos. Los niños de un equipo empiezan a cuestionar a su compañero. Durante el turno de los últimos participantes los niños juegan, hablan entre ellos, se abrazan, la profesora pide que pongan atención y dice que ya casi van a terminar.

Cierre:

- Exploración de la comprensión lograda por los alumnos, la profesora dice que necesita silencio para hacer el conteo, entre todos cuentan los puntos de cada equipo, ella pregunta a un niño qué equipo fue el ganador y por qué; el equipo ganador festeja brincando y abrazándose en el centro del salón, la profesora se acerca a ellos para separarlos y pedirles que se sienten, cuando regresan a su lugar dice que de premio el equipo ganador tendrá cinco minutos más de recreo. La profesora hace preguntas a un niño sobre la importancia de hablar claramente y por qué, habla sobre la importancia de describir, los niños hablan, ella pide que la escuchen, coge las tarjetas, muestra una y pregunta si es un animal o un objeto, muestra varias y los niños responden si es animal, objeto, personaje. Finalmente pregunta si les gusto el juego, los niños dicen que sí y ella que no mucho porque están muy distraídos.

ANEXO 8

RESPUESTAS A LAS PREGUNTAS ABIERTAS DEL CUESTIONARIO DE VALORACIÓN DEL MODELO CBT

4) COMENTARIO Y/O SUGERENCIAS (3 ítems)		
4.1 ¿Qué aspectos del modelo de gestión de la docencia has incorporado en tu docencia?		
<ul style="list-style-type: none"> - La gradación de competencias, y la diversidad de todos los campos formativos, así como criterios para evaluar los aprendizajes. - La gradación de competencias. - El uso de la gradación de las competencias, la priorización de las mismas, la planificación de actividades de evaluación con indicadores, todo ello de manera más sistemática. - Para la elaboración de mis planificaciones he utilizado la gradación de competencias la cual ha sido un apoyo en mi práctica educativa. - La organización y la manera de evaluar. - El TMT - La gradación de competencias. - Especificar los criterios de evaluación en el momento de planificar las actividades. Incluir en el plan los instrumentos de evaluación. - La gradación de las competencias y los contenidos. 		
4.2 ¿Si tuvieras la posibilidad de continuar usando el modelo de gestión de la docencia (incluyendo el TMT) lo utilizarías para gestionar tu docencia? Sí, No ¿Por qué?		
SI	NO	¿POR QUÉ?
	x	Cuando se aplicó tuve muchos problemas con el software y tenía que volver a hacer mis planes y eso me frustró, además en ocasiones mis niños no tenía alcanzados determinadas competencias y tenía que revisar mi Programa para ver que competencias y aprendizajes, el no poder capturar la información respecto a la evaluación al término de la jornada de trabajo debido a que no hay internet. Si me fue funcional cuando el grupo estaba en el nivel esperado que marcaba el software, haciendo muy práctico mi trabajo, es un buen modelo que nos permite sistematizar el trabajo, pero tiene los inconvenientes de la tecnología.
	x	Ya no me encontraré frente a grupo.
x		Sí porque simplifica el trabajo al vincular en automático toda la información, nos brinda un panorama general del proceso para la toma de decisiones y administrativamente en cualquier momento puede estar la información al alcance de cualquier autoridad para efectos de supervisión.
x		Ya que es de gran apoyo en mi práctica.
x		Claro que si lo utilizaría, ya que es un facilitador para el trabajo diario, de una manera fácil y desarrollada nos lleva a realizar los objetivos de acuerdo a las necesidades de los alumnos.
x		Porque facilita el proceso de planeación y evaluación.
x		Porque es una forma práctica de llevar la planificación del trabajo con los niños; además de que me ayuda a abordar todos los campos formativos sin descuidar alguno.
x		Considero que la gradación de competencias es una herramienta valiosa para sistematizar y hasta cierto punto unificar el trabajo en los tres grados de Preescolar. El TMT auxilia a tener una visión global, clara y real de lo que se ha trabajado, por tanto contribuye a la toma de decisiones fundamentadas.
x		Porque es una herramienta que simplifica el proceso de planeación e incluye todos los elementos necesarios.
4.3 Si tienes algún otro comentario o sugerencia de mejora sobre el modelo de gestión de la docencia basada en competencias escríbelo aquí:		
<ul style="list-style-type: none"> - Me hubiera gustado tener acceso a toda la gradación de competencias de los tres grados para así retomar aprendizajes que los niños no han alcanzado en un tercer grado. Incluir el diario de la educadora así como observaciones de los niños. - La posibilidad de imprimir el documento por cuestiones administrativas donde contemple todos los aspectos que requiere un plan de trabajo. - En nuestra escuela nos dejó grandes aportes, se pierde un poco la continuidad por el cambio de personal docente, también creo que haría falta retomar con más seriedad la parte de la retroalimentación. Sin embargo, Para mí en lo particular ha sido de mucha utilidad. Gracias!!! - Que las sugerencias de estrategias para trabajar en preescolar son muy interesantes y de gran apoyo en la práctica educativa. - Tal vez que estuviera organizado de diferente manera la página, en cuanto a la forma visual. La manera de buscar y organizar la planeación dentro de la página. - Fue una excelente experiencia el poner en práctica este modelo de gestión, fue algo diferente a lo que trabajamos y sobre todo más fácil para nuestro trabajo. - Me gustaría poder contar con los archivos en donde se encuentran las gradaciones de las competencias de todos los grados escolares con la finalidad de tener un referente concreto al momento de planear las actividades diagnósticas, es decir, tener en claro qué deben saber los niños en ese momento. Considero que el trabajo de gradación realizado representa una herramienta fundamental y debería utilizarse constantemente. Gracias por el apoyo. 		

