



**DIVISIÓN DE CIENCIAS SOCIALES Y HUMANIDADES**

**MAESTRÍA EN DESARROLLO Y PLANEACIÓN DE LA  
EDUCACIÓN**

**IDÓNEA COMUNICACIÓN DE RESULTADOS:**

**“APRENDIZAJE EXPANSIVO Y DOCENCIA PARA UNA  
EDUCACIÓN INCLUSIVA: ESTUDIO DE CASO DE UN  
PREESCOLAR CON ALUMNOS QUE PRESENTAN  
NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES”  
QUE PARA OBTENER EL GRADO DE MAESTRÍA  
PRESENTA:**

**CELIA MILDRED ADUNA SOTELO**

**DIRECTOR DE ICR: ROGELIO MARTINEZ FLORES**

**Lectores: Dra. Sonia Comboni Salinas**

**Dr. José Manuel Juárez Nuñez**

**Lectora externa: Dra. Claudia Mosqueda Gómez**

**CIUDAD DE MÉXICO**

**15/Marzo/2021**



# Índice

|   |            |
|---|------------|
| Introducción.....   | 1          |
| Planteamiento del problema. ....  | 8          |
| Objetivo General.....   | 16         |
| Objetivos específicos.....  | 16         |
| <b>CAPÍTULO 1. NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES.....</b>   | <b>17</b>  |
| <b>1.1 Contexto histórico. ....</b>   | <b>17</b>  |
| <b>1.2. Educación Especial y Necesidades Educativas Especiales en México. ....</b>  | <b>23</b>  |
| <b>1.3. Necesidades Educativas Especiales.....</b>  | <b>38</b>  |
| 1.3.1 ¿Qué son las NEE? .....   | 38         |
| 1.3.2. Tipos de NEE.....  | 43         |
| <b>CAPÍTULO 2. FORMACIÓN DOCENTE, PRÁCTICA PEDAGÓGICA Y EDUCATIVA ....</b>  | <b>46</b>  |
| <b>2.1. Formación docente.....</b>  | <b>46</b>  |
| 2.1.1. Consideraciones básicas para una adecuada formación inicial.....   | 49         |
| 2.1.2. Formación continua desde la reflexión.....   | 57         |
| <b>2.2. Práctica pedagógica y educativa.....</b>  | <b>60</b>  |
| 2.2.1 Práctica reflexiva .....  | 61         |
| <b>2.3 Planteamiento pedagógico del jardín de niños para alumnos con NEE.....</b>   | <b>65</b>  |
| 2.3.1. Formación y práctica docente para la educación inclusiva en México:<br>planteamiento pedagógico del jardín de niños..... | 68         |
| <b>CAPÍTULO 3. DOCENCIA Y APRENDIZAJE EXPANSIVO .....</b>   | <b>76</b>  |
| <b>3.1 Aprendizaje Expansivo ¿Qué es?.....</b>  | <b>76</b>  |
| <b>3.2. Enseñanza-aprendizaje expansivo.....</b>  | <b>83</b>  |
| <b>3.3. Enseñanza-aprendizaje expansivo para NEE en el jardín de niños. ....</b>  | <b>88</b>  |
| <b>CAPÍTULO 4. MÉTODO .....</b>   | <b>99</b>  |
| <b>4.1. Diseño de Instrumentos.....</b>   | <b>102</b> |
| 4.1.1. Rejilla de Observación.....  | 103        |
| 4.1.2. Notas de Campo.....  | 105        |
| 4.1.3. Entrevistas Semiestructuradas.....   | 106        |
| <b>4.2. Recuperación de Información.....</b>  | <b>107</b> |
| 4.2.1. Procesamiento de la información.....   | 107        |
| <b>4.3. Diseño de Técnicas de Análisis.....</b>   | <b>110</b> |
| <b>CAPÍTULO 5. RESULTADOS Y PROPUESTA (ALCANCE DE LA INVESTIGACIÓN). 112</b>  |            |

|   |     |
|---|-----|
| <b>5.1 Diagnostico de la práctica Docente (Gestión Pedagógica y la Acción Docente en el Aula en Desimone)</b> ..... | 112 |
| 5.1.1. Grupo 1ºA.....   | 112 |
| 5.1.2. Grupo 1º B.....  | 118 |
| 5.1.3. Grupo 2ºA.....   | 124 |
| 5.1.4 Grupo 2ºB.....  | 129 |
| 5.1.5 Grupo 3ºA.....  | 134 |
| 5.1.6 Grupo 3ºB.....  | 139 |
| <b>5.2. Observaciones por grado</b> .....   | 144 |
| 5.2.1 Observaciones primer grado.....   | 144 |
| 5.2.2. Observaciones segundo grado.....   | 149 |
| 5.2.3 Observaciones tercer grado.....   | 154 |
| <b>5. 3. Observación del preescolar</b> .....   | 159 |
| <b>5.4 Semejanzas y Diferencias en la práctica docente.</b> .....   | 164 |
| 5.4.1 Diferencias y semejanzas entre de 1ª y 2º.....  | 164 |
| 5.4.2 Diferencias y semejanzas entre de 2ª y 3º.....  | 166 |
| 5.4.3. Diferencias y semejanzas entre de 1º y 3º.....   | 168 |
| 5.4.4. Diferencias y semejanzas entre primer grado y el preescolar en general. ....                                 | 170 |
| 5.4.5. Diferencias y semejanzas entre segundo grado y el preescolar en general. ..                                  | 172 |
| 5.4.6. Diferencias y semejanzas entre tercer grado y el preescolar en general. ....                                 | 174 |
| <b>5.2. Taller de Capacitación</b> .....  | 176 |
| <b>Reflexiones Finales</b> .....  | 200 |
| <b>Referencias bibliográficas</b> .....   | 204 |
| <b>ANEXOS</b> .....   | 210 |



## **Introducción**

El presente estudio de caso se realizó a partir de las inquietudes sobre las Necesidades Educativas Especiales (NEE) en niños de diversos niveles educativos y de observaciones sobre su desarrollo cognitivo, social y emocional, así como las dificultades percibidas, encontrando situaciones de bajo rendimiento académico, poca adaptación social, conductas impulsivas, hiperactividad, inatención, fallas en el lenguaje, escritura y lectura, entre muchos otros.

El objetivo que se perseguía era el de dar seguimiento y/o reforzamiento a la educación inclusiva que se pretende alcanzar con base en las metas que se han definido en este país, en apego a los acuerdos internacionales que se han establecido en pro de una Educación de Calidad y obedeciendo sobre todo al cuarto de los Objetivos de Desarrollo Sostenible<sup>1</sup> que se propusieron para la Agenda 2030.

Anteriormente, ante diversas situaciones por las cuales se podían clasificar las NEE, las categorías que generalmente se definían tenían sus raíces en el uso de clasificaciones médicas de trastornos o déficits, que se realizaban en la evaluación diagnóstica de niños con dificultades de aprendizaje. En consecuencia, se definía la educación especial en función de los niños con una serie de problemas físicos, sensoriales, intelectuales o emocionales que no les permitían aprender.

De acuerdo con algunas investigaciones, los procesos de aprendizaje se inician con la percepción del entorno por medio de cada uno de los sentidos, continuando con la atención a esos estímulos recibidos, para dar paso a la concentración y finalmente a la comprensión, una vez comprendida la información se guarda y retiene (Sotelo, 2019).

---

<sup>1</sup> El 25 de septiembre de 2015 más de 150 líderes mundiales asistieron a la Cumbre de las Naciones Unidas sobre el Desarrollo Sostenible en Nueva York con el fin de aprobar la Agenda para el Desarrollo Sostenible. El documento final, titulado “Transformar Nuestro Mundo: la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible”, fue adoptado por los 193 Estados Miembros de las Naciones Unidas. Dicho documento incluye los 17 Objetivos del Desarrollo Sostenible (ODS) cuyo objetivo es poner fin a la pobreza, luchar contra la desigualdad y la injusticia, y hacer frente al cambio climático sin que nadie quede atrás para el 2030. (Naciones Unidas, México, s/f, consultado el 22 de enero de 2021 en <https://www.onu.org.mx/agenda-2030/objetivos-del-desarrollo-sostenible/>)

Si alguna de estas etapas se ve afectada en su desarrollo normal, estimaríamos consecuencias en la capacidad de adquirir saberes; es decir, se estaría trastocando el desarrollo adecuado y daría origen a algún tipo de dificultad en el ámbito escolar: “Los trastornos del aprendizaje son problemas que afectan la capacidad del niño de recibir, procesar, analizar o almacenar información. Éstos pueden causarle dificultades para leer, escribir, deletrear o resolver problemas matemáticos” (Boivin & Peters, 2011. *Trastornos del Aprendizaje. Enciclopedia sobre el Desarrollo de la Primera Infancia* [en línea]. Tremblay RE Recuperado de <http://www.encyclopedia-infantes.com/trastornos-del-aprendizaje/sintesis>).

En realidad existen diferentes acepciones para definir éstas complicaciones que se presentan en un proceso de aprendizaje, de acuerdo al área afectada; dentro del el Manual Diagnóstico y Estadístico de los Trastornos Mentales (DMS-V) se encuentran clasificados como trastornos del neurodesarrollo, divididos en: Discapacidades Intelectuales, Trastorno de la Comunicación, Trastorno Específico del Aprendizaje y Trastorno Por Déficit de Atención e Hiperactividad (TDAH); este último no es propiamente un trastorno del aprendizaje, pero debido a la comorbilidad y las afectaciones en el desempeño académico, se considera una de las principales causas de dificultades o trastornos del aprendizaje.

Estos diagnósticos médicos, si bien ayudan a caracterizar en forma general, no dan cuenta de la complejidad humana que se pone en juego al aprender y por lo tanto, no siempre son una herramienta precisa a la hora de diseñar un currículo o las estrategias educacionales específicas. Dos jóvenes en la misma categoría diagnóstica podrían tener patrones de funcionamiento diferentes y, por lo tanto, distintos requerimientos. Del mismo modo ante diferentes diagnósticos, es posible lograr beneficios con estrategias similares. (López, 2015, pdf NEE)

Durante estos últimos 15 o 20 años, ha quedado claro que el concepto de Necesidades Educativas Especiales debía ampliarse a fin de incluir a todos los niños que, sea cual fuere el motivo, no se benefician de la enseñanza escolar. Además de los niños con deficiencias y discapacidades que no pueden asistir a clase en su escuela local, hay otros millones de niños que: tienen problemas en

clase, de modo temporal o permanente; no tienen interés ni móviles para aprender; sólo son capaces de terminar uno o dos cursos de la enseñanza primaria; se ven obligados a repetir; se ven obligados a trabajar; viven en las calles; viven demasiado lejos de una escuela; viven en condiciones de pobreza extrema o padecen desnutrición crónica; son víctimas de la guerra o de conflictos armados; son sometidos constantemente a malos tratos físicos o emocionales, y a abusos sexuales o bien sencillamente no van a la escuela, sea cual fuere el motivo. (UNESCO, 1994), por tanto, un alumno con Necesidades Educativas Especiales:

Es aquel que presenta un desempeño escolar significativamente distinto en relación con sus compañeros de grupo por lo que requiere que se incorporen a su proceso educativo mayores y/o distintos recursos con el fin de lograr su participación y aprendizaje, y alcanzar así los propósitos educativos. Estos recursos pueden ser: profesionales (personal de educación especial, de otras instancias gubernamentales o particulares), materiales (mobiliario específico, prótesis, material didáctico, etcétera), arquitectónicos (rampas y aumento de dimensión de puertas, entre otros), y curriculares (adecuaciones en la metodología, evaluación, contenidos y/o propósitos). Para determinar el tipo de recursos que se requieren es necesario realizar la Evaluación Psicopedagógica. (SEP, 2008, p. 30)

En cierto momento de la definición de las NEE existió la propuesta de nombrarlas “Barreras para el Aprendizaje y la Participación” Booth y Ainscow (2000), en el año 1999, publicaron “Índice para la inclusión” (Index for the inclusion, en 2000, sería traducido al español), documento que proponía cambiar el término Necesidades Educativas especiales por Barreras para el Aprendizaje y la Participación (BAP), y en sus siguientes publicaciones seguirían sosteniendo:

Cuando los estudiantes encuentran *barreras* se impide el acceso, la participación y el aprendizaje. Esto puede ocurrir en la interacción con algún aspecto del centro escolar: sus edificios e instalaciones físicas, la organización escolar, las culturas y las políticas, la relación entre los estudiantes y los adultos o en relación con los distintos enfoques sobre la enseñanza y el aprendizaje que mantiene el profesorado. Las barreras también se pueden encontrar fuera de los límites del centro escolar, en las familias o en las comunidades y, por supuesto, en las políticas y circunstancias nacionales e internacionales [Booth y Ainscow, 2015, p. 44].

Estos autores, apelaban el uso al término de Barreras para el Aprendizaje y la Participación, debido a que consideraban que “barreras” hacía una referencia más puntual, al contexto social, respecto a sus políticas, actitudes y prácticas específicas, las cuáles han provocado en gran medida dificultades y obstáculos que complican o reducen la posibilidad de aprendizaje y participación de ciertos estudiantes, mientras que las Necesidades Educativas Especiales, aludían más a las dificultades propias del alumno.

Sin embargo, como ya se mencionó lo expuesto por la UNESCO, en 1994 reestructura el significado de las NEE, el cual se vería reforzado años después en el Foro Mundial de Educación llevado a cabo en Dakar, pues en este espacio se da por entendido que las NEE afectan a un colectivo más amplio que, por diferentes causas, pueden requerir ayudas especiales para superar sus dificultades de aprendizaje y favorecer el pleno desarrollo de sus capacidades.

En este sentido se entiende que, en el momento de explicar las dificultades de aprendizaje de los estudiantes, no solo las variables personales son importantes, también de manera fundamental el tipo de respuestas educativas que ofrece la escuela, las características de éstas, los estilos de enseñanza y el apoyo que reciben de su familia y su entorno, así como las condiciones sociales y económicas en las que se ubican.

De acuerdo con lo anterior, entonces, las Necesidades Educativas Especiales se pueden definir como: la satisfacción de la educación en todos los sentidos para aquellas personas que no tienen las mismas condiciones que los demás, incluyendo a las personas con discapacidad, considerando que el marco apropiado de vivencia y convivencia es el de su contexto social y cultural, teniendo en cuenta los principios de normalización e inclusión, apelando a la reflexión permanente sobre la educación en la diversidad para propiciar la educación inclusiva.

Sobre el tema, se pueden encontrar diversas investigaciones; en 2009 un grupo encabezado por el Psicólogo Luis Bravo-Valdivieso, se dio a la tarea de analizar desde un enfoque integral, las dificultades de aprendizaje que presentaban los niños

de los países sudamericanos, a partir de ello destacaron las estrategias de trabajo para niños con estas dificultades, así como su origen, para finalmente dar a conocer estrategias que permitieran un mejor trabajo en el aula.

La Junta Nacional de Jardines de niños en Chile, subsidió en 2017 un compendio de investigaciones que se vieron reflejadas en su Enciclopedia del Desarrollo de la Primera Infancia, en dicha enciclopedia definen los trastornos de aprendizaje y especifican cuáles, cuántos y cómo son cada uno de ellos, con el objetivo de modificar los efectos que éstos causan en la educación inicial.

Nuestro país por su parte tiene aportaciones como “Un Juego Didáctico para niños con dislexia (audio-visual)” tesis que presentó Elvia García, en 2007, ella era estudiante de la Ingeniería en Sistemas Computacionales, en la cual realizó una descripción de los trastornos de aprendizaje en general y específicamente sobre la dislexia; de igual forma más recientemente, en 2016, un par de estudiantes mexicanos: Sandra Karen Cadena, licenciada en pedagogía, y Cesar López Martínez, de la Facultad de Estudios Superiores Aragón (FES Aragón), de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM); desarrollaron una app para detectar la Dislexia en niños de 7 a 12 años, lo cual según sus palabras, fue un verdadero reto debido a la escasez de datos sobre el tema en México.

Y en efecto, para realizar esta investigación se encontraron muchos vacíos teóricos sobre trastornos de aprendizaje y Necesidades Educativas Especiales (NEE), sobre todo en los niveles inicial y preescolar, así mismo no se encontraron investigaciones, proyectos o datos en general sobre las ayudas o requerimientos de los educadores o docentes para poder llevar a cabo su acción pedagógica en pro de una educación inclusiva en nuestro país.

Es así que, considerando que la posible Necesidad Educativa Especial, se puede descubrir desde la educación preescolar o primaria, constituye un mecanismo de educación preventiva, porque interviene desde varios aspectos: prevenir problemas más complicados, reducir el rezago educativo y promover la flexibilidad, tal atención oportuna posibilita el enfrentamiento personal, vulnerabilidades familiares, escolares y sociales de los menores.

Por tal motivo se decidió enfocar el proyecto, hacia la capacitación de los docentes de preescolar, en una búsqueda de mejores estrategias para la transformación de sí mismos como personas, lo cual podría verse reflejado como agentes de cambio de la educación inicial, actual pues se sabe que las primeras etapas de la vida son básicas para una formación más adecuada en todos los ámbitos del desarrollo humano.

La docencia es una profesión que se caracteriza por solicitar requisitos complejos y cambiantes. Complejos debido a se espera que los docentes orienten su trabajo hacia el cumplimiento de los propósitos educativos, fomenten el desarrollo de las diversas competencias de los niños, incorporen en su práctica conocimientos sobre su desarrollo y la forma en que aprenden, y adaptaciones según el individuo y caractericen colectivamente sus estudiantes, animar a los padres a participar en las tareas educativas y, entre otras cosas, contribuir a la creación de posiciones comunes en la escuela a través del trabajo colegiado. Cambiantes debido a que los propósitos educativos difieren de las necesidades sociales y los entendimientos nacionales e internacionales del aprendizaje, desarrollo y derechos de los niños, lo que se refleja en un plan de estudios y en el desarrollo continuo de la función docente.

De alguna manera del docente se esperan muchos dominios y competencias, que en ocasiones por más que ponga buena voluntad o actitud, no les es posible manejar, dentro de este estudio de caso una de las situaciones que más resalto es la sensación de falta de apoyo de las educadoras, por parte de las autoridades educativas, tanto inmediatas como de niveles más altos en el esquema del sistema Educativo Nacional, para acompañarlas en su labor con los niños que presentan NEE.

Por ello, este proyecto se presenta, además como una propuesta que puede servir de gran apoyo a las profesoras, no sólo de este Jardín de Niños, sino de todos aquellos que se encuentren en condiciones similares.

Entre todas las posibilidades para realizar una modificación en los procesos de enseñanza aprendizaje que favoreciera tanto a las docentes como a los alumnos,

se encontró que la opción más conveniente debida a su flexibilidad era la Teoría del Aprendizaje expansivo, la cual fue probada con personas adultas, trabajadores y estudiantes de nivel medio superior, dando óptimos resultados, mostrando mejoras en sus habilidades mentales para desempeñarse tanto laboral como académicamente.

## **Planteamiento del problema.**

Actualmente las Necesidades Educativas Especiales se han convertido en un problema cada vez más frecuente y complejo al que se enfrentan las escuelas, debido a múltiples factores. Aparentemente las complicaciones al respecto se deben a la falta de tiempo y herramientas adecuadas para atender a los niños, pese a que se les brindan durante su formación docente, como lo marca el programa de las escuelas normales, parecieran ser insuficientes ya en la praxis.

Al mismo tiempo pareciera que la concepción que tienen los docentes sobre qué, cómo y para qué su función como sujetos de enseñanza y la percepción que tienen sobre sus educandos, obedece a formas muy antiguas de entender el proceso de educación escolarizada, no les permite ver más allá puesto que no conocen otras formas de proceder.

La SEP (2008), refiere al docente como una persona que en el proceso de enseñanza aprendizaje imparte conocimientos y orienta a los alumnos, así mismo en la descripción de los perfiles de egreso que muestran las escuelas pertenecientes a la Dirección General de Educación Superior para Profesionales de la Educación (DGESPE), específicamente las Normales para Jardines de Niños, y también la UPN (en su caso para la Licenciatura en Preescolar) hablan de las habilidades que se adquirirán a lo largo de su formación entre las que destacan la empatía, la ética, el respeto por el alumno y sus diferentes necesidades, entre otras.

Al respecto, Jürgen Klaric (2017), en “Un crimen llamado educación”, después de una larga investigación sobre la educación en distintos países, llegó a ciertas conclusiones, entre las más importantes, encontró que la educación con la que contamos ahora es la misma de hace siglos y por lo tanto ya no es funcional, es evidente que tampoco lo era para generaciones anteriores, pues las sociedades y las personas estamos en constante cambio. Así mismo habla de la poca capacitación y falta de interés de los profesores para hacer mejor su trabajo, en entrevista, varias personas hablan de las experiencias traumáticas que vivieron con profesores inflexibles y en general el ámbito escolar con sus autoridades, también de las afectaciones que dichas situaciones les produjo.

Esta teoría sobre la poca actualización en la función de la educación, también fue expresada por Aparicio (2010), años antes.; el autor considera que la falta de programas así como de la formación adecuada de los profesores, responde a que sigue vigente el axioma de la ilustración, momento en el cuál la instrucción estaba encaminada a ser universal, única y común, ya que su objetivo era la unión civil, por lo que se presenta una oferta educativa, homogénea, coercitiva y estándar; escenario que observamos hasta nuestros días.

El papel que juegan las escuelas o la forma en la que intervienen en los resultados académicos, es a partir de la asignación y administración de los recursos, la capacitación y las condiciones de trabajo de los docentes, los salarios, los planes de estudio, el modelo de docencia, la percepción y creencias de los profesores sobre los alumnos, volviéndose un asunto de diferentes variables por lo que al final el afectado o beneficiado es el alumno. (Mendoza y Zúñiga, 2017), pero parece que todo va dirigido a una educación homogénea y falta de atención a la diversidad.

Respecto a los profesores, la escasez de vocación, el desánimo, la misma infelicidad que un docente tiene de manera personal y la formación profesional inadecuada, aparentemente son causas de la crisis que sufre la educación, entendiendo a ésta como un medio reproductor de cultura, sin embargo, dicha perversión no es cuestión del profesor pues a su vez es el resultado de una formación, en la que en su papel de alumno fue el depósito de su profesor “El sistema”. (Naranjo, 2007)

Por ello otra arista de la problemática son estas reproducciones que forman un círculo vicioso. Paulo Freire (1970) habla de una “Educación Bancaria” donde sostiene que el educador es poseedor del conocimiento, mientras el educando es ignorante, por lo tanto, el primero es donador y el segundo un depósito de saber, que lo vuelve sólo un objeto del proceso, padeciendo pasivamente la opresión.

Con base en esto, la problemática radica posiblemente, en los enfoques y estándares, así como en la falta de comprensión hacia los alumnos y no precisamente en los problemas que puedan considerarse como trastornos, dado que desde la perspectiva de que el educador es el poseedor de todo el conocimiento

es muy complicado favorecer al niño para desarrollar sus capacidades y permitirle logros significativos.

Si esto pasa con niños considerados como “normales” ¿Qué pasa entonces con la visión sobre aquellos que son catalogados como más lentos para aprender?

A partir de esto, las áreas de psicopedagogía tanto en preescolar, como en primaria, así como de orientación educativa en secundaria, constantemente reciben quejas por parte de los padres hacia los docentes. Los tutores sostienen que los profesores no tienen la atención adecuada para los niños, comentando que ponen al alumno a dibujar o a realizar tareas sencillas que no les implica mayor esfuerzo, en los casos extremos les permiten dormir o jugar toda la jornada escolar, y a veces delegan a UDEEI (Unidad de Educación Especial y Educación Inclusiva) el cien por ciento de las actividades de la adecuación curricular. En las escuelas públicas la gran cantidad de alumnos en cada aula excede la capacidad del docente a cargo, y por ello sería hasta cierto punto entendible (más no justificable), el hecho de no dedicar tiempo y esfuerzo suficiente a un niño que necesite atención especial (de Ibarrola Nicolín, 2012).

Hasta ahora se ha hablado de la labor de las escuelas y los docentes respecto a su posible intervención como agentes generadores o modificadores del aprendizaje, debido a que en la mayoría de los casos, hablando de escuelas públicas, las familias de estos menores son de escasos recursos, por tanto difícilmente tendrán la oportunidad, si quiera de detectar de manera adecuada si sus hijos presentan dificultades para adquirir conocimientos, en otros casos, la escuela y el docente se quedan solos a cargo de niños a los cuales los padres les prestan poca o nula atención.

Por ende, se entiende qué en la tarea como guías de las nuevas generaciones, es primordial atender las dificultades de aprendizaje, los docentes requieren herramientas necesarias para fortalecer las capacidades de los niños, si bien Freire habla de que existe una pedagogía para oprimir, quizá se pueda hablar de una pedagogía que favorezca una libertad.

Contrario a las ideas de Freire, autores como Gary Becker, Schultz, Keeley, entre otros, hablan de la educación como el mejor productor de capital humano; entendiendo éste como los conocimientos en calificación y capacitación, la experiencia, las condiciones de salud, entre otros, que dan capacidades y habilidades, para hacer económicamente productiva y competente las personas, dentro de una determinada industria (Keeley B, 2007)

De acuerdo a Becker, la educación es una inversión que traerá consigo beneficios a largo plazo, dependiendo del tipo de educación que se reciba, las retribuciones serán más altas, (Becker, 1993). Por ende, la educación en las economías desarrolladas da un valor especial a la información y al conocimiento, motivo por el que nuestro cerebro como mente y no el músculo, es cada vez más valioso, y ese valor es el que contribuye a ampliar la brecha de ingresos entre los que tienen altos niveles de educación y los que no.

Entonces a partir de esto, surge la idea de invertir en la gente para brindarle las herramientas ya mencionadas que aumenten su capital humano, es así como la educación juega un papel importante.

La educación genera fuerza de trabajo que sea capaz de asumir labores más complejas y bien remuneradas, al mismo tiempo que esos empleos generan en los estudiantes la sensación de que vale la pena seguir en la escuela. (Keeley, B, 2007)

La educación se ha expandido para generar fuerza de trabajo bien preparada, forma al individuo de acuerdo con su sociedad, pero al mismo tiempo le brinda la oportunidad de abrir su mente a nuevas formas de pensar, es el vehículo de cambio a la par que responde a los cambios sociales, culturales y evidentemente económicos. El cómo y lo que se aprende nos ayuda a formar las sociedades, porque nos forma como individuos.

Los primeros años de un individuo son importantes para sentar bases que le permitan desarrollar su capital humano, el cual incluso comienza mucho antes de entrar a la escuela, se debe tomar entonces en cuenta que surgen distintas situaciones que pueden afectar o disminuir sus posibilidades de poder llegar a niveles superiores de educación. De los 3 a los 5 años un niño idealmente debe

recibir educación de nivel inicial o preescolar, esta etapa es fundamental en el desarrollo del ser humano, ya que son los primeros pasos para desplegar de manera integral, ámbitos como lo es la inteligencia, la personalidad y las habilidades socioemocionales.

Dicho periodo se presenta como la gran oportunidad de identificar alteraciones en los ámbitos ya señalados, pues a partir de la detección temprana de factores que pudieran evitar el éxito en etapas escolares posteriores, es mayormente posible compensar tanto las que tengan una raíz biológica como aquellas de índole social o familiar, que no favorezcan el desarrollo adecuado del menor (Fiel Martínez, 2008).

Brindar a todos los niños y niñas la oportunidad de aprender sea cual sea su condición, biológica, social o familiar, es un derecho que incluye la creación de una comunidad escolar acorde a los fundamentos internacionales, que se han establecido por La Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), los cuales tienen como objetivo crear escuela integradoras, pues estas “representan el medio más eficaz para combatir las actitudes discriminatorias, crear comunidades de acogida, construir una sociedad integradora y lograr la educación para todos; además, proporcionan una educación efectiva a la mayoría de los niños y mejoran la eficiencia y, en definitiva, la relación costo-eficacia de todo el sistema educativo” (Unesco. 1994. *Declaración de Salamanca y marco de acción para las necesidades educativas especiales*. En Pérez Martínez, M. G., Pedroza Zúñiga, L. H., Ruiz Cuéllar, G., & López García, A. Y. 2010, p.97).

En el año de 1993, en correspondencia al Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica, el artículo 3° constitucional se reformó y se promulgó la Ley General de Educación, a partir de la cual se generó la reorientación y la reorganización de los servicios de educación especial, con base en ello las escuelas regulares recibieron alumnos con Necesidades Educativas Especiales (NEE), brindando para algunas, personal especializado en el área; un estudio realizado por El Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE), en 2010, dónde se

realizó un balance profundo sobre la educación preescolar en nuestro país, arrojó que en el ciclo escolar 2007-2008, sólo 39.8% de los grupos que tenían niños con NEE, recibió ayuda de las Unidades de Servicio y Apoyo a la Educación Regular (USAER) o de los Centros de Atención Psicopedagógica de Educación Preescolar (CAPEP), reflejando la necesidad de desarrollar nuevas competencias docentes que pudieran responder las nuevas necesidades educativas que se comenzaban a gestarse en las aulas regulares. “Este proceso constituye un desafío para los docentes, para las instituciones educativas y para todo el Sistema Educativo Nacional” (Nieto y Pérez, 2012, p. 53 en Sulú, A. M. G, 2019, p. 2).

De acuerdo al estudio, ya mencionado en ese mismo periodo escolar, 53.8% de los grupos del país contaba con al menos un niño considerado con NEE (INEE, 2010) Para ese momento aproximadamente 250,000 alumnos con este tipo de necesidades se encontraba inscrito en escuelas regulares de educación preescolar, presentándose la mayoría, en las zonas urbanas. Y dentro de esta misma zona, en los colegios privados se atendía en promedio un niño por grupo, mientras que, en las públicas, alrededor de dos. Para los preescolares rurales no unitarias, al menos la mitad de las educadoras reportaba contar con al menos un niño con NEE, en tanto que en la rural unitaria los grupos que contaban con al menos un alumno conformaban el 37.9%, mientras que en la comunitaria era el 29.6%. (Pérez Martínez, M. G., Pedroza Zúñiga, L. H., Ruiz Cuéllar, G., & López García, A. Y. 2010)

Respecto a las opiniones de las educadoras y sus experiencias sobre tener niños con NEE en las aulas regulares, dos terceras partes de las ellas manifiestan que les parece muy difícil o difícil integrar a los niños con necesidades educativas especiales a las actividades del aula. Siendo que el mayor porcentaje se concentra en los espacios rurales. Con los datos obtenidos por este estudio, no es de sorprender que, dentro del mismo, al hablar de los retos que los docentes enfrentan en su práctica, precisamente el atender las NEE de sus alumnos es de los más complicados. (Pérez Martínez, M. G., Pedroza Zúñiga, L. H., Ruiz Cuéllar, G., & López García, A. Y. 2010)

“Es necesario que el sistema educativo asegure que la integración de niños con NEE se realice con el apoyo de personal especializado, con capacitación a los docentes, directores y supervisores, y con las adecuaciones en la infraestructura que garanticen una atención integral a estos alumnos. Esto es indispensable para asegurar que los preescolares con NEE se encuentren en entornos más propicios para el desarrollo de todas sus potencialidades. La vigilancia adecuada de los alumnos con NEE es fundamental, porque sus efectos no sólo se circunscriben a la esfera del bienestar individual, sino que implica otros ámbitos. La atención temprana de las necesidades especiales ayuda a una mejor integración de los alumnos a la vida social y económica, y también trae beneficios para quienes no tienen NEE. Se espera que la integración educativa contribuya al desarrollo de una sociedad más incluyente y justa. Sin condiciones adecuadas para la atención de estos niños en las escuelas regulares, los beneficios de la integración educativa no podrán asegurarse. (Pérez Martínez, M. G., Pedroza Zúñiga, L. H., Ruiz Cuéllar, G., & López García, A. Y. 2010, p. 115)

En dicho sentido, Kant, propone un progreso de las instituciones sociales, asequible a través del perfeccionamiento de las instituciones educativas y enfoca el fin de la educación en desarrollar todas las facultades humanas hasta su máxima expresión, pues no todos los individuos son hechos para reflexionar, se necesita también quien actúe y sienta; idea que resulta contraria a la noción de las reglas de conducta humana que nos ordena dedicarnos a una tarea única y restringida. (Kant, en Beade, 2011) Sin embargo, lograr esto no es una tarea fácil, se trata de una transformación integral que requeriría de un cambio de pensamiento, se han hecho numerosos programas, investigaciones y se han implementado muchas estrategias, la complicación es que no permean las líneas del sistema educativo que tan arraigadas están, pues en teoría pintan muy bien, pero en la praxis siguen los vicios.

La teoría del Capital Humano, desde las perspectivas de sus distintos seguidores, pareciera ser el enfoque perfecto para el crecimiento de una sociedad, sin embargo, acorde a lo expuesto por Freire, el ver a los alumnos como generadores de progreso los convierte en objetos más que sujetos, es una postura homogénea que olvida las diversidades, por consecuencia genera desigualdad cognoscitiva.

Cómo ya lo expresaban quienes consideraban favorable el Capital Humano, del mismo modo que los logros dependerán de la posición económica del educando, también dependerán de sus capacidades cognitivas para conseguir llegar más lejos.

Se ha mencionado ya, que se requiere de una transformación, probablemente de todo el sistema educativo, lo cual no puede suceder de la noche a la mañana.

En la búsqueda de posibles soluciones a la problemática descrita en las líneas anteriores, se halló la Teoría del Aprendizaje Expansivo, pese a no ser una teoría tan nueva, no ha sido explorada tan a fondo, al menos no en el campo de la educación básica.

En Argentina, durante el año 2015, un grupo de docentes realizó una serie de estrategias basadas en el Aprendizaje Expansivo para sus alumnos de Diseño, con las que pretendían generar una transformación de la realidad de forma individual y colectiva, para así mejorar el rendimiento académico de sus pupilos.

De acuerdo con la publicación de su revista, los logros obtenidos fueron favorables, ya que, a través de lo aplicado, lograron conocer mejor a sus alumnos, determinaron qué y cómo aprendían para usarlo en la forma en la que aplicarían sus métodos de enseñanza.

Con base en dicho estudio, se considera pertinente que los docentes de preescolar empleen técnicas de Aprendizaje Expansivo, ya que se ha demostrado que se pueden llevar a efecto modificaciones positivas en el pensamiento de adultos; así mismo se ve aplicado en el campo de la educación, entonces cambiaríamos el papel del docente por el de estudiante para lograrlo y que mejor que en las etapas iniciales del aprendizaje escolar.

Por tanto, esperaríamos obtener una mejora en los procesos de aprendizaje de los docentes, para adquirir una nueva forma de pensamiento sobre los menores con dificultades de aprendizaje; es decir, una vez que el docente ha transformado su pensamiento lineal, puede transmitir a los menores los saberes requeridos, de la misma forma que él los ha adquirido.

En este sentido la pregunta que condujo esta investigación es ***¿De qué manera el conocimiento y manejo de la teoría del Aprendizaje Expansivo por parte de los docentes, propicia cambios en su pensamiento para favorecer a los alumnos con NEE en el jardín de niños?***

## **Objetivo General**

Diseñar un taller de sensibilización y estrategias para docentes de preescolar basado en el Aprendizaje Expansivo que permita obtener una modificación en su práctica diaria con los niños que se consideran dentro de las Necesidades Educativas Especiales y aquellos que se presentan como regulares, para fortalecer la educación inclusiva.