ANEXO 9

TRANSCRIPCIONES DE COMENTARIOS DE LOS FOCUS GROUP SOBRE EL MODELO CBT Y EL TMT

MODELO CBT

DIMENSIÓN DE ANÁLISIS: MODELO DE GESTIÓN / SUBDIMENSIÓN DE ANÁLISIS: PLANIFICACIÓN				
POSIBILIDADES				
JARDÍN DE NIÑOS 1		JARDÍN DE NIÑOS 2		
Docentes	Directivos	Docentes	Directivos	
<p>Gradación</p> <ul style="list-style-type: none"> - Es productiva porque no te permite perderte en todo lo que marca el programa. - Ayuda a ubicarte en cada grado. - Permite ir hacia mayores niveles de complejidad. 	<p>Gradación</p> <ul style="list-style-type: none"> - Es buena porque hay parámetros. - Está muy bien, para organizar, para detectar necesidades, porque ya da una idea por nivel. 	<p>Gradación</p> <ul style="list-style-type: none"> - Funcionó mucho, porque en otros ciclos escolares llegaba un momento en que me perdía de tanto que quería abarcar, y no llevaba un seguimiento. - Mayores niveles de complejidad, antes queríamos abarcar mucho, nunca había tenido primero y me sirvió saber que necesitan para que después en segundo y tercero vaya aumentando, permitió enfocarme más. - Análisis real de las características de los niños para ir aumentando la complejidad y los retos para el logro del perfil de egreso, la planeación se hace más fácil porque primero se avoca más a determinadas competencias que deben tener los niños para llegar a segundo y en tercero son actividades más complejas. 	<p>Partir de la competencia y no de la actividad</p> <ul style="list-style-type: none"> - El mismo modelo te obliga a pensar en la competencia y después en la actividad. - Diseñar actividades acordes al nivel. - Cambiar el esquema, permite analizar si realmente los niños hacen algo o la profesora cree que lo hace. 	
<p>Priorización</p> <ul style="list-style-type: none"> - Facilita organización del trabajo. - Permite plantear metas a corto (para cada período) y largo plazo (todas las competencias). - Lleva a la consolidación de competencias. - Organización de tiempos considerando distintos tipos de actividades. 		<p>Priorización (ya priorizaban)</p> <ul style="list-style-type: none"> - Fue un conflicto porque cada inicio de ciclo después del diagnóstico elaboro mi jerarquización, me costó trabajo romper con mi jerarquización para introducir los niveles y momentos, sin embargo fue cuestión de apertura, de intentar, de probar y ya en la acción me doy cuenta que planeo según los bloques que marcamos, es cosa nada más de acostumbrarme y ceder un poquito porque era muy rígida en ese aspecto. - Ayudo muchísimo en la forma de organizar, porque hacía el diagnóstico y priorizaba pero después de que hicimos la reunión en la que especificamos lo que se iba a hacer me organice mejor. 		
	<p>Trabajo colaborativo</p> <p>Organización por grados.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Algunas maestras son más hábiles que otras, de alguna manera el que trabajen por grados se 	<p>Trabajo colaborativo</p> <p>Tener acercamiento, poder preguntar y tener esa comunicación con mis compañeras porque estamos ya en la misma línea.</p>	<p>Trabajo colaborativo</p> <ul style="list-style-type: none"> - Sigamos generando estos espacios que tenemos dentro de la escuela aunque sea en horarios de clases porque no hay otro momento para hacerlo. 	

apoyan unas a otras, hay más integración de las maestras.		
<p>Nueva manera de gestionar Es una organización, es lo que plantea el programa pero más organizado, para llevarlo a cabo de manera real porque es tanto lo que hay que no sabes cómo utilizarlo, a lo mejor no vas a ver todas las competencias pero las que veas las ves realmente.</p>	<p>Nueva manera de gestionar - Una manera diferente de organizar, sin embargo trabajamos con lo que ya conocemos, con lo nuestro. - Partimos de una base común que es el aprendizaje basado en competencias, en general trabajamos el mismo enfoque.</p>	<p>Nueva manera de gestionar - Como escuela me da otras nuevas formas de ver planeaciones porque las planeaciones han cambiado muchísimo. - Nueva forma de organizar las competencias porque a lo mejor ya había una sistematización de acuerdo a lo que cada una cree pero no es lo que cada una cree sino lo que debe aplicar en los niños.</p>
<p>NOTA: Respecto a la subdimensión de análisis de planificación del modelo de gestión de la docencia, ni docentes ni directivos de los Jardines de Niños comentaron limitaciones y/o aspectos de mejora.</p>		

DIMENSIÓN DE ANÁLISIS: MODELO DE GESTIÓN / SUBDIMENSIÓN DE ANÁLISIS: DOCENCIA			
POSIBILIDADES			
JARDÍN DE NIÑOS 1		JARDÍN DE NIÑOS 2	
Docentes	Directivos	Docentes	Directivos
<p>Mejor comunicación de directivos con profesoras Hay una comunicación más directa con las personas que nos toca apoyar porque casi siempre lo revisamos nosotras (apoyo técnico) y el querer orientar es más difícil porque las interpretaciones son diferentes.</p>	<p>Mayor Nivel de complejidad - Trabajo que apenas se va a ver reflejado en el siguiente año, es algo que no se había dado y es algo que lleva un seguimiento a largo plazo, apenas se van a ver los frutos, las metas que se deben lograr por ciclo escolar y por grado al siguiente parten de competencias más complejas y en las actividades también se aumenta la complejidad y los retos para los niños.</p>	<p>Sistematización, impacto en aula - Cambios en docencia, impacto en generaciones Hay cambios en la manera de trabajar en aula, eso es a lo que le apostamos en la educación, a que esto impacte en los aprendizajes esperados de los niños, no solamente en los que marca el programa, sino más allá de esos y ahora viene el proceso de saber cuánto tiempo nos va a tardar el darnos tiempo cuando cambiamos a partir de este modelo y ya se ve impactado en las generaciones. - Veo diferencias en los grupos, en la parte de planeación y organización si veo sistematización en algunos grupos y en otros no... todas tendríamos que estar en el mismo nivel dentro de las aulas, porque no es administrativo, esto lo estamos haciendo para un cambio real... observo algunos salones que termina la activación y están inmediatamente en la actividad... ya está el material... los niños saben a dónde se remiten, el área donde van a trabajar ese día, la actividad... eso habla de una sistematización.</p>	<p>Progresión de las competencias - Darnos cuenta del seguimiento que debemos tener dentro de la institución, de que de verás haya esa secuencia, de yo hasta aquí me quede compañera... si me gustaría que hubiera un diálogo entre las maestras donde hubiera un análisis y puntualidad, porque eso es importantísimo a la hora del diagnóstico ya no partes de cero y entonces ver el resultado de las competencias favorecidas.</p>
<p>NOTA: Respecto a la subdimensión de análisis de docencia del modelo de gestión de la docencia, ni docentes ni directivos de los Jardines de Niños comentaron limitaciones y/o aspectos de mejora.</p>			

JARDÍN DE NIÑOS: PAULO FREIRE
SUBDIMENSIÓN DE ANÁLISIS: DOCENCIA
LIMITACIONES: SEGÚN DIRECTIVO

- Resistencia al cambio, la barrera que nos ponemos es el miedo.
- Todas en algún momento tenemos miedo a lo nuevo, a lo desconocido pero hasta que no lo pones en práctica no adquieres los aprendizajes.