## **Objetivos específicos**

1. Diagnosticar la práctica pedagógica y docente de las educadoras del jardín de niños.
2. Establecer relaciones entre las estrategias de enseñanza aprendizaje y el Aprendizaje Expansivo para construir estrategias basadas en el diagnóstico, que permitan la actualización de las educadoras del jardín de niños.

# CAPÍTULO 1. NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES

## 1.1 Contexto histórico.

Sobre las Necesidades Educativas Especiales, es importante conocer que existen desde tiempos muy antiguos y que han ido cambiando con la historia, como lo ha hecho el mismo ser humano.

Se les relaciona con situaciones de discapacidad que en épocas muy antiguas eran más de tipo físico, y en su momento hasta aproximadamente la edad media, se les atribuían a posesiones demoniacas, posibles maldiciones o brujerías. Basados en esto, los niños que presentaban malformaciones congénitas simplemente eran desechados y en los mejores casos de acuerdo a la cultura, se les confinaba en lo que fueron los primeros albergues y asilos de la historia. (García, E. G. 2009)

Para la época del renacimiento y hasta el siglo XVIII, se dieron las primeras experiencias en educación con personas que presentaban déficits sensoriales; sin embargo, los llamados deficientes mentales, seguían siendo confinados en lugares como orfanatos y manicomios, lugares donde convivían con otro tipo de marginados como los delincuentes. (García, E. G. 2009 y Martín, E. 2010).

De acuerdo con Martín (2010), en lo referente a las primeras experiencias con personas que presentaban déficits sensoriales, éstas se iniciaron en España alrededor del siglo XVI, cuando un fraile se hace cargo de la educación de 12 menores sordomudos, practicando con ellos el método oral en cuál pretendía “desmutizarlos”.

Posteriormente Juan Pablo Bonet publicaría el libro “Reducción de las letras y artes para enseñar a hablar a los mudos”, lo que popularizaría fuera del país, el mencionado método para lograr que quienes no hablaban, lo hicieran.

Mientras tanto, en Francia, Charles Michel de L`epeè, idea un nuevo método a partir de símbolos, ya que pretendía que los mudos tuvieran acceso al aprendizaje, éste facilitaba la comunicación entre los que presentaban la misma condición. Con ello

consigue la fundación de la primera escuela de régimen público para las personas sordas.

En lo que respecta a las deficiencias visuales, esta misma autora, narra que, Valentín Haüy, en 1784 crea el Instituto para niños ciegos en París, ahí enseñaba a leer a las personas con esta discapacidad, a partir de letras de gran tamaño con relieve, y es aquí donde Louis Braille, fue su discípulo y más tarde aportaría el mayor sistema de lecto-escritura para ciegos.

Otras investigaciones que brindaron importantes hallazgos se fueron realizando a lo largo del tiempo, por ejemplo, con el título de “El niño salvaje de Aveyron”, Gaspar Itard, confeccionó un programa educativo, que habría diseñado para enseñar a un niño que halló en la selva, al cual pese a que no pudo volverlo un niño considerado normal, bajo los parámetros para tal, sí le permitió mostrar avances en ciertas áreas.

Esto se pudo considerar como la base de la educación para las deficiencias mentales, pues posteriormente un alumno de Itard, de nombre Seguin, escribió un tratado sobre este tema, titulado “Método Fisiológico”, que en el año de 1836 buscaba lograr habilidades motoras y manuales. (Martín, E. 2010).

Hasta dicho momento esos eran los grandes pasos para permitir el acceso a la enseñanza, de personas con distintas discapacidades, en el mundo.

Del siglo XIX, hasta mediados del XX, se comienzan a establecer bases sobre las causas de las enfermedades mentales, surgen creencias de que éstas son innatas y estables, incluso se entienden como una enfermedad y con base en ello comienzan a intentar atenderlas con miras a medicar y curarlas, cayendo en el asistencialismo, dejando de lado la idea de la enseñanza y el aprendizaje que facilitarían el desarrollo personal. Posteriormente, partiendo de la idea de que la persona con déficit es capaz de aprender, se da nuevamente un giro que abre paso a la Educación Especial (EE), se erigen centros educativos enfocados a las distintas deficiencias que se conocían.

Lo que da paso a una educación de tipo especializada y segregacionista que estigmatiza al alumno que asiste a tales lugares para aprender, sí bien los espacios

en tanto estructuras se habían diseñado adecuadamente para cada tipo de deficiencia, propiciaban una estigmatización que no conducía a la integración social de los niños; es entonces que Bank-Mikkelsen, en 1959, época en la que dirigía el Servicio Danés para el Retraso Mental, formula el término “Normalización” y lo define como: La posibilidad de que los deficientes mentales lleven una existencia tan próxima a lo normal como sea permitido; es así como poco a poco, al irse transformando fue introduciéndose la perspectiva de “Integración” que abriría el camino a ésta, no sólo en lo escolar, sino también en lo social y laboral. En ese sentido, países como el Reino Unido, Dinamarca, Suecia, Noruega e Italia, exponen un marcado rechazo, con base a diversos avances en las ciencias, pero, sobre todo, a que entre 1960 y 1971, con la Declaración de los Derechos Generales y Especiales del Deficiente Mental, hay una sensibilización y concientización, de la poca calidad en la educación para este sector, así como del disgusto y marginación que se generaba por parte de la sociedad. (García, E. G. 2009 y Martín, E. 2010).

En conjunto todo lo anterior, fue constituyendo el concepto de Necesidades Educativas Especiales (NEE), dicho concepto tomo auge, a partir del Informe Warnock, en 1978, el cuál fue un determinante tanto para los conceptos, como para los programas que tenían como objetivo a niños con discapacidad en Escocia, Gales e Inglaterra.

Al publicarse en 1981, éste informe proponía adecuaciones al currículo general que expandieran las fronteras de la educación especial y las necesidades educativas especiales, más allá de discapacidades, planteando lo siguiente:

- a) Todos los niños son educables. Ningún niño será considerado ineducable.
- b) La educación es un bien al que todos tienen derecho.
- c) Los fines de la educación son los mismos para todos los niños.
- d) La educación especial consistirá en la satisfacción de las necesidades educativas de un niño con el objetivo de acercarse al logro de estos fines.
- e) Las necesidades educativas especiales son comunes a todos los niños.

- f) Ya no existirán dos grupos de niños: los discapacitados que reciben educación especial y los no discapacitados que reciben, simplemente, educación.
- g) Para describir a algunos niños que necesitan de alguna ayuda especial se empleara la expresión 'dificultad de aprendizaje'. (Warnock, 1981)

Según el informe existían tres puntos medulares para lograr un mejoramiento de la educación especial:

1. Formación y perfeccionamiento del profesorado.
2. Educación para los niños menores de 5 años con necesidades educativas.
3. Educación de los jóvenes de 16 a 19 años

Así mismo, establecía, que debía ser adicional y no paralela, por tanto, los centros dedicados a impartirla no debían desaparecer, pues se requerían para atender y educar a niños con necesidades severas y en todo caso debían permutar en centros de ayuda que brindaran recursos, asesoramiento, información y todo tipo de servicio relacionado.

Parte del éxito, recaía en aludir a la diversidad, entendiéndola en lo referente a lo educativo, como las necesidades individuales que cada alumno presenta para contar con un desarrollo integral como ser humano. El punto medular sobre esto recae en las acciones que la escuela tiene la capacidad de ejercer, a manera de compensación ante lo que el alumno requiere para aprender de manera regular, pues a partir de su carácter interactivo, puede adaptarse a las características individualizadas de cada alumno para dar respuesta a ellas por medio de distintos recursos.

De acuerdo con el Informe, un niño con necesidades educativas especiales es aquel que presenta alguna dificultad de aprendizaje a lo largo de su escolarización, que requiere atención y recursos educativos específicos, distintos de los que necesitan los demás compañeros.

Warnock, expresa que los recursos requeridos, iban desde lo profesional, es decir, la preparación adecuada de los profesores, pasando por el aumento de materiales

didácticos, deshacerse de obstáculos en las estructuras de los centros educativos, hasta eliminar barreras psicológicas y pedagógicas que permitieran diseñar nuevos métodos para enseñar.

Es entonces, que el informe Warnock, marca significativamente la historia de la EE y las NEE, debido que define la ruta que desembocaría posteriormente en la Educación Inclusiva.

En 1990 se lleva a cabo la Declaración Mundial sobre la Educación para Todos, en Jomtiem, donde se realizó un balance de las condiciones de ese momento en tal ámbito, tomando en cuenta que, en la Declaración Universal de los Derechos Humanos, se afirmaba que toda persona tenía derecho a la educación, y se encontró que:

- ❖ Más de 100 millones de niños no tenían acceso a la enseñanza escolar primaria.
- ❖ Más de 960 millones de adultos eran analfabetas, siendo dos tercios de éstos, mujeres.
- ❖ Más de la tercera parte de los adultos del mundo carecían de acceso al conocimiento letrado, así como de las nuevas habilidades y tecnologías, lo que les impedía adaptarse a los cambios sociales y culturales.
- ❖ Más de 100 millones de niños e innumerables adultos fracasaban en completar los programas de educación básica, en tanto que otros millones que asistían a las escuelas no adquirirían los conocimientos y habilidades esenciales. (UNESCO, 1990)

Por ello como producto de dicha Declaración se obtuvo el Marco de Acción para satisfacer las Necesidades Básicas de Aprendizaje, en el cual se forja un compromiso para cubrir lo más esencial de la adquisición de saberes para todos aquellos que no cuentan con las condiciones suficientes para tenerlo.

Si bien, no se habla explícitamente de las necesidades educativas especiales, sí se hace mención sobre detectar las necesidades de cada sector para atenderlo de manera adecuada. Y es dentro de dicho marco que se menciona específicamente la necesidad de atender a la primera infancia para asegurarle su aprendizaje, es

importante destacar que es hasta este momento que se presta atención a dicho rango de edad con respecto al aprendizaje y la educación; a partir de ello, la perspectiva y trato hacia los menores de 0 a 5 años, comienza a ser considerada.

Para 1994, se lleva a cabo la Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales, en Salamanca, es aquí donde se introduce el concepto de la inclusión, y como su nombre lo indica está enfocada a atender las diferentes necesidades que los educandos muestran al aprender, ya en el informe Warnock, ya establecía la EE, como la adaptación de la escuela al niño que requería de NEE, y no viceversa, en la Convención de Salamanca se reafirma lo dicho y se complementa a través de la propia conferencia y el marco de acción:

Estos documentos están inspirados por el principio de integración y por el reconocimiento de la necesidad de actuar con miras a conseguir "escuelas para todos" esto es, instituciones que incluyan a todo el mundo, celebren las diferencias, respalden el aprendizaje y respondan a las necesidades de cada cual. Como tales, constituyen una importante contribución al programa para lograr la Educación para Todos y dotar a las escuelas de más eficacia educativa. (UNESCO, 1994, p. 3)

Posteriormente en el año 2000, Dakar es el lugar elegido para llevar a cabo el Foro Mundial de Educación, y en su informe final, después de todas las actividades realizadas en él, se presenta como una extensión de la Declaración de Jomtiem y la Conferencia de Salamanca, pues reafirma las acciones de ambos y específicamente propone un plan para garantizar la integración de las personas con necesidades educativas, haciendo énfasis en el aprendizaje en la primera infancia tomando en cuenta que los primeros años de vida son esenciales para el óptimo desarrollo de una persona en sus futuros años escolares, por lo que se considera como una extensión de la Educación Básica.

Finalmente, en materia de derechos y acuerdos internacionales en el año 2015, se realizó el Foro Mundial sobre Educación en Incheon, que busca una Educación Inclusiva equitativa y de calidad, y un aprendizaje a lo largo de la vida para todos, con una proyección a 15 años, a través de la Agenda 2030.

Dentro del Marco de Acción que se estableció con base en los compromisos desde Jomtiem hasta Dakar, se implanta lo relativo al Objetivo de Desarrollo Sustentable

No. 4, que corresponde a la Educación de Calidad, del cual se desprenden los siguientes puntos que hacen referencia a la educación con enfoque inclusivo y en parte a la educación inicial:

4.2 De aquí a 2030, velar por que todas las niñas y todos los niños tengan acceso a servicios de atención y desarrollo en la primera infancia y a una enseñanza preescolar de calidad, a fin de que estén preparados para la enseñanza primaria.

4.5 De aquí a 2030, eliminar las disparidades de género en la educación y garantizar el acceso en condiciones de igualdad de las personas vulnerables, incluidas las personas con discapacidad, los pueblos indígenas y los niños en situaciones de vulnerabilidad, a todos los niveles de la enseñanza y la formación profesional.

4.a Construir y adecuar instalaciones escolares que respondan a las necesidades de los niños y las personas discapacitadas y tengan en cuenta las cuestiones de género, y que ofrezcan entornos de aprendizaje seguros, no violentos, inclusivos y eficaces para todos.

Actualmente, es bajo este enfoque inclusivo que a nivel internacional, los países pertenecientes a la Organización de las Naciones Unidas (ONU), dentro de los que se encuentra México, rigen sus estatutos nacionales para cumplir con la Agenda 2030 y lograr las metas propuestas.

## **1.2. Educación Especial y Necesidades Educativas Especiales en México.**

Al igual que en Europa, y otras partes del mundo, México vivió la evolución de la EE y las NEE de manera similar; en un inicio, de igual modo las culturas antiguas de nuestro país cayeron en la visión que percibía a las personas consideradas con deficiencias, como prescindibles y por ende fáciles de desechar o confinar.

El inicio de la atención a niños con discapacidades se dio en 1972 con los sordos, y en 1973 con los ciegos; sin embargo, años atrás en 1938 se comienza a requerir que hubiera una atención más formal a la población que era identificada como deficiente mental, paulatinamente se pretendía formar docentes que pudieran

atenderlos. Empero, caían más en lo médico que en lo pedagógico, buscando rehabilitar y creando un modelo de exclusión.

“El 7 de julio de 1935 la Secretaría de Educación Pública crea el Instituto Médico Pedagógico, más conocido por Parque Lira, que funcionó como anexo para las prácticas de los alumnos de la Escuela Normal de Especialización.” (Cárdenas, T., & Barraza, A. 2014. p. 8)

Durante los siguientes diez años, se comenzaron a establecer los cimientos para lo que sería la EE en nuestro país, con el objetivo de dar a los niños con discapacidades, tanto mentales como sensoriales, herramientas para un oficio con el que pudieran salir adelante en la sociedad, sin tomar en cuenta los niveles inicial y primario de la educación, del mismo modo que se olvidaron de la formación docente para maestros que los apoyaran.

Aun así, para 1945, se abrieron carreras para maestros especialistas en adultos y niños que eran ciegos, así como para aquellos con trastornos de la audición y lenguaje, en tanto que para 1955 se abre espacio para los especialistas en niños con dificultades del aparato locomotor, mientras que para 1964 se disgrega la especialidad en educación de deficientes mentales y de inadaptados infractores, quedando la segunda como una sola.

El distanciamiento entre la medicina y la pedagogía se da con la separación del Instituto Médico Pedagógico y la Escuela Normal de Especialización en 1962. Doce años más tarde se abre la última carrera de especialización para niños con problemas de aprendizaje.

Con la propuesta de que cada niño debe ser útil a sí mismo y también a la sociedad, en 1960 se fundan las escuelas primarias de perfeccionamiento, que tenían como meta una formación escolar básica, se basaron en varios de los programas de la Secretaría de Educación Pública (SEP), lo que podría considerarse como los inicios de las adecuaciones curriculares y la EE.

Durante esta época se comienza a considerar el modelo de rehabilitación, que pretende apoyar a los niños con discapacidad, pues se considera que la persona

con discapacidad al no poder recuperar la parte afectada debe aprender a desenvolverse de ese modo en la sociedad; Cárdenas y Barraza (2014), hacen la aclaración de que el modelo rehabilitador, “no debe interpretarse como lo que técnicamente es un proceso de rehabilitación, debido a que la función perdida ya no se puede recuperar en esta población.” (p.11) Se refiere entonces a un conjunto de distintas estrategias que les proporcionen atención en lo educativo, con apoyo de la psicología, a partir de la cual se les facilitaban métodos de psicometría para clasificar y canalizar a las personas con discapacidad.

Sin embargo, no parecía ser un modelo justo, pues generalmente se basaba en el Cociente Intelectual, para poder decidir qué niños se integrarían y cuáles no a estas escuelas de perfeccionamiento. Aquellos que quedaban fueran podían lograr un certificado asistiendo a la escuela nocturna para adultos, pues los requerimientos eran menores. Finalmente, estos menores fueron considerados dentro de un grupo denominado “problemas de aprendizaje”.

La EE, se implementó de manera formal hasta el año de 1965, cuando dejan de llamarse Escuelas de Perfeccionamiento y se nombran Escuelas de Educación Especial, dando paso a la conformación de programas especializados que si bien estaban basados en los programas escolares de la SEP y los libros gratuitos con los que ya contaban, tenían adecuaciones curriculares; sin embargo la idea de preparar a los niños con dificultades de aprendizaje, en diversos oficios no se descartaba y en el turno vespertino se continuaban fortaleciendo.

Durante ese mismo año, el Laboratorio de Psicotecnia de Preescolar comenzó a operar, iniciándose como un proyecto de atención de la Dirección General de Educación Preescolar para los niños de este nivel que, por diversas razones, presentaban dificultades en su desarrollo y aprendizaje, para 1968 había cambiado su nombre a Laboratorio Psicológico (DGDGE, 2006)

En 1970, la profesora, Oldamira Mayagoitia de Toulet, “egresada de la primera generación de la Normal de Especialización, presenta una propuesta para la creación de la Dirección General de Educación Especial en la Reunión Nacional de Estudios sobre problemas de salud, alimentación, asistencia y seguridad social, con

una ponencia titulada: La escolaridad en la rehabilitación de inválidos, en la cual sustenta que: <<los fines que se persiguen no son tan solo humanistas sino económicos y sociales, ya que la gran problemática de su desatención plantea al individuo, a la familia, a la escuela y a la sociedad, el hecho de abandonarlos, lo que significa condenarlos a una injusta e inútil segregación y que indefectiblemente los lleva a una vida para- social o abiertamente antisocial>> ” (Cárdenas, T., & Barraza, A. 2014. p. 13)

Lo anterior, con el fin de promover la existencia de una adecuada planeación para la EE, que propiciara a las secretarías, dependencias oficiales, iniciativa privada, y todas las instituciones que participaran de alguna manera atendieran la invalidez de niños y adultos, una mayor y mejor coordinación a nivel nacional para sus fines comunes.

Era necesario, de acuerdo con lo expuesto por la profesora Mayagoitia de Toulet, que se replantearan los objetivos, principios, valores e incluso la propia concepción de la EE, tomando en consideración el derecho, que la población tenía, a la educación. La expansión de la EE, a los otros estados de la República, se logró justamente a través de la creación de la Dirección General que la profesora propuso, así mismo se contribuyó a la especialización de docentes y educadoras, a partir de la oferta educativa que promovía la Escuela Normal de Especialización, a través de la formación intensiva de verano para docentes foráneos que se impartieron a partir del año 1967, la cual posteriormente fue descartada, al hacer responsable a cada estado de la formación de sus docentes.

Uno de los objetivos de la Dirección General de Educación Especial era escolarizar a los alumnos con deficiencias, en dicho sentido, la escolarización era entendida como guía, tanto a los alumnos como a las familias a través de la psicoterapia, su fin era sensibilizar y capacitar a los responsables de los niños, mientras que a éstos se les brindaba atención en sus años formativos con miras a propiciar su integración en la sociedad. Del mismo modo, la Dirección, se comprometía a reducir los niveles de reprobación y deserción escolar, al menos durante los primeros años de primaria; a partir de un sistema de diagnóstico y atención psicopedagógica, para detectar

alumnos con problemas de aprendizaje, “de esta manera los alumnos menores de 10 años que habiendo cursado hasta dos veces el 1er. grado, que no aprendieron a leer, a escribir y a dominar las nociones básicas de aritmética, se beneficiarían.” (Cárdenas, T., & Barraza, A. 2014. p. 13)

A partir de ésta determinación, tanto en Puebla como en la Ciudad de México, antes Distrito Federal, entre 1970 y 1972, se establecen los grupos integrados y se creó sumando profesionales como psicólogos, maestros especialistas, pedagogos, y trabajadores sociales, la Unidad Técnica de Detección, quienes serían los encargados de la detección y el diagnóstico en el Centro Escolar México y en la Escuela Primaria Vasco de Quiroga, el primero, acogía una amplia población infantil que provenía de numerosas familias de bajos recursos. A finales de este periodo nuevamente el Laboratorio de Psicología, que atendía al nivel preescolar, nuevamente cambia su denominación y se identifica como: Laboratorio de Psicología y Psicopedagogía.

Ya para 1980, este esquema de educación, habría llegado a cada estado de la República Mexicana, gracias en gran parte al empuje por parte del programa Primaria para Todos que se dio por parte de la SEP, mientras que el Laboratorio de Psicología y Psicopedagogía de preescolar se transformaría y ahora se identificaría como: Centros de Atención Compensatoria de Educación Preescolar (CACEP), que posteriormente para el año 1983 serían ubicados como: Centros de Atención Preventiva de Educación Preescolar (CAPEP).

La reorganización de los Servicios de Educación Especial quedó de la siguiente manera:

- a) Los servicios indispensables de educación especial se transformaron en Centros de Atención Múltiple (CAM). El CAM ofrecería atención en los distintos niveles de educación básica utilizando, con las adaptaciones pertinentes, los planes y programas de estudio generales, y formación para el trabajo. Asimismo, se organizaron grupos/grados en función de la edad de la población, lo cual congregó alumnos con distintas discapacidades en un mismo centro y/o grupo.
- b) Los servicios complementarios se transformaron en Unidades de Servicios de Apoyo a la Educación Regular (USAER) con el propósito de promover la integración de las niñas y los niños con necesidades educativas especiales a las aulas y escuelas de educación inicial y básica regular.
- c) Los Centros de Orientación, Evaluación y Canalización (COEC) y los Centros de Orientación para la Integración Educativa (COIE) se transformaron en Unidades de

Orientación al Público (UOP), destinadas a brindar información y orientación a las familias y a los maestros sobre el proceso de integración educativa.

- d) Se promovió la transformación de los Centros de Atención Psicopedagógica de Educación Preescolar (CAPEP) en servicios de apoyo a la integración educativa en los jardines de niños, en 1985. (DGDGE, 2006, pp. 8 y 9)

“Los grupos integrados constituyeron la transición hacia la integración educativa, sin embargo, no existían en su población alumnos con alguna discapacidad, funcionaron hasta el año escolar 1991-1992”. (Cárdenas, T., & Barraza, A. 2014. p. 13)

De alguna manera, los resultados de esta estrategia no fueron los esperados, al cien por ciento, debido a que la relación entre la Escuela Primaria y la Educación Especial no era lo suficientemente resistente para evitar la disgregación, estigmatización y trato desigual para los grupos integradores, a esto se le adhirió la falta de empatía por parte de la comunidad escolar.

Por tanto, se diseñó un nuevo modelo de integración educativa, para los niños con NEE que podían tener o no, discapacidad, en él, se brindaba atención al alumno en un aula regular (con adecuaciones curriculares), en el aula de apoyo y en el turno alterno en una escuela de Educación Especial. Así nacen las Unidades de Apoyo a la Educación Regular (USAER). Concibiéndose como el enlace entre la educación regular y la educación especial

A partir de 1993, surgen cambios en la Ley General de Educación, en los artículos 3ro y 41 Constitucional, para dar un giro en el sistema educativo, más adelante estos cambios serían con base en las recomendaciones de la Conferencia Mundial de Salamanca, sobre las Necesidades Educativas Especiales, por ejemplo, se consideraron tres ejes importantes:

- a) Ampliar la cobertura de atención que abarcaba a los alumnos integrados a la escuela regular.
- b) La atención al medio rural
- c) La atención a los alumnos con capacidades y aptitudes sobresalientes.

Una de las estrategias iniciales de México fue la creación del Centro de Orientación e Integración Escolar (COIE), que pretendía identificar la posibilidad de que algunos

alumnos se incorporaran en las escuelas regulares para la educación primaria. También trabajaban con el personal docente de jardines de niños y escuelas primarias, con la idea de crear conciencia sobre la integración de los niños discapacitados en la comunidad escolar. El equipo del COIE se conformaba por un psicólogo, dos profesores de educación especial y un trabajador social, y tiene como objetivo realizar un trabajo en un marco interdisciplinario.

La Dirección General de Educación Especial fue la encargada de brindar información, difusión y capacitación sobre el proceso de gestión técnica de la integración escolar a través de un jefe de departamento. En ciclo escolar 1992-1993 se llevó a cabo La Reunión Nacional en Distrito Federal, hoy Ciudad de México.

Dicha reunión tuvo como resultados las siguientes conclusiones:

- El currículo para la Educación especial debe ser flexible, de tal manera que los contenidos de aprendizaje, los objetivos, las evaluaciones, los recursos didácticos y la metodología se adecuen a las necesidades educativas especiales de los educandos.
- Es necesario que los estados tengan una participación en los foros a los que convoca el Consejo Nacional Técnico de la Educación, para aportar las experiencias valiosas que la Educación Especial ha desarrollado en cada entidad federativa y sobre todo para dar a conocer a este Subsistema dentro del Sistema Educativo Nacional, para que tenga el reconocimiento necesario que apoye su evolución.
- La participación del personal directivo, de asesoría y docente, en el Programa Emergente de Actualización del Maestro, representó una oportunidad de gran trascendencia para la Educación Especial al reconocerla en el Sistema Educativo Nacional y marcar la pauta para que a futuro se reconozca la importancia de que los dos subsistemas: Especial y Regular, se aproximen.
- En el análisis de las experiencias de los estados sobre el modelo de Atención al Medio Rural, se identifica en términos generales una postura de aceptación del proyecto, de las estrategias planteadas y de los instrumentos diseñados. Sin embargo, en algunas entidades siguen prevaleciendo interferencias en el aspecto de recursos humanos y económicos para justificar la dificultad en la participación y desarrollo del proyecto.
- La propuesta de actualización para el maestro de Educación Especial, está enmarcado en el Programa para la Modernización de la Educación, en el Acuerdo Nacional para la Educación Básica y en el Programa Emergente de Actualización del maestro, se destaca el compromiso de cada entidad para promover dentro de las acciones de actualización el trabajo colegiado. (Cárdenas, T., & Barraza, A. 2014. pp. 17 y 18)

En 1997, la Secretaría de Educación Pública y el Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación, convocaron a la Conferencia Nacional “Atención Educativa a Menores con Necesidades Educativas Especiales: Equidad para la Diversidad”, cuyo objetivo era construir un puente de comunicación entre los distintos actores educativos, con la idea de constituir estrategias basadas en criterios unificados que coadyuvaran a brindar atención a aquellos alumnos con necesidades educativas especiales, así como tener conocimiento del estado en el que se encontraba la integración educativa en distintos estados de la república. Los actores de este evento fueron:

- Los responsables de educación especial, educación preescolar y educación primaria de todas las entidades federativas.
- Representantes de organizaciones de la sociedad civil, vinculadas con la atención de niños y niñas con alguna discapacidad.
- La Asociación Nacional de Padres de Familia; de universidades públicas y privadas.
- Diferentes instancias de la Secretaría de Educación Pública, como las áreas de acreditación y certificación, de métodos y materiales educativos, de mantenimiento y construcción de escuelas de educación indígena y de investigación educativa.
- Los Secretarios de Trabajo y Conflictos de las 58 secciones sindicales del SNTE. (SEP/DEE, 1997)

La Conferencia Nacional desarrolló cuatro líneas de trabajo:

1) población, en la que se reiteró el compromiso de ofrecer educación básica a todos los alumnos, independientemente de su condición física o social, poniendo especial atención en aquellos en situación de vulnerabilidad;

2) operación de servicios educativos, donde se definió la necesidad de tender puentes entre los sistemas de educación especial y los de educación regular para evitar sistemas educativos duales, así como la necesidad de involucrar a las familias en el proceso educativo de los niños;

3) actualización y formación del magisterio, donde se señaló que una de las condiciones necesarias para la integración educativa es la formación y actualización de los maestros, por lo que es importante considerarlo en los planes de estudio de las escuelas normales y en los cursos que se ofrecen a los maestros; y

4) materia de trabajo, en la que aclaró que la reorientación de los servicios de educación especial no conduce a su desaparición, sino que permite la ampliación de la cobertura en función de las necesidades. (SEP/DEE, 1997)

Posteriormente, surgió el Programa Nacional de Educación 2001 - 2006 (ProNaE), dentro del cual es reconocido que las personas con discapacidad son vulnerables en términos de acceso y persistencia, así como para poder graduarse del sistema educativo nacional, a su vez se rectifica que necesitan acciones en curso decididas por la autoridad educativa. Entre las pautas de actuación establecidas en ProNaE, destacan los siguientes puntos:

1. Establecer un marco regulatorio y un mecanismo de seguimiento.
2. Todas las escuelas de educación básica del país tendrán disponibilidad garantizada.
3. Los profesores de educación básica deberán contar con actualización y recursos para asegurar el apoyo necesario hacia los niños y jóvenes, en aras de que reciban la mejor atención.

El Programa tiene como objetivo: "Garantizar una atención educativa de calidad a los niños, niñas y jóvenes con necesidades educativas especiales, otorgando prioridad a los que presentan discapacidad, mediante el fortalecimiento del proceso de integración educativa y de los servicios de educación especial" (DGDGE, 2006. p. 13).

Para 2001 el gobierno federal era consciente sobre la necesidad de asegurar el derecho a una educación básica con calidad, dando primordial atención a la justicia y la equidad, en aras de propiciar el acceso y la diversificación de oportunidades para evitar la exclusión y el rezago educativo. Por ello, se resaltaba la importancia de brindar tanto recursos públicos necesarios, como convocar el compromiso de

todos los actores involucrados que pudieran garantizar una educación básica completa y de calidad para todas las niñas y niños.

De acuerdo con los reportes y estadísticas que se presentaron en el reporte “Educación para todos” (SEB, 2014), el Sistema Educativo Nacional, mostraba preocupación para los sectores indígenas, las escuelas rurales y el nivel preescolar.

“...un gran número de infantes se encontraba fuera del servicio –24% de la población de 5 años no asistía al Preescolar de acuerdo con el Censo de 2000– más problemática para los niños indígenas donde se refería que en el ciclo escolar 1999-2000, la eficiencia terminal en las primarias bilingües indígenas era de 68.4%, contra un 84.7% nacional.” (SEB, 2014. p.7)

En apego a los acuerdos internacionales en pro de la Educación para Todos, que se presentaron en el año 2000, en el Foro Mundial sobre Educación en Dakar los cuales establecían de forma general, lo siguiente:

- Continuar la reducción masiva del analfabetismo y promover el aprendizaje tecnológico y las capacidades para desenvolverse en la vida diaria.
- Facilitar el acceso a la educación básica en zonas remotas e inaccesibles.
- Expansión de los servicios de educación y desarrollo de la primera infancia.
- Mejorar la calidad y el rendimiento del aprendizaje en la educación.
- Ocuparse de las desigualdades existentes en la educación, en particular con respecto a la educación de las niñas y las mujeres.

Con base en estos puntos, y la situación de ese momento en materia de educación en nuestro país, se establecieron planes estratégicos que pretendían garantizar la educación para todos.

Uno de los principales y más relevantes fue el Programa AEPI (Atención y Educación de la Primera Infancia), que pretendía ampliar y mejorar la atención integral de la infancia y la educación, especialmente para los niños más vulnerables

y desfavorecidos, partiendo de tres ejes esenciales para el óptimo funcionamiento de las escuelas de este nivel, los cuáles eran:

1. Responder a las demandas de la sociedad actual, ofreciendo a las familias servicios educativos de calidad.
2. Orientar y enriquecer las prácticas de crianza.
3. Centrarse en el desarrollo de habilidades. (SEB, 2015, p.11)

Por tanto, la SEP, promovía un “Modelo de Atención con Enfoque Integral para la Educación Inicial”, que buscaba hacer visible la necesidad imperiosa sobre la estimulación temprana en la primera infancia de los niños. Tal modelo pretendía la formación integral de los involucrados en el proceso educativo de los menores con el objetivo de lograr su desarrollo emocional, físico, intelectual, social a partir del fortalecimiento de la relación con sus padres, cuidadores y/o familias.

En 2002 se creó el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE). Entre sus objetivos se consideró, desde entonces, dotar a las autoridades de información sobre el funcionamiento del Sistema Educativo Nacional (SEN).

Diez años después, el Pacto por México estableció explícitamente la agenda de reformas original para este gobierno. Como instrumento político suscrito por las principales fuerzas políticas del país en línea con las elecciones de 2012, el Pacto contiene una serie de compromisos, 95 en total, que tenían como objetivo principal promover reformas estructurales en diferentes ámbitos de la misión nacional. En el segmento sobre “Educación de calidad y con equidad” se propone una reforma legal y administrativa con tres objetivos “iniciales y complementarios”

\* Aumentar la calidad de la educación básica de manera que se refleje en mejores resultados en evaluaciones internacionales como el Programa Internacional para la Evaluación de los Estudiantes (PISA, por sus siglas en inglés).

\* Aumentar la matrícula y mejorar la calidad en los sistemas de educación media superior y superior.

\* Que el Estado mexicano recupere la rectoría del SEN, manteniendo el principio de laicidad.

Dichas metas fueron el eje de la Reforma Educativa más reciente que ha tenido nuestro país, en el año 2012, promovida por quien fuera el presidente en turno, Enrique Peña Nieto, a partir de la que se dio una reestructuración en el Sistema Educativo Nacional.

“Uno de los más trascendentales fue el referente a la creación de un nuevo marco normativo. La modificación de nuestra Carta Magna, con la que se hizo explícita la obligación del Estado de ofrecer una instrucción sustentada en los principios de calidad y equidad, fue el primer y más significativo paso. El siguiente fue adecuar la legislación secundaria. En esta línea, el Poder Legislativo aprobó la modificación de diversos artículos de la Ley General de Educación, así como la Ley General del Servicio Profesional Docente y la Ley del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación.” (Chuayffet, 2015, en Reforma Educativa, Marco Normativo p. 9)

Al año siguiente se pone en marcha el Plan Nacional de Desarrollo 2013-2018, que orientaba en su segundo y tercer objetivos, para construir un México inclusivo, con Educación de Calidad, así mismo con miras a adoptar una educación inclusiva a partir de la transversalidad buscando acabar con la desigualdad educativa y social, reducir el rezago y el abandono escolar así como la exclusión dentro de la escuela, por otro lado, mejorar los resultados del aprendizaje y la educación basados en el aprender a aprender y el aprendizaje a convivir.

Por su parte la Dirección General de Servicios Educativos (DGOSE) trabaja con la Dirección de Educación Especial (DEE) desarrollando un conjunto de medidas para asegurar el pleno ejercicio del derecho a una educación de calidad con justicia, reduciendo o removiendo los obstáculos al acceso y la permanencia en el aprendizaje y la participación de los estudiantes en la educación básica, especialmente aquellos que se encuentran en una situación educativa de mayor riesgo.

Como consecuencia surge la trascendencia de la Unidad de Servicios de Apoyo a la Educación Regular (USAER) hacia la Unidad de Educación Especial y Educación

Inclusiva (UDEEI), evolución que traza la ruta hacia la equidad educativa, la atención a la diversidad y ejercicio de los derechos.

Para 2014, la “Dirección General de Educación Indígena, DGEI, contaba con 341 menores, en el nivel de Educación Inicial, de los cuales 30, 605 eran mujeres y 30, 737 hombres. El modelo de atención integral que se ofrecía por parte de la DGEI a las familias ha permitido apoyar a 52, 814 madres y 8, 429 padres en el cuidado y desarrollo de sus hijos, haciendo un total de 61, 243 padres atendidos”. (SEB, 2014. p. 12)

Es importante destacar que durante este periodo se atendió el punto de la obligatoriedad de este nivel educativo.

En un esfuerzo de ir más allá de lo que se había planeado, el gobierno mexicano se propuso cumplir las metas del Desarrollo Sustentable 4, para el término de su estrategia en 2015, con la idea de dar continuidad:

1. Aumentar la oferta de educación inicial y potenciar su carácter educativo.
2. Universalizar la educación primaria y la secundaria básica y mejorar su calidad.
3. Ofrecer un currículo significativo que asegure la adquisición de las competencias básicas para el desarrollo personal y el ejercicio de la ciudadanía democrática.
4. Incrementar las oportunidades y la atención educativa a la diversidad de necesidades del alumnado. (Metas del Objetivo de Desarrollo Sustentable 4)
5. Ofrecer formas y espacios de atención educativa para la inclusión de alumnos con discapacidad y aptitudes sobresalientes.
6. Fortalecer la profesión docente.
7. Reforzar y ampliar la participación de la sociedad en la acción educadora.

Actualmente dichas metas siguen trabajándose en función de lo establecido en la Conferencia Mundial sobre Educación, que se llevó a cabo en Incheon, cuyo Declaración es sobre la inclusión y la equidad.

Retomemos qué como parte de los acuerdos internacionales, se crearon los 17 Objetivos de Desarrollo Sostenible, y que es el número 4, el que corresponde a una Educación de Calidad. Para el 2015, las cifras, eran las siguientes: en el mundo, 103 millones de jóvenes no tenían un nivel mínimo de alfabetización, más del 60% eran mujeres. En México, 1 de cada 5 personas tenía rezago educativo (17.9%. CONEVAL, 2015) y 3 de cada 5 estudiantes de primaria no contaban con los aprendizajes clave en matemáticas (PLANEA SEP, 2015).

Para cambiar y mejorar las condiciones, el Gobierno de México se alineó con las siguientes metas:

4.1 Asegurar que todas las niñas y todos los niños terminen la enseñanza primaria y secundaria, que ha de ser gratuita, equitativa y de calidad y producir resultados de aprendizaje pertinentes y efectivos.

4.2 Garantizar que niñas y niños tengan acceso a servicios de atención y desarrollo en la primera infancia y educación preescolar de calidad, a fin de que estén preparados para la enseñanza primaria.

4.3 Asegurar el acceso en condiciones de igualdad para todos los hombres y las mujeres a formación técnica, profesional y superior de calidad, incluida la enseñanza universitaria.

4.4 Aumentar el número de jóvenes y adultos que tienen las competencias necesarias, en particular técnicas y profesionales, para acceder al empleo, el trabajo decente y el emprendimiento.

4.5 Eliminar las disparidades de género en la educación y garantizar el acceso igualitario de las personas vulnerables, incluidas las personas con discapacidad, los pueblos indígenas y los niños en situaciones de vulnerabilidad, a todos los niveles de la enseñanza y la formación profesional.

4.6 Asegurar que todos los jóvenes y una proporción considerable de los adultos, tanto hombres como mujeres, estén alfabetizados y tengan nociones elementales de aritmética.

4.7 Garantizar que todos los estudiantes adquieran los conocimientos teóricos y prácticos necesarios para promover el desarrollo sostenible, en particular mediante la educación para el desarrollo sostenible y la adopción de estilos de vida sostenibles, los derechos humanos, la igualdad entre los géneros, la promoción de una cultura de paz y no violencia, la ciudadanía mundial y la valoración de la diversidad cultural y de la contribución de la cultura al desarrollo sostenible, entre otros medios.

4.a Construir y adecuar instalaciones escolares que respondan a las necesidades de los niños y las personas discapacitadas y tengan en cuenta las cuestiones de género, y que ofrezcan entornos de aprendizaje seguros, no violentos, inclusivos y eficaces para todos.

4.b Para 2020, aumentar a nivel mundial el número de becas disponibles para países en desarrollo.

4.c Aumentar considerablemente la oferta de maestros calificados, en particular mediante la cooperación internacional para la formación de docentes en los países en desarrollo.

De acuerdo con la página del Gobierno de México, algunos de los avances que se han tenido al respecto son los siguientes.

- Se ha mantenido e incrementado la participación de México en estudios internacionales como PISA, SERCE y TERCE.
- El analfabetismo se redujo en la población mayor de 15 años.
- Se mejoraron más de 17 mil inmuebles y el número de Escuelas de tiempo Completo se triplicó.
- Se creó el Fondo de Aportaciones para la Nómina Educativa y Gasto Operativo (FONE) a fin de transparentar los gastos operativos.
- Se incluyó dentro de los planes y programas de la educación obligatoria la inclusión de género y prevención de la discriminación.

Específicamente en lo que respecta a la inclusión de los alumnos con necesidades educativas especiales, en 2018 se establecieron las Estrategias de equidad e

inclusión en la educación básica: para alumnos con discapacidad, aptitudes sobresalientes y dificultades severas de aprendizaje, conducta o comunicación.

“Esta Estrategia continúa la ruta hacia la consolidación de una educación de calidad para todas y todos los mexicanos. Representa, además, una guía en una transformación que va más allá de la implementación de nuevas políticas públicas. Se trata, esencialmente, de seguir respaldando un cambio profundo, el cual exige a padres, maestros, alumnos, así como a los tres órdenes de gobierno y a todo interesado en la educación, su colaboración constante y permanente para construir juntos el país que queremos” (Otto Granados Roldán, Secretario de Educación Pública, 2018, p. )

En dicho documento, se establecen las diferencias pertinentes entre Educación Especial y Educación inclusiva la primera se trata de formular una política educativa, transversal e intersectorial que atiendan a la diversidad de acuerdo con las necesidades, intereses, características, estilos y ritmos de aprendizaje de los alumnos, La educación inclusiva está directamente relacionada con la educación de calidad con equidad, que respeta las condiciones, características, necesidades, capacidades, ritmos y estilos de aprendizaje de cada persona.(SEP, 2018)

“Para que se tenga un impacto positivo, la equidad no debe limitarse a que todos puedan acceder a la educación, sino que también debe generar ambientes de aprendizaje en el que todos los estudiantes puedan ser protagonistas de su enseñanza.” (SEP, 2018. p. 18)

### **1.3. Necesidades Educativas Especiales**

#### *1.3.1 ¿Qué son las NEE?*

Hasta este punto se describió cómo ha sido la evolución de los conceptos tanto de Educación Especial, como de Necesidades Educativas Especiales, en términos generales conforme al contexto histórico de la humanidad y de igual modo dentro de la sociedad mexicana, sobre todo desde la visión de los Derechos Humanos y los Acuerdos Internacionales que rigen a la Educación en el mundo.

Ahora la tarea es hacer una aproximación teórica sobre las NEE en las aulas de preescolar, para lo cual es importante primero puntualizar qué son dichas necesidades.

De inicio, se realiza un análisis de lo que es una “necesidad” para con ello poder llevar a cabo la comprensión del término Necesidades Educativas Especiales, pues es amplio. Podemos decir que una necesidad en sí se encuentra en medio de dos extremos, el individual y el contextual, el primero se refiere a los logros que cada ser humano alcanza en cuestión de las satisfacciones propias y el segundo hace alusión a lo que todas las personas requieren, lo cual constituye un principio o un derecho humano. (Luque, 2009)

Las necesidades básicas de los seres humanos son limitadas, pocas y categorizables. son iguales en todas las culturas y en todos los períodos históricos; los cambios interculturales y en el tiempo son formas o medios de satisfacer las necesidades.

Las necesidades básicas se dividen en:

- a) Supervivencia; salud y alimentación.
- b) Protección; incluyen sistemas de seguridad y prevención, vivienda.
- c) Afectivas; familia, amigos, privacidad.
- d) Entendimiento o aprendizaje; educación, comunicación.
- e) Participación; derechos, responsabilidades, trabajo.
- f) Esparcimiento: juegos, espectáculos.
- g) Creación; destrezas, habilidades.
- h) Identidad: se refiere al grupo de referencia, género, valores, comunidad.
- i) Libertad; igualdad de derechos.

Tratar las necesidades como únicamente carencias, significa limitar su alcance al ámbito puramente fisiológico. Sin embargo, en la medida en que las personas necesiten ser atraídas, motivadas y movilizadas, también son potenciales e incluso pueden convertirse en recursos.

La integración de las necesidades humanas en el proceso de desarrollo debe idealmente realizarse de forma adecuada, lo que significa que las personas tengan la oportunidad de experimentar este desarrollo desde el principio; ya que como consecuencia se produciría un desarrollo saludable, autosuficiente y participativo. (Shoren, 1986, en Elizalde, A. y Hopenhayn, M., 1986.)

El desarrollo social o crecimiento de una nación, se puede medir en función de cubrir esas necesidades que pueden ser consideradas como básicas. Se puede hablar de desarrollo, sí y sólo sí, se garantizan. Se afirma la existencia de un verdadero avance, cuando las personas tengan cubiertas unas necesidades mínimas, haya una preocupación por un marco social justo y equitativo y una observancia de políticas y medidas de lucha contra la exclusión.

Según Luke (2009), al satisfacer la necesidad de educación, se propicia crecimiento humano y progreso social; al mismo tiempo, revela la realidad de las personas y grupos desfavorecidos, que enfrentan el riesgo de desatención o discriminación, y requieren respuestas específicas a sus necesidades de desarrollo. Estas respuestas se pueden llamar especiales, necesidades especiales, no por enfermedad o dificultad personal en todos los casos, sino más bien a que se presenta como un entorno bueno y satisfactorio, ante tales dificultades. De ahí que los sistemas y ámbitos educativos deban actuar bajo los principios de igualdad y de equidad, y desde propuestas de Educación para Todos, como lo indican los marcos internacionales.

Aquí puede surgir un debate sobre lo que son las NEE, pues el concepto desde su utilización por primera vez, de manera formal por Mary Warnock en el informe que ya se ha mencionado en los apartados anteriores, según Aclé (2007) junto con las otras autoras de un artículo sobre rezago educativo, fue mal entendido; ya que pretendía mostrar que los niños discapacitados no son un grupo étnico independiente, pues muchos de ellos pueden estudiar en escuelas normales. Sin embargo, una consecuencia no intencionada es que el concepto de estas necesidades se ha convertido en una categoría simple, donde se usa de la misma manera para los niños que usan sillas de ruedas como los niños con síndrome de Asperger.

Incluso las autoras critican la definición que la SEP, establece para las NEE: "los apoyos y los recursos específicos que los alumnos requieren para avanzar en su proceso de aprendizaje. Por ello, se dice que un alumno o alumna presenta

necesidades educativas especiales cuando se enfrenta con barreras en el contexto escolar, familiar y/o social que limitan su aprendizaje y el acceso a los propósitos generales de la educación” (SEP, 2006, p.18, en Acle, G.2007)

Sin embargo, pareciera no ser una confusión como ellas lo nombran, pues ciertamente tal definición es acorde a la expuesta por la UNESCO y que en páginas anteriores se incluyó; dicho desconcierto, pareciera responder más bien a las similitudes que engloba el significado de Necesidades Educativas Especiales y lo que se identifica como Barreras para el Aprendizaje y la Participación.

Booth y Ainscow (2000), en el año 1999, publicaron “Índice para la inclusión” (Index for the inclusión, en 2000, sería traducido al español), documento que proponía cambiar el término Necesidades Educativas especiales por Barreras para el Aprendizaje y la Participación (BAP), y en sus siguientes publicaciones seguirían sosteniendo:

Quando los estudiantes encuentran *barreras* se impide el acceso, la participación y el aprendizaje. Esto puede ocurrir en la interacción con algún aspecto del centro escolar: sus edificios e instalaciones físicas, la organización escolar, las culturas y las políticas, la relación entre los estudiantes y los adultos o en relación con los distintos enfoques sobre la enseñanza y el aprendizaje que mantiene el profesorado. Las barreras también se pueden encontrar fuera de los límites del centro escolar, en las familias o en las comunidades y, por supuesto, en las políticas y circunstancias nacionales e internacionales [Booth y Ainscow, 2015, p. 44].

Estos autores, apelaban el uso al término de Barreras para el Aprendizaje y la Participación, debido a que consideraban que “barreras” hacía una referencia más puntual, al contexto social, respecto a sus políticas, actitudes y prácticas específicas, las cuáles han provocado en gran medida dificultades y obstáculos que complican o reducen la posibilidad de aprendizaje y participación de ciertos estudiantes, mientras que las Necesidades Educativas Especiales, aludían más a las dificultades propias del alumno.

Sin embargo, La UNESCO desde 1994, en la convención de Salamanca sobre las Necesidades Educativas Especiales, ya declaraba que el concepto de Necesidades Educativas Especiales debía ampliarse a fin de incluir a todos los niños que, sea cual fuere el motivo, no se benefician de la enseñanza escolar. Además de los niños

con deficiencias y discapacidades que no pueden asistir a clase en su escuela local, hay otros millones de niños que: tienen problemas en clase, de modo temporal o permanente; no tienen interés ni móviles para aprender; sólo son capaces de terminar uno o dos cursos de la enseñanza primaria; se ven obligados a repetir; se ven obligados a trabajar; viven en las calles; viven demasiado lejos de una escuela; viven en condiciones de pobreza extrema o padecen desnutrición crónica; son víctimas de la guerra o de conflictos armados; son sometidos constantemente a malos tratos físicos o emocionales, y a abusos sexuales o bien sencillamente no van a la escuela, sea cual fuere el motivo.

Tal declaración por parte de la UNESCO reestructura el significado de las NEE, el cual se vería reforzado años después en el Foro Mundial de Educación llevado a cabo en Dakar, pues en este espacio se da por entendido que las NEE afectan a un colectivo más amplio que, por diferentes causas, pueden requerir ayudas especiales para superar sus dificultades de aprendizaje y favorecer el pleno desarrollo de sus capacidades.

En este sentido se entiende que, en el momento de explicar las dificultades de aprendizaje de los estudiantes, no solo las variables personales son importantes, también de manera fundamental el tipo de respuestas educativas que ofrece la escuela, las características de éstas, los estilos de enseñanza y el apoyo que reciben de su familia y su entorno, así como las condiciones sociales y económicas en las que se ubican.

A partir de los marcos de acción que se han establecido desde la primera convención de Salamanca hasta llegar a lo realizado en Incheón, se puede observar que se presentan esfuerzos por cubrir las barreras que encuentren los alumnos para el óptimo desarrollo de su educación; es importante aclarar que el éxito de las políticas y la garantía de éstas para alcanzar las metas, dependen de cada país y las acciones que lleven a cabo para lograrlas.

De acuerdo con todo lo anterior, entonces, las Necesidades Educativas Especiales se pueden definir como: la satisfacción de la educación en todos los sentidos para aquellas personas que no tienen las mismas condiciones que los demás, incluyendo

a las personas con discapacidad, considerando que el marco apropiado de vivencia y convivencia es el de su contexto social y cultural, teniendo en cuenta los principios de normalización e inclusión, apelando a la reflexión permanente sobre la educación en la diversidad para propiciar la educación inclusiva.

### *1.3.2. Tipos de NEE.*

En el "Informe Wamock" (1978), según los diferentes elementos del currículo y/o la forma de la adquisición de éste, se determinan las necesidades como especiales o no, dividiéndolas en cuatro grandes categorías:

- a) Necesidades educativas especiales de niños con problemas de audición, visión o movilidad, sin problemas intelectuales o emocionales graves; estos alumnos requieren aprender técnicas especiales, aprender a usar equipos especiales, medios, recursos adaptados o viajes asistidos, es decir, presentan necesidades relacionadas con el aprendizaje específico, además del aprendizaje general, también necesitan utilizar tecnología específica.
- b) Necesidades educativas especiales de niños desfavorecidos: son los contenidos propuestos para determinados alumnos que no están preparados o no muestran capacidad para adaptarse a la escuela y/o tareas de aprendizaje propuestas por motivos sociales o psicológicos, presentan necesidades educativas relacionadas con el proceso de desarrollo personal, la enseñanza específica de materias básicas y la organización y agrupación en el currículo.
- c) Necesidades educativas especiales de niños con dificultades de aprendizaje: los requisitos que presentan generalmente se dividen en dos subgrupos; algunos de estos niños necesitan una adaptación curricular importante y permanente, mientras que otros la necesitan temporalmente. La madurez, la capacidad y el progreso educativo de estos estudiantes varían mucho.
- d) Estudiantes con dificultades emocionales y de comportamiento. Deben prestar especial atención a la estructura social y ambiente emocional en el plan de estudios, y tener un cierto grado de individualización en la relación, métodos de enseñanza, contenido de la asignatura, ritmo y modo de

aprendizaje. Este trabajo debe planificarse a nivel cognitivo y socio-emocional, así como a nivel de actitud. (Warnock en Granados, 2010)

Con base en esta categorización, se puede dar cuenta de aquellas áreas dónde habría que enfocar las NEE

a) Necesidades Especiales de Adecuación Curricular:

- NEE de adaptación de objetivos
- NEE de adaptación de contenidos
- NEE de adaptación de metodología
- NEE de adaptación de la evaluación
- NEE de adaptación de temporalización

b) Necesidades Especiales de Provisión de Medios de Acceso al Curriculum.

- NEE de provisión de situaciones educativas especiales (emplazamiento)
- NEE de provisión de recursos personales
- NEE de provisión de materiales específicos
- NEE de provisión de acceso físico a la escuela y sus dependencias

Garantizar la satisfacción de estas necesidades corresponde al gobierno, afín de favorecer la inclusión y atender la diversidad, que, dicho sea de paso, no son la misma acción, en primera instancia porque la diversidad es mucho más amplia, lo suficiente para contener la inclusión, entonces, podemos decir que para atender las diversidades requiere de incluirlas, en este caso dentro de la educación.

Parte de un proceso de atender la diversidad de necesidades especiales en la educación, es incluir todas ellas y como observamos en las clasificaciones de NEE en estos rubros no se contemplan los niños superdotados o híper estimulados de los cuales existen varios en el jardín de niños y ante la falta de comprensión de sus

habilidades son etiquetados como niños problema; el Centro de Atención al Talento (CEDAT) en su investigación para definir el Perfil del Niño Sobre Dotado, menciona que el 90% de los diagnósticos de Déficit de Atención es erróneo, debido a que las características del Trastorno son muy similares a las de los niños que cumplen con las características de un IC (Cociente Intelectual) alto. (CEDAT, 2014).

Sin embargo como parte de una educación inclusiva es menester, tomar en cuenta que existen niños con capacidades sobresalientes, si bien se han tomado en cuenta en los acuerdos internacionales, la mayoría de los planes y programas de nuestro país se enfocan más en deficiencias que en habilidades sobre desarrolladas, es por eso que para ésta investigación se decidió que era pertinente la acepción de NEE en lugar de BAP, pues dentro de las segundas no se incluye a los menores sobredotados y ello significaría exclusión cuando lo que busca es inclusión.

## **CAPÍTULO 2. FORMACIÓN DOCENTE, PRÁCTICA PEDAGÓGICA Y EDUCATIVA**

### **2.1. Formación docente**

Tomando en cuenta que el docente es el protagonista de la investigación, debido a que se muestra como el agente facilitador del conocimiento en el proceso de enseñanza-aprendizaje, es quien imparte conocimientos y orienta a los alumnos (SEP, 2008); su práctica y acción son el foco del proyecto, pues, con base en éstas se procedió a construir un prototipo de modelo distinto de enseñanza.

Para hablar de la práctica de un docente, es necesario antes hablar de su formación. Para entender qué es la formación, se recurre a la definición que propone De Lella (1999), en la cual se habla de un proceso que permite, adquirir, estructurar y reestructurar conductas, conocimientos, habilidades y valores, que se requieren para realizar ciertas funciones, y para nuestros fines, evidentemente nos referimos al ámbito docente.

El autor explica que dicha definición; “formación docente”, principalmente hace referencia a la formación que se recibe en las instituciones universitarias, sin embargo, es considerable tomar en cuenta toda la trayectoria como estudiante, pues al atravesar por distintos niveles educativos, el futuro docente puede adquirir estilos de aprendizaje, que van cambiando a partir de su rol como docente. Del mismo modo, la interacción que tienen los recién egresados con la institución educativa aporta a la práctica estrategias y técnicas que le permitan enfrentar día a día los acontecimientos, pues evidentemente existen dificultades que la formación inicial no tiene la capacidad de predecir, por otro lado, el ámbito laboral suele disolver mucho de lo adquirido en la formación inicial.

Por ende, los centros laborales, son a su vez centros educativos, no solo para los alumnos si no para los profesores también, continuando así con la formación de

estos, “modelando sus formas de pensar, percibir y actuar, garantizando la regularidad de las prácticas y su continuidad a través del tiempo” (De Lella, 1999, tomado de <http://www.oei.es/cayetano.htm>).

Paralelamente la interacción entre los nuevos docentes y los ya experimentados, permite una especie de aprendizaje como en una relación alumno-maestro, a partir de la imitación de conductas, estrategias, técnicas y formas de ser docente, hasta conseguir un dominio (Rodríguez, 2002), sin embargo, el docente prácticamente nunca deja de aprender.

Es así como surge la práctica docente continua, la cual no termina pues se desarrolla en todo el tiempo de servicio que el profesor presta, y es a partir de ella que también se estructurará y reestructurará

Es importante considerar que la formación docente, es el puente entre la práctica y el saber, por tanto, muestra o debiera mostrar, actualización con base en el surgimiento en las nuevas maneras de concebir el conocimiento y al proceder de la ciencia (Quero, 2006), de esta manera la formación continua está presente.

Comprendamos, entonces, que existen dos tipos de formación, la inicial que concluye de cierta manera al término de la educación superior, y la continua que, como su nombre lo indica, permanece, a partir de lo que se va aprendiendo ya al estar en la función docente.

Para fines de esta investigación ambos tipos son considerablemente importantes, sin embargo, se sabe que el mayor porcentaje de aprendizaje es dado por la práctica profesional (Quero, 2006), a este respecto es importante mencionar que la formación docente continua, representa una gran responsabilidad por parte del profesor que ha egresado y ahora se encuentra frente a un grupo, pues afrontará diversos retos que muy probablemente no pueda resolver únicamente con lo adquirido en su institución educativa.

Un ejemplo de acoplamiento que debe tener el aprendizaje y también la enseñanza ante los cambios mundiales que implican la adaptación a diversas circunstancias de la sociedad, es lo que sucede actualmente debido a la contingencia sanitaria que

enfrenta el mundo actualmente con motivo de la pandemia provocada por el SARS-Cov-2 (Covid19), el cual representa un riesgo grave para la salud de la humanidad; ante tal contexto se ha solicitado a la población de muchos países, incluido el nuestro, que eviten salir de sus casas; aquí en México, desde marzo pasado se cerraron negocios de todo tipo, espacios de esparcimiento y cultura, así como escuelas y centros educativos, mientras que sólo permanecían abiertos aquellos servicios de primera necesidad como mercados, hospitales y servicios médicos, etc.

A medida que ha ido avanzando el tiempo, se ha permitido la apertura de otros espacios, sin embargo, el ámbito educativo ha mantenido sus centros y escuelas cerrados, sobre todo en nivel básico tanto público como privado; en respuesta a ello, las autoridades educativas idearon un plan de emergencia a través del cual, las clases están siendo impartidas vía remota, a través del programa “Aprende en casa”, y en el caso de muchas instituciones educativas privadas, se dan clases a través de diversas plataformas de video como lo son “Zoom”, “Google Meet”, “Jitsi meet”, entre otras, las cuales eran ocupadas principalmente para el área de negocios entre empresas que se encontraban ya fuera en otros estados de un mismo país, o incluso entre distintos países.

Así mismo para las instituciones a nivel medio superior y superior, se ha tenido que modificar el medio de enseñanza, por lo que, de igual manera, se usan plataformas de video que permiten la comunicación en tiempo real, entre maestros y alumnos; en consecuencia, la formación que recibe un estudiante para erigirse como docente, se da a partir de estos medios.

Ahora, las tareas y trabajos se entregan por aplicaciones en los dispositivos tecnológicos, ya sea computadoras, Ipads, tabletas electrónicas, o teléfonos móviles, a este respecto “Classroom” o “Edmodo”, son herramientas que sí bien ya tenían tiempo de uso, su auge ha sido durante este el confinamiento por pandemia, y se han convertido en un nuevo puente de comunicación.

Sería interesante hacer un análisis de las repercusiones o beneficios en la adquisición de conocimientos, a partir de esta nueva forma de enseñanza a distancia, sin embargo, no se cuenta con las herramientas para hablar de ello y no

es el tema que nos ocupa, sólo se ha mencionado como ejemplo de las enormes transformaciones que se dan en el ámbito de la educación y de la forma tan rápida en la que los sistemas educativos tienen que responder.

Los docentes a quienes les ha correspondido hacer frente a esta contingencia han tenido que aprender el uso de nuevos instrumentos para llevar a cabo su práctica, la cual ya no se da dentro del aula, si no desde la sala, recámara, comedor o espacio que ha tenido que acomodar para impartir sus clases, por lo que evidentemente se modifica en todos los aspectos.

### *2.1.1. Consideraciones básicas para una adecuada formación inicial.*

Son muchos los cambios dados ante las vicisitudes de estos tiempos, quizá muchos más de los que se daban a principios del siglo, sin embargo, también durante esa época nos enfrentábamos a cambios muy significativos, las tecnologías de la información y la comunicación se encontraban en su gran despegue, Perrenoud (2001) ya hablaba de la diversidad de formaciones que se constituirían en la docencia y de la dificultad de fijar un ideal o establecer un estándar sobre la adecuada formación.

El autor, intentó describir la manera más adecuada de formar docentes, y a partir de distintos criterios estableció, orientaciones básicas para tal fin, con este fin, cita a Morin, quien, habría enumerado, siete saberes fundamentales que la escuela tendría el deber de enseñar,

1. Las cegueras del conocimiento: el error y la ilusión,
2. Los principios de un conocimiento pertinente,
3. Enseñar la condición humana,
4. Enseñar la identidad terrenal,
5. Afrontar las incertidumbres,
6. Enseñar la comprensión,
7. La ética del género humano.” (Morin, en Perrenoud, 2001. pp. 3 y 4)

En este sentido, se debe asegurar que aquellos docentes que tengan la capacidad de transmitir tales saberes deberán además de forma adyacente enseñar los valores y la filosofía, en relación con la cultura, la pedagogía y la didáctica con la que cuentan. Es decir, el docente como estudiante se encontrará en un proceso donde debe adquirir la capacidad de transmitir tales saberes.

En dicho sentido, Perrenoud, apela a la ciudadanía como eje para una formación que permita constituir un docente como:

- “1. persona creíble,
2. mediador intercultural,
3. animador de una comunidad educativa,
4. garante de la Ley,
5. organizador de una vida democrática,
6. conductor cultural,
7. intelectual.” (Perrenoud, 2001, p. 5)

Y que cuente con los saberes suficientes para desarrollarse profesionalmente y ser

1. organizador de una pedagogía constructivista,
2. garante del sentido de los saberes,
3. creador de situaciones de aprendizaje,
4. gestor de la heterogeneidad,
5. regulador de los procesos y de los caminos de la formación (Perrenoud, 2001, p. 5)

Al elegir las categorías teóricas que conducirían el análisis del estudio de caso que se describe en este documento, se sabía que dicho análisis estaría sujeto a lo que se entendiera tanto por formación como por práctica docente, ya que a partir de ello se podría aspirar a un ideal de ambas, lo cual permitiría tener un punto de comparación entre lo adecuado y lo que no lo era. Algo similar es lo que expresa Perrenoud, al decir que la calidad de la formación tendrá mucho que ver con la concepción que se tenga de ésta, pues un mal entendimiento de ella llevaría a una deficiente planeación y trabajo para la misma.

En consecuencia, establece un listado de criterios que de acuerdo con su concepción, propiciarían un alto nivel en el momento de llevar a cabo el plan que formaría al docente:

- “1. una transposición didáctica fundada en el análisis de las prácticas y de sus transformaciones,
2. un referencial de competencias que identifique los saberes y capacidades requeridos,
3. un plan de formación organizado en torno a competencias,
4. un aprendizaje a través de problemas, un procedimiento clínico,
5. una verdadera articulación entre teoría y práctica,
6. una organización modular y diferenciada,
7. una evaluación formativa fundada en el análisis del trabajo,
8. tiempos y dispositivos de integración y de movilización de lo adquirido,
9. una asociación negociada con los profesionales,
10. una selección de los saberes, favorable a su movilización en el trabajo.” (Perrenoud, 2001, p. 7)

Podemos interpretar dicha lista de criterios, así como las cualidades que se enumeran por Perrenoud, como una especie de perfil de egreso, pues en teoría, es el deseable de lo que debe adquirir un profesor durante su formación inicial. En este punto, es pertinente conocer el perfil de egreso que establecen las instituciones educativas que formaron a las educadoras del colegio en el cual se realizó el estudio de caso. La mayoría de ellas estudió en la Universidad Pedagógica Nacional (UPN) cursando la Licenciatura en Educación Preescolar, mientras que una se formó en la Escuela Nacional para Maestras de Jardines de Niños (ENMJN),

La UPN establece:

**Perfil de egreso.**

Al término de los estudios las y los egresados habrán desarrollado ciertas competencias profesionales.

**COMPETENCIAS GENÉRICAS:**

1. CONSCIENTE de su papel como gestor de aprendizajes en los niños preescolares y transformador de realidades socioeducativas.
2. DISEÑA y planea curricularmente en congruencia con enfoques teóricos-metodológicos actuales.
3. GESTIONA críticamente transposiciones didácticas para promover la construcción de aprendizajes significativos, favorecer los procesos de metacognición y de autorregulación, el pensamiento lógico matemático, el lenguaje, el acercamiento a la ciencia, el pensamiento reflexivo, el desarrollo de la psicomotricidad, la creatividad y la expresión artística de niñas y niños en etapa preescolar.
4. COMUNICA verbal y no verbalmente expectativas positivas dirigidas a sus niños y niñas. Los motiva y fortalece su autonomía socioafectiva, la colaboración y el trabajo en equipo.
5. APLICA elementos teóricos metodológicos de la gestión escolar-comunitaria para diseñar, implementar y evaluar proyectos socioeducativos desde el aula y la comunidad como respuesta a las problemáticas más relevantes del contexto en el que se desarrolla.

6. POSEE capacidad de leer y comprender la realidad en el sentido más amplio del lenguaje global y local en el siglo XXI, para aprender a aprender, aprender a hacer, a aprender a ser y aprender a convivir con amplio sentido crítico y reflexivo.
7. SISTEMATIZA y reflexiona críticamente sus experiencias socioeducativas del aula y la participación comunitaria para aprender de ella, e intervenir con los que se desarrolla con una actitud de respeto a la diversidad, tolerancia a la variedad de opiniones y generador de toma de decisiones que favorecen la equidad y calidad en su aula, centro escolar y comunidad.

### COMPETENCIAS ESPECÍFICAS POR EJE Y ÁMBITOS:

#### 1) ÁMBITO PROFESIONAL.

- **Valora y reflexiona** su rol personal y profesional en su vida cotidiana para conformar su identidad como docente de preescolar del siglo XXI en una estrecha vinculación escuela-comunidad.
- **Autoevalúa** su práctica docente, reflexiona sobre los rasgos que la caracterizan, identifica sus fortalezas y los aspectos a modificar.
- **Reconoce y expresa** sus intereses, necesidades, sentires, pensamientos y emociones en los diferentes roles que desempeña para valorarse y abordar las dificultades que se le presentan, con ética y profesionalismo.
- **Convive y trabaja** colaborativa y solidariamente en el centro escolar e intercambia experiencias sobre las innovaciones que realiza en su práctica docente en la perspectiva de construir su identidad profesional.
- **Asume** su profesión como carrera de toda la vida, conoce y ejerce sus derechos y obligaciones y utiliza los recursos a su alcance para mejorar sus condiciones de vida laboral, profesional y personal.

#### 2) ÁMBITO GESTIÓN ESCOLAR COMUNITARIA

- **Involucra** a padres de familia y directivos en el desarrollo de proyectos de su centro escolar y valora la importancia de la participación diferencial de acuerdo a las características y necesidades de los padres y madres del niño.
- **Aplica** estrategias de negociación y diálogo como mecanismos para la resolución de problemas en el aula, en el centro escolar y en la comunidad.
- **Formula** proyectos socioeducativos para intervenir en el aula, su centro escolar o la comunidad con base en problemáticas sociales y culturales de su entorno escolar.
- **Gestiona** y desarrolla proyectos socioeducativos colaborativamente con la comunidad escolar, jerarquiza la atención de problemáticas y promueve su consecución hasta el logro de los propósitos.
- **Lidera** la participación social durante la implementación, evaluación y gestión de proyectos socioeducativos, promoviendo la autogestión comunitaria desde el aula y

el centro escolar hacia la comunidad para plantear alternativas a los problemas ambientales del lugar donde se ubican.

- **Valora** la importancia de la familia, la comunidad en el desarrollo del niño y orienta a los padres y madres bajo los principios éticos de respeto, colaboración y ética.
- **Crea** ambientes de aprendizajes con un clima afectivo favorable y congruente con los principios y fundamentos de la Ley General de Educación y los de los principios pedagógicos correspondientes a la etapa preescolar.
- **Aplica** la gestión escolar-comunitaria para el desarrollo de proyectos socioeducativos con la participación de la comunidad educativa.

### 3) ÁMBITO GESTIÓN CURRICULAR

- **Diseño** en congruencia con el desarrollo psicobiológico y social del niño preescolar, diferenciando sus características y necesidades respecto a otras etapas de la vida y con el enfoque del programa de educación preescolar vigente. Integra en sus decisiones las características sociales, culturales, el desarrollo evolutivo de las y los niños, las didácticas específicas y los avances científicos relacionados con la infancia, su contexto y las necesidades de educación actuales.
- **Planea** y diseña situaciones didácticas, selecciona actividades que promueven: la construcción de aprendizajes significativos, el desarrollo de capacidades, valores y actitudes en los niños a partir de experiencias concretas.
- **Planifica** estrategias constructivistas y significativas congruentes con los fundamentos teóricos-metodológicos del programa de educación preescolar para potenciar y desarrollar las inteligencias múltiples y los procesos de aprendizajes de sus alumnos.
- **Identifica** y maneja las diferencias individuales de los niños con necesidades especiales, planifica la atención diferenciada, bajo un enfoque intercultural, canaliza a instituciones públicas, civiles y particulares a quienes la requieran.
- **Emplea** diversos referentes conceptuales para adecuar los programas pedagógicos para que respondan a las características y necesidades especiales de los educandos que lo requieran, estimula y favorecen sus procesos de aprendizaje desde su planificación desde un enfoque intercultural.