DIMENSIÓN DE ANÁLISIS: MODELO DE GESTIÓN / SUBDIMENSIÓN DE ANÁLISIS: EVALUACIÓN			
POSIBILIDADES			
JARDÍN DE NIÑOS 1		JARDÍN DE NIÑOS 2	
Docentes	Directivos	Docentes	Directivos
<p>Planteamiento de criterios - Facilita el trabajo.</p>	<p>Gradación</p>	<p>Sistematización</p>	

<ul style="list-style-type: none"> - Permite llegar a lo que se quiere lograr con los niños. - Mayor concreción en lo que se quiere evaluar. - Hacen que valores si se logró o no la competencia. 	<p>Tener elementos para evaluar, no te pierdes en el universo de competencias, ya estás enfocada en lo se quiere lograr.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Ha sido un proceso bien largo, de casi 10 años que empezamos a trabajar con el 2004... salimos de la normal siendo expertas en el 92, proyecto era lo único que sabíamos hacer, cuando llega el 2004, has modalidades ¿qué son las modalidades? Mi proceso se centró en aprender a planear, en aprender esto de las competencias, de las modalidades y me faltaba la evaluación, no podía cerrar el círculo, se acabó y seguía cojeando de ahí, empieza el 2011 y en las reuniones que toco evaluación, surgieron muchas ideas, propuestas, formatos... hice escalas, listas... busque sistematización adecuada a mi personalidad y forma de trabajo y creo que ahora si empiezo realmente a evaluar, a sistematizar y a hacer una evaluación formativa... pero si me da cuenta de lo que hice, de lo que no hice, de lo que lograron los niños y de que debo hacer el siguiente mes... lo empiezo a hacer como parte de mi práctica, es planeación y planeo criterios y planeo instrumentos, a lo mejor no los llenos todos, pero ya están ahí y ya es una luz... - Permite ser más organizada y sentir que no se me pasaba algo porque me conflictuaba, cuando evaluaba con mi tabla del inicio sentía que no enfatizaba tanto o que había dejado de lado alguna competencia y con esta manera de organizar me permite llevar un seguimiento de otra forma más completa. - Lo que me ayudó mucho, a lo mejor son unas palabritas pero especificar lo hace solo, lo hace con ayuda, no lo hace (escala de apreciación)... ya estoy más centrada, ahorita si tengo muy en claro lo que los niños si saben hacer, lo que todavía no pueden y lo voy registrando, ya estoy más sistematizada...
<p>Práctica reflexiva</p> <ul style="list-style-type: none"> - Lleva a la reflexión, saber si lo estoy haciendo bien o no, saber qué más puede pedirse a sí misma como docente. - Ayuda a analizarte a ti misma, tu trabajo. - Análisis del tiempo que se dedica a las actividades. 	<p>Práctica reflexiva</p> <ul style="list-style-type: none"> - Grabación es muy productiva porque ellas ven su video y pueden hacer una evaluación de que era lo que les había funcionado y que modificación podrían hacer para mejorar. - Es una herramienta que si te sirve como docente, nosotras que tenemos esa responsabilidad de comentar a la compañera en qué podría estar fallando y no porque yo se lo diga sino porque es lo que se está evidenciando, es una herramienta muy productiva, porque el estar viendo cómo te comportas durante tu jornada laboral, como docente y como apoyo puedes sacar muchas cosas benéficas; si se llegará a seguir realizando, la comunicación es importante con las personas con las que se va a trabajar para que no lo vean como que las vas a juzgar sino todo lo que se está haciendo es en beneficio de que mejore el desempeño, la preparación, es una herramienta que se le puede sacar mucho provecho y que sirve para mejorar la práctica educativa, y como apoyo técnico ya no tenemos ese paquete de decirle, sino vamos observar y ella misma va a decir qué piensa. - Continuar con grabación para mejorar la práctica en colaboración con todas, el papel del apoyo no es ir a imponer ni 	<p>Trabajo colaborativo, sistematización</p> <ul style="list-style-type: none"> - Me gusto que nos dieran espacio y tiempo para reunirnos, platicar sobre cómo íbamos a evaluar, compartir nuestras ideas, organizarlas y plasmarlas, eso me permitió enriquecerme y que este año mi evaluación fuera más sistemática, ha sido más funcional. <p>Practica reflexiva</p> <ul style="list-style-type: none"> - Grabación, me gusto el que fuera nada más la evaluación conmigo porque me permitió ser más analítica con mi práctica... fue mucha autocrítica buena... me analicé de una manera diferente y creo que eso es para mejorar, me pareció muy bueno. - Deberíamos grabarnos de vez en cuando... uno solita, que yo me grabe y me autoanalizara saldrían más cosas.