### 4) ÁMBITO METODOLÓGICO

- **Reconoce** la educación preescolar como un nivel educativo que pertenece a la educación básica y que tiene como fin promover el desarrollo integral del niño del siglo XXI, articulada con otros niveles de la educación básica.
- **Analiza** críticamente la información educativa, pedagógica y didáctica, de acuerdo a categorías y relaciones para utilizarla de manera eficiente en su comunidad.
- **Participa** en redes de colegas en las que comparte su conocimiento y experiencias mediante comunicaciones virtuales o mixtas.

- **Posee** capacidad de leer y comprender la realidad en el sentido más amplio del lenguaje global y local en el siglo XXI, con un pensamiento estratégico para promover soluciones a problemas del ámbito escolar, de aula y comunitario.
- **Cuenta** con habilidades comunicativas para leer, escuchar, emitir e interpretar comprensivamente distintos mensajes orales y escritos en función del público en general y en particular de las características de los niños preescolares, así como medios o herramientas con las que cuenta.
- **Realiza** sistematización de experiencias educativas de aula y de comunidad, con las que elige información relevante para un propósito específico, discriminando de acuerdo a su relevancia y confiabilidad, utilizando los recursos tradicionales y las TIC.
- **Actúa** críticamente, como ciudadano, respeta la diversidad, tiene la tolerancia a la variedad de opiniones y toma decisiones que favorecen la equidad y calidad en su aula, centro escolar y comunidad.
- **Integra** a su vida profesional y profesional el aprender a aprender para enfrentar los retos profesionales que demanda la sociedad del conocimiento del siglo XXI.
- **Aplica** el marco jurídico legal e instrumenta mecanismos para implementar las políticas educativas en su centro escolar y comunidad.
- **Actualiza** permanentemente sus saberes en torno a la evolución de las concepciones sobre el desarrollo de la infancia, las capacidades y potencialidades infantiles, derivadas del conocimiento científico actual y reflexiona acerca de las formas de tratar y educar a los niños pequeños en congruencia con los planteamientos del programa preescolar.
- **Incorpora** el uso de las TICs (sic) a sus procesos de investigación, actualización y desarrollo profesional y desarrolla habilidades para usarlas eficientemente.

#### 5) ÁMBITO SOCIO – AFECTIVO

- **Genera** permanentemente expectativas positivas hacia sus alumnos, los motiva y fortalece su autonomía socioafectiva, la colaboración y el trabajo en equipo.
- **Propicia y mantiene** un clima afectivo en el aula, favorece las relaciones intra e interpersonales y sociales de colaboración, solidaridad, respeto y honestidad, al mismo tiempo que fortalece la identidad personal y el desarrollo de la autonomía del niño preescolar.
- **Asume** un actitud abierta, reflexiva y crítica ante las propuestas y cambios educativos congruentes a las necesidades planteadas para los ciudadanos del siglo XXI.
- **Adopta** un enfoque de diversidad e intercultural en las decisiones para gestionar los aprendizajes en el aula.

#### 6) EJE GESTIÓN PEDAGÓGICA

- **Gestiona** transposiciones didácticas para promover la construcción de aprendizajes significativos, favorecer los procesos de metacognición y de autorregulación, el

pensamiento lógico matemático, el lenguaje, el acercamiento a la ciencia, el pensamiento reflexivo, el desarrollo de la psicomotricidad, la creatividad y la expresión artística de niñas y niños en etapa preescolar.

- **Gestiona** en su aula metodologías didácticas, diferenciadas, innovadoras grupales e individuales, reconociendo la diversidad en la población infantil que atiende y el contexto en el que interactúa.
- **Planea**, ejecuta y evalúa procesos pedagógicos, sociales y de autocuidado, derivando situaciones y rutinas didácticas con apoyo de una organización pedagógica del espacio físico y los recursos de aprendizaje del aula, manejando el tiempo cognitivo de manera pertinente a las edades y propósitos a lograr.
- **Utiliza** el juego como estrategia de aprendizajes en la creación de ambientes para favorecer el desarrollo de las competencias y capacidades del preescolar.
- **Diseña**, aplica y evalúa proyectos socioeducativos, promueve el trabajo colaborativo de la comunidad escolar en las actividades dentro el aula, centro escolar o comunidad.
- **Aplica** estrategias innovadoras de evaluación diagnóstica, formativa y final, usando herramientas básicas para el seguimiento y el monitoreo de los avances de sus alumnos de manera periódica, informando de este modo a los padres y madres sobre los avances de sus hijos.
- **Usa** información del seguimiento y monitoreo para planificar e intervenir oportunamente en el aula de acuerdo a las necesidades y características del niño.
- **Se dirige** a las niñas y niños oral y corporalmente con ideas e indicaciones claras, respetuosas, afectivas y sencillas, graduando el volumen e intensidad de su voz de acuerdo en todo momento.
- **Aplica** estrategias de atención diferenciada, integrando al grupo a niños con necesidades educativas especiales en un clima de respeto y de tolerancia a la diversidad. (UPN, sf)

Por su parte la Dirección General de Educación Superior para Profesionales de la Educación (DEGESPE, ahora Dirección General de Educación Superior para el Magisterio (DEGESuM), establece las competencias del perfil de egreso de la siguiente manera:

#### **“Habilidades intelectuales específicas**

- a. Posee alta capacidad de comprensión del material escrito y tiene el hábito de la lectura; en particular, valora críticamente lo que lee y lo relaciona con la realidad y, especialmente, con su práctica profesional.
- b. Expresa sus ideas con claridad, sencillez y corrección en forma escrita y oral; en especial, ha desarrollado las capacidades de describir, narrar, explicar y argumentar, adaptándose al desarrollo y características culturales de sus alumnos.
- c. Plantea, analiza y resuelve problemas, enfrenta desafíos intelectuales generando respuestas propias a partir de sus conocimientos y experiencias. En consecuencia, es capaz de orientar a sus alumnos para que éstos adquieran la capacidad de analizar situaciones y de resolver problemas.

- d. Tiene disposición y capacidades propicias para la investigación científica: curiosidad, capacidad de observación, método para plantear preguntas y para poner a prueba respuestas, y reflexión crítica. Aplica esas capacidades para mejorar los resultados de su labor educativa.
- e. Localiza, selecciona y utiliza información de diverso tipo, tanto de fuentes escritas como de material audiovisual, en especial la que necesita para su actividad profesional.

### **Dominio de los propósitos y contenidos básicos de la educación preescolar**

- a. Reconoce la educación preescolar como un servicio que promueve la democratización de las oportunidades de desarrollo de la población infantil, y que contribuye a compensar las desigualdades culturales y sociales de origen.
- b. Comprende el significado de los propósitos de la educación preescolar, de los enfoques pedagógicos que sustentan la acción educativa, para propiciar el desarrollo integral y equilibrado de las niñas y los niños e identifica, como uno de los principales aportes de este servicio, el desarrollo de las capacidades cognitivas que son la base del aprendizaje permanente.
- c. Sabe establecer una correspondencia adecuada entre la naturaleza y grado de complejidad de los propósitos básicos que pretende lograr la educación preescolar, con los procesos cognitivos y el nivel de desarrollo de sus alumnos.
- d. Reconoce la articulación entre los propósitos de la educación preescolar y los de la educación básica en su conjunto, en particular con los de la primaria.

### **Competencias didácticas**

- a. Sabe diseñar, organizar y poner en práctica estrategias y actividades didácticas adecuadas al desarrollo de los alumnos, así como a las características sociales y culturales de éstos y de su entorno familiar, con el fin de que los educandos alcancen los propósitos de conocimiento, de desarrollo de habilidades y de formación valoral que promueve la educación preescolar.
- b. Reconoce las diferencias individuales de los educandos que influyen en los procesos de aprendizaje y aplica estrategias didácticas para estimularlos; en especial, es capaz de favorecer el aprendizaje de los niños en condiciones familiares y sociales particularmente difíciles.
- c. Es capaz de establecer un clima de relación en el grupo, que favorece actitudes de confianza, autoestima, respeto, orden, creatividad, curiosidad y placer por el estudio, así como el fortalecimiento de la autonomía de los educandos.
- d. Reconoce el valor pedagógico del juego y lo utiliza en su trabajo cotidiano como un recurso que promueve el desarrollo de aprendizajes, habilidades, actitudes y valores.
- e. Identifica las necesidades especiales de educación que pueden presentar algunos de sus alumnos, las atiende, si es posible, mediante propuestas didácticas particulares y sabe dónde obtener orientación y apoyo para hacerlo.
- f. Conoce y aplica distintas estrategias para valorar los logros que alcancen los niños y la calidad de su desempeño docente. A partir de la evaluación, tiene la disposición de modificar los procedimientos didácticos que aplica.
- g. Aprovecha los recursos que ofrece el entorno de la escuela con creatividad, flexibilidad y propósitos claros para promover el aprendizaje de los niños.
- h. Es capaz de seleccionar y diseñar materiales congruentes con el enfoque y los propósitos de la educación preescolar, en particular distingue los que propician el interés, la curiosidad y el desarrollo de las capacidades de los niños, de aquellos que carecen de sentido pedagógico.

### **Identidad profesional y ética**

- a. Asume, como principios de su acción y de sus relaciones con los alumnos, las madres y los padres de familia y sus colegas, los valores que la humanidad ha creado y consagrado a lo largo de la historia: respeto y aprecio a la dignidad humana, libertad, justicia, igualdad, democracia, solidaridad, tolerancia, honestidad y apego a la verdad.
- b. Reconoce, a partir de una valoración realista, el significado que su trabajo tiene para los alumnos, las familias de éstos y la sociedad.
- c. Tiene información suficiente sobre la orientación filosófica, los principios legales y la organización del sistema educativo mexicano; en particular, asume y promueve el carácter nacional, democrático, gratuito y laico de la educación pública.
- d. Conoce los principales problemas, necesidades y deficiencias que deben resolverse para fortalecer el sistema educativo mexicano, en especial las que se ubican en su campo de trabajo y en la entidad donde vive.
- e. Asume su profesión como una carrera de vida, conoce sus derechos y obligaciones y utiliza los recursos al alcance para el mejoramiento de su capacidad profesional.
- f. Valora el trabajo en equipo como un medio para la formación continua y el mejoramiento de la escuela, y tiene actitudes favorables para la cooperación y el diálogo con sus colegas.
- g. Identifica y valora los elementos más importantes de la tradición educativa mexicana; en particular, reconoce la importancia de la educación pública como componente esencial de una política basada en la justicia, la democracia y la equidad.

**Capacidad de percepción y respuesta a las condiciones sociales del entorno de la escuela**

- a. Aprecia y respeta la diversidad regional, social, cultural y étnica del país como un componente valioso de la nacionalidad, y acepta que dicha diversidad estará presente en las situaciones en las que realice su trabajo.
- b. Valora la función educativa de la familia, se relaciona con las madres y los padres de los alumnos de manera receptiva, colaborativa y respetuosa, y es capaz de orientarlos para que participen en la formación del educando.
- c. Promueve la solidaridad y el apoyo de la comunidad hacia la escuela, tomando en cuenta los recursos y las limitaciones del medio en que trabaja.
- d. Reconoce los principales problemas que enfrenta la comunidad en la que labora y tiene la disposición para contribuir a su solución con la información necesaria, a través de la participación directa o mediante la búsqueda de apoyos externos, sin que ello implique el descuido de las tareas educativas.
- e. Asume y promueve el uso racional de los recursos naturales y es capaz de enseñar a los alumnos a actuar personal y colectivamente con el fin de proteger el ambiente.” (DGESPE, 2012)

Se puede apreciar en ambas instancias, que el perfil de egreso coincide con el listado de los valores, aptitudes y actividades que Perrenoud, recomendaba como parte de una formación docente que consideraba de alguna forma ideal.

*2.1.2. Formación continua desde la reflexión.*

Hasta este momento se ha ahondado en la formación inicial, entendiéndola como aquella que concluye al término de la universidad; se ha descrito lo que se espera adquirir a partir de ella, sentando bases para lo que después será la formación

continua, la cual recaería completamente en el profesor, en el sentido en el que ninguna institución establece qué debe aprender un profesor durante su labor docente, así que de alguna manera será únicamente su decisión continuar su formación.

Al igual que con la formación inicial, encontramos para la formación continua, nociones básicas o recomendaciones para llevarla de forma adecuada, para ello, se requiere de una profunda reflexión, que tendría que llevarse a cabo en el punto entre una y otra, de acuerdo con Díaz (2006), la raíz se encontraría en el establecimiento de un plan de formación docente.

El autor asegura que sí desde la formación inicial existen vacíos y carencias sobre contenidos y adquisición de los saberes que se debieron asimilar durante los estudios universitarios, es muy probable que haya un ejercicio profesional docente, de igual modo carente, con saberes dispersos a los que “se suman la rutina, conformismo, condiciones adversas del medio, ausencia de programas de formación y un abandono intelectual que se apodera del docente ayudado por la fragilidad de un compromiso que no ha podido desarrollar” (Díaz, 2006, p. 11).

Propone entonces que la formación continua debe ser considerada a partir de cuatro criterios base:

- (a) formación personal,
- (b) formación teórica,
- (c) formación disciplinar,
- (d) formación como investigador.

Pero sobre todo (siguiendo la línea de Perrenoud), en la promoción de los valores como la libertad, el respeto a la dignidad de la persona, la solidaridad, el pluralismo y la justicia social.

Dichos criterios invitan a la reflexión sobre el tipo de formación que se tuvo y en función de ello, establecer de qué manera se desea continuar; conocer los modelos

de formación docente que se describen de acuerdo con Tejada (2000) facilitaría la tarea.

Los modelos son:

*Orientación Artesanal*, aquella formación que es similar a la de los artesanos en la edad media, aprendizaje que sería útil para cualquier momento de la vida, y se transmitiría de generación en generación, de manera que se realizaría del mismo modo con cada uno.

*Orientación academicista*, se percibe al profesor como el especialista, y tiene como finalidad la transmisión de los conocimientos dentro del marco de lo científico y cultural, proveyendo al nuevo docente de bases para el dominio de las materias que requiera.

*Orientación técnica*, aquí el profesor es apreciado como el técnico cuyo dominio de los estudios científicos, que otros han elaborado, son sus reglas de acción.

*Orientación personalista*, donde el centro es la persona, como su nombre lo indica, tomando en cuenta todo lo que es y el análisis de ello, para dejar a un lado el proceso de enseñar en un proceso de aprendizaje sobre sí mismo, con el objetivo de desarrollar de forma completa la personalidad, incluyendo los saberes adquiridos a través de la experiencia, así como de su creatividad, las cuáles le abrirán camino para resolver situaciones complejas dentro del aula.

*Orientación social-reconstruccionista*, sostiene que la enseñanza es una actividad cargada de ética, dónde los valores deben ser el fundamento de la misma, de igual modo considera que debe evitarse que la práctica profesional se vuelva obsoleta y rutinaria y por ello debe ser actualizada de manera constante. (Quero, 2006)

Una vez reconocido el modelo de formación inicial, entonces se puede analizar la formación continua que se desea complementar y establecer los posibles modelos a desarrollar.

- a) Formación basada en competencias.
- b) Interrelación teoría práctica.

- c) La investigación como forma de reflexión.
- d) Una visión transdisciplinar de la formación.
- e) Combinación de una formación generalista con la especializada.
- f) Formación semipresencial, como estrategia para la formación de docentes en servicio (tic). (Díaz, 2006, p.14)

Estos nuevos modelos serán estructurados y desarrollados a partir de la reflexión de la práctica pedagógica y evidentemente del concepto, así como la forma en la que se lleve a cabo dentro del aula, recordemos que el espacio laboral se presenta como una segunda escuela para el profesor o profesora que desea continuar formándose adecuadamente para a la vez, en un círculo de crecimiento profesional, lograr en su espacio de trabajo una práctica docente idónea.

“Del docente se espera que evidencie actualidad didáctica, comunicación asertiva, creatividad, capacidad para reflexionar sobre su hacer y constituirse en aprendiz permanente, por lo que debe ser un investigador de su propia acción, de tal manera que pueda generar transformaciones en la realidad en la que intervenga.” (Escobar, 2007, p. 183)

## **2.2. Práctica pedagógica y educativa.**

Entendamos la práctica pedagógica o docente, como la acción que el profesor desarrolla en el aula, especialmente referida al proceso de enseñar, y se distingue de la práctica institucional global y la práctica social del docente (De Lella, 1999), debido a su dinamismo y a la reflexión que conlleva en la relación profesor-alumno. Es decir, constituye el conjunto de situaciones que se desarrollan dentro del salón de clase, es la acción del docente y de los alumnos en relación a los objetivos que se pretende alcanzar por parte de los segundos.

Es importante diferenciar, la práctica docente de la práctica educativa, la discrepancia radica en que la segunda no trata sólo de ser docente, ni únicamente a los procesos educativos que suceden dentro del aula, tiene que ver con la intervención pedagógica ocurrida antes y después de ello.

Digamos que mientras la primera se da dentro del aula, la segunda se da a nivel institucional, lo que significa que es más amplia, ahora bien, la definición de práctica educativa se debe entender como el conjunto de situaciones enmarcadas en el contexto institucional y que influyen de manera indirecta sobre los procesos de enseñanza y aprendizaje propiamente dichos (García, B., Loredó, J., & Carranza, G. 2008).

A pesar de las divergencias entre ambos términos las acciones que dirigen cada uno requieren de igual manera ser analizadas, para seguir en el proceso de la reflexión, en aras de llegar al ideal, reformando la formación continua, cuyo objetivo principal es mejorar la calidad en la educación.

### *2.2.1 Práctica reflexiva*

Se trata de desarrollar un proceso reflexivo que propicie la reconstrucción de las prácticas pedagógica y educativa, considerando un criterio teórico y metodológico que coadyuve a la diferenciación del docente que se es y el que se aspira a ser, algo así como predicar con el ejemplo. (Díaz, 2006)

Covey (1996), recomienda que exista una reflexión de la práctica desde el ser de manera personal, pues, en diversas circunstancias, el docente pretende ser guía y orientador de sus alumnos, pero dentro de su ámbito familiar, como padre o madre no existe dicha orientación, el autor lo describe como: tener primero una victoria privada para posteriormente tener una pública.

Se requiere de tomar en cuenta primero la actividad que se lleva a cabo en la cotidianeidad dentro del centro escolar ya sea en el salón de clases, el laboratorio u otros espacios como el patio donde se imparten las actividades físicas, todas dirigidas por un currículo que tiene como propósito la formación de los educandos, es decir la práctica pedagógica. En el sentido que ésta cuenta con cuatro componentes básicos que se tendrían que examinar, para el proceso reflexivo que conduzca al objetivo que se busca:

*Los docentes.*

A continuación, se enlistan preguntas que podían guiar al docente, para hacer una introspección sobre su persona y acción, los docentes son una circunstancia que se forma a partir de una persona, en consecuencia, si la formación personal es sólida y fuerte, del mismo modo lo será la figura del profesor.

Las preguntas guía serían:

“¿Cómo nos vemos como docentes? ¿Cómo nos perciben los demás? Es indudable que somos nosotros quienes le damos vida a la práctica pedagógica, pero realmente, qué respondemos, cuando nos hacemos la pregunta ¿Quién soy? ¿Soy realmente un docente ideal?” (Díaz, 2006, p. 4)

### *El currículo.*

Aquí se debe examinar tanto lo que los programas del sistema escolar indican que se debe enseñar, con base en ello decidir la forma en la que se transmitirá, pues de ahí se desprenderá lo que realmente enseñamos, que de la misma manera deberá desmenuzarse para saber en qué medida es adecuado, para finalmente evaluar lo que los alumnos adquieren, pues, partiendo de ello el docente sabrá si su práctica comunica lo que desea y en gran medida si es funcional y adecuado para el educando.

Preguntas guía:

¿Cómo es el proceso de mediación que desarrollamos? ¿Cómo es la enseñanza? ¿Tenemos presente los aportes de la neurociencia? ¿Trabajamos con los sistemas de representación visual, auditivo y kinestésico? ¿Consideramos los procesos cognitivos básicos y superiores? ¿Promovemos la investigación? ¿Valoramos las iniciativas? (Díaz, 2006, p. 5)

### *Los alumnos.*

Aquí la reflexión, no se lleva a cabo en el sentido del comportamiento o desempeño del alumno, sino más bien, en cómo el profesor actúa ante el desarrollo del alumno, qué tan comprometido se encuentra con éste y con su ejercicio académico. Se

identificará si el papel del docente es de guía y asesoramiento, y si favorece al aprendizaje del educando.

Preguntas que guían la reflexión:

¿Los tratamos con respeto? ¿Consideramos sus opiniones? ¿Leemos con interés sus trabajos? ¿Promovemos la solidaridad y la justicia entre ellos? ¿Intentamos aprender sus nombres y los valoramos como personas? (Díaz, 2006, p. 5)

*El proceso formativo*

La reflexión sobre este contenido va dirigida por la respuesta a la pregunta “¿Para qué educar?”, dicha réplica tendrá que ver con el perfil humano que cada sociedad tenga como eje, para transmitir a través de la práctica pedagógica a las nuevas generaciones. (Díaz, 2004).

¿Cómo es el proceso de mediación que desarrollamos? ¿Cómo es la enseñanza? ¿Tenemos presente los aportes de la neurociencia? ¿Trabajamos con los sistemas de representación visual, auditivo y kinestésico? ¿Consideramos los procesos cognitivos básicos y superiores? ¿Promovemos la investigación? ¿Valoramos las iniciativas? (Díaz, 2006, p. 5)

Las respuestas a estas interrogantes facilitan el observar si se avanza conforme lo requiere la sociedad y sus cambios, así como los que existen en relación con el comportamiento, cultura, creencias, ideologías y nuevas concepciones de las generaciones recientes, o quizá el poder observar que la práctica es obsoleta y se ha estancado. Es de esta manera que se puede observar si se transmite conocimiento pertinente o únicamente se reproduce información.

Sin la introspección al quehacer pedagógico, se podría caer en la normalización de aquello que no lo es, es decir, creer que todo lo que realiza el profesor o profesora es lo adecuado.

Coincidiendo con Zabala (2000), quien señala que el análisis de la práctica educativa debe realizarse atravesando los sucesos que se dan en la interacción maestro-alumnos y alumnos-alumnos. Por consecuencia es necesario tener muy claro qué y cómo es la práctica educativa, es decir, requiere tomar en cuenta desde

los procesos de planeación docente, como los de evaluación de los resultados, por ser parte inseparable de la práctica.

Del mismo modo, el autor sostiene que independientemente del nivel en que un profesional de la educación trabaje, éste debe tener la capacidad de diagnosticar el contexto de su trabajo, tomar decisiones a partir de dicho diagnóstico y poner en marcha acciones que le permitan evaluar las acciones para que tengan un sentido adecuado, esto significa que el ideal de una práctica docente adecuada se centra en que el docente se precise cada vez más competente a partir de su experiencia y el conocimiento de las variables que intervienen para dominarlas.

Es así, que de acuerdo con su experiencia e investigación determina otras variables que permiten identificar si una praxis es o no adecuada, dentro de las cuáles se encuentran:

- Las secuencias de actividades de enseñanza/aprendizaje o secuencias didácticas.
- El papel del profesorado y del alumnado, y en concreto de las relaciones que se producen en el aula entre profesor y alumnos o alumnos y alumnos.
- La forma de estructurar los diferentes alumnos y la dinámica grupal.
- La utilización de los espacios y el tiempo.
- La manera de organizar los contenidos según una lógica que proviene de la misma estructura formal de las disciplinas.
- La existencia, las características y el uso de los materiales curriculares y otros recursos didácticos.
- El sentido y el papel de la evaluación.

De esta manera es posible identificar si se cuenta con una guía que brinda bases suficientes para llevar a cabo una práctica reflexiva, dónde se pondere el aprendizaje de los alumnos a través del propio aprendizaje.

### **2.3 Planteamiento pedagógico del jardín de niños para alumnos con NEE**

Una vez entendido el ideal o deseable de las prácticas docente y educativa, se procedió a buscar la adaptación o cercanía al nivel de preescolar, pues si bien, los autores que proponen una reflexión sobre las mismas y establecen parámetros bastante pertinentes, dan una idea sobre la enseñanza en general, se deseaba realizar un análisis más cercano y específico al nivel de las educadoras de jardín de niños.

El “Análisis de las prácticas pedagógicas y su efecto en la calidad de los ambientes de aprendizajes de los párvulos, en el 2° nivel de transición de la educación parvularia, en la comuna de Curicó, VII región, Chile” que realizó Desimone (2007), sirvió como base teórica para estructurar la rejilla de observación de este estudio de caso, debido a que dicha autora, establece prácticamente las mismas variables que Zabala, pero de forma más detallada y dirigido al nivel parvulario, en el cual ella realiza su investigación, y que es el similar a la educación preescolar o jardín de niños, con el que contamos en México, de tal manera que se consideró como más apegado a lo que se pretendía analizar.

Desimone, establece 4 factores importantes que conforman el nivel educativo parvulario y estarían asegurando la calidad en el mismo:

*El Centro:* Los focos que nos permiten comprender la calidad de los centros educativos refieren a la vinculación con el medio; el liderazgo directivo; la gestión y coordinación de los procesos internos y con la visión y planificación estratégica.

*El Estilo de Gestión Curricular:* Más específicamente el estilo y la calidad en la dinámica de las acciones orientadas a implementar, actualizar y otorgar sustentabilidad a la propuesta curricular definida para el Nivel Parvulario dentro del establecimiento educativo. Los focos o dimensiones que nos permiten entender el estilo de gestión curricular se relacionan con la oferta curricular, la organización curricular, la evaluación curricular y la gestión de recursos.

*Gestión Pedagógica y la Acción Docente en el Aula:* Las prácticas pedagógicas aluden a los procesos de enseñanza y aprendizaje al interior de la escuela y más

específicamente al interior de la sala de clases. Estos procesos se relacionan con la gestión de la calidad en el uso de metodologías y procedimientos didácticos como así también con la calidad de los resultados. Se constituyen en escenarios sustantivos donde se tensionan diferentes dimensiones: la organización de la enseñanza, los saberes pedagógicos, las competencias profesionales y el trabajo docente. Dimensiones que se entrecruzan otorgando un sentido particular a la práctica pedagógica en el nivel como conjunto de acciones pedagógicas intencionadas, planificadas y organizadas previamente, que llevan a cabo las educadoras, en diferentes escenarios para desarrollar, monitorear y evaluar el cumplimiento de los propósitos del proceso de enseñanza – aprendizaje.

*El Ambiente Familiar:* Los criterios construidos para explicar este factor dicen relación con la aceptación y la estimulación que el preescolar reciba en el seno familiar y / o en el entorno de adultos cercanos (como núcleo afectivo inmediato); las necesidades de afecto y contacto social del preescolar y de su familia; la organización del espacio físico y temporal que dicho núcleo ofrece al pequeño y las rutinas familiares, consideradas como hábitos reguladores de la vida familiar del pequeño.

Resulta evidente que estos factores asociados y, los focos que los explican y describen, deben ser analizados desde una perspectiva teórico-curricular sistémica que integre los conceptos y significados de un modelo de seguimiento que asegure la gestión de la calidad.” (Desimone, 2007. pp. 37-40)

Se entiende que estos cuatro ámbitos que conforman y estructuran el colectivo parvulario, en nuestro caso, preescolar, son de suma importancia para la calidad de los aprendizajes que pueden adquirir los alumnos que lo conforman, sin embargo, para fines de este estudio de caso, se decidió trabajar únicamente con las docentes, y el ambiente áulico dentro la jornada escolar, por ello solo la “Gestión Pedagógica y la Acción Docente en el Aula”, fue el único factor que se tomó en cuenta para la estructuración de la rejilla observación, por ser la unidad de análisis.

Bajo las dimensiones que Desimone describe para este factor, se establecieron los rubros a partir de los cuales se registrarían las acciones que se realizaban en la cotidianeidad:

\* La Organización de la Situación de Enseñanza–Aprendizaje. Da cuenta del orden (tiempo y espacio) y la sistematización de los procesos que las educadoras se proponen en su enseñanza y que posibilitan la generación de ambientes y condiciones que aseguran el logro de aprendizajes de alta calidad para los párvulos. Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación.

\* Las Estrategias de Enseñanza–Aprendizaje. Son aquellos procedimientos utilizados por las educadoras en sus acciones de enseñanza para favorecer el proceso de construcción de aprendizajes de calidad en los párvulos.

\* Los Procedimientos de Evaluación. Son aquellas acciones que el docente lleva a cabo en su enseñanza y que le permiten monitorear el aprendizaje de los párvulos y retroalimentar su acción pedagógica.

\* La Interacción Pedagógica. Hace referencia a aquellas relaciones entre educadoras / párvulos, entre párvulos/párvulos y entre párvulos / conocimiento, en función de determinados criterios y normas que favorecen la responsabilidad respecto de la enseñanza y el aprendizaje.

\* La Responsabilidad Profesional. Relaciona directamente con el saber pedagógico de la educadora y con su capacidad para el trabajo docente colaborativo. Se evidencia en aquella capacidad de las educadoras de establecer relaciones con sus pares para intercambiar información actualizada y producir saberes propios de su profesión a partir de la reflexión y sistematización de sus experiencias. (Desimone, 2007, pp. 39 y 40)

Establecidos los rubros que definen la práctica docente que se debe llevar a cabo en el preescolar, entonces se puede plantear una propuesta pedagógica que vaya encaminada a la adecuada praxis, aquella que no solo favorezca a los alumnos considerados como regulares, pues hasta este punto sólo se han dado recomendaciones de cómo llevar a cabo una docencia de forma general, sin

embargo, es importante recordar que el tema que nos ocupa es la educación inclusiva y las NEE.

### *2.3.1. Formación y práctica docente para la educación inclusiva en México: planteamiento pedagógico del jardín de niños.*

Así como las instituciones educativas, establecen criterios para definir el perfil de egreso de los estudiantes universitarios que deseaban ser docentes, la SEP, estipula también ciertos criterios que deben tener para poder ingresar como tal dentro del Sistema Educativo Nacional en las escuelas públicas del país.

Ante esto, se estructuró el Marco para la excelencia en la enseñanza y la gestión escolar en la Educación Básica, que establece el perfil del docente, el cual se basa en el artículo 3º constitucional y se rige por la Ley General de Educación, que establece: “Para ejercer la docencia en instituciones establecidas por el Estado en educación básica y media superior, las promociones en la función y en el servicio, así como para el otorgamiento de reconocimientos, se estará a lo dispuesto por Ley General del Sistema para la Carrera de las Maestras y los Maestros” (SEP, 2019, p. 7)

Paralelamente con base en la Ley General del Sistema para la Carrera de las Maestras y Maestros (LGSCMM), se estipula que:

“Las funciones docentes, de técnicos docentes, de asesoría técnica pedagógica, de dirección o supervisión de la educación básica [...] impartida por el Estado [...] deberán orientarse a lograr el máximo aprendizaje y desarrollo integral del educando, conforme a los objetivos que determine el Sistema Educativo Nacional”. Asimismo, “Quienes desempeñen dichas tareas deberán reunir las cualidades personales y competencias profesionales conforme a los criterios e indicadores que determine la Secretaría, para asegurar que cuenten con los conocimientos, aptitudes, actitudes y capacidades que correspondan a los distintos contextos sociales y culturales”. (SEP, 2019, p. 7)

En México, La Ley General de Educación prevé la integración de los niños con NEE en la educación básica regular y prevé el uso de métodos, técnicas y materiales específicos para satisfacer sus necesidades básicas de aprendizaje, para una convivencia social autónoma y para una vida productiva, del mismo modo debe tenerse en cuenta que el apoyo educativo para estudiantes con NEE incluye

orientación hacia los padres o tutores, maestros y personal de las escuelas primarias regulares; en espera de que los beneficios de la integración educativa beneficien a toda la comunidad escolar.

En el camino de integrar e incluir, dentro de las aulas, los niños en edad preescolar sin NEE, desarrollarán la tolerancia, la comprensión y el respeto por la diversidad, sentando las bases para una sociedad más inclusiva y, a su vez, servirán como modelos a seguir para las palabras, los juegos y los comportamientos de los alumnos con NEE, tales logros en la educación preescolar son muy significativos, pues benefician el desarrollo cognitivo y social, así como su la salud de los infantes.

Parte de los beneficios que se vienen mencionando a lo largo del marco teórico de esta investigación es que los servicios de educación infantil pueden alentar a los niños con NEE:

- a) A mejorar su interacción y aceptación social.
- b) A desarrollarse en torno a las habilidades establecidas en el plan de estudios.
- c) A mejorar el desempeño escolar actual y futuro.
- d) A que su proceso de integración educativa sea experimentado con menor dificultad.

Cabe señalar que los beneficios del proceso de integración educativa solo se lograrán si existen algunas condiciones para el pleno desarrollo de los estudiantes.

Dentro de las que se encuentran:

- El apoyo de personal especializado para acompañar la labor docente; la capacitación del maestro para la atención a niños con NEE.
- Una composición del grupo que permita la atención individualizada de cada uno de los preescolares (relacionada con el número de alumnos que el docente atiende).
- La disponibilidad de materiales apropiados; la adecuación de la infraestructura física para que los alumnos con NEE puedan estar seguros y moverse con autonomía en las instalaciones educativas.

- Modificaciones a las prácticas docentes tales como la adaptación curricular y el diseño de situaciones didácticas para la atención de sus necesidades, así como cambios en la organización de las escuelas.
- Considerar el tipo de NEE de los niños, pues en ocasiones es posible que se requiera un equipo multidisciplinario de especialistas para atenderlos y apoyar al docente. (INEE, 2010)

El Programa Nacional de Fortalecimiento de la Educación Especial y de la Integración (2008), sugiere que lograr la integración educativa requiere actualizar a los docentes y al personal educativo a partir de las políticas, sensibilizar a la comunidad educativa y brindar respuestas específicas a los estudiantes con NEE, es decir, elaborar y dar seguimiento de la propuesta curricular adaptada, considerando los apoyos técnicos y/o personales que requiere.

“Equiparar oportunidades, reducir las barreras al aprendizaje, atender a la heterogeneidad y satisfacer las necesidades de todos los alumnos(as) es un reto difícil de lograr, especialmente cuando insistimos en etiquetar, separar, distinguir o discriminar. La escuela inclusiva no surge de la nada, sino que hay un largo camino previo que se ha tenido que recorrer, desde la idea de educación especial, a la de escuela de enseñanza especial, pasando por la escuela de integración, atención a personas con necesidades especiales de aprendizaje y llegando a la idea contemporánea de escuela inclusiva.” (Juárez, J., Comboni, S., & Garnique, F. 2010, p. 44)

La escuela juega un papel fundamental en la transformación social, de una sociedad reproductiva a una sociedad de transición productiva justa y equitativa; por lo tanto, debe convertirse en un eje para el desarrollo de políticas sociales inclusivas para que la sociedad se refleje en ella y se convierta en una sociedad democrática, libre. Sea positivo y cree un ejemplo tolerante, es decir, un ejemplo de aceptación y pleno (Juárez, J., Comboni, S., & Garnique, F. 2010) La transformación de una escuela integradora a una inclusiva, requiere de elementos como:

- 1) Una evaluación integral, donde se tomen en cuenta la salud y educación.
- 2) Información relevante para promover el desarrollo y la evaluación del aprendizaje de los estudiantes con NEE, la cual sólo puede ser brindada por los integrantes de la familia, los cuales deberán estar idealmente presentes, durante todo el proceso.

Con base en lo observado en el preescolar elegido para esta investigación se logró determinar que era necesario entender la Inclusión educativa, desde una perspectiva participativa, sin la cual no se puede lograr una educación de calidad para todos, por lo que requiere que los actores se involucren de manera conjunta bajo las siguientes pautas:

\* Liderazgo democrático. Se refiere al tipo de estilo de gestión dónde la cooperación, es el eje para el desarrollo y la mejora de las estrategias de innovación, colaboración y evidentemente del liderazgo.

\* Planificación de planes de estudios y recursos. Debe existir autonomía en la enseñanza y organización (adecuación de cursos, evaluación diferenciada) y gestión de recursos (recursos humanos y materiales) para planificar de acuerdo a las necesidades especiales de la escuela y las necesidades de los estudiantes, docentes, sociedad y comunidad.

\* Colaboración comunitaria. Es importante que todos los actores de la escuela estén comprometidos internamente (los docentes y los alumnos, incluyendo la participación de los padres de familia) y externamente (en conjunto con otras organizaciones educativas, de salud, y especialmente con la psicóloga de la escuela).

\* Formación de educadoras. Es importante establecer grupos de trabajo entre las docentes de la escuela para comprender la educación inclusiva y reflexionar sobre cómo poner en práctica estos aprendizajes.

\* Trabajo colaborativo. Se han propuesto grupos de apoyo entre profesores y aprendizaje colaborativo entre alumnos, destacando la importancia del trabajo conjunto con redes externas (colaboración entre profesores de diferentes escuelas).

Estos puntos o pautas no son exclusivos al Jardín de Niños observado, pues las condiciones que presenta fácilmente pueden estar sucediendo de manera parecida en otro Jardín con características similares, pues en gran medida la aproximación en las condiciones de los preescolares, son dadas por las políticas públicas que los

rigen, independientemente de si son bajo un esquema de paga (Privado) o gratuito (público).

Esto lo podemos constatar, equiparando las propuestas, por ejemplo, del Fortalecimiento del proceso de Integración Educativa que se presenta en el Programa Nacional de Fortalecimiento de la Educación Especial y de la Integración (2008):

- Sensibilizar e informar de manera permanente a la comunidad educativa.
- Actualizar de manera permanente a directivos y docentes.
- Brindar una respuesta educativa específica para los alumnos que así lo requieran (Evaluación psicopedagógica, Propuesta Curricular Adaptada, Apoyos técnicos y personales adicionales...)

Con base a estas propuestas podemos comprender que "...la equidad supone mucho más que el acceso a la educación con iguales oportunidades de ingreso, la permanencia, una educación de calidad y la posibilidad real de conclusión de la escolaridad, así como el ingreso al mundo del trabajo con un salario digno y suficiente para satisfacer las necesidades básicas de subsistencia además de las de reproducción de la fuerza de trabajo y de las recreativas..." (Juárez, J., Comboni, S., & Garnique, F. 2010. p. 49)

En este sentido, se sigue un tanto la línea de la que se hacía mención en apartados anteriores, sobre que las NEE, no son sólo, de igual modo, las facilidades de presentarse al colegio, sino más bien están compuestas de una diversidad de características que las constituyen.

Así mismo, como generador de aprendizaje y agente de cambio, el docente requiere ser un profesional completo para poder cumplir con su papel:

"Con el propósito de que las maestras y los maestros que ingresen al servicio público educativo en Educación Básica cuenten con un referente que oriente su intervención hacia ofrecer una educación de excelencia que contribuya al máximo logro de aprendizaje de sus estudiantes, la Secretaría de Educación Pública, a través de la Subsecretaría de Educación Básica y la Unidad del Sistema para la Carrera de las Maestras y los Maestros, emitió el *"Marco para la excelencia en la enseñanza y la gestión escolar en la Educación Básica. Perfiles profesionales, criterios e indicadores para*

*docentes, técnicos docentes y personal con funciones de dirección y de supervisión. Ciclo Escolar 2020-2021” publicados el 14 de diciembre de 2019” (SEP, 2019, p. 7)*

Y es de la siguiente manera que en dicho documento se distribuyen los dominios que se deben tener para ser un docente en apego a las disposiciones de la SEP.

**“Dominio 1: Una maestra, un maestro que asume su quehacer profesional con apego a los principios filosóficos, éticos y legales de la educación mexicana**

**Criterios:** 1.1. Asume en su quehacer docente el valor de la educación como un derecho de niñas, niños y adolescentes para su desarrollo integral y bienestar. 1.2. Realiza su quehacer docente considerando que la interculturalidad favorece la convivencia armónica basada en el respeto y aprecio a la diversidad en todas sus expresiones. 1.3. Asume su responsabilidad para participar en procesos de formación continua y superación profesional para fortalecer su ejercicio docente y contribuir a la mejora educativa.

**Una maestra, un maestro que conoce a sus alumnos para brindarles una atención educativa con inclusión, equidad y excelencia**

**Criterios:** 2.1. Conoce a sus alumnos para desarrollar su quehacer docente de forma pertinente y contextualizada. 2.2. Desarrolla estrategias que le permitan conocer a sus alumnos y brindarles una atención educativa equitativa e incluyente. 2.3. Propicia la participación de todos los alumnos y su aprendizaje más allá del aula y la escuela.

**Una maestra, un maestro que genera ambientes favorables para el aprendizaje y la participación de todas las niñas, los niños o los adolescentes**

**Criterios:** 3.1. Prepara el trabajo pedagógico para lograr que todos los alumnos aprendan. 3.2. Utiliza un repertorio amplio y diverso de estrategias, actividades y materiales didácticos acordes con las capacidades y necesidades de aprendizaje de sus alumnos. 3.3. Desarrolla el trabajo pedagógico con el grupo escolar de modo que favorece el aprendizaje, la participación y el bienestar de todos los alumnos. 3.4. Evalúa de manera permanente el desempeño de los alumnos, a través de diversas estrategias para valorar los aprendizajes y su intervención docente.

**Dominio 4: Una maestra, un maestro que participa y colabora en la transformación y mejora de la escuela y la comunidad**

**Criterios:** 4.1. Participa en el trabajo de la escuela para el logro de los propósitos educativos. 4.2. Contribuye en la construcción de una escuela que tiene una cultura de colaboración orientada hacia el aprendizaje entre pares y la mejora de la práctica docente. 4.3. Involucra a las familias de sus alumnos y a la comunidad en la tarea educativa de la escuela.” (SEP, 2019, pp. 9-11)

Así mismo, indica que:

a) Son personas que desarrollan una actividad profesional clave para el desarrollo de los individuos y de la sociedad. Su quehacer contribuye a garantizar el derecho a la educación de excelencia de las niñas, los niños y adolescentes. La sociedad requiere reconocer y valorar su trabajo, pues cuentan con competencias profesionales y con capacidad de inspirar a otros para actuar en la transformación social del país.

b) Son servidores públicos conscientes de su responsabilidad social y educativa que buscan asegurar la igualdad de oportunidades educativas y la equidad como una condición de justicia social.

c) Se les reconoce como personas con principios y valores, que son puntos de partida para las decisiones que toman cotidianamente en el trabajo con los alumnos y la gestión de la escuela, a fin de generar ambientes de aprendizaje basados en el respeto, la equidad, inclusión, interculturalidad y justicia.

d) Ponen en el centro de su actuación el interés superior de las niñas, los niños, y los adolescentes; reconocen que estos son personas integrales con características personales, sociales, culturales y lingüísticas, ritmos de aprendizaje, condiciones de salud y familiares; que cuentan con saberes, experiencias de vida, talentos y potencialidades, que aportan diversidad al aula y a la escuela que debe ser retomada para la formación integral y de excelencia.

e) Cuentan con saberes obtenidos en su formación inicial y continua, y con la experiencia que le brinda enfrentar los retos de su labor docente, directiva o de supervisión escolar; con capacidad para aprender de manera permanente en la práctica, interactuar con los alumnos, sus colegas y la comunidad, en su crecimiento profesional, al realizar estudios académicos y participar en procesos de formación, actualización y capacitación para el mejor ejercicio de su función.

f) Ejercen su labor en una variedad de contextos sociales, culturales, lingüísticos y educativos; los colectivos docentes de los que forman parte, los alumnos y sus familias, reflejan la diversidad que caracteriza las regiones del país, y por ello, son personas que reconocen la composición pluricultural de la nación mexicana y aprecian los aportes de las diferentes culturas a la humanidad.

g) Son agentes clave de una comunidad que se organiza y participa para favorecer el máximo logro de aprendizaje de todas las niñas, los niños y adolescentes, por lo 10 USICAMM Unidad del Sistema para la Carrera de las Maestras y los Maestros que asumen en su actuar profesional, principios y valores democráticos como el diálogo, la participación y la toma de decisiones que contribuyan al bien común.” (SEP, 2019, pp. 14-30)

La capacidad de los docentes para diseñar e implementar situaciones didácticas que respondan a las necesidades de desarrollo y aprendizaje de los niños, y a su vez, conduzcan al cumplimiento de los propósitos educativos establecidos en el plan de estudios, requiere un conocimiento profundo de cómo los estudiantes aprenden y cómo se desarrollan psicológicamente, para que puedan identificar comportamientos que son indicadores de una construcción cognitiva que puede tener complicaciones futuras.

Es necesario, de igual forma, que conozcan y comprendan los enfoques curriculares para poder diseñar e implementar medidas acordes a sus propósitos, que estén familiarizados con las características del entorno educativo para que los niños en edad preescolar se sientan seguros y motivados en el aula, también que tengan conocimientos y habilidades para identificar las características socioculturales de sus alumnos y, entre otras cosas, para integrarlos con el fin de mejorar su aprendizaje.

El estudio de los conocimientos y habilidades que se mencionan es muy complejo; aun así, diversos estudios han demostrado que la formación y experiencia del profesorado, sin ser única ni suficiente, son requisitos previos imprescindibles para su desarrollo. En particular, se ha encontrado que los docentes con más antigüedad en la educación formal (especializados en conocimientos infantiles), fomentan interacciones más adecuadas para el desarrollo del alumno y crean ambientes educativos que garantizan su seguridad emocional, estimulan cognitivamente su desarrollo social. (INEE, 2010)

Los resultados de esas investigaciones son comparables en cierto modo con lo obtenido en este estudio de caso, pues la docente con mejor interacción pedagógica del preescolar es una de las que cuenta con mayor tiempo de formación y experiencia.

En cuanto a la atención a niños con NEE, en el estudio realizado por el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación en 2010 “se encontró que conviven creencias disonantes y consonantes. Por un lado, más de la mitad de las docentes estuvo de acuerdo con que los niños con necesidades educativas especiales tienen un mejor desarrollo en un centro especial que en el preescolar regular (53.1%)” (INEE, 2010, p. 157).

Comparando con los resultados arrojados en esta investigación, de igual manera más de la mitad de las docentes si bien, no expresó abierta o explícitamente que los niños con NEE, deberían tener su propio espacio, sí se hizo referencia a que las escuelas regulares, no eran los lugares adecuados para tales necesidades.

En congruencia, la propuesta pedagógica que aquí se describe, se complementa con el fundamento teórico de los procesos de enseñanza–aprendizaje expansivo y el desarrollo del taller que pretende ser vehículo de transformación de las prácticas pedagógicas que las educadoras de este Jardín de Niños llevan a cabo.

## CAPÍTULO 3. DOCENCIA Y APRENDIZAJE EXPANSIVO

### 3.1 Aprendizaje Expansivo ¿Qué es?

La base de esta investigación es la apuesta por la transformación de la práctica docente de las educadoras de un preescolar, por medio del Aprendizaje Expansivo, que se presenta como un modelo o teoría de aprendizaje que surge a partir de las investigaciones y estudios de Engeström (1987), el cual se basa principalmente en el concepto de Zona de Desarrollo Próximo de Vygotsky y la Teoría de la Actividad de Leóntiev, propiciando la posibilidad de cambiar las estructuras del pensamiento lineal, con el objetivo de transformarlo y crear nuevas concepciones de su entorno; es brindar al sujeto la posibilidad de ver más allá de lo que le ha sido permitido con base en su cultura, a partir de transformaciones en un ámbito de actividad.

Para entender qué es el Aprendizaje Expansivo, se requiere primero definir el concepto de “actividad”, en su acepción más simple, se refiere a las acciones que las personas realizan en un ámbito de prácticas, dichos ámbitos son aquellos en los que se desmenuza la misma vida, los cuales pueden ser la escuela, el trabajo, la comunidad, entre otras; dentro de éstos se realizan diversas prácticas que requieren de la interacción con otras personas para llevarlas a cabo, las personas cuentan con diversas herramientas y a partir de esa “actividad” comienza a construirse la forma de comprensión de su entorno. (Vigotsky en Engestrôm, 1987)

El modelo propuesto por Engestrôm, erige su teoría en la posibilidad de escalar desde lo abstracto a lo concreto al hablar de la adquisición de nuevos saberes; en este sentido se pretende identificar las características de un “algo”, y a partir de éstas poderlo describir tanto en su origen, desarrollo y evolución histórica, como en la resolución de sus conflictos internos durante el proceso que lo llevan a trascender. En otras palabras, esto es, lo que se identificaría como ciclos del Aprendizaje Expansivo, a raíz de los cuáles surgen los nuevos conceptos teóricos, así como una práctica teóricamente comprendida donde exista diversidad integral de una idea simple y central de “algo” para convertirse en otra más compleja, a través de la adquisición de nuevos hábitos.

Un ciclo expansivo se inicia cuando de manera individual, los sujetos comienzan a cuestionarse las prácticas que han venido realizando y a través de sus acciones o discursos se dispersan hacia los demás que conforman un colectivo o institución. En este caso se puede entender como la teoría de la red de actores de Latour (1987) donde las innovaciones son consideradas como la base de construcción gradual de nuevas formas de práctica colaborativa o redes tecno-económicas.

El proceso de aprendizaje expansivo debe entenderse como la construcción y resolución de contradicciones que evolucionan sucesivamente en el sistema de actividades. (Engeström, 1987)

Así, se puede apreciar que el aprendizaje radica en que la forma de actuar y comprender de las personas está entrelazada con la actividad y ésta, a su vez, constituye el encuadre de esa comprensión. Como este aprendizaje es permanente y continuo, forma parte de la vida social en la cual esa actividad se lleva a cabo, tiene una profundidad muy grande y funciona como un verdadero filtro entre las personas y su realidad, éstas la ven del modo como se ha ido aprendiendo a hacerlo al interior de ella.

La comprensión que se forma en la actividad funciona como un 'trasfondo' de lo que las personas hacen cotidianamente y este trasfondo procede de un modo tan inadvertido y transparente que da la impresión que nada se interpusiera entre los individuos y su conocimiento de la realidad. Estas son las pautas de la cultura, el conocimiento que subyace a lo que la gente hace habitualmente y que no es fácilmente accesible a la conciencia.

De este modo, lo que las personas aprenden en el seno de las interacciones sociales y prácticas al interior de su comunidad es como una especie de embudo a través del cual perciben lo que funciona como realidad. Se ha señalado, que ese embudo o filtro permite ver algunas cosas y no otras; es por ello que se requiere un concepto de aprendizaje que permita superar los límites que impone la comprensión aprendida culturalmente y, ante la situación actual en la cual el mundo de lo conocido se transforma sin cesar, es preciso contar con un modo de aprender lo que todavía no se conoce.

Por tanto, el análisis de cada acción supone determinar y comprobar la motivación, las condiciones, los resultados, las reglas de la acción y el establecimiento de la secuencia y los procedimientos de ejecución. Así como el orden, reglas y condiciones para la implementación de los procedimientos establecidos por el colectivo; es decir se refiere a cuestionar todo lo aprendido.

El aprendizaje expansivo no es un proceso habitual en las culturas humanas. De hecho, las culturas están constituidas sobre una estructura cognoscitiva que es el producto de las interacciones recurrentes que se producen entre los individuos al interior de ellas. Este fenómeno puede ser fácilmente comprendido si se piensa en cualquiera de los ámbitos de prácticas culturales humanas. En ellos, los individuos que participan en esas prácticas donde interactúan unos con otros, generan, producto de esas interacciones, orientaciones cognoscitivas que validan lo que hacen y por tanto la legitimidad de ello se coproduce en la misma práctica. Algo así como un sistema que se crea a sí mismo.

Para dar paso a la transformación de la cultura, es esencial conocer cómo y qué es, tener claro el concepto, facilita la transformación. El término “cultura” viene de la palabra latina “cultura”, su uso se extendió en las lenguas europeas y significaba el cultivo o cuidado de algo, aún hoy este sentido sigue vivo en palabras como agricultura. A partir del siglo XVI, el significado se trasladó del cultivo de las cosechas al cultivo de “las facultades humanas” (Thompson, 1998). Para el siglo XVIII su significado comenzó a ser relacionado, hasta traslaparlo con el término civilización, el cual se usa para describir un proceso de desarrollo humano, cultivar o civilizarse.

El uso no fue el mismo en toda Europa, así como en Inglés y Francés cultura y civilización se encuentran cerca, pero para Thompson, “Zivilisation” adquirió un carácter negativo relacionado a la cortesía y los modales de las cortes francesas; “Kulture” por su parte adquirió una conexión positiva utilizada para referirse a los productos intelectuales, artísticos y espirituales en donde se expresa la creatividad de la gente. (Tompson, 1998)

La concepción clásica de la cultura puede entenderse como: el proceso de desarrollo y ennoblecer las facultades humanas, proceso que se facilita por la asimilación de obras eruditas y artísticas relacionadas con el carácter progresista de la era moderna, esta concepción privilegiaba ciertas obras y valores sobre otros; consideraba cuentos, obras y valores como los medios por los cuales pueden cultivarse los individuos, es decir, ennoblecerse en mente y espíritu

También sería importante mencionar que a partir de que la cultura sea considerada como objeto de un sujeto que es el hombre (Castro-Gómez, 2008, pág. 114), es posible que se den los procesos de modificación.

En este sentido, el concepto de 'aprendizaje expansivo' representa un avance importante respecto a los desafíos que enfrenta el aprendizaje en las culturas y sociedades actuales que avanzan aceleradamente a una complejidad nunca antes vista. Para nadie es desconocido el hecho que en la actualidad el conocimiento, la tecnología, la información, las redes interconectadas, la transformación de la estructura del trabajo, los crecientes riesgos que generan las sociedades actuales, las contradicciones entre las culturas locales y la creciente globalización de una cultura hegemónica ligada a estructuras económicas y de poder globales, la creciente exclusión de los sectores sociales más pobres producto de los procesos de modernización, son entre otras, las expresiones de una creciente complejidad que desafía las estructuras culturales y cognoscitivas de las personas.

Un mundo que se desplaza hacia el conocimiento como el principal recurso productivo genera condiciones que desafían constantemente las estructuras culturales tradicionales y obliga cada vez más a las personas y a los grupos humanos a transformar los recursos culturales de que disponen.

“Ahora bien, si mediante la cultura el hombre se va liberando paulatinamente de las cadenas que le impone la naturaleza, entonces las formas culturales adquirirán también un grado cada vez mayor de perfección, en la medida en que permitan el despliegue del “espíritu”, es decir, el ejercicio de la libertad humana.” (Castro-Gómez, 2008, pág. 116)

Sí deseamos que esta meta sea una realidad, se requiere construir aprendizajes expansivos que rompan con las culturas de las que disponemos, debido a que si bien éstas forman a las personas y permiten su integración a la sociedad, también las limita a ver más allá de lo que conocen, situación que se ve reflejada en la enseñanza por parte de los profesores, la cual se encuentra limitada a los métodos y estrategias de siempre, que simplemente generan saberes reproductores y no productores o creativos.

Se hace referencia a “culturas”, en plural, ya que, en cierto sentido estamos constituidos de distintas culturas, somos un conjunto de creencias, costumbres, objetos e instrumentos materiales que adquieren los individuos como miembros de ese grupo o sociedad, que a su vez está constituida por diversas culturas y es una mezcla de costumbres de otras sociedades, en este mismo sentido que se van construyendo las tradiciones, incluso aquellas de las formas de aprender y enseñar.

A partir del estudio de las formas simbólicas, es decir, las acciones, los objetos y las expresiones específicas de diversos tipos, en relación con contextos y procesos históricamente específicos así estructurados socialmente, en los cuales, y por medio de los cuales, se produce el desafío histórico que enfrenta el aprendizaje: afrontar un mundo que cambia aceleradamente, donde se dan estas formas de vida tradicionales que sirven de piso a aquello que nos es familiar y conocido, pero que va con rapidez cambiando para no reestructurarse del mismo modo en la que lo ha hecho anteriormente.

Las condiciones de producción, circulación y recepción de las formas simbólicas suceden en un contexto histórico, que juega un doble papel: producto y productor de distintos tipos de relaciones entre distintos tipos de sujetos o actores sociales. A este respecto, el concepto de aprendizaje expansivo alude al proceso mediante el cual un individuo, al interior de un ámbito de prácticas, transforma o modifica el repertorio de su cultura para actuar de un modo diferente al que lo habría hecho si el conjunto de sus disposiciones culturales no hubiese cambiado.

Yrjö Engeström (2009) expone las características del “aprendizaje expansivo” desde la co-configuración en el trabajo: Es un aprendizaje transformador, que amplía objetos compartidos del sistema del trabajo con herramientas, modelos y conceptos nuevos, que tienden a formar instrumentalidades o constelaciones integradas; es un aprendizaje por la experiencia, que pone a los participantes en situaciones que requieren compromiso personal en acciones con objetos o artefactos, incluyendo a otros participantes, mientras un modelo de la actividad se va construyendo con su participación; es un aprendizaje horizontal y dialógico que crea conocimiento y transforma la actividad, cruzando fronteras y atando nudos entre sistemas, agentes y voces; es un aprendizaje subterráneo que desarrolla nuevos métodos, encarnados y vivientes, sin ser notados, en intersticios de estructuras de actividad que les brindan permanencia, sostén y viabilidad.

Lo ya instaurado sirve de ancla ante lo nuevo, para luego extenderse más allá de la facción disciplinaria, más allá de la atomización del pensamiento y la actuación en las organizaciones laborales o escolares.

En otras palabras, a partir de este modelo teórico, el valor de las contradicciones internas de un grupo o colectivo, son el elemento detonante de la transformación colectiva y avanzan hacia las modificaciones de la realidad. En consecuencia, son un aspecto de identificación y análisis.

En el caso de esta investigación, en el estudio se diagnosticó la práctica pedagógica, la formación continua, así como las herramientas y medios utilizados para el proceso de enseñanza aprendizaje de los niños con NEE, así como si éstas eran funcionales para el cambio colectivo y el cambio de la realidad. Por tanto, este es un modelo teórico de aprendizaje, su característica principal es el Aprendizaje Horizontal Transformacional, porque es a través del diálogo colectivo, la enseñanza entre pares y a partir de la capacidad de las educadoras de establecer relaciones con sus compañeras para intercambiar información actualizada y producir saberes propios de su profesión a partir de la reflexión y sistematización de sus experiencias (Desimone, 2007), es que se pretende alcanzar el conocimiento y la realidad del cambio. (Engeström, 2007)

Dicho cambio que se da dentro de un ámbito de “actividad” y genera una separación radical entre el sujeto y el objeto del conocimiento que convierte a la teoría en una actividad pura del pensamiento, y al teórico en un espectador desinteresado que se limita a describir al mundo tal como “es”. Esta “teoría”, que considera a su objeto de estudio como un conjunto de facticidades, y al sujeto como un elemento pasivo en el acto del conocimiento, es identificada por Horkheimer como “tradicional”. (Castro\_Gomez, 2008, pág 114)

Los ámbitos donde se desarrolla la actividad del sujeto pueden llamarse o identificarse como campos de interacción, esos campos a su vez pueden ser lo que para Thompson son las instituciones, las cuales define como una construcción social que se configuran a partir de las prácticas que tienen los sujetos, es decir, antes de que se consolidaran instituciones al menos teóricamente podemos pensar que los sujetos se relacionaban bajo la lógica de los campos y, que de esas relaciones poco a poco fueron consolidándose códigos, reglas y normas, sobre los cuales, se construyeron las instituciones y las cuales pueden ser reestructuradas al cambiar el pensamiento lineal por el expansivo.

En los casos en que las personas tienen relaciones de poder sistemáticamente asimétricas de manera relativamente estable, podemos hablar de relaciones de dominación entre individuos dominantes y grupos subordinados, esto implica que los individuos dominantes excluidos, marginan y hacen inaccesible el poder a otros individuos y grupos, sin considerar las bases sobre las que lleva un cabo tal exclusión.

Es entonces que la cultura se vuelve una especie de enemigo, en el sentido que pese a que sufre cambios y no es estática, lo que se pretenda hacer o crear para modificarla en aras de optimizarla es una misión casi imposible, pues “la vida social no es el reino de la libertad sino el de la contradicción; que, por no depender enteramente de la intencionalidad de la conciencia sino de la dialéctica entre sujeto y estructura, la vida social tiene por lo general “consecuencias perversas”, esto es, resultados que escapan a todo tipo de planeación racional.” (Castro\_Gomez, 2008, pág. 117)

Al no ser la cultura un concepto inamovible, una de las grandes modificaciones que ha sufrido, es que se ha globalizado, mundialmente se ha dado un proceso de homogenización en la cual se pretende que todos sean iguales, sin pensar en los beneficios que trae la diversidad y lo que se pierde al tratar de invisibilizarlas, “en tiempos de globalización, ya no es posible articular –con pretensiones de verdad – un relato que busque otear de una sola mirada el conjunto total de la sociedad.” (Castro\_Gomez, 2008, pág 118)

Generalizar es pernicioso al aprendizaje, pues no todos aprenden lo mismo ni de la misma manera, por ello la adquisición del aprendizaje expansivo genera esperanza en lograr la utopía de una enseñanza de calidad para todos, cambiaría sociedades completas si lograra infiltrarse en cada sistema educativo. Pero ya lo decían Comboni, Juárez y Garnique “Es evidente que en un país capitalista, con una política oficial de corte neoliberal, donde prima la competitividad como principio del éxito y del confort en la vida, es más difícil lograr la utopía de una escuela igualitaria y equitativa; sin embargo, han sido las utopías las que han logrado transformar a las sociedades históricas” (Juárez, J., Comboni, S., & Garnique, F. 2010. p. 47)

Al hablar de la valoración económica, las recompensas que traían consigo las reformas que dieron lugar a la carrera magisterial en los años 90 y a la permanencia en la reforma que dio inicio por el 2013, la cualidad consistente en la transformación de una forma simbólica en modificación mediante la asignación de un precio, se vería totalmente reflejada, se podría dar a través de un gran movimiento en la economía traído por medio de las mejoras en la educación de nuestro país, produciéndose de este modo una valoración cruzada, la que es entendida como de mutua dependencia y mutuo intercambio, donde el aumento o disminución de uno afecta al otro y viceversa (Thompson, 1998).

### **3.2. Enseñanza-aprendizaje expansivo.**

El modelo teórico de Engeström, considera que el aprendizaje se da a través de actividades sociales, colectivas en este caso, mediante la construcción de una red de sistemas de actividad; es decir un conjunto de acciones, compuestas por

individuos, productos culturales dentro de los que se encuentran pensamientos, lenguajes, saberes, conocimientos, entre otros y por supuesto la sociedad.

Por tanto, de acuerdo con este modelo de aprendizaje, el aspecto clave es la actividad cuyo fin último es transformar el aspecto de la realidad, parte de analizar el problema y establecer la relación entre diferentes individuos con necesidades comunes. Así, propone el Triángulo de la Actividad, que identifica los elementos más importantes y la relación entre estos (Engeström, 2000).

Es importante resaltar el término “actividad”, ya que sujeta una forma de explicar la cognición humana enlazada a las situaciones y a las acciones en las cuales se da, es lo que las personas realizan en un área de prácticas comunes, las cuáles se dan en relación con otras personas que comparten ese ámbito, en esas relaciones la gente actúa usando herramientas para llevar a cabo sus prácticas, pero lo importante es que en esa ‘actividad’ se va conformando un modo de comprender el mundo.

Es necesario tener en cuenta que se establecen principios determinantes que debe cumplir la Teoría de la Actividad (Engeström, 2013):

1. El sistema de actividad colectiva orientado a objetos y medido por instrumentos se considera la unidad principal de análisis. En nuestro caso se eligió el Colectivo docente de un Jardín de Niños, la unidad de análisis es su práctica docente la cual se midió (diagnosticó), por medio de una rejilla de observación, un cuestionario diagnóstico y una entrevista semiestructurada.
2. El sistema de actividades es siempre una comunidad con múltiples puntos de vista, tradiciones e intereses. El colectivo docente es una comunidad diversa, donde intervienen las tradiciones de cada individuo en colectivo y de manera individual, ejemplo: el festival de navidad al que le dedicaba tiempo de las horas clase para prepararlo.
3. El sistema de actividades ha comenzado a tomar forma y ha experimentado un largo período de transformación. Sus problemas y posibilidades solo pueden entenderse a través de su historia. El Jardín de Niños cuenta con más de 50 años

desde su fundación y a través del tiempo han modificado sus actividades, anteriormente no aceptaban niños con NEE, en la actualidad se muestran muy accesibles y todos sus grupos cuentan con al menos un niño que presenta dichas necesidades.

4. Las contradicciones son fuente de cambio y desarrollo. Las contradicciones son tensiones estructurales que a menudo causan confusión y conflicto, y también son intentos innovadores de cambiar los negocios. Las educadoras se enfrentan actualmente a que el número de alumnos que presenta NEE, es mayor al que consideran que pueden tener, al mismo tiempo al intentar ser una escuela inclusiva no cuentan con la capacidad para atender las diversidades y caen incluso en la exclusión.

5. El sistema de actividades atraviesa el ciclo de promoción del cambio cualitativo, cuando se reconceptualiza el propósito y la motivación de la actividad, se logra un cambio de amplio alcance. Este Jardín de Niños fue elegido por la peculiaridad de contar con al menos un alumno considerado con NEE, las concepciones sobre tales necesidades se mostraron obsoletas durante la investigación, impidiendo que hubiera una educación de calidad para los menores, sin embargo, las docentes se muestran abiertas y dispuestas a adquirir nuevas formas de aprender para enseñar a sus alumnos.

En la actividad escolar se sugiere ir más allá de los libros de texto y articularlos con contextos en general y el contexto del descubrimiento en particular, preguntarse cómo se generó este conocimiento, para resolver qué problemas, lo cual permite activar la experimentación, modelar, simbolizar, generalizar el contexto de la práctica, cómo se recrea hoy lo pasado para resolver qué otros problemas, activar la relevancia social y el compromiso con las necesidades y deseos de la comunidad y el contexto de la crítica, cómo podemos transformar lo dado, crear lo nuevo sin presentar resistencia y debatir las preguntas.

Dentro de la actividad se llevan a cabo una serie de operaciones interrelacionadas, formando una o más redes de sistemas, que es lo que llamamos sistema de actividad. Toda acción que se realiza en la actividad suele tener un desarrollo cíclico

e incluye un mecanismo de transición que se convierte en la causa del cambio a través de las contradicciones de la comunidad. En el aprendizaje Expansivo ya no se trata de reproducir saberes, si no de crearlos.

Una vez que se hayan reacomodado las instituciones, se puede también transformar la estructura social, de acuerdo a lo que dice Thompson (1998), al hacer referencia a los criterios relativamente estables y duraderos, o sea a los campos de interacción e instituciones sociales afectados para construir y mantener asimetrías y diferencias, entre los sujetos y actores sociales que conforman.

En los casos en que las personas tienen relaciones de poder sistemáticamente asimétricas de manera relativamente estable, podemos hablar de relaciones de dominación entre individuos dominantes y grupos subordinados, esto implica que los individuos dominantes marginan y hacen inaccesible el poder a otros individuos y grupos, sin considerar las bases sobre las que lleva un cabo tal exclusión.

Esto significa que el reacomodo de la estructura social que se mencionaba, vendría incluso a remover las jerarquías, desde los que tienen el poder hacia los que carecen de él, rompiendo esas estructuras medianamente estables y a su vez respetando las diferencias, eso es lo que generaría el Aprendizaje Expansivo aplicado en la práctica docente, los grupos dominantes de una escuela (personal docente) hacia el grupo dominado (niños preescolares) generarían en ellos las habilidades necesarias para formarse realmente como futuros líderes, cada uno explotando sus propias capacidades. Representando así un paradigma en torno a los desafíos que enfrentan las culturas y sociedades actuales.

Así de alguna manera se estaría rompiendo con la parte negativa (por decirlo de algún modo), de la cultura, es menester recordar que la escuela es la transmisora de ésta y evidentemente ella también reproduce las malas prácticas o los vicios que haya en una sociedad, es bien sabido que la escuela ha sido el vehículo por el cual se forma capital humano, es así que a los alumnos se han percibido por mucho tiempo como simples cajitas a rellenar (Freire, 1968), que se les da los conocimientos que les sirvan para servir a otros.

Por muchos años, la cultura que se transmite es de elitismo, racismo, exclusión y segregación, de acuerdo a las necesidades y deseos de quienes se encuentran en las esferas altas del poder, por ello mismo, uno de los obstáculos que puede encontrar el aprendizaje expansivo es el mismo sistema educativo al que está sujeto cada país, de hecho en el nuestro ir a tocar puertas para que un proyecto innovador en educación sea integrado a los modelos educativos oficiales, la respuesta es un rotundo no.

El aprendizaje expansivo impulsa en docentes, alumnos y otros participantes a generar procesos colaborativos auto-organizativos para transformar el aprendizaje escolar desde adentro y abajo. Lo esencial es que los actores puedan diseñar e implementar su propio futuro en tanto sus prácticas habituales muestran síntomas de crisis, con el potencial de expansión que adquieren conflictos e insatisfacciones de maestros, estudiantes, padres, cuando son convocados a una concreta transformación de prácticas educativas. La resistencia no es perturbación accidental sino componente crucial. Se podría decir que el caos es la oportunidad.

La comprensión no viene de fuera, se va conformando en la actividad que se lleva a cabo dentro de ámbito, un ejemplo de esto sería cuando un alumno nuevo llega a clase en la nueva escuela, va adquiriendo los modos y formas que ya se han ido desarrollando dentro del aula por la interacción de las prácticas que se dan entre los que ya conforman el grupo.

Con los docentes pasa algo similar, llegan recién egresados a dar clases, parecen muy entusiastas, pero al pasar de los años van perdiendo ese entusiasmo por enseñar, pues las malas prácticas del sistema los va envolviendo en una transformación en este caso poco positiva. Muchas veces se ven rebasados por las críticas y en casos extremos se ven saboteados por los mismos compañeros que al verlos llegar con ideas innovadoras no dejan que las desarrollen y actúan en detrimento de ellos, cansando así al docente que busca ser agente de cambio en su entorno.

La idea de usar el Aprendizaje Expansivo es habituarlos en un sentido positivo a prácticas contrarias a las que menciono que el desinterés les va generando, en este

estudio de caso, se busca que generen una visión más empática que favorezca la comprensión de los distintos y variados estilos de aprendizaje, que van mucho más allá de los sentidos y cómo se usan estos para aprender, de manera en la que se vayan incorporando a su actividad cotidiana una nueva cultura, la cultura de la inclusión. Por otro lado, respecto a la valoración que se menciona en el texto de Thompson, sin duda respecto a la simbología los docentes serían bastante reconocidos por sus logros como profesionistas, ya que no sólo los menores con NEE serían beneficiados, los que se encuentran dentro de los rangos normales de aprendizaje estarían adquiriendo también un éxito mayor en sus áreas no sólo de oportunidades si no propiamente expandiendo las de fortaleza.