	a juzgar, sino sugerir y se pueden aprender muchas cosas porque se plantea de varias formas y hay mejores resultados.	
Feed back - Es rica la parte de ver cómo se trabajó y qué se hubiera podido hacer. - Permitió hacer un análisis del tipo de actividades que se hacen	Feed back Ojala que se siguiera haciendo una retroalimentación con alguien externo, no por que sepa más que el otro, sino porque de fuera se pueden ver otras cosas, pero que se tenga otra visión y se conozca de lo que se está hablando, que los apoyos técnicos vengan a tu salón y vean cuál es tu trabajo.	Feed back Que hubiera esa retroalimentación, a mí me gusto en lo particular porque pude llegar a una reflexión.

NOTA: Respecto a la subdimensión de análisis de evaluación del modelo de gestión de la docencia, ni docentes ni directivos de los Jardines de Niños comentaron limitaciones y/o aspectos de mejora.

DIMENSIÓN DE ANÁLISIS: MODELO DE GESTIÓN / SUBDIMENSIÓN DE ANÁLISIS: PLANIFICACIÓN				
AUTORIDADES EDUCATIVAS				
SUBDIRECCIÓN DE EDUCACIÓN PREESCOLAR				
SUPERVISORA ESCOLAR				
POSIBILIDADES	POSIBILIDADES	COINCIDENCIAS	LIMITACIONES	RIESGOS
<p>Gradación El ayudarme a dosificar una competencia también me permite ir aboradando desde diferentes ángulos de mi misma práctica y que me permite tener mucha más claridad en que espero lograr en el niño, qué voy a favorecer de todo este aspecto de su desarrollo.</p> <p>Análisis del enfoque en competencias Lo rescatable es el profundizar en el enfoque por competencias, a mí se me hace esa parte muy importante, se identificaron mejor, se dieron cuenta de que no es tan sencillo trabajar una competencia, que requiere mayor</p>	<p>Gradación - Interesante que maestras hacen un análisis más a profundidad de competencias. - Es una muy buena propuesta y muy interesante pero implica mucho compromiso y responsabilidad hacia lo que se está haciendo. - Me encanta la idea de que se habla del aula, es la educadora la que lo planea, lo hace y lo promueve. - Excelente en el sentido que la educadora genere estos propios procesos de gestión de la docencia pero en el que se haga consciente de todo lo que implica.</p>	<p>Partir de competencias Trabajo colegiado Fundamental y que poco se hace, muchas veces estamos aislados, yo en mi aula y solo en consejos técnicos nos reunimos, esta propuesta apunta a que sea más constante, continuo el dialogo entre colegas.</p>	<p>Gradación - El programa no marca esa gradación. - Queremos que hagan ese análisis pero se debe fortalecer en lo individual. En el plano ideal eso es lo que tendría que hacer pero cada maestra, ella identificar aptitudes de sus niños, hacer esa gradación, irse planteando metas sobre lo que tendría que estar trabajando, en este período tengo que llegar aquí, al siguiente período dar otros pasos... ir avanzando, no estancarme sólo con unas competencias, eso es lo que tendría que hacer cada maestra pero el hecho de que lo hagan en colectivo, desde la institución, es lo que no... - Me mueve mucho al referente de primaria en cuanto a contenidos, que en primero empiezan a... y en tercero deben... - Limita posibilidades de aprendizaje de los niños (solo esto para segundo, esto para tercero). - Se supone que los aprendizajes por sí mismos van siendo graduados, se puede decir, los niveles de logro de las competencias a lo largo de educación básica... como saber o decirle hasta aquí nada más, cuando vemos que por el simple hecho de que tu plantees situaciones de aprendizaje vas a detonar diferentes capacidades en los niños, conocimientos, habilidades. - Nosotros damos las capacitaciones y tratamos de adecuarnos a la línea nacional, pugnamos porque no se fracionen ni las competencias, ni los aprendizajes, que el diseño de situaciones de aprendizaje genere que los alumnos logren movilizar estos aprendizajes, lo que nos va planteando el programa, de pronto si me hace ruido esta parte porque cómo frenar el proceso del mismo niño hasta cierto punto. - Hay una ruta que se visualiza a futuro para preescolar, donde exista una graduación de aprendizajes, actualmente no es así.</p>	<p>Gradación Aplicación en otros Jardines de Niños sin proceso de reflexión: - Pasar gradación a otros Jardines y que lo apliquen sin este proceso de reflexión; siendo que cada plantel, grupo, maestra es diferente. - La angustia es por lo que conocemos que puede suceder, desafortunadamente podemos ver que nos gusta estar más en la comodidad, entonces cuando ya me presentan algo semidigerido pues que mejor porque sólo me toca aplicarlo, desafortunadamente surge sucede mucho, cuando se implementó el 2004 que fue toda una revolución y surgió la formatitis y se aplica sin pensar... ese es el miedo que tenemos porque puede ser un arma de doble filo. - Pudiera ser que profesoras piensen que la subdirección lo avaluó, ya se va a hacer así, ahora vamos a compartirlo y lo pueden hacer los demás, se instala y se queda... es importante que ellas tengan claro que participaron en un proyecto, hubo buenos aprendizajes y algunas cosas las pueden recuperar pero que no se olviden... Profesoras no tienen las competencias necesarias: - No estamos preparados para hacer eso, no hemos desarrollado las competencias profesionales que deberíamos... hemos vivido cosas que nos hacen ver que se dan así... ese es el gran tope que tendríamos que brincar... no estamos en condiciones de... no todos, no puedo generalizar. - No todas las maestras, hasta este momento, en los procesos que hemos realizado con ellas han alcanzado niveles de reflexión complejos, en el sentido, de verlo como una</p>