### **3.3. Enseñanza-aprendizaje expansivo para NEE en el jardín de niños.**

En resumen, el aprendizaje expansivo es un fenómeno del desarrollo humano, entendido como la transformación de las actividades humanas provocada por las contradicciones en las mismas, esta transformación es estimulada por cambios en la cultura y el entorno social en el que ocurren; Esta es una nueva forma de aprendizaje que aparece cuando la presión por el cambio se vuelve más fuerte y acelera los conflictos de actividades.

Los procesos de enseñanza derivados del aprendizaje expansivo son particularmente útiles para resolver los problemas de desarrollo de niños considerados con Necesidades Educativas Especiales; quienes en comparación con los niños considerados como regulares han presentado distintos niveles de marginación y exclusión, mientras que las teorías y prácticas tradicionales de enseñanza aún no establecen del todo metodologías para evitarlo.

En estas realidades de la educación social, con la expansión de la cultura y la cognición, el problema de vincular aprendizaje y desarrollo sigue siendo un pilar, aunque deben ampliar su mundo de vida para enfrentar los desafíos que enfrenta una persona con NEE; el mundo se está volviendo cada vez más globalizado y complejo, su marco de referencia está restringido y devaluado, y no pueden obtener información únicamente a partir de la información cultural que poseen.

Como todos sabemos, aunque en la educación escolar se han popularizado y buscado ampliamente estrategias que permitan integrar a los niños con NEE, todavía no ha penetrado en el mundo de la vida constituido por la cultura local. Las observaciones indican que, aún se mantienen sistemas de enseñanza que no favorecen al cien por ciento, ni siquiera a los niños regulares. De manera similar, los conocimientos adquiridos en la escuela no pueden satisfacer los requisitos de interacción social de la cultura en general. Los niños a menudo enfrentan este desafío en una desventaja significativa.

Como han demostrado los últimos avances en la ciencia cognoscitiva, la comunicación entre dos mundos cotidianos no puede desempeñar un papel rector debido a su estructura cognitiva, es decir, en fragmentos anteriores de esta investigación se habló de que si bien, la cultura permite conocer e interactuar con base a nuestra propia cultura en relación con otras, también genera una especie de ceguera que impide ver lo que no se conoce este sentido los niños que se considera tienen NEE, no podrán aprender o cambiar sus estructuras de aprendizaje si siguen inmersos en un espacio que las reproduzca.

En otras palabras, continuar con espacios específicos para las NEE, es cegarlos a los aprendizajes que pueden adquirir al sacarlos de su entorno cotidiano, en tal caso, el compromiso educativo para asegurar el aprendizaje para el desarrollo es más complicado, debe formar un conocimiento que no existe en el mundo de la vida de estos niños, pero que al mismo tiempo se diferencia del conocimiento obtenido sólo a través de observaciones empíricas externas.

El conocimiento final no solo debe cuestionar las prácticas culturales, sino también formar nuevas herramientas conceptuales que puedan operar de diferentes formas en la realidad. Por ello, es necesario estudiar con detenimiento los conceptos y prácticas docentes que se derivan de los conceptos de aprendizaje expansivo. Este método es interesante para darse cuenta de que el proceso de aprendizaje y enseñanza es más que completar la instrucción o la transferencia de conocimientos de instrucción.

Desde esta perspectiva, el aprendizaje expansivo pretende ser una extensión de la conciencia, representa un cambio cultural, porque en el caso que ocupa a esta investigación, las educadoras entienden otros aspectos relacionados con las NEE, de una manera que no se puede entender a través de la comprensión cultural tradicional, cambiando así su estructura, permitiendo entender otros sistemas relacionales, expandir otros mapas cognitivos y comprender gradualmente su complejidad, por ende, el cambio cultural no se da a través de la asimilación de contenidos irrelevantes, sino a través de la expansión de la conciencia, que permite una adaptación paulatina a la complejidad del mundo al que antes les negaba el acceso.

La forma de aprender de los alumnos con Necesidades Educativas Especiales, obvia la discontinuidad entre cultura y estructura cognitiva, así como la forma cultural que debe estructurarse para lograr el desempeño social en el mundo de vida imprevisto y desconocido de las formas culturales tradicionales, esta discontinuidad se presenta tanto de manera individual como colectiva.

En el primer caso, las personas no pueden comprender o actuar de acuerdo con patrones culturales que no comprenden; en el segundo caso, las personas no pueden comprender los recursos culturales disponibles en una determinada cultura y lo que la realidad cultural o social desconocida les sugiere como desconexión entre desafíos no revelados por alguna diferencia o nueva obsolescencia (Bateson 1980).

Resolver la discontinuidad requiere un proceso gradual para que las personas se den cuenta de las diversas condiciones que restringen y ocultan el comportamiento liberado del modelo cultural tradicional, que forma una relación obsoleta con los cambios experimentados por el mundo exterior.

El sistema local tiende a ser conservador, exigiendo que toda cosa nueva se amolde a las regularidades del statu quo o sea compatible con ellas. Por el contrario, el mundo afuera de la comunidad local, en la medida que se complejiza, está en permanente cambio, exigiendo que los sistemas que se incorporan a él tengan la flexibilidad para experimentar cambios.

En otras palabras, se trata de gestionar conscientemente las dobles limitaciones que existen en el círculo del entendimiento que conecta al entendido con lo que sabe. Las restricciones dobles pueden describirse aquí como dilemas sociales básicos que no pueden resolverse dentro de los patrones culturales que constituyen el comportamiento y la práctica de las personas.

Para lograr el cometido, Engeström, plantea la zona de desarrollo próximo como la herramienta clave para avanzar en dirección al cambio de estructuras culturales, qué en nuestro caso, permitirían hacerlo desde las educadoras y estas a su vez ser agente de desarrollo del aprendizaje expansivo en los alumnos con NEE.

La zona de desarrollo próximo fue propuesta por Vygotsky, y se define como aquello que una persona que puede hacer con sus propias habilidades y recursos culturales (el punto real de desarrollo) y lo que una persona puede hacer en otro campo cultural o a partir del apoyo de otro que tiene un poco de conocimiento y experiencia en la cultura; es el ámbito donde se desarrolla la relación entre el aprendiz (alumno con NEE) y el guía (educadora) experto en cultura, que guía al aprendiz a resolver problemas aprendiendo recursos culturales con los que no se ocupa.

En este punto, es necesario hacer una pausa por un momento para considerar el término "construcción de significado". A partir de la difusión de las ideas constructivistas, se ha formado la impresión errónea de que la construcción de significado o la construcción de conocimiento significa que una persona construye conocimiento a partir de lo que ya sabe o de sus conocimientos previos; sin embargo, desde la perspectiva de los expertos, la zona de desarrollo próximo es una zona de construcción en la medida en que los aprendices pueden formar un conocimiento cualitativamente diferente del disponible en su cultura del aprendizaje. (Bateson 1980)

Bajo este enfoque, la idea es que la enseñanza puede ayudar a las y los alumnos a desarrollar funciones mentales avanzadas, lo que significa la transición del funcionamiento del conocimiento cotidiano al funcionamiento implícito en el

conocimiento científico, o el desarrollo de nuevas formas de conocimiento que no están incluidas en él.

Durante el proceso dentro de la zona del desarrollo próximo se da una relación que puede animar a los alumnos a expresar sus voces y entablar un diálogo con los profesores, quienes pueden orientar y sugerir mejoras en las prácticas de aprendizaje en las que participan los alumnos.

Cuando forma parte de la "comunidad de práctica", esta relación entre profesores y aprendices se fortalece, y la base de la "comunidad de práctica" es una actividad que todos aprenden. De esta manera, el área de desarrollo próximo tiene una dimensión colectiva, lo que ayuda a generar interacciones que potencian el aprendizaje mutuo y coordinan el aprendizaje mutuo en acciones reales.

El aprendizaje en comunidades de práctica (Lave y Wenger, 1991) se considera una parte indispensable de la práctica social:

- a) Esto se vuelve especialmente eficaz cuando los alumnos pueden participar ampliamente en diferentes partes de la actividad y, en última instancia, participar en todas las tareas principales de la misma,
- b) La mediación se lleva a cabo a través de diálogos sobre resolución de problemas y soluciones con intensa participación entre los alumnos;
- c) Cuando la tecnología y la estructura de la comunidad de práctica son transparentes; es decir, cuando estas costumbres no se manejan como si fuera un secreto.

Incluso en la relación de comunicación, con la ayuda y liderazgo de los docentes en la zona de desarrollo próximo, es necesario que los estudiantes resuelvan por sí mismos las actividades de aprendizaje y utilicen herramientas, conceptos y modelos como parte de los conocimientos que estarán cercanos a adquirir.

La actividad de aprendizaje puede entenderse como un tipo de 'trabajo' de aprendizaje en que los estudiantes se esfuerzan por descubrir la explicación de

fenómenos que no son evidentes en el sentido común. De esta manera, en las actividades de aprendizaje, los alumnos reproducen el proceso de origen del conocimiento y lo asimilan.

Un ejemplo de este trabajo, es cuando la educadora muestra cierto problema o situación a resolver al alumno, luego de explicarla discute tal solución y va implantando, de manera paulatina la información que no estaba a disposición del educando; con base en esa nueva información el alumno puede modificar el problema y va produciendo nuevos modelos para explicarlo, al mismo tiempo que genera nuevas formas de pensar y actuar en referencia a dicho problema, es así que logra posteriormente realizar un trabajo que anteriormente no podía porque no se encontraba dentro de su cultura.

La actividad de aprendizaje es un trabajo de construcción y no se parece a escuchar y aferrarse pasivamente a aquello que se escucha, definiciones o aplicaciones mecánicas que no se pueden explicar; la actividad de aprendizaje lleva al alumno a "modelar" el conocimiento a medida que trabaja con él, guiado por la educadora, dentro de una comunidad de prácticas. De esta manera, el alumno puede formarse una crítica del conocimiento cultural tradicional y descubrir cómo se transforman otros conocimientos diferentes al conocimiento empírico y del mismo tipo que el formado en la investigación científica, para aplicar sus formas tradicionales de pensar y actuar. De esta forma, la actividad de aprendizaje puede verse como un instrumento de aprendizaje expansivo.

El estado emergente del conocimiento del sujeto es el resultado del análisis y síntesis en tiempo real de al menos dos fuentes de información, una es el objeto que ya es propiedad del sujeto y la otra es el objeto representado por el medio. Suponga que un ciclo en expansión representa la relación cíclica entre internalización y externalización en actividades en constante cambio.

Engeström explicó que, si bien los alumnos con herramientas están directamente asociados con los objetos que producen, están mediados por las reglas que

establece el docente en la clase y en la escuela, la comunidad del aula y sus normas, clase o tarea; entonces los niños, estarán particularmente satisfechos en la sociedad del aula. Si la actividad no está asociada a otro sistema de actividades (es decir, con alumnos o profesores), no podrá asociar sus objetos de resultado con los resultados de otro o más sistemas para lograr un resultado mixto, en palabras de Vigotsky, no podría alcanzar su zona de desarrollo próximo y mejorar las habilidades cognitivas.

Para un alumno preescolar tanto regular como con NEE, se requiere que la educadora, configure varias preguntas para los estudiantes y sea la mediadora del conocimiento, pues es la experta en la cultura que el niño no conoce, en su sistema de actividades, el maestro es su herramienta, establece reglas y es miembro de la comunidad educativa estudiantil. Por ello la relación profesor-alumno es tan importante en el desarrollo del aprendizaje.

Respecto a la educación preescolar y en específico a los niños con NEE, que la cursan, con base en principios de la teoría de la actividad según Engeström, existen acciones para poner en la práctica docente, que favorecen su mejora. Retomando, que el aprendizaje expansivo es la tercera generación de la teoría de la actividad, existen cinco principios que permiten estudiar a los sistemas de actividad en su dinámica interna y su interrelación:

1. El primer principio es que la unidad más pequeña del psicoanálisis es el sistema de actividad en relación con otros sistemas de actividad. Las acciones individuales y grupales son relativamente independientes, pero están subordinadas y entrelazadas; es decir, el sistema de actividades del estudiante implica comportamientos individuales y grupales relativamente independientes pero sumisos. En respuesta a esto las educadoras requieren considerar que cada niño es un individuo y deber considerar las diferencias para determinar las necesidades de aprendizaje de cada uno. Con base a las consecuencias sociales en el aula, los estudiantes pueden

tener efectos tanto positivos como negativos. Además, los estudiantes con diferentes antecedentes culturales también tendrán un impacto positivo y negativo en la práctica docente, ante esto las educadoras deben establecer una serie de pautas culturales para promover el mejor desarrollo de los estudiantes durante su clase y el tiempo que los niños estén dentro de la escuela. El segundo principio manifiesta que la división del trabajo es una actividad que genera distintas posturas para los participantes, involucrando agentes con múltiples puntos de vista, intereses y tradiciones. El modelo mental se negocia, modifica o cristaliza en un entorno social y cultural específico a partir de las distintas voces que participan. Entonces la educadora tendrá que tomar en cuenta la necesidad de utilizar herramientas para acoger esta multiplicidad de puntos de vistas, intereses y tradiciones, con la apertura de no clasificar de manera en “bueno o malo” “Mejor o peor” incluso evitar considerar si es “adecuado o inadecuado” y comenzar a describirlo como formas de aprendizaje, cuya descripción servirá para establecer las herramientas más adecuadas para facilitar el trabajo del alumno. Como tercer principio, Contamos con las capacidades de desarrollo personal de los estudiantes, y ellos pueden ampliar sus conocimientos de la mejor manera en base a sus conocimientos previos mediante el uso de las herramientas adecuadas. A medida que se desarrolla el trabajo en grupo, esta visión personal puede fusionarse y expandirse con la visión de otro alumno o incluso de la educadora, en función de esto, para la docente, es fundamental encontrar un método basado en el grupo, el uso de tareas grupales, incluso para los niños con NEE, pues le darán un sentido de integración que genera producción y puede ser muy beneficioso para los niños. En este sentido, se pueden restaurar las características históricas del sistema de actividades, es decir, sí las educadoras, por ejemplo, han obtenido previamente los mejores resultados en el aprendizaje de los alumnos, con un grupo con el que ya trabajaron

anteriormente. Teniendo en cuenta que el grupo comprenderá la división de tareas, aclarará las reglas y podrá enfocar los resultados, será interesante volver a aplicar esta estrategia para potenciar la dinámica del aula. Si esto es efectivo en diferentes sistemas, como en diferentes grupos o en diferentes períodos de tres meses (considerando los periodos en los que se divide el ciclo escolar), es necesario observar la práctica docente a lo largo de este tiempo. Con lo obtenido durante esas observaciones podríamos aplicar el histórico de los sistemas en el mismo sistema, ya que sólo en él, el instrumento, reglas, división de tareas y comunidad están pre-establecidos, sin embargo, sentaría las bases para sistemas que presenten condiciones similares, como es el caso de este proyecto.

2. El cuarto principio prima las contradicciones históricas acumuladas por el sistema activo, estos cambios son fuente de transformación y desarrollo, identificables como sistemas abiertos. Cuando se introducen nuevas tecnologías u objetos, provocarán contradicciones, lo que brindará la posibilidad de acciones innovadoras de cambio, recordemos que los ciclos expansivos se basan en las contradicciones y conflictos para transformar. Las contradicciones históricas acumuladas por el sistema han cobrado protagonismo esto quiere decir que, aunque como se mencionó anteriormente, podemos utilizar las prácticas que han funcionado en el sistema para optimizar nuevamente el aprendizaje, es importante agregar un punto más: si se logran cambios significativos en el sistema, se logra un enfoque sistemático, que puede provocar la pérdida del interés y la motivación de los alumnos, esto exige que las educadoras, al introducir una nueva herramienta ésta les permita contar con una nueva perspectiva de la herramienta y, por lo tanto, también les permite ver cambios y conflictos, como hemos visto en la teoría de la zona de desarrollo próximo, así el alumno se enfocará en nuevos conocimientos solo si esto implica un reto para su aprendizaje.

3. El quinto principio determina la posibilidad de una transformación extensa en el sistema de actividad a través de esfuerzos colectivos y conscientes para superar las contradicciones acumuladas. En algunos casos, esto conducirá a nuevos objetivos colectivos y esfuerzos colaborativos para el cambio; el propósito y la motivación de la actividad se reconsideran para adoptar un abanico de posibilidades más amplio que el modelo de actividad anterior. Basado en esfuerzos colectivos, determina la posibilidad de cambios a gran escala en el sistema de actividades. Esto se puede entender de dos formas, una es la función de los estudiantes trabajando con grupos, y la otra es que el grupo ya formado en la clase que trabaja con otro grupo con similar desarrollo y conocimientos para adivinar las perspectivas con conflictos para generar nuevos conocimientos. Por lo tanto, es posible analizar la fusión de dos grupos de alumnos con los mismos conceptos en la misma categoría en una clase compartida, por ejemplo, para desarrollar ideas a partir de una lluvia de ideas para generar nuevos conocimientos, y para aportar nuevos conocimientos a través del seguimiento individual del grupo inicial se desarrollan diseños más creativos e innovadores. (Engeström, 1987)

Analizar estos principios del aprendizaje expansivo, desde la perspectiva del desarrollo del aula nos permite entender que ellos se recogen en el taller que se ha diseñado para las educadoras. Entonces el taller que se ha diseñado se basa conceptualmente en la definición de pedagogía y se entiende como la teoría y práctica del entorno docente del aula, provocando así que sus procesos psicológicos, creativos y sociales entren en conflicto con el mayor desarrollo tanto en forma individual, como grupal. Este marco teórico permite detectar una serie de tensiones y contradicciones que se dan dentro y entre el sistema de actividad donde interviene el agente psicoeducativo.

Queda entonces de manifiesto, que esta propuesta puede ser un nuevo dispositivo conceptual para resolver el proceso de aprendizaje profesional y los conflictos que

se producen en estos procesos para superar el modelo clásico de aprendizaje individualista y el modelo situacional poco sensible a la naturaleza conflictiva de la motivación del aprendizaje, como muchos aprendizajes que se basan en la relación más desde el enfoque novato (inexperto)-veterano (experto).

## CAPÍTULO 4. MÉTODO

En virtud de lo expuesto en los capítulos anteriores, esta investigación sostiene que el Aprendizaje Expansivo es una herramienta idónea para favorecer de manera significativa el proceso de enseñanza-aprendizaje, sustancialmente para niños que presentan Necesidades Educativas Especiales; sin embargo, apelando a la nobleza de la teoría, también beneficiaría a niños considerados como regulares. A partir de esto, se generó el supuesto sobre la formación docente y el aprendizaje expansivo del que se habla en este trabajo de investigación.

Dicho supuesto se obtuvo a raíz de lo que se entiende como una “adecuada práctica docente”<sup>2</sup>, así como de lo que se considera que es necesario transformar en la ya existente, para lograr ese ideal; es así, que en aras de construir un dispositivo que lleve a la mejora de la misma, se recurrió a la observación de la práctica docente de las educadoras de una comunidad educativa que reunía los elementos necesarios para considerarla como la apropiada.

Se determinó que el nivel preescolar de la educación básica era el óptimo para generar nuevas estrategias de enseñanza, con la idea de ir en el orden de niveles que establece el Sistema Educativo Nacional Mexicano. Inserta dentro este sistema y en el nivel mencionado, esta comunidad educativa identificada como jardín de niños de régimen privado, se encuentra incorporada a la Secretaría de Educación Pública (SEP), y se ubica en la Ciudad de México, en la demarcación de la Alcaldía Miguel Hidalgo. Compuesto por dos grupos de cada grado, tiene como particularidad que integra a niños que presentan diversos problemas de aprendizaje en cada uno de sus grupos.

El colectivo docente de este preescolar no es una muestra, aunque en un inicio se consideró muestra no probabilística, al conocer más de las condiciones del objeto de estudio, se determinó que era un estudio de caso, a partir de la definición

---

<sup>2</sup> En la descripción de los instrumentos de evaluación se explican los referentes a partir de los cuáles se determinó cuál era el “ideal de práctica docente”

propuesta por un grupo de investigadores que se dieron a la tarea de crear una guía con base en su proyecto documental sobre el mismo.

“...el estudio de caso es un concepto plurisémico y en algunas ocasiones equivoco. De manera general lo podemos considerar como una metodología de investigación sobre un inter/sujeto/objeto específico que tiene un funcionamiento singular, no obstante, su carácter particular también debe explicarse como sistema integrado. Es en este sentido que estamos hablando de una unidad que tiene un funcionamiento específico al interior de un sistema determinado, así entonces es la expresión de una entidad que es objeto de indagación y por este motivo se denomina como un caso.” (Barzelay, M., & Velarde, J. C. C. 2004, p. 5)

En este sentido, el estudio de caso posibilita: “conocer un fenómeno estudiado partiendo de la explicación intensiva de la unidad de análisis, donde el potencial heurístico está centrado en la relación entre el problema de investigación y la unidad de análisis, lo que facilita la descripción, explicación y comprensión del sujeto/objeto de estudio.” (Barzelay, M., & Velarde, J. C. C. 2004, p. 8)

Teniendo presente, que el trabajo de investigación que se presenta se compone de un conjunto de actividades que coadyuvan a tener un diagnóstico sobre las prácticas docentes de educadoras de jardines de niños y esto permite diseñar un curso o taller de capacitación basado conceptualmente en el “aprendizaje expansivo”, en tanto que este tipo de metodología puede cumplir las siguientes funciones:

- a) “El estudio de caso como método examina y analiza profundamente la interacción de los factores que producen cambio o crecimiento” (Murqueta 04:44 en Barzelay, M., & Velarde, J. C. C. 2004, p. 9)
- b) “... busca la solución a la problemática presentada en la unidad de investigación que puede ser un solo individuo, una familia, un grupo escolar e incluso una institución” (Caramon 04: 40 en Barzelay, M., & Velarde, J. C. C. 2004, p. 9)

Por otra parte recuperando el principio comprensivo-explicativo<sup>3</sup>, este estudio de caso está en el horizonte de cognoscibilidad de las ciencias de carácter ideográfico, en tanto que el objeto de estudio focaliza la práctica docente y su relación con el

---

<sup>3</sup> Los autores se refieren así al estudio de caso, a partir de la referencia epistemológica.

logro de los aprendizajes esperados, esto es, visualizar conjuntos de actividades de profesoras en interacción pedagógica con grupos de alumnos dentro de las aulas, de preescolar y que de acuerdo a lo que se observó dentro de ellos, brindaron datos suficientes para desarrollar un taller basado en las situaciones particulares que presentaba cada uno. (Barzelay, M., & Velarde, J. C. C. 2004).

Es importante mencionar que nos aproximamos a situaciones vivenciales, en donde intervienen los comportamientos, las emociones y sentimientos de los actores involucrados, así como el funcionamiento interno de las aulas y las interacciones pedagógicas que se dan dentro del mismo, las cuáles se analizaron e interpretaron con el propósito de descubrir conceptos y relaciones en los datos brutos y luego organizarlos en un esquema explicativo teórico, estamos hablando de un proyecto de corte cualitativo. (Strauss, A., & Corbin, J. 2016).

Al irse desarrollando la investigación, se confirmó el atenerse a lo propio de los estudios cualitativos, pues “los métodos cualitativos pueden usarse para explorar áreas sustantivas sobre las cuales se conoce poco o mucho, pero se busca obtener un conocimiento nuevo” (Stern, 1980 en Strauss, A., & Corbin, J. 2016, p. 20), en tanto que a partir de la recuperación de información en la situación cotidiana de su ocurrencia se buscaba analizarlos para poder establecer nuevas modalidades de concebir y llevar a cabo la práctica docente.

Sin embargo, esto no ha impedido que se contemplara una parte cuantitativa que permitió cuantificar en su momento, la recurrencia de las acciones observadas en la práctica docente, en tanto que “Los datos categóricos o cualitativos expresan cuántos elementos puede haber dentro de una determinada categoría. La forma de representarlos es a través de frecuencias o porcentajes” (Buendía, 1998, p. 36), y en este caso se utilizaron frecuencias absolutas y relativas.

Con base en lo antes descrito, esta investigación en general se guió por lo propuesto por Strauss y Corbin (2016), para la metodología cualitativa, sin embargo,

debido a que se operacionalizaron algunas variables como escalas de medición de corte nominal, se considera finalmente un enfoque mixto.

Como este trabajo en su primer momento, ha implicado entrar a una institución educativa, y dentro de ella a las aulas, para observar e interrogar a las educadoras, en torno a su práctica docente, siempre y cuando trabajen con educados entre los cuales algunos de ellos presenten barreras de aprendizaje o como dicen otros que presenten necesidades de educación especial. De ahí que principalmente se habla de dos unidades de análisis (unidades de observación), Educadoras y alumnos de jardín de niños, dentro de una institución con reconocimiento de validez oficial y de régimen privado. Sin duda no hay que olvidar lo propio al aprendizaje expansivo y a lo propio de un taller o curso de capacitación para educadoras. Más adelante se presentará lo relativo a los instrumentos de recolección de información y a las variables

#### **4.1. Diseño de Instrumentos**

Considerando el problema, los objetivos y los conceptos y constructos contenidos en la propuesta teórica, se determinó que lo adecuada para la obtención de la información, era la observación no participante, con la idea de alterar lo menos posible el espacio de observación; “el observador es un observador” y no debe hacer otra cosa, o sea, si el observador participara activamente en la clase no será un observador eficaz, por lo que es necesario que haya un cierto distanciamiento de la situación observada. (Richards y Lockhart 1998: 30, en Abio, G. 2013. P. 18)

Como todos sabemos, la observación no participante ha sido utilizada como una técnica de recogida de datos, en distintos tipos de estudios como lo son los experimentales o correlacionales, tanto en metodologías cualitativas como en cuantitativas (Buendía, 1998), la información que se ha recolectado, está en relación a las prácticas docentes, que día a día llevaba a cabo las docentes de un colectivo e preescolar; la observación en el sentido seguido, permitió describir situaciones que se generan dentro de las aulas, entre alumnos y educadoras (titulares),

poniendo especial atención en lo relativo a la presentación de dificultades de aprendizaje (barreras de aprendizaje), por lo tanto se investigó un espacio identificado como realidad, así como una posibilidad fenomenológica que permite desde la perspectiva del observador, intentar entenderla.

Sin duda que la observación, requiere del diseño de protocolos de actuación del observados y de dispositivos de registro, tales como listas de cotejo, videograbaciones, inmersiones virtuales, y generalmente se acompañan de los denominados diarios de campo y/o notas de campo.

#### *4.1.1. Rejilla de Observación*

Dado el objetivo orientó el trabajo, fue necesario diseñar un instrumento que guiara la observación y posibilitara un registro expedito, por ello se eligió la observación estructurada para diseñar una rejilla de observación, entendiendo por ésta “la técnica para cuantificar los aspectos subjetivos y de comportamiento de un grupo de personas” (Bárcenas, M. Valdez, R. 2018. Diapositiva PowerPoint, no. 11).

La base para diseñar las rejillas se amparó sustancialmente en dos propuestas teóricas, la de Zabala y la de Desimone, ambas dicen que estas permiten llevar a cabo registros de una buena práctica educativa y se han elaborado en base a trabajos pedagógicos de corte empírico.

Coincidiendo con Zabala (2000) y otros sostenemos que independientemente del nivel en que un profesional de la educación trabaje, éste debe tener la capacidad de diagnosticar el contexto de su trabajo, tomar decisiones a partir de dicho diagnóstico y poner en marcha acciones que le permitan evaluar las acciones para que tengan un sentido adecuado, esto significa que el ideal de una práctica docente adecuada se centra que el docente se precise cada vez más competente a partir de su experiencia y el conocimiento de las variables que intervienen para dominarlas. Se entiende que los ámbitos que conforman y estructuran el colectivo parvulario, en nuestro caso, preescolar, son de suma importancia para la calidad de los

aprendizajes que pueden adquirir los alumnos que lo conforman, sin embargo, para fines de este estudio de caso, se decidió trabajar únicamente con las docentes, y el ambiente aúlico dentro la jornada escolar, por ello solo la “Gestión Pedagógica y la Acción Docente en el Aula” (Desimone), fue el único factor que se tomó en cuenta para la estructuración de la rejilla observación, por ser la unidad de análisis.

Bajo esta condición de posibilidad, se establecieron rubros a partir de los cuales se registrarían las acciones que se realizaban en la cotidianeidad, los cuales se muestran a continuación:

*La Organización de la Situación de Enseñanza–Aprendizaje.*

1. La docente dedica tiempo a recibir a los niños
2. Prepara de alguna manera el recibimiento de sus niños
3. Recibe a los niños de manera amable y entusiasta
4. Adecúa el decorado del salón para hacer el ambiente más agradable
5. Cambia el decorado del salón para mejorar las condiciones de aprendizaje
6. Prepara sus clases antes de llevarlas a cabo
7. Determina tiempos específicos para las actividades de acuerdo a los ritmos de trabajo de cada niño.
8. Toma tiempo para despedir a los niños
9. Los despide de manera amable y entusiasta

*Las Estrategias de Enseñanza–Aprendizaje.*

1. Se basa en estrategias de enseñanza aprendizaje acordes a las necesidades de los niños
2. Considera conocer los aprendizajes previos del alumno para establecer estrategias de enseñanza aprendizaje
3. Se vale de materiales didácticos acordes a las necesidades de los niños
4. Cuando los materiales del salón no son suficientes la docente usa materiales externos
5. La docente propicia el aprendizaje entre pares
6. Cuenta con un plan de actividades o estrategias para niños con NEE
7. Cuenta con materiales para niños con NEE
8. La actitud de la docente hacia los niños con NEE es cordial y dispuesta.

*Los Procedimientos de Evaluación.*

1. La docente evalúa los aprendizajes adquiridos de los niños
2. La docente verifica los aprendizajes previos de cada alumno
3. Utiliza los mismos criterios para todos los niños
4. Utiliza instrumentos de evaluación adecuados para cada niño

*La Interacción Pedagógica.*

1. La relación entre la docente y los alumnos es amable, cordial y de respeto
2. La maestra muestra más amabilidad con algunos niños que con otros
3. La maestra muestra hostilidad con algunos niños
4. Muestra disposición para trabajar con niños con los que parece no tener afinidad
5. Muestra disposición y amabilidad para atender a los niños cuando les cuesta trabajo un tema
6. La docente propicia relaciones de cortesía y amabilidad entre los niños
7. En situaciones de conflicto la docente interviene de manera amable y objetiva
8. Si el alumno muestra una actitud negativa hacia la docente, ésta muestra respeto y objetividad para guiar al menor sobre su falta

9. Ante errores de los alumnos en el desarrollo de alguna actividad la maestra corrige de manera amable y con respeto.
10. La docente utiliza actividades innovadoras, dinámicas y atractivas acordes a la edad de sus alumnos
11. Integra a los niños con NEE
12. La docente aplica estrategias para que los niños integren a sus compañeros que presentan NEE

*La Responsabilidad Profesional.*

1. La docente se actualiza por medio de cursos, talleres u otros medios para mejorar su práctica docente
2. Ha requerido de apoyo externo
3. Se apoya de sus compañeras para mejorar su práctica
4. Comparte sus experiencias y aprendizajes con sus compañeras
5. Externa a su directora sus dudas

Lo anterior, ha permitido diseñar una rejilla que facilitó registrar observables (los ítems o variables) agrupados en dimensiones, un sinnúmero de ocasiones, en un aula contemplando a una docente y su grupo de alumnos o a un conjunto de grupos-aula. Así mismo se incluyó un espacio por reactivo, donde se registraba la recurrencia de las acciones, con cuatro posibilidades, *siempre, frecuentemente, ocasionalmente y nunca*; dónde *siempre* se refería a la realización de dichos ítems en el total de las actividades que se daban en las cinco horas de la jornada laboral, por cada hora las docentes tenían cierta de tarea distinta con los alumnos (no se tomó en cuenta la media hora de receso). (véase Anexo No. 1)

Con los datos especificados, la rejilla fue guiando las observaciones, sin embargo “adherirse rígidamente a las guías iniciales durante todo el estudio, como suele hacerse en algunas formas de investigación cualitativa y cuantitativa, impide el descubrimiento porque limita el tipo y la cantidad de datos que se pueden conseguir”. (Strauss, A., & Corbin, J. 2016.P. 223) por ello pese a que no hubo cambios en la rejilla original, para evitar limitar la observación, se utilizaron notas de campo que posibilitaron describir de manera más detallada ciertos momentos observados, si bien no se llevó un registro diario ni de cada situación, se usaron para complementar las observaciones y hacerlas más entendibles.

#### *4.1.2. Notas de Campo*

Se consideró pertinente el uso de este instrumento de recuperación de información, ya que “contienen aquello que es visto y oído por el investigador sin incluir ningún

tipo de interpretación” (Maykut y Morehouse, 1994: 73 en Buendia. p. 273), “las notas de campo sin alteraciones reflejan de manera más precisa los materiales con que los investigadores trabajan. (Strauss, A., & Corbin, J. 2016. p.115). Para ello se tomó una libreta en donde se podía establecer una narrativa ocasional en forma escrita sobre acciones o actividades en las aulas donde se realizaba la observación o en ciertos momentos de las entrevistas.

#### *4.1.3. Entrevistas Semiestructuradas*

Paralelamente, a la recuperación de la información, se diseñaron interrogatorios tipo entrevista y del numeroso conjunto de formas, se escogió la entrevista semiestructurada, para lograr profundizar sobre la práctica docente, y en determinado momento averiguar si existía una relación entre las percepciones y experiencias de las docentes, con su forma de llevar a cabo la praxis en el aula, se buscaba también conocer si en parte de su formación docente había incluido información específica sobre las NEE y en caso de haberla recibido que tanto era funcional ya estando frente a grupo.

En cierto momento se consideró que también podría tener algún tipo de conexión la institución en la que las educadoras se habían formado y si era licenciadas o normalistas, también se propuso que la edad y diferencia entre las generaciones podían tener algún tipo de incidencia. (véase el Anexo No. 2).

Por otro lado, se elaboró un cuestionario, el cual fue seleccionado como un instrumento que permitió complementar la información recuperada mediante la rejilla de observación, ya que permite indagar de manera flexible cuando se privilegian elaborar preguntas base o ancla, que pueden irse modificando a partir del desarrollo de la conversación que se vaya dando con el entrevistado (Flirck, 2007) (véase Anexo No. 3)

## **4.2. Recuperación de Información**

Las observaciones se realizaron reiteradas veces en cada grupo-grado de la institución, esto es, que se logró tener información ordenada (aproximadamente de ocho a diez observaciones) para cada uno de los grupos 1ro.A y B; 2do.A y B; 3ro.A y B. Estas fueron realizadas entre los días del 4 de diciembre de 2019 al 26 de febrero de 2020, con una duración aproximada de 120 minutos. El observador, una vez que realizó las gestiones pertinentes, se presentó con cada una de las autoridades y educadoras y acordó los días y horarios para las observaciones, así como el lugar desde el cual realizaría sus actividades de investigación.

En lo relativo a las entrevistas semiestructuradas, estas se aplicaron en dos momentos, las dos primeras entre los días 10 y 13 de enero del 2020, antes del evento extraordinario de confinamiento de la sociedad civil y dos entre los días 14 y 16 de abril igualmente del en curso, vía remota. Cada entrevista tuvo una duración de entre 45 y 90 minutos.