<p>complejidad, una planeación más reflexiva, más pensada y que responda en mayor medida a los requerimientos del desarrollo del niño.</p>	<p>- La propuesta del modelo que planteas va a nivel escuela, cada escuela va definiendo, a diferencia de cómo se visualiza en lo que es el plan de estudios que sería la norma nacional a futuro, así se deja ver a futuro, pero sería que en todos los Jardines del país, se puede decir, estarían trabajando en primero, en segundo y en tercero... qué tanto puedo estandarizar como plantel ciertos aprendizajes... a veces no es que no estés preparado para hacerlo porque hay muchas maestras competentes en las escuelas... si se da en algún momento (nacional), más adelante pues cada plantel se ajustará a esos requerimientos.</p>	<p>posibilidad de un mínimo o un máximo, sino como hasta aquí me quedo. Homogeneizar: Que se haga homogéneo en un plantel, tenemos estándares que son los mínimos para el nivel preescolar, pero es un riesgo que una escuela llegué hasta aquí y otra hasta aquí que haya minicurriculums cuando debería operar uno.</p>
--	--	--

DIMENSIÓN DE ANÁLISIS: MODELO DE GESTIÓN / SUBDIMENSIÓN DE ANÁLISIS: DOCENCIA		
AUTORIDADES EDUCATIVAS		
POSIBILIDAD	COINCIDENCIA	
SUPERVISORA ESCOLAR	SUBDIRECCIÓN DE EDUCACIÓN PREESCOLAR	SUBDIRECCIÓN DE EDUCACIÓN PREESCOLAR
<p>Me interesaría ver qué de todo esto quedo incorporado de verdad en mi práctica, qué permitió que yo generaré como un hábito esa práctica reflexiva, ese mejoramiento en mis formas de intervención en el grupo, esa asertividad para poder planear...</p>	<p>Vinculación con currículum - Un gran trabajo y vemos muchas bondades... tiene mucha relación, va muy a la par de lo que marca el currículum. - Es una propuesta que va a dejar aprendizajes en quienes lo vivan.</p>	<p>Competencia se observa en la acción Competencia se observa en la acción, si la maestra observa a los niños se dará cuenta que tanto si se están alcanzando esos aprendizajes.</p>

NOTA: En relación a la subdimensión de análisis docencia del modelo de gestión, las autoridades educativas no expresaron ni limitaciones ni aspectos de mejora.