Las notas de campo se utilizaron durante la realización de las observaciones y entrevistas, así que, se elaboraron del 4 de diciembre de 2019 al 26 de febrero de 2020.

### *4.2.1. Procesamiento de la información*

Para facilitar el tratamiento de la información, se procedió a la transcripción correspondiente, revisándose diferentes técnicas de análisis en correspondencia con el tipo y complejidad de la información recabada.

Para el caso de las notas de campo se optó por el análisis de las ideas principales pensando que ello posibilitaría complementar los datos procesados a partir de la información obtenida mediante las observaciones y las entrevistas.

Para el caso de las observaciones, se optó por diseñar un arreglo de renglones y columnas (arreglo matricial), a las columnas se les pusieron los siguientes títulos: reactivos (variables), ocurrencia y observaciones o comentarios. La columna de ocurrencias se subdividió en cuatro sub-columnas, intituladas: *Siempre* = 4, *Frecuentemente* = 3, *Ocasionalmente* = 2 y *Nunca* = 1 y en los renglones se colocó cada uno de los nombres de los reactivos o variables. Este diseño se contempló para cada una de las dimensiones contempladas en el arreglo de variables “Gestión Pedagógica y la Acción Docente en el Aula” (Desimone) presentada en el apartado anterior. Esto se elaboró para cada uno de los grupos (seis), cada uno de los grados (tres) y la institución (uno) y para cada uno de ellos se marcó el resultado que la observación arrojó, mediante un símbolo (X).

Posteriormente utilizando un arreglo matricial para cada grupo se procedió a sumar cada una de las ocho o diez observaciones, considerando los renglones y columnas respectivas, resultado diez concentrados de la información recuperada mediante las rejillas, para cada una de las dimensiones. Lo que ayudaría a partir del análisis, a identificar más oportunamente las áreas de oportunidad que serían el elemento a trabajar en el taller. (véase en los Anexos 4 y 5, un ejemplo de una rejilla transcrita y una rejilla con la concentración de un grupo-grado)

El arreglo matricial, es análogo al diseño resultante de las matrices denominadas como “matriz condicional/consecuencial”, entendida como: un mecanismo de codificación que ayuda a los analistas a tener en cuenta varios puntos analíticos, entre los cuales están: a) que las condiciones/consecuencias macro, así como las micro, deben ser parte del análisis cuando emergen de los datos como significativas; b) que las condiciones macro a menudo se entrecruzan e interactúan con las micro; c) que, por tanto, de modos directos o indirectos, se vuelven parte del contexto situacional; y d) que las sendas que toman las condiciones, así como las subsiguientes acciones/interacciones y consecuencias, pueden rastrearse en los datos (las sendas de la conectividad). (Strauss, & Corbin 2016). p. 198)

A partir de estos arreglos se llevó a cabo una concentración por dimensión, constituyendo una matriz central y se recurrió al marco teórico para determinar los reactivos ancla, que refieren al foco de la investigación, en el cual se jugaron las unidades de análisis principales, y brindaron el nivel de anclaje (Ynoub, R. 2013), o punto de anclaje que diera la validez y la confiabilidad de esta investigación (Izcara, 2014).

Hecho lo anterior, los arreglos matriciales procesados, se trasladaron a otros arreglos, ya que se dieron valores numéricos de la recurrencia, lo cual refleja la moda (el concentrado no se construyó con promedios, dado que la variable es discreta del tipo nominal), fue así que un valor de 4, se consideraba que la práctica era adecuada y se encontraba dentro del ideal; un valor de 3, era medianamente adecuado, y cercano al ideal; mientras que un valor de 2, era menos cercano y poco adecuado; en tanto que un valor de 1, mostraba una práctica inadecuada e incluso inexistente en ciertos ítems. **(véase el Anexo No. 6)**

Con base en un cuadro elaborado por el Dr. Gregorio Hernández Zamora<sup>4</sup>, se construyó una nueva matriz, que contenía una primera columna con el nombre del rubro a codificar, en una segunda columna se describió cada categoría mientras que en la tercera se establecían los ítems que les correspondían, una cuarta columna mostraba la frecuencia correspondiente (al grupo, grado o institución) para finalmente en una quinta columna hacer una descripción que traduce de moda como valor representativo a una calificación que determina la cercanía o lejanía al ideal de “práctica docente” **(véase el Anexo No. 7)**

---

<sup>4</sup> Doctor en Lengua y Cultura Escrita por la Universidad de California en Berkeley. Maestro en Ciencias por el CINVESTAV. Sociólogo por la UNAM. Fue becario Fulbright y UC-MEXUS en EU, e investigador de posdoctorado en Vanderbilt University. En la UAM Cuajimalpa es Profesor-Investigador visitante, Titular "C", adscrito a la División de Ciencias Sociales y Humanidades. Profesor de asignatura y fundador de la línea de Lengua y Cultura Escrita del posgrado en pedagogía de la UNAM. Perteneció al Grupo Latinoamericano de Especialistas en Alfabetización y Cultura Escrita (GLEACE) y al Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE). Coordina el seminario permanente de Cultura Escrita y Postcolonialidad. Ha sido investigador, docente y diseñador educativo en el CINVESTAV, SEP, ILCE, ISCEEM, UAM-X y UNAM.

En relación con las entrevistas y cuestionarios, se seleccionó como posibilidad al análisis de contenido, como la técnica apropiada para esta actividad (véase los Anexos No. 8 y 9).

### **4.3. Diseño de Técnicas de Análisis**

El análisis de contenido y recuperar las ideas principales se emplearon, para trabajar con algunos segmentos de las entrevistas y las notas de campo respectivamente. Esta decisión se basó, en los resultados obtenidos en el análisis de las rejillas de observación. Por lo cual se tuvo en cuenta que al utilizarlos se siguieran de cerca los resultados principales que se obtuvieron respecto a la “Gestión Pedagógica y la Acción Docente en el Aula” (Desimone) a partir de la observación.

En ese sentido se precisaron las categorías esperadas, se cuidó el retener las categorías emergentes y terminar cuando se presentó la saturación.

En el caso de las rejillas de observación, se tomaron los arreglos matriciales concentrados y se procedió a elaborar síntesis para cada una de las dimensiones y de cada uno de los grupos, grados e institución, a partir de los resultados obtenidos con las modas de los reactivos (variables) y ponderándolos con relación a la significancia de los reactivos ancla.

Posteriormente se integraron las dimensiones de cada grupo, grado e institución para tener una visión completa del tipo de gestión Pedagógica y la Acción Docente de las educadoras por grupo, de los grados y de la institución, a la manera de tipos ideales estadísticos de Weber, para tener un referente común y establecer comparaciones y posibles tendencias de las fortalezas y debilidades de la practicas de enseñanza de las educadoras.

Una vez que se tendieron puentes entre los tres tipos de resultados se estuvo en posibilidad de establecer las directrices que estructuran el diseño de un taller.

Se elaboró un programa piloto que pretendía impartirse en un lapso de tres meses con sesiones de 1 hora, tres veces por semana, el cual sólo contó con dos

reuniones debido a las vicisitudes que se presentaron a nivel mundial por la pandemia conocida como Covid-19, la cual interrumpió actividades en la mayor parte de los ámbitos de la vida social.

Ante esta situación se optó por trabajar sobre lo ya constituido, y hacer lo correspondiente al proceso de análisis, se concluyeron las entrevistas faltantes vía “Zoom” y se continuó el proceso ya descrito en anteriormente.

Para el rediseño del taller, se obtuvo una fuente cercana a los procesos de capacitación de SEP, como guía que permitiera tener una estructura más apegada a la normatividad y requerimientos aceptados por la misma.

## **CAPÍTULO 5. RESULTADOS Y PROPUESTA (ALCANCE DE LA INVESTIGACIÓN)**

### **5.1 Diagnostico de la práctica Docente (Gestión Pedagógica y la Acción Docente en el Aula en Desimone)**

#### *5.1.1. Grupo 1ºA*

##### *La Organización de la Situación de Enseñanza–Aprendizaje.*

De acuerdo a las observaciones realizadas a la docente del grupo 1ºA, la recurrencia de la docente para sus acciones correspondientes a la organización de la situación de enseñanza aprendizaje, predomina en "siempre" por lo que podría considerarse muy adecuada en su práctica; sin embargo debido a que se busca que el alumno con NEE sea atendido de acuerdo a su condición y con base a la definición de la categoría teórica, los ítems de anclaje para ésta, son los señalados en gris, al encontrarse entre frecuente y ocasionalmente, dan como resultado una organización no adecuada para los fines que se pretenden.

En el mismo sentido de lo dicho anteriormente, lo recuperado de las notas de campo permiten señalar que si bien la docente, presenta una programación ya estructurada, en la práctica dentro de los tiempos estipulados tomaba poco en cuenta lo relativo a los alumnos con Necesidades Educativas Especiales, así como tampoco contemplaba las necesidades de alumnos con tiempos menores a los tiempos promedio, es decir, alumnos con evidentes Barreras de Aprendizaje.

Cabe señalar que la educadora siempre recibe a los alumnos con amabilidad y alegría, además de que el salón habitualmente lo decora en concordancia con los temas a tratar, y procura construir un espacio donde los integrantes del proceso estén a gusto.

**Cuadro 1. Práctica docente del grupo 1ºA**

| Categoría teórica  | Descripción  | Ítems   | Recurrencia    |
|--|--|---|----------------|
| <b>La Organización de la Situación de Enseñanza-Aprendizaje.</b> | "Da cuenta del orden (tiempo y espacio) y la sistematización de los procesos que las educadoras se proponen en su enseñanza y que posibilitan la generación de ambientes y condiciones que aseguran el logro de aprendizajes de alta calidad para los párvulos." (Desimone, 2007, p. 39) | La docente dedica tiempo a recibir a los niños  | Frecuentemente |
|  |  | Prepara de alguna manera el recibimiento de sus niños   | Siempre        |
|  |  | Recibe a los niños de manera amable y entusiasta  | Frecuentemente |
|  |  | Adecúa el decorado del salón para hacer el ambiente más agradable                                   | Frecuentemente |
|  |  | Cambia el decorado del salón para mejorar las condiciones de aprendizaje                            | Frecuentemente |
|  |  | Prepara sus clases antes de llevarlas a cabo  | Frecuentemente |
|  |  | Determina tiempos específicos para las actividades de acuerdo a los ritmos de trabajo de cada niño. | Ocasionalmente |
|  |  | Toma tiempo para despedir a los niños   | Siempre        |
|  |  | Los despide de manera amable y entusiasta   | Siempre        |

*Fuente: Concentrado de las observaciones de la práctica docente, realizadas durante el segundo bloque del ciclo lectivo 2019-2020 en el preescolar*

### *Las Estrategias de Enseñanza–Aprendizaje.*

Presenta ocasionalmente, estrategias de enseñanza-aprendizaje acordes a lo que requiere su grupo en general, lo que podría interpretarse como insuficiente, al observar los ítems que anclan la categoría por su definición, el hecho de que nunca cuente con un plan de actividades o estrategias para niños con NEE en toda su práctica docente y considerando que éstas, son la columna vertebral de la investigación, no es posible determinar que existan dichas estrategias. En consecuencia, uno de los principales temas que se deben de tratar en el curso a diseñar serán estrategias específicas para las NEE.

Durante las observaciones realizadas, se pudo registrar que pese a contar en el grupo con una cantidad considerable de niños que presentan necesidades educativas especiales (5 diagnosticados y 3 en sospecha), la educadora no tenía idea de cómo coadyuvar en la mejora de sus aprendizajes.

**Cuadro 1.1. Práctica docente del grupo 1ºA**

| Categoría teórica                         | Descripción   | Ítems  | Recurrencia    |
|---|---|--|----------------|
| Las Estrategias de Enseñanza–Aprendizaje. | "Son aquellos procedimientos utilizados por las educadoras en sus acciones de enseñanza para favorecer el proceso de construcción de aprendizajes de calidad en los párvulos." (Desimonne, 2007, p. 39) | Se basa en estrategias de enseñanza-aprendizaje acordes a las necesidades de los niños                     | Ocasionalmente |
|   |   | Considera conocer los aprendizajes previos del alumno para establecer estrategias de enseñanza aprendizaje | Ocasionalmente |
|   |   | Se vale de materiales didácticos acordes a las necesidades de los niños                                    | Ocasionalmente |
|   |   | Cuando los materiales del salón no son suficientes la docente usa materiales externos                      | Nunca          |
|   |   | La docente propicia el aprendizaje entre pares   | Frecuentemente |
|   |   | Cuenta con un plan de actividades o estrategias para niños con NEE   | Nunca          |
|   |   | Cuenta con materiales para niños con NEE   | Ocasionalmente |
|   |   | La actitud de la docente hacia los niños con NEE es cordial y dispuesta.                                   | Frecuentemente |

*Fuente: Concentrado de las observaciones de la práctica docente, realizadas durante el segundo bloque del ciclo lectivo 2019-2020 en el preescolar*

### *Los Procedimientos de Evaluación.*

En esta categoría, la docente se encuentra en el punto medio entre frecuente y ocasionalmente, por lo que se consideraría que sus procedimientos de evaluación son medianamente pertinentes, sin embargo, la observación de que ocasionalmente utiliza instrumentos de evaluación adecuados para cada niño, inclina el peso a determinar lo contrario; es decir, al no considerar que cuenta con alumnos con distintos procesos y formas de aprendizaje, da cuenta de que no puede monitorear de manera adecuada que logros está teniendo cada uno.

Generalizar los resultados a su vez, deriva en la planeación inadecuada de los siguientes pasos para trabajar con el grupo y sobre todo con los niños que requieren adecuaciones curriculares.

**Cuadro 1.2. Práctica docente del grupo 1ºA**

| <b>Categoría teórica</b>                  | <b>Descripción</b>  | <b>Ítems</b>  | <b>Recurrencia</b> |
|---|---|---|--------------------|
| <b>"Los Procedimientos de Evaluación.</b> | "Son aquellas acciones que el docente lleva a cabo en su enseñanza y que le permiten monitorear el aprendizaje de los párvulos y retroalimentar su acción pedagógica."<br>(Desimone, 2007, p. 40) | La docente evalúa los aprendizajes adquiridos de los niños  | Frecuentemente     |
|   |   | La docente verifica los aprendizajes previos de cada alumno | Ocasionalmente     |
|   |   | Utiliza los mismos criterios para todos los niños           | Frecuentemente     |
|   |   | Utiliza instrumentos de evaluación adecuados para cada niño | Ocasionalmente     |

*Fuente: Concentrado de las observaciones de la práctica docente, realizadas durante el segundo bloque del ciclo lectivo 2019-2020 en el preescolar*

### *La Interacción Pedagógica.*

Para la categoría teórica que se presenta en este espacio, la educadora realiza sus acciones pedagógicas en su mayoría, de forma ocasional cayendo en lo deficiente, debido a que no muestra criterios adecuados ni da cuenta de la responsabilidad sobre el proceso de enseñanza aprendizaje.

Pese al frecuente uso de actividades innovadoras y dinámicas que atraen de cierta forma a algunos niños, éstas resultan insuficientes para lograr un acercamiento con la mayoría del grupo, pues en momentos no logra captar todo el tiempo la atención de éstos y llega a convertirse en un distractor, dejando ya de cumplir con su objetivo pedagógico.

Por otro lado, no realiza actividades que permitan a los alumnos con Necesidades Educativas Especiales interactuar con sus compañeros dentro del aula, pues los separa de manera constante, propiciando que los alumnos considerados como regulares comiencen a disgregarlos.

**Cuadro 1.3. Práctica docente del grupo 1ºA**

| Categoría teórica           | Descripción  | Ítems   | Recurrencia    |
|-----------------------------|--|---|----------------|
| "La Interacción Pedagógica. | "Hace referencia a aquellas relaciones entre educadoras / párvulos, entre párvulos/párvulos y entre párvulos / conocimiento, en función de determinados criterios y normas que favorecen la responsabilidad respecto de la enseñanza y el aprendizaje." (Desimonne, 2007, p. 40) | La relación entre la docente y los alumnos es amable, cordial y de respeto  | Frecuentemente |
|                             |  | La maestra muestra mas amabilidad con algunos niños que con otros   | Ocasionalmente |
|                             |  | La maestra muestra hostilidad con algunos niños   | Ocasionalmente |
|                             |  | Muestra disposición para trabajar con niños con los que parece no tener afinidad  | Ocasionalmente |
|                             |  | Muestra disposición y amabilidad para atender a los niños cuando les cuesta trabajo un tema                                       | Ocasionalmente |
|                             |  | La docente propicia relaciones de cortesía y amabilidad entre los niños   | Ocasionalmente |
|                             |  | En situaciones de conflicto la docente interviene de manera amable y objetiva   | Ocasionalmente |
|                             |  | Si el alumno muestra una actitud negativa hacia la docente, ésta muestra respeto y objetividad para guiar al menor sobre su falta | Ocasionalmente |
|                             |  | Ante errores de los alumnos en el desarrollo de alguna actividad la maestra corrige de manera amable y con respeto.               | Ocasionalmente |
|                             |  | La docente utiliza actividades innovadoras, dinámicas y atractivas acordes a la edad de sus alumnos                               | Frecuentemente |
|                             |  | Integra a los niños con NEE   | Ocasionalmente |
|                             |  | La docente aplica estrategias para que los niños integren a sus compañeros que presentan NEE                                      | Nunca          |

*Fuente: Concentrado de las observaciones de la práctica docente, realizadas durante el segundo bloque del ciclo lectivo 2019-2020 en el preescolar*

*La Responsabilidad Profesional.*

La educadora se encuentra en un punto medio sobre su responsabilidad profesional; comparte lo que conoce, favoreciendo un aprendizaje entre pares al recibir también información de sus compañeras, sin embargo, su actualización no es constante lo que ocasiona falta de instrumentos y herramientas que le permitan ir mejorando su práctica diaria, situación que se ve reflejada en el manejo del grupo dentro del aula.

**Cuadro 1.4. Práctica docente del grupo 1ºA**

| Categoría teórica                      | Descripción   | Ítems   | Recurrencia    |
|--|---|---|----------------|
| <b>La Responsabilidad Profesional.</b> | “Relaciona directamente con el saber pedagógico de la educadora y con su capacidad para el trabajo docente colaborativo. Se evidencia en aquella capacidad de las educadoras de establecer relaciones con sus pares para intercambiar información actualizada y producir saberes propios de su profesión a partir de la reflexión y sistematización de sus experiencias. (Desimonne, 2007, p. 40) | La docente se actualiza por medio de cursos, talleres u otros medios para mejorar su práctica docente | Ocasionalmente |
|  |   | Ha requerido de apoyo externo   | Ocasionalmente |
|  |   | Se apoya de sus compañeras para mejorar su práctica   | Frecuentemente |
|  |   | Comparte sus experiencias y aprendizajes con sus compañeras   | Frecuentemente |
|  |   | Externa a su directora sus dudas  | Ocasionalmente |

*Fuente: Concentrado de las observaciones de la práctica docente, realizadas durante el segundo bloque del ciclo lectivo 2019-2020 en el preescolar*

### 5.1.2. Grupo 1º B

#### *La Organización de la Situación de Enseñanza–Aprendizaje.*

En el caso de la educadora de este grupo, se observa que su organización podría encontrarse mejor posicionada al realizar frecuentemente la mayoría de sus actividades, sin embargo, de acuerdo a los ítems de anclaje, podemos concluir que su práctica docente logra ser medianamente organizada, pues si bien prepara sus clases de forma frecuente sería necesario que se realizara de manera permanente, para así encontrarse dentro del ideal de clase.

Por otro lado, al no tomar en cuenta los tiempos de cada menor para realizar las tareas encomendadas, deja de lado la diferenciación necesaria para que cada niño adquiriera los aprendizajes esperados. Dicha situación trae como consecuencia que los menores que no trabajan al mismo tiempo que el resto del grupo queden con trabajos inconclusos.

La maestra se da el tiempo para estar siempre en la puerta del salón en un intento de recibir a los alumnos, aunque no siempre lo hace con amabilidad y entusiasmo, y no con todos, por lo que algunos entran sin ser saludados y expresan abiertamente que se quedan en espera.

**Cuadro 2. Práctica docente del grupo 1ºB**

| Categoría teórica  | Descripción   | Ítems   | Recurrencia    |
|--|---|---|----------------|
| <b>La Organización de la Situación de Enseñanza-Aprendizaje.</b> | "Da cuenta del orden (tiempo y espacio) y la sistematización de los procesos que las educadoras se proponen en su enseñanza y que posibilitan la generación de ambientes y condiciones que aseguran el logro de aprendizajes de alta calidad para los párvulos."<br>(Desimone, 2007, p. 39) | La docente dedica tiempo a recibir a los niños  | Frecuentemente |
|  |   | Prepara de alguna manera el recibimiento de sus niños   | Frecuentemente |
|  |   | Recibe a los niños de manera amable y entusiasta  | Ocasionalmente |
|  |   | Adecúa el decorado del salón para hacer el ambiente más agradable                                   | Frecuentemente |
|  |   | Cambia el decorado del salón para mejorar las condiciones de aprendizaje                            | Frecuentemente |
|  |   | Prepara sus clases antes de llevarlas a cabo  | Frecuentemente |
|  |   | Determina tiempos específicos para las actividades de acuerdo a los ritmos de trabajo de cada niño. | Ocasionalmente |
|  |   | Toma tiempo para despedir a los niños   | Ocasionalmente |
|  |   | Los despide de manera amable y entusiasta   | Ocasionalmente |

*Fuente: Concentrado de las observaciones de la práctica docente, realizadas durante el segundo bloque del ciclo lectivo 2019-2020 en el preescolar*

### *Las Estrategias de Enseñanza–Aprendizaje.*

Con base en la observación, la docente oscila sus estrategias de enseñanza aprendizaje entre lo frecuente y lo ocasional, por lo que se podría hablar de estrategias medianamente acordes; sin embargo, el hecho de que los ítems de anclaje se encuentren entre ocasional y nunca, nos da pauta para determinar que no son suficientes y que en el caso de los niños con NEE, son inexistentes.

Se observa que cuando se trata de los alumnos que presentan dificultades en sus aprendizajes la educadora tiende a perder la paciencia, se inclina a dejarlos atrás en las actividades sin propiciar la interacción con el resto del grupo y sin fortalecer las relaciones entre todos.

Por otro lado, generalmente no hay uso de materiales concretos que permitan a los menores entender mejor las ideas abstractas que la educadora desea darles a conocer, se trabaja la mayor parte de tiempo en libros, ocasionando que la mayoría de los niños se distraiga con facilidad en más de una ocasión.

**Cuadro 2.1. Práctica docente del grupo 1ºB**

| <b>Categoría teórica</b>                         | <b>Descripción</b>  | <b>Ítems</b>   | <b>Recurrencia</b> |
|--|---|--|--------------------|
| <b>Las Estrategias de Enseñanza–Aprendizaje.</b> | "Son aquellos procedimientos utilizados por las educadoras en sus acciones de enseñanza para favorecer el proceso de construcción de aprendizajes de calidad en los párvulos." (Desimonne, 2007, p. 39) | Se basa en estrategias de enseñanza aprendizaje acordes a las necesidades de los niños                     | Ocasionalmente     |
|  |   | Considera conocer los aprendizajes previos del alumno para establecer estrategias de enseñanza aprendizaje | Frecuentemente     |
|  |   | Se vale de materiales didácticos acordes a las necesidades de los niños                                    | Ocasionalmente     |
|  |   | Cuando los materiales del salón no son suficientes la docente usa materiales externos                      | Nunca              |
|  |   | La docente propicia el aprendizaje entre pares   | Frecuentemente     |
|  |   | Cuenta con un plan de actividades o estrategias para niños con NEE   | Nunca              |
|  |   | Cuenta con materiales para niños con NEE   | Nunca              |
|  |   | La actitud de la docente hacia los niños con NEE es cordial y dispuesta.                                   | Ocasionalmente     |

*Fuente: Concentrado de las observaciones de la práctica docente, realizadas durante el segundo bloque del ciclo lectivo 2019-2020 en el preescolar*

### *Los Procedimientos de Evaluación.*

Los procedimientos de evaluación se muestran deficientes, esto con base a que aunque la docente sitúa sus acciones referentes a este rubro, entre frecuente y ocasionalmente (lo que podría calificarlos como medianamente buenos), la significancia de los ítems cambia y por ende las recurrencias se invierten, así pues, el hecho de que utilice los mismos instrumentos para todos los niños de manera ocasional, deja de lado las diferencias y las adaptaciones que éstos requieren para las necesidades de cada menor.

**Cuadro 2.2. Práctica docente del grupo 1ºB**

| <b>Categoría teórica</b>                 | <b>Descripción</b>   | <b>Ítems</b>  | <b>Recurrencia</b> |
|--|--|---|--------------------|
| <b>Los Procedimientos de Evaluación.</b> | "Son aquellas acciones que el docente lleva a cabo en su enseñanza y que le permiten monitorear el aprendizaje de los párvulos y retroalimentar su acción pedagógica." (Desimone, 2007, p. 40) | La docente evalúa los aprendizajes adquiridos de los niños  | Frecuentemente     |
|  |  | La docente verifica los aprendizajes previos de cada alumno | Ocasionalmente     |
|  |  | Utiliza los mismos criterios para todos los niños           | Frecuentemente     |
|  |  | Utiliza instrumentos de evaluación adecuados para cada niño | Ocasionalmente     |

*Fuente: Concentrado de las observaciones de la práctica docente, realizadas durante el segundo bloque del ciclo lectivo 2019-2020 en el preescolar*

### La Interacción Pedagógica.

Para la categoría teórica que se presenta en este espacio, la docente realiza sus acciones pedagógicas en mayoría, de forma ocasional por ello cae en lo deficiente, ya que no muestra criterios adecuados ni da cuenta de la responsabilidad sobre el proceso de enseñanza aprendizaje sobre todo para con los niños que presentan NEE.

Durante las observaciones la educadora mostró tener mayor afinidad con ciertos alumnos, más que con otros, llegando a ser hostil con aquellos que no mostraban la misma rapidez o eficacia al realizar las tareas asignadas por ella. De la misma manera, en ocasiones se mostraba impaciente ante los cuestionamientos constantes de ciertos alumnos a quienes no les quedaban claras las indicaciones o que no lograban responder correctamente.

**Cuadro 2.3. Práctica docente del grupo 1ºB**

| Categoría teórica                 | Descripción   | Ítems   | Recurrencia    |
|-----------------------------------|---|---|----------------|
| <b>La Interacción Pedagógica.</b> | Hace referencia a aquellas relaciones entre educadoras / párvulos, entre párvulos/párvulos y entre párvulos / conocimiento, en función de determinados criterios y normas que favorecen la responsabilidad respecto de la enseñanza y el aprendizaje." (Desimonne, 2007, p. 40) | La relación entre la docente y los alumnos es amable, cordial y de respeto  | Ocasionalmente |
|                                   |   | La maestra muestra mas amabilidad con algunos niños que con otros   | Ocasionalmente |
|                                   |   | La maestra muestra hostilidad con algunos niños   | Ocasionalmente |
|                                   |   | Muestra disposición para trabajar con niños con los que parece no tener afinidad  | Ocasionalmente |
|                                   |   | Muestra disposición y amabilidad para atender a los niños cuando les cuesta trabajo un tema                                       | Ocasionalmente |
|                                   |   | La docente propicia relaciones de cortesía y amabilidad entre los niños   | Ocasionalmente |
|                                   |   | En situaciones de conflicto la docente interviene de manera amable y objetiva   | Ocasionalmente |
|                                   |   | Si el alumno muestra una actitud negativa hacia la docente, ésta muestra respeto y objetividad para guiar al menor sobre su falta | Ocasionalmente |
|                                   |   | Ante errores de los alumnos en el desarrollo de alguna actividad la maestra corrige de manera amable y con respeto.               | Ocasionalmente |
|                                   |   | La docente utiliza actividades innovadoras, dinámicas y atractivas acordes a la edad de sus alumnos                               | Frecuentemente |
|                                   |   | Integra a los niños con NEE   | Ocasionalmente |
|                                   |   | La docente busca estrategias para que los niños integren a sus compañeros que presentan NEE                                       | Nunca          |

Fuente: Concentrado de las observaciones de la práctica docente, realizadas durante el segundo bloque del ciclo lectivo 2019-2020 en el preescolar

### *La Responsabilidad Profesional.*

Dado que la educadora ocasionalmente dedica tiempo y acciones enfocadas a su actualización y mejora de la práctica docente, se puede expresar que su responsabilidad profesional es deficiente.

La escasez de su actualización se refleja en su pedagogía dentro del aula, pues carece de herramientas suficientes para atraer la atención de los niños, así como técnicas para que adquieran de manera más eficaz los aprendizajes esperados.

**Cuadro 2.4 Práctica docente del grupo 1ºB**

| <b>Categoría teórica</b>               | <b>Descripción</b>  | <b>Ítems</b>  | <b>Recurrencia</b> |
|--|---|---|--------------------|
| <b>La Responsabilidad Profesional.</b> | "Relaciona directamente con el saber pedagógico de la educadora y con su capacidad para el trabajo docente colaborativo. Se evidencia en aquella capacidad de las educadoras de establecer relaciones con sus pares para intercambiar información actualizada y producir saberes propios de su profesión a partir de la reflexión y sistematización de sus experiencias. (Desimonne, 2007, p. 40) | La docente se actualiza por medio de cursos, talleres u otros medios para mejorar su práctica docente | Ocasionalmente     |
|  |   | Ha requerido de apoyo externo   | Ocasionalmente     |
|  |   | Se apoya de sus compañeras para mejorar su práctica   | Ocasionalmente     |
|  |   | Comparte sus experiencias y aprendizajes con sus compañeras   | Ocasionalmente     |
|  |   | Externa a su directora sus dudas  | Nunca              |

*Fuente: Concentrado de las observaciones de la práctica docente, realizadas durante el segundo bloque del ciclo lectivo 2019-2020 en el preescolar*

### 5.1.3. Grupo 2ºA

#### *La Organización de la Situación de Enseñanza–Aprendizaje.*

La educadora de este grupo, presenta una organización de las estrategias de enseñanza aprendizaje formal, casi cercana a lo ideal, sin embargo, debe notarse que al no tomar en cuenta de manera constante el ritmo de trabajo de cada alumno - tiempo y espacio del proceso de aprendizaje- permite observar en su práctica docente una organización inadecuada, por lo que no es funcional para los alumnos en general, y menos para los alumnos con NEE.

En general busca la manera de hacer más atractivo el espacio de los niños, y tanto la entrada como la salida de ellos no pasa desapercibida, sin embargo, existe el caso de por lo menos 4 menores que pese al recibimiento entusiasta de la profesora llegan a llorar o simplemente expresan no querer estar dentro del salón.

**Cuadro 3. Práctica docente grupo 2ºA**

| Categoría teórica   | Descripción   | Ítems   | Recurrencia    |
|---|---|---|----------------|
| <b>La Organización de la Situación de Enseñanza–Aprendizaje</b> | "Da cuenta del orden (tiempo y espacio) y la sistematización de los procesos que las educadoras se proponen en su enseñanza y que posibilitan la generación de ambientes y condiciones que aseguran el logro de aprendizajes de alta calidad para los párvulos." (Desimonne, 2007, p. 39) | La docente dedica tiempo a recibir a los niños  | Frecuentemente |
|   |   | Prepara de alguna manera el recibimiento de sus niños   | Frecuentemente |
|   |   | Recibe a los niños de manera amable y entusiasta  | Frecuentemente |
|   |   | Adecúa el decorado del salón para hacer el ambiente más agradable                                   | Frecuentemente |
|   |   | Cambia el decorado del salón para mejorar las condiciones de aprendizaje                            | Frecuentemente |
|   |   | Prepara sus clases antes de llevarlas a cabo  | Frecuentemente |
|   |   | Determina tiempos específicos para las actividades de acuerdo a los ritmos de trabajo de cada niño. | Ocasionalmente |
|   |   | Toma tiempo para despedir a los niños   | Frecuentemente |
|   |   | Los despide de manera amable y entusiasta   | Frecuentemente |

*Fuente: Concentrado de las observaciones de la práctica docente, realizadas durante el segundo bloque del ciclo lectivo 2019-2020 en el preescolar*

### *Las Estrategias de Enseñanza–Aprendizaje.*

La docente sitúa sus acciones entre lo frecuente y lo ocasional, pero sus acciones de anclaje se instauran únicamente en lo ocasional, dicho sea de otro modo, no cuenta con estrategias suficientes para hablar de una práctica docente eficaz para un menor con NEE, ya que sus planes de trabajo no siempre los toman en cuenta, consecuencia de no basar permanentemente sus estrategias en lo que cada menor requiere y hacerlo de manera globalizada.

**Cuadro 3.1. Práctica docente grupo 2ºA**

| <b>Categoría teórica</b>                         | <b>Descripción</b>   | <b>Ítems</b>   | <b>Recurrencia</b> |
|--|--|--|--------------------|
| <b>Las Estrategias de Enseñanza–Aprendizaje.</b> | Son aquellos procedimientos utilizados por las educadoras en sus acciones de enseñanza para favorecer el proceso de construcción de aprendizajes de calidad en los párvulos." (Desimonne, 2007, p. 39) | Se basa en estrategias de enseñanza aprendizaje acordes a las necesidades de los niños                     | Ocasionalmente     |
|  |  | Considera conocer los aprendizajes previos del alumno para establecer estrategias de enseñanza aprendizaje | Frecuentemente     |
|  |  | Se vale de materiales didácticos acordes a las necesidades de los niños                                    | Ocasionalmente     |
|  |  | Cuando los materiales del salón no son suficientes la docente usa materiales externos                      | Frecuentemente     |
|  |  | La docente propicia el aprendizaje entre pares   | Frecuentemente     |
|  |  | Cuenta con un plan de actividades o estrategias para niños con NEE   | Ocasionalmente     |
|  |  | Cuenta con materiales para niños con NEE   | Nunca              |
|  |  | La actitud de la docente hacia los niños con NEE es cordial y dispuesta.                                   | Ocasionalmente     |

*Fuente: Concentrado de las observaciones de la práctica docente, realizadas durante el segundo bloque del ciclo lectivo 2019-2020 en el preescolar*

### Los Procedimientos de Evaluación.

En este rubro la educadora muestra que sus procedimientos de evaluación no son eficientes, pues, para ello debería contar de manera constante con instrumentos que se adecuen a la forma de aprendizaje de cada uno de sus alumnos, sumado a que usa a veces los mismos criterios para todos los niños.

**Cuadro 3.2. Práctica docente grupo 2ºA**

| Categoría teórica                  | Descripción  | Ítems   | Recurrencia    |
|------------------------------------|--|---|----------------|
| "Los Procedimientos de Evaluación. | Son aquellas acciones que el docente lleva a cabo en su enseñanza y que le permiten monitorear el aprendizaje de los párvulos y retroalimentar su acción pedagógica." (Desimonne, 2007, p. 40) | La docente evalúa los aprendizajes adquiridos de los niños  | Frecuentemente |
|                                    |  | La docente verifica los aprendizajes previos de cada alumno | Frecuentemente |
|                                    |  | Utiliza los mismos criterios para todos los niños           | Ocasionalmente |
|                                    |  | Utiliza instrumentos de evaluación adecuados para cada niño | Ocasionalmente |

Fuente: Concentrado de las observaciones de la práctica docente, realizadas durante el segundo bloque del ciclo lectivo 2019-2020 en el preescolar

## La Interacción Pedagógica

La educadora de este grupo, muestra una interacción pedagógica inadecuada a lo largo de las observaciones, primero porque los ítems de anclaje solo se dan de manera ocasional, en diversos momentos la docente no mostró objetividad al resolver situaciones de conflicto entre los niños, así mismo olvidaba integrar al menor que tiene diagnosticado con Asperger y a otro de sus alumnos que si bien no cuenta con diagnóstico, se observó que no aprende al mismo ritmo que los compañeros, además se observó que frecuentemente tenía actitudes hostiles hacia este menor y mostraba más empatía con una de las niñas que en sus actividades mostraba mucha facilidad para resolverlas.

**Cuadro 3.3. Práctica docente grupo 2ºA**

| Categoría teórica                  | Descripción   | Ítems   | Recurrencia    |
|------------------------------------|---|---|----------------|
| <b>"La Interacción Pedagógica.</b> | Hace referencia a aquellas relaciones entre educadoras / párvulos, entre párvulos/párvulos y entre párvulos / conocimiento, en función de determinados criterios y normas que favorecen la responsabilidad respecto de la enseñanza y el aprendizaje." (Desimonne, 2007, p. 40) | La relación entre la docente y los alumnos es amable, cordial y de respeto  | Ocasionalmente |
|                                    |   | La maestra muestra más amabilidad con algunos niños que con otros   | Ocasionalmente |
|                                    |   | La maestra muestra hostilidad con algunos niños   | Frecuentemente |
|                                    |   | Muestra disposición para trabajar con niños con los que parece no tener afinidad  | Frecuentemente |
|                                    |   | Muestra disposición y amabilidad para atender a los niños cuando les cuesta trabajo un tema                                       | Ocasionalmente |
|                                    |   | La docente propicia relaciones de cortesía y amabilidad entre los niños   | Ocasionalmente |
|                                    |   | En situaciones de conflicto la docente interviene de manera amable y objetiva   | Ocasionalmente |
|                                    |   | Si el alumno muestra una actitud negativa hacia la docente, ésta muestra respeto y objetividad para guiar al menor sobre su falta | Ocasionalmente |
|                                    |   | Ante errores de los alumnos en el desarrollo de alguna actividad la maestra corrige de manera amable y con respeto.               | Ocasionalmente |
|                                    |   | La docente utiliza actividades innovadoras, dinámicas y atractivas acordes a la edad de sus alumnos                               | Ocasionalmente |
|                                    |   | Integra a los niños con NEE   | Ocasionalmente |
|                                    |   | La docente aplica estrategias para que los niños integren a sus compañeros que presentan NEE                                      | Ocasionalmente |

Fuente: Concentrado de las observaciones de la práctica docente, realizadas durante el segundo bloque del ciclo lectivo 2019-2020 en el preescolar

### La Responsabilidad Profesional.

La educadora muestra estar en actualización de manera frecuente, sin llegar a ser siempre, por lo que, si bien su responsabilidad docente se mantiene cerca del ideal, no logra concretarse como tal, busca ayuda frecuentemente lo que le permite enriquecer su conocimiento, sin embargo, podría inferirse que su preparación no es la más pertinente para la práctica dentro del aula, sobre todo en lo que se refiere a las diferentes formas de aprendizaje de sus alumnos.

**Cuadro 3.4. Práctica docente grupo 2ºA**

| Categoría teórica                      | Descripción  | Ítems   | Recurrencia    |
|--|--|---|----------------|
| <b>La Responsabilidad Profesional.</b> | Relaciona directamente con el saber pedagógico de la educadora y con su capacidad para el trabajo docente colaborativo. Se evidencia en aquella capacidad de las educadoras de establecer relaciones con sus pares para intercambiar información actualizada y producir saberes propios de su profesión a partir de la reflexión y sistematización de sus experiencias. (Desimonne, 2007, p. 40) | La docente se actualiza por medio de cursos, talleres u otros medios para mejorar su práctica docente | Frecuentemente |
|  |  | Ha requerido de apoyo externo   | Frecuentemente |
|  |  | Se apoya de sus compañeras para mejorar su práctica   | Ocasionalmente |
|  |  | Comparte sus experiencias y aprendizajes con sus compañeras   | Frecuentemente |
|  |  | Externa a su directora sus dudas  | Nunca          |

*Fuente: Concentrado de las observaciones de la práctica docente, realizadas durante el segundo bloque del ciclo lectivo 2019-2020 en el preescolar*

### 5.1.4 Grupo 2ºB

#### *La Organización de la Situación de Enseñanza–Aprendizaje.*

La organización de la situación de enseñanza aprendizaje de la educadora de este grupo, oscila entre lo ocasional y nunca , por lo que se considera inadecuada, no prepara sus clases y esto lleva a que haya tiempos muertos de manera constante durante la jornada escolar, así mismo el no determinar tiempos en las actividades conforme el ritmo de trabajo de los niños de manera ocasional, causa que haya desorden y retraso en las mismas, lo que a su vez trae como consecuencia que los niños no logren las metas del día.

**Cuadro 4. Práctica docente grupo 2ºB**

| Categoría teórica  | Descripción   | Ítems   | Recurrencia    |
|--|---|---|----------------|
| La Organización de la Situación de Enseñanza–Aprendizaje | "Da cuenta del orden (tiempo y espacio) y la sistematización de los procesos que las educadoras se proponen en su enseñanza y que posibilitan la generación de ambientes y condiciones que aseguran el logro de aprendizajes de alta calidad para los párvulos." (Desimonne, 2007, p. 39) | La docente dedica tiempo a recibir a los niños  | Nunca          |
|  |   | Prepara de alguna manera el recibimiento de sus niños   | Nunca          |
|  |   | Recibe a los niños de manera amable y entusiasta  | Ocasionalmente |
|  |   | Adecúa el decorado del salón para hacer el ambiente más agradable                                   | Frecuentemente |
|  |   | Cambia el decorado del salón para mejorar las condiciones de aprendizaje                            | Frecuentemente |
|  |   | Prepara sus clases antes de llevarlas a cabo  | Ocasionalmente |
|  |   | Determina tiempos específicos para las actividades de acuerdo a los ritmos de trabajo de cada niño. | Ocasionalmente |
|  |   | Toma tiempo para despedir a los niños   | Nunca          |
|  |   | Los despide de manera amable y entusiasta   | Nunca          |

*Fuente: Concentrado de las observaciones de la práctica docente, realizadas durante el segundo bloque del ciclo lectivo 2019-2020 en el preescolar*

*Las Estrategias de Enseñanza–Aprendizaje.*

Sobre este rubro se observó que la educadora no cuenta con estrategias pertinentes para la enseñanza aprendizaje, pues, en lo que concierne a los niños que han sido diagnosticados con alguna NEE, nunca hubo plan o estrategias, todo el tiempo se trabajó con ellos y con el grupo entero, pocas veces se detuvo a trabajar con ellos mostrando disposición para enseñarles, así mismo ocasionalmente mostró tomar en cuenta lo que el grupo requería, en general seguía el programa de actividades que el libro le marcaba, sin tomar en cuenta a los menores que no

**Cuadro 4.1. Práctica docente grupo 2ºB**

| Categoría teórica                          | Descripción  | Ítems  | Recurrencia    |
|--|--|--|----------------|
| "Las Estrategias de Enseñanza–Aprendizaje. | Son aquellos procedimientos utilizados por las educadoras en sus acciones de enseñanza para favorecer el proceso de construcción de aprendizajes de calidad en los párvulos." (Desimonne, 2007, p. 39) | Se basa en estrategias de enseñanza aprendizaje acordes a las necesidades de los niños                     | Ocasionalmente |
|  |  | Considera conocer los aprendizajes previos del alumno para establecer estrategias de enseñanza aprendizaje | Ocasionalmente |
|  |  | Se vale de materiales didácticos acordes a las necesidades de los niños                                    | Ocasionalmente |
|  |  | Cuando los materiales del salón no son suficientes la docente usa materiales externos                      | Nunca          |
|  |  | La docente propicia el aprendizaje entre pares   | Ocasionalmente |
|  |  | Cuenta con un plan de actividades o estrategias para niños con NEE   | Nunca          |
|  |  | Cuenta con materiales para niños con NEE   | Nunca          |
|  |  | La actitud de la docente hacia los niños con NEE es cordial y dispuesta.                                   | Ocasionalmente |

*Fuente: Concentrado de las observaciones de la práctica docente, realizadas durante el segundo bloque del ciclo lectivo 2019-2020 en el preescolar*

*Los Procedimientos de Evaluación.*

Pese a que la docente evalúa con frecuencia los aprendizajes de los alumnos, tanto los previos como los adquiridos durante la jornada escolar, no utiliza instrumentos adecuados para cada uno de ellos, se basa siempre en los mismos criterios para todo el alumnado, lo que deja de lado las diferentes formas de aprendizaje de cada uno.

**Cuadro 4.2. Práctica docente grupo 2ºB**

| Categoría teórica                        | Descripción  | Ítems   | Recurrencia    |
|--|--|---|----------------|
| <b>Los Procedimientos de Evaluación.</b> | Son aquellas acciones que el docente lleva a cabo en su enseñanza y que le permiten monitorear el aprendizaje de los párvulos y retroalimentar su acción pedagógica." (Desimonne, 2007, p. 40) | La docente evalúa los aprendizajes adquiridos de los niños  | Frecuentemente |
|  |  | La docente verifica los aprendizajes previos de cada alumno | Frecuentemente |
|  |  | Utiliza los mismos criterios para todos los niños           | Siempre        |
|  |  | Utiliza instrumentos de evaluación adecuados para cada niño | Nunca          |

*Fuente: Concentrado de las observaciones de la práctica docente, realizadas durante el segundo bloque del ciclo lectivo 2019-2020 en el preescolar*

### La Interacción Pedagógica.

Debido a que la educadora muestra sus acciones sobre la interacción pedagógica en dos de los ítems de anclaje de manera ocasional y otros dos de manera frecuente, podemos decir que no es inadecuada, y se sitúa en un punto medio, logra en su mayoría manejar de manera objetiva los conflictos que se dan entre los menores, por medio de acuerdos y la conciliación, no se observa que pierda la paciencia, sin embargo en un par de momentos al parecer por la carga de trabajo, no atendió la solicitud de unos menores para una discusión que tuvieron y castigó a ambos sin darles oportunidad de expresarse. Por otro lado, la profesora pocas veces intentó integrar a sus niños con NEE y del mismo modo no fue algo presente las actividades para éstos.

**Cuadro 4.3 Práctica docente grupo 2ºB**

| Categoría teórica           | Descripción   | Ítems   | Recurrencia    |
|-----------------------------|---|---|----------------|
| "La Interacción Pedagógica. | Hace referencia a aquellas relaciones entre educadoras / párvulos, entre párvulos/párvulos y entre párvulos / conocimiento, en función de determinados criterios y normas que favorecen la responsabilidad respecto de la enseñanza y el aprendizaje." (Desimonne, 2007, p. 40) | La relación entre la docente y los alumnos es amable, cordial y de respeto  | Frecuentemente |
|                             |   | La maestra muestra más amabilidad con algunos niños que con otros   | Ocasionalmente |
|                             |   | La maestra muestra hostilidad con algunos niños   | Nunca          |
|                             |   | Muestra disposición para trabajar con niños con los que parece no tener afinidad  | Siempre        |
|                             |   | Muestra disposición y amabilidad para atender a los niños cuando les cuesta trabajo un tema                                       | Frecuentemente |
|                             |   | La docente propicia relaciones de cortesía y amabilidad entre los niños   | Frecuentemente |
|                             |   | En situaciones de conflicto la docente interviene de manera amable y objetiva   | Frecuentemente |
|                             |   | Si el alumno muestra una actitud negativa hacia la docente, ésta muestra respeto y objetividad para guiar al menor sobre su falta | Frecuentemente |
|                             |   | Ante errores de los alumnos en el desarrollo de alguna actividad la maestra corrige de manera amable y con respeto.               | Frecuentemente |
|                             |   | La docente utiliza actividades innovadoras, dinámicas y atractivas acordes a la edad de sus alumnos                               | Frecuentemente |
|                             |   | Integra a los niños con NEE   | Ocasionalmente |
|                             |   | La docente aplica estrategias para que los niños integren a sus compañeros que presentan NEE                                      | Ocasionalmente |

Fuente: Concentrado de las observaciones de la práctica docente, realizadas durante el segundo bloque del ciclo lectivo 2019-2020 en el preescolar

### *La Responsabilidad Profesional.*

La Responsabilidad profesional de esta educadora se encuentra en un punto medio del ideal, pese a que no comparte siempre sus experiencias con las compañeras, las veces que lo hace es enriquecedor para ella y sus pares, sin embargo, al igual que con otras docentes, su frecuente actualización no se ve del todo reflejada en la práctica.

**Cuadro 4.4 Práctica docente grupo 2ºB**

| <b>Categoría teórica</b>               | <b>Descripción</b>   | <b>Ítems</b>  | <b>Recurrencia</b> |
|--|--|---|--------------------|
| <b>La Responsabilidad Profesional.</b> | Relaciona directamente con el saber pedagógico de la educadora y con su capacidad para el trabajo docente colaborativo. Se evidencia en aquella capacidad de las educadoras de establecer relaciones con sus pares para intercambiar información actualizada y producir saberes propios de su profesión a partir de la reflexión y sistematización de sus experiencias. (Desimonne, 2007, p. 40) | La docente se actualiza por medio de cursos, talleres u otros medios para mejorar su práctica docente | Frecuentemente     |
|  |  | Ha requerido de apoyo externo   | Frecuentemente     |
|  |  | Se apoya de sus compañeras para mejorar su práctica   | Frecuentemente     |
|  |  | Comparte sus experiencias y aprendizajes con sus compañeras   | Ocasionalmente     |
|  |  | Externa a su directora sus dudas  | Frecuentemente     |

*Fuente: Concentrado de las observaciones de la práctica docente, realizadas durante el segundo bloque del ciclo lectivo 2019-2020 en el preescolar*

### 5.1.5 Grupo 3ºA

#### *La Organización de la Situación de Enseñanza–Aprendizaje.*

De acuerdo a lo observado con la educadora de este grupo, se obtiene que la organización de la situación de enseñanza aprendizaje es medianamente adecuada, ya que, aunque sus actividades las realiza de manera frecuente en su mayoría, el ítem de determinar tiempo acorde a las necesidades de cada menor solo ocurre ocasionalmente y esto demerita la acción sumado al hecho de no preparar siempre sus clases lo deja poco cerca del ideal.

**Cuadro 5. Práctica docente del grupo 3ºA**

| Categoría teórica  | Descripción   | Ítems   | Recurrencia    |
|--|---|---|----------------|
| La Organización de la Situación de Enseñanza–Aprendizaje | "Da cuenta del orden (tiempo y espacio) y la sistematización de los procesos que las educadoras se proponen en su enseñanza y que posibilitan la generación de ambientes y condiciones que aseguran el logro de aprendizajes de alta calidad para los párvulos." (Desimonne, 2007, p. 39) | La docente dedica tiempo a recibir a los niños  | Frecuentemente |
|  |   | Prepara de alguna manera el recibimiento de sus niños   | Ocasionalmente |
|  |   | Recibe a los niños de manera amable y entusiasta  | Frecuentemente |
|  |   | Adecúa el decorado del salón para hacer el ambiente más agradable                                   | Frecuentemente |
|  |   | Cambia el decorado del salón para mejorar las condiciones de aprendizaje                            | Frecuentemente |
|  |   | Prepara sus clases antes de llevarlas a cabo  | Frecuentemente |
|  |   | Determina tiempos específicos para las actividades de acuerdo a los ritmos de trabajo de cada niño. | Ocasionalmente |
|  |   | Toma tiempo para despedir a los niños   | Frecuentemente |
|  |   | Los despide de manera amable y entusiasta   | Frecuentemente |

*Fuente: Concentrado de las observaciones de la práctica docente, realizadas durante el segundo bloque del ciclo lectivo 2019-2020 en el preescolar*

*Las Estrategias de Enseñanza–Aprendizaje.*

Las estrategias de enseñanza aprendizaje que esta docente implementa dentro del aula se muestran más cercanas al ideal, sin embargo, al no contar con un plan permanente que apoye las NEE de sus alumnos, se queda en regular, muestra bastante esfuerzo al basar sus estrategias frecuentemente tomando en cuenta las diferentes formas de aprender de cada niño, aunque tal vez no lo realice siempre por falta de herramientas y el conocimiento, pues es lo que denota en su práctica diaria.

**Cuadro 5.1. Práctica docente del grupo 3ºA**

| Categoría teórica                          | Descripción  | Ítems  | Recurrencia    |
|--|--|--|----------------|
| "Las Estrategias de Enseñanza–Aprendizaje. | Son aquellos procedimientos utilizados por las educadoras en sus acciones de enseñanza para favorecer el proceso de construcción de aprendizajes de calidad en los párvulos." (Desimonne, 2007, p. 39) | Se basa en estrategias de enseñanza aprendizaje acordes a las necesidades de los niños                     | Frecuentemente |
|  |  | Considera conocer los aprendizajes previos del alumno para establecer estrategias de enseñanza aprendizaje | Frecuentemente |
|  |  | Se vale de materiales didácticos acordes a las necesidades de los niños                                    | Frecuentemente |
|  |  | Cuando los materiales del salón no son suficientes la docente usa materiales externos                      | Frecuentemente |
|  |  | La docente propicia el aprendizaje entre pares   | Frecuentemente |
|  |  | Cuenta con un plan de actividades o estrategias para niños con NEE   | Ocasionalmente |
|  |  | Cuenta con materiales para niños con NEE   | Ocasionalmente |
|  |  | La actitud de la docente hacia los niños con NEE es cordial y dispuesta.                                   | Siempre        |

*Fuente: Concentrado de las observaciones de la práctica docente, realizadas durante el segundo bloque del ciclo lectivo 2019-2020 en el preescolar*

### *Los Procedimientos de Evaluación.*

Respecto a los procedimientos de evaluación, de acuerdo con lo observado se obtiene que se acerca bastante a los adecuados, toma en cuenta los diferentes tipos de aprendizaje de sus niños y frecuentemente usa instrumentos acordes a ellos, sin embargo, suele calificar basándose en los mismos criterios.

**Cuadro 5.2. Práctica docente del grupo 3ºA**

| <b>Categoría teórica</b>                   | <b>Descripción</b>   | <b>Ítems</b>  | <b>Recurrencia</b> |
|--|--|---|--------------------|
| <b>"Los Procedimientos de Evaluación."</b> | Son aquellas acciones que el docente lleva a cabo en su enseñanza y que le permiten monitorear el aprendizaje de los párvulos y retroalimentar su acción pedagógica." (Desimonne, 2007, p. 40) | La docente evalúa los aprendizajes adquiridos de los niños  | Siempre            |
|  |  | La docente verifica los aprendizajes previos de cada alumno | Siempre            |
|  |  | Utiliza los mismos criterios para todos los niños           | Ocasionalmente     |
|  |  | Utiliza instrumentos de evaluación adecuados para cada niño | Frecuentemente     |

*Fuente: Concentrado de las observaciones de la práctica docente, realizadas durante el segundo bloque del ciclo lectivo 2019-2020 en el preescolar*

### La Interacción Pedagógica.

Durante la observación, la educadora mostró, en general siempre tener una adecuada interacción pedagógica, los ítems de anclaje se sitúan entre frecuente y siempre, por lo que se ubica mucho más cercano a lo deseable. Respecto a las NEE, se observa que la docente no siempre tiene la información requerida para poder integrar a sus alumnos, ni para tener actividades más acordes con ellos, sin embargo, de manera constate busca y aplica opciones.

**Cuadro 5.3. Práctica docente del grupo 3ºA**

| Categoría teórica                  | Descripción   | Ítems   | Recurrencia    |
|------------------------------------|---|---|----------------|
| <b>"La Interacción Pedagógica.</b> | Hace referencia a aquellas relaciones entre educadoras / párvulos, entre párvulos/párvulos y entre párvulos / conocimiento, en función de determinados criterios y normas que favorecen la responsabilidad respecto de la enseñanza y el aprendizaje." (Desimonne, 2007, p. 40) | La relación entre la docente y los alumnos es amable, cordial y de respeto  | Siempre        |
|                                    |   | La maestra muestra más amabilidad con algunos niños que con otros   | Nunca          |
|                                    |   | La maestra muestra hostilidad con algunos niños   | Nunca          |
|                                    |   | Muestra disposición para trabajar con niños con los que parece no tener afinidad  | Siempre        |
|                                    |   | Muestra disposición y amabilidad para atender a los niños cuando les cuesta trabajo un tema                                       | Ocasionalmente |
|                                    |   | La docente propicia relaciones de cortesía y amabilidad entre los niños   | Siempre        |
|                                    |   | En situaciones de conflicto la docente interviene de manera amable y objetiva   | Siempre        |
|                                    |   | Si el alumno muestra una actitud negativa hacia la docente, ésta muestra respeto y objetividad para guiar al menor sobre su falta | Siempre        |
|                                    |   | Ante errores de los alumnos en el desarrollo de alguna actividad la maestra corrige de manera amable y con respeto.               | Siempre        |
|                                    |   | La docente utiliza actividades innovadoras, dinámicas y atractivas acordes a la edad de sus alumnos                               | Siempre        |
|                                    |   | Integra a los niños con NEE   | Frecuentemente |
|                                    |   | La docente aplica estrategias para que los niños integren a sus compañeros que presentan NEE                                      | Frecuentemente |

*Fuente: Concentrado de las observaciones de la práctica docente, realizadas durante el segundo bloque del ciclo lectivo 2019-2020 en el preescolar*

### *La Responsabilidad Profesional.*

La educadora muestra una responsabilidad profesional muy cercana al ideal, si bien no siempre comparte experiencias con sus pares, si lo hace en espacios de actualización, y pese a que es importante pedir apoyo externo o de la directora, debido a su actualización permanente no lo requiere tanto, por lo cual el que suceda ocasionalmente no es factor para demeritar este rubro.

**Cuadro 5.4. Práctica docente del grupo 3ºA**

| <b>Categoría teórica</b>               | <b>Descripción</b>   | <b>Ítems</b>  | <b>Recurrencia</b> |
|--|--|---|--------------------|
| <b>La Responsabilidad Profesional.</b> | Relaciona directamente con el saber pedagógico de la educadora y con su capacidad para el trabajo docente colaborativo. Se evidencia en aquella capacidad de las educadoras de establecer relaciones con sus pares para intercambiar información actualizada y producir saberes propios de su profesión a partir de la reflexión y sistematización de sus experiencias. (Desimonne, 2007, p. 40) | La docente se actualiza por medio de cursos, talleres u otros medios para mejorar su práctica docente | Siempre            |
|  |  | Ha requerido de apoyo externo   | Ocasionalmente     |
|  |  | Se apoya de sus compañeras para mejorar su práctica   | Frecuentemente     |
|  |  | Comparte sus experiencias y aprendizajes con sus compañeras   | Frecuentemente     |
|  |  | Externa a su directora sus dudas  | Ocasionalmente     |

*Fuente: Concentrado de las observaciones de la práctica docente, realizadas durante el segundo bloque del ciclo lectivo 2019-2020 en el preescolar*

### 5.1.6 Grupo 3ºB

#### La Organización de la Situación de Enseñanza–Aprendizaje.

Se observó que la docente realizaba el cien por ciento de las actividades instauradas en este rubro, de manera ocasional; por lo que queda alejada del deseable para ser adecuada, la falta de preparación dentro del aula era notoria sobre todo en la ausencia de materiales al momento de impartir la clase, así mismo el no determinar tiempos acordes a las formas de aprender de cada menor no permitía que varios de ellos, incluso los regulares, terminaran las tareas asignadas.

**Cuadro 6. Práctica docente del grupo 3ºB**

| Categoría teórica  | Descripción   | Ítems   | Recurrencia    |
|--|---|---|----------------|
| La Organización de la Situación de Enseñanza–Aprendizaje | "Da cuenta del orden (tiempo y espacio) y la sistematización de los procesos que las educadoras se proponen en su enseñanza y que posibilitan la generación de ambientes y condiciones que aseguran el logro de aprendizajes de alta calidad para los párvulos." (Desimonne, 2007, p. 39) | La docente dedica tiempo a recibir a los niños  | Ocasionalmente |
|  |   | Prepara de alguna manera el recibimiento de sus niños   | Ocasionalmente |
|  |   | Recibe a los niños de manera amable y entusiasta  | Ocasionalmente |
|  |   | Adecúa el decorado del salón para hacer el ambiente más agradable                                   | Ocasionalmente |
|  |   | Cambia el decorado del salón para mejorar las condiciones de aprendizaje                            | Ocasionalmente |
|  |   | Prepara sus clases antes de llevarlas a cabo  | Ocasionalmente |
|  |   | Determina tiempos específicos para las actividades de acuerdo a los ritmos de trabajo de cada niño. | Ocasionalmente |
|  |   | Toma tiempo para despedir a los niños   | Ocasionalmente |
|  |   | Los despide de manera amable y entusiasta   | Ocasionalmente |

Fuente: Concentrado de las observaciones de la práctica docente, realizadas durante el segundo bloque del ciclo lectivo 2019-2020 en el preescolar

*Las Estrategias de Enseñanza–Aprendizaje.*

La educadora de este grupo presenta ocasionalmente la mayoría de las acciones referentes a las estrategias de enseñanza aprendizaje, por lo que queda significativamente alejada de lo esperado, al no contar con un plan de actividades para sus alumnos con NEE, no cumple con los requerimientos de estos, trayendo como consecuencia la no adquisición de los aprendizajes esperados.

**Cuadro 6.1. Práctica docente del grupo 3ºB**

| Categoría teórica                          | Descripción  | Ítems  | Recurrencia    |
|--|--|--|----------------|
| "Las Estrategias de Enseñanza–Aprendizaje. | Son aquellos procedimientos utilizados por las educadoras en sus acciones de enseñanza para favorecer el proceso de construcción de aprendizajes de calidad en los párvulos." (Desimonne, 2007, p. 39) | Se basa en estrategias de enseñanza aprendizaje acordes a las necesidades de los niños                     | Ocasionalmente |
|  |  | Considera conocer los aprendizajes previos del alumno para establecer estrategias de enseñanza aprendizaje | Ocasionalmente |
|  |  | Se vale de materiales didácticos acordes a las necesidades de los niños                                    | Ocasionalmente |
|  |  | Cuando los materiales del salón no son suficientes la docente usa materiales externos                      | Ocasionalmente |
|  |  | La docente propicia el aprendizaje entre pares   | Frecuentemente |
|  |  | Cuenta con un plan de actividades o estrategias para niños con NEE   | Ocasionalmente |
|  |  | Cuenta con materiales para niños con NEE   | Nunca          |
|  |  | La actitud de la docente hacia los niños con NEE es cordial y dispuesta.                                   | Frecuentemente |

*Fuente: Concentrado de las observaciones de la práctica docente, realizadas durante el segundo bloque del ciclo lectivo 2019-2020 en el preescolar*

### Los Procedimientos de Evaluación.

En este rubro la docente se acerca medianamente al ideal, de modo que frecuentemente realiza de manera adecuada a los procedimientos de evaluación, verifica de manera ocasional los aprendizajes previos en consecuencia, no es posible saber si corrobora los avances de los alumnos de manera acertada.

**Cuadro 6.2. Práctica docente del grupo 3ºB**

| Categoría teórica                         | Descripción  | Ítems   | Recurrencia    |
|---|--|---|----------------|
| <b>"Los Procedimientos de Evaluación.</b> | Son aquellas acciones que el docente lleva a cabo en su enseñanza y que le permiten monitorear el aprendizaje de los párvulos y retroalimentar su acción pedagógica." (Desimonne, 2007, p. 40) | La docente evalúa los aprendizajes adquiridos de los niños  | Frecuentemente |
|   |  | La docente verifica los aprendizajes previos de cada alumno | Ocasionalmente |
|   |  | Utiliza los mismos criterios para todos los niños           | Frecuentemente |
|   |  | Utiliza instrumentos de evaluación adecuados para cada niño | Frecuentemente |

*Fuente: Concentrado de las observaciones de la práctica docente, realizadas durante el segundo bloque del ciclo lectivo 2019-2020 en el preescolar*

### La Interacción Pedagógica.

La interacción de esta docente es regular, ya que sus acciones se sitúan en promedio de forma frecuente y ocasional, por lo que no son tan cercanas a lo esperado, sobre todo con los ítems que hacen referencia a las NEE, la docente mostró pocas veces contar con actividades que integraran a estos menores y les permitieran una mayor adquisición de los aprendizajes.

**Cuadro 6.3. Práctica docente del grupo 3ºB**

| Categoría teórica           | Descripción   | Ítems   | Recurrencia    |
|-----------------------------|---|---|----------------|
| "La Interacción Pedagógica. | Hace referencia a aquellas relaciones entre educadoras / párvulos, entre párvulos/párvulos y entre párvulos / conocimiento, en función de determinados criterios y normas que favorecen la responsabilidad respecto de la enseñanza y el aprendizaje." (Desimonne, 2007, p. 40) | La relación entre la docente y los alumnos es amable, cordial y de respeto  | Frecuentemente |
|                             |   | La maestra muestra más amabilidad con algunos niños que con otros   | Ocasionalmente |
|                             |   | La maestra muestra hostilidad con algunos niños   | Nunca          |
|                             |   | Muestra disposición para trabajar con niños con los que parece no tener afinidad  | Frecuentemente |
|                             |   | Muestra disposición y amabilidad para atender a los niños cuando les cuesta trabajo un tema                                       | Frecuentemente |
|                             |   | La docente propicia relaciones de cortesía y amabilidad entre los niños   | Frecuentemente |
|                             |   | En situaciones de conflicto la docente interviene de manera amable y objetiva   | Frecuentemente |
|                             |   | Si el alumno muestra una actitud negativa hacia la docente, ésta muestra respeto y objetividad para guiar al menor sobre su falta | Frecuentemente |
|                             |   | Ante errores de los alumnos en el desarrollo de alguna actividad la maestra corrige de manera amable y con respeto.               | Frecuentemente |
|                             |   | La docente utiliza actividades innovadoras, dinámicas y atractivas acordes a la edad de sus alumnos                               | Frecuentemente |
|                             |   | Integra a los niños con NEE   | Ocasionalmente |
|                             |   | La docente aplica estrategias para que los niños integren a sus compañeros que presentan NEE                                      | Ocasionalmente |

Fuente: Concentrado de las observaciones de la práctica docente, realizadas durante el segundo bloque del ciclo lectivo 2019-2020 en el preescolar

### *La Responsabilidad Profesional.*

De acuerdo a las observaciones y el registro de éstas, la educadora de este grupo tiene una responsabilidad profesional insuficiente, principalmente porque no cuenta con actualizaciones que le permitan mejorar su práctica, punto muy relevante para poder calificar en el ideal, como resultado de esta falta de actualización muestra poco trabajo entre pares.

**Cuadro 6.4. Práctica docente del grupo 3ºB**

| <b>Categoría teórica</b>               | <b>Descripción</b>   | <b>Ítems</b>  | <b>Recurrencia</b> |
|--|--|---|--------------------|
| <b>La Responsabilidad Profesional.</b> | Relaciona directamente con el saber pedagógico de la educadora y con su capacidad para el trabajo docente colaborativo. Se evidencia en aquella capacidad de las educadoras de establecer relaciones con sus pares para intercambiar información actualizada y producir saberes propios de su profesión a partir de la reflexión y sistematización de sus experiencias. (Desimonne, 2007, p. 40) | La docente se actualiza por medio de cursos, talleres u otros medios para mejorar su práctica docente | Nunca              |
|  |  | Ha requerido de apoyo externo   | Ocasionalmente     |
|  |  | Se apoya de sus compañeras para mejorar su práctica   | Ocasionalmente     |
|  |  | Comparte sus experiencias y aprendizajes con sus compañeras   | Ocasionalmente     |
|  |  | Externa a su directora sus dudas  | Nunca              |

*Fuente: Concentrado de las observaciones de la práctica docente, realizadas durante el segundo bloque del ciclo lectivo 2019-2020 en el preescolar*

## 5.2. Observaciones por grado.

### 5.2.1 Observaciones primer grado

#### *La Organización de la Situación de Enseñanza–Aprendizaje.*

La organización de las situaciones de enseñanza aprendizaje que muestran las docentes de primer grado, oscila entre lo frecuente y lo ocasional, por tanto, se encuentran adecuadas de manera regular. Para mejorar tal situación, deberán realizar permanentemente la adecuación entre lo que se hace en el aula y lo que se planea al preparar sus clases, particularmente en lo relativo a tener en consideración los ritmos de trabajo de cada alumno.

**Cuadro 7. Práctica docente del primer grado.**

| Categoría teórica  | Descripción  | Ítems   | Recurrencia    |
|--|--|---|----------------|
| "La Organización de la Situación de Enseñanza–Aprendizaje. | "Da cuenta del orden (tiempo y espacio) y la sistematización de los procesos que las educadoras se proponen en su enseñanza y que posibilitan la generación de ambientes y condiciones que aseguran el logro de aprendizajes de alta calidad para los párvulos." (Desimone, 2007, p. 39) | La docente dedica tiempo a recibir a los niños  | Frecuentemente |
|  |  | Prepara de alguna manera el recibimiento de sus niños   | Frecuentemente |
|  |  | Recibe a los niños de manera amable y entusiasta  | Frecuentemente |
|  |  | Adecúa el decorado del salón para hacer el ambiente más agradable                                   | Frecuentemente |
|  |  | Cambia el decorado del salón para mejorar las condiciones de aprendizaje                            | Frecuentemente |
|  |  | Prepara sus clases antes de llevarlas a cabo  | Frecuentemente |
|  |  | Determina tiempos específicos para las actividades de acuerdo a los ritmos de trabajo de cada niño. | Ocasionalmente |
|  |  | Toma tiempo para despedir a los niños   | Ocasionalmente |
|  |  | Los despide de manera amable y entusiasta   | Ocasionalmente |

*Fuente: Concentrado de las observaciones de la práctica docente, realizadas durante el segundo bloque del ciclo lectivo 2019-2020 en el preescolar*

*Las Estrategias de Enseñanza–Aprendizaje.*

En conjunto, las educadoras de primer grado realizan de manera ocasional todo lo relacionado a las estrategias de enseñanza aprendizaje, lo que las deja en un punto lejano de lo deseable para que dichas estrategias sean adecuadas sobre todo para sus alumnos con NEE.

**Cuadro 7.1. Práctica docente del primer grado.**

| Categoría teórica                         | Descripción  | Ítems  | Recurrencia    |
|---|--|--|----------------|
| Las Estrategias de Enseñanza–Aprendizaje. | "Son aquellos procedimientos utilizados por las educadoras en sus acciones de enseñanza para favorecer el proceso de construcción de aprendizajes de calidad en los párvulos." (Desimone, 2007, p. 39) | Se basa en estrategias de enseñanza aprendizaje acordes a las necesidades de los niños                     | Ocasionalmente |
|   |  | Considera conocer los aprendizajes previos del alumno para establecer estrategias de enseñanza aprendizaje | Ocasionalmente |
|   |  | Se vale de materiales didácticos acordes a las necesidades de los niños                                    | Ocasionalmente |
|   |  | Cuando