DIMENSIÓN DE ANÁLISIS: MODELO DE GESTIÓN / SUBDIMENSIÓN DE ANÁLISIS: EVALUACIÓN		
AUTORIDADES EDUCATIVAS		
POSIBILIDAD	COINCIDENCIA	
SUPERVISORA ESCOLAR	SUBDIRECCIÓN DE EDUCACIÓN PREESCOLAR	SUBDIRECCIÓN DE EDUCACIÓN PREESCOLAR
<p>Práctica Reflexiva Genero procesos reflexivos de su propia intervención, y espero que también se haya visto redituado en el trabajo de las mismas compañeras... que haya una práctica reflexiva y que yo al darme cuenta mejore mi intervención</p>	<p>Se diseñan actividades de evaluación - Todo es muy cuidadoso para planear, dentro de la misma planeación ya se diseñen actividades de evaluación. - Diseño de actividades para evaluar, indicadores, instrumentos, tenerlo ya presente es una gran ganancia. - Desde la planeación debo tener claro que me va a servir de insumo para decir si lo logra o no logra, finalmente esto va de la mano con el currículum.</p>	<p>Enfoque formativo - Retoma enfoque formativo, centrado en procesos no en productos. - Responsabilidad de la educadora el proceso de enseñanza y de aprendizaje que está siguiendo con sus alumnos, son responsabilidad de ella los logros que va alcanzando con sus alumnos.</p>
<p>Sistematización Llevo de la mano los procesos de sistematización, que aprendieron a ser de manera sistémica los registros, cómo se fueron dando estos procesos. Esto fue todo un proceso que las llevo a ciertas tareas, vivencias docentes, intercambios, que enriquecieron la vida de este colectivo.</p>		<p>Uso de instrumentos de evaluación - Uso de diferentes instrumentos.</p>

NOTA: Respecto a la subdimensión de análisis evaluación del modelo de gestión de la docencia, las autoridades educativas no mencionaron limitaciones ni aspectos de mejora.

TMT

DIMENSIÓN DE ANÁLISIS: TMT / SUBDIMENSIÓN DE ANÁLISIS: PLANIFICACIÓN								
POSIBILIDADES				LIMITACIONES				ASPECTOS DE MEJORA
JARDÍN DE NIÑOS 1		JARDÍN DE NIÑOS 2		JARDÍN DE NIÑOS 1		JARDÍN DE NIÑOS 2		
Docentes	Directivos	Docentes	Directivos	Docentes	Directivos	Docentes	Directivos	
<p>Facilita organización</p> <p>- Permite tener todo organizado.</p> <p>- Facilita ver la información, los contenidos, competencias, es muy útil la clasificación.</p>	<p>Facilita organización</p> <p>- Es bueno porque es una manera de organizar, ya no es tanto papeleo, es más digital.</p>	<p>- Nosotros lidiamos con otro tipo de situaciones, empezando por las gubernamentales, eso sí nos da a lo mejor un limitante, pero eso no debe ser una barrera que genere en nosotros el conformismo por no tener todas las herramientas... Todas somos capaces de hacerlo, finalmente con este modelo nos damos cuenta que si podemos hacer la diferencia.</p>	<p>Imposibilidad para imprimir</p> <p>- No se puede imprimir, si no lo tengo a la mano no sé qué trabajar.</p>	<p>Imposibilidad para imprimir</p> <p>- Cuando vas a grupo no tienes la información porque no hay nada impreso, es bueno tenerlo físicamente, a veces no hay internet y ya no lo puedes abrir.</p>	<p>Imposibilidad para imprimir</p> <p>- Impresión, fue el punto que en un momento me hizo detenerme, no había manera de tener mis planes, es el principal aspecto negativo.</p> <p>- Me costó trabajo, fue difícil, fue romper esquemas de una planeación ya que tenía en mi zona de confort, salirme y si hubiera habido impresión la hubiera ocupado como mi herramienta de planeación.</p>	<p>Jardín de Niños 2</p> <p>Resaltar ciclo escolar actual</p> <p>- Tenía incluido lo del ciclo anterior y planeaba sobre el ciclo anterior, era tedioso.</p>		
<p>Llevar seguimiento (archivo)</p> <p>- Se tiene la información de varios ciclos, es un archivo, evita tener tanto papeleo y facilita la gestión.</p>	<p>Innovación que posibilita uso TIC</p> <p>- Estamos en una reforma educativa, este proyecto es innovador, lo bueno es que vamos un paso arriba de otros Jardines, en el sentido de que estamos tomando experiencia y vivencias en relación a otras formas de planear; ahorita todos hablan de las TIC, tenemos que empezar a</p>	<p>Llevar seguimiento (archivo)</p> <p>- Llevar un seguimiento, puedes ver tu forma de trabajo, tus avances, qué hice el año pasado, ver cómo me fue antes y ahorita como me está yendo.</p> <p>- Contraste muy bonito porque ver lo que hacía el año pasado y lo que hago ahora también me ayuda de manera subjetiva a valorar a</p>						

<p>utilizarlas porque no las dominamos al cien. - Empezamos a utilizar las TIC, mi temor era la computadora, era una barrera que yo misma me ponía pero vas experimentando y vas aprendiendo que no pasa nada, es cosa de practicar.</p>	<p>los niños por el nivel en el que están, al poder contrastar actividades de hace un año y de ahora.</p>	<p>Fallas en el software - Fallas en el sistema que en algunas ocasiones complicaban el acceso al TMT. - Organización del diario y cronograma poco funcional</p>	<p>Fallas en el software La tecnología tiene sus desventajas. - Espacio para fecha / cronograma Costaba trabajo revisar las actividades porque no se sabía si ya se habían hecho, si se estaban haciendo, etc.</p>	<p>Fallas en el software - El problema era que por mi computadora (MAC) no podía, al principio no reconocía el software.</p>	<p>Jardín de Niños 2 - Faltaría espacio para la fecha, de repente si me confundía</p>
			<p>Falta de internet A veces no había internet.</p>	<p>Falta de internet A veces no había internet.</p>	<p>Jardín de Niños 1 Cronograma, la impresión no funciona porque no se ve completa la información, sólo se ven unas palabras.</p>
			<p>Requiere un navegador en específico Implico conocer otro navegador (Firefox) - Se debía tener otro programa para que funcionara.</p>	<p>Requiere un navegador en específico Con internet explorer es difícil y con mozilla fácil, al final se resuelve pero de inicio es cambiar un esquema.</p>	
<p>Facilita procesos de planeación y evaluación - Herramienta que lo que pretende es facilitar el momento de hacer la planeación y la evaluación, que facilita el trabajo, ya depende de la</p>	<p>Facilita proceso de planeación - Facilita muchas cosas, nada más a lo que te remites a los materiales y redactar la actividad, imprimirlo sería magnífico porque aquí te piden las actividades.</p>	<p>Resistencia al cambio - Meterme a la computadora y cambiar la forma de trabajar cuesta mucho trabajo. - El modelo es útil, a mí me falta ponerlo más en práctica.</p>	<p>Resistencia al cambio - Uso de la tecnología me cuesta trabajo.</p>		

<p>organización y responsabilidad de cada maestra, porque si no se puede imprimir pero si se sabe que se va a hacer, te tomas el tiempo de dejársela a la maestra (apoyo técnico) no va a ser la planeación como se tiene pensada porque no es lo mismo llegar un ratito a cubrir el grupo.</p>	<p>Tipo de actividades - La adecuación de las modalidades fue una cosa muy buena porque cuando se pudo elegir qué modalidad me sentí más en mi medio.</p>	<p>Los niños llegaban con algunas competencias que no habían sido favorecidas y el software no daba la posibilidad de partir de un menor nivel, tenía que planear afuera las actividades.</p>
---	--	---

NOTA: Respecto al TMT dimensión de análisis docencia, ni docentes ni directivos de los Jardines de Niños comentaron posibilidades, limitaciones y/o aspectos de mejora.

DIMENSIÓN DE ANÁLISIS: TMT / SUBDIMENSIÓN DE ANÁLISIS: EVALUACIÓN					
POSIBILIDADES					
JARDÍN DE NIÑOS 1			JARDÍN DE NIÑOS 2		
Docentes			Directivos	Docentes	Directivos
Sistematización					
- Saber que competencias se están descuidando y en las que se debe trabajar más.					

Feed back

Es muy funcional, quienes están del otro lado (directivos) pueden ver, no siempre hay tiempo para que se reúna el apoyo con las maestras, en cuestión de organización y tiempo es bueno que ellas puedan verlo y después pueda haber retroalimentación

NOTA: Respecto al TMT en la subdimensión de análisis evaluación, ni los docentes ni los directivos manifestaron limitaciones y/o aspectos de mejora.

DIMENSIÓN DE ANÁLISIS: TMT	
SUBDIRECCIÓN DE EDUCACIÓN PREESCOLAR	
COINCIDENCIAS	LIMITACIONES
<p>Uso TIC Aprovechar estos recursos que existen y que pueden mejorar la enseñanza en el aula.</p>	<p>Sólo hay un nivel de competencia para cada grado Que en el software sólo estén determinadas competencias me cierra un poco.</p>

NOTA: Los comentarios de las autoridades educativas sobre el TMT fueron mínimos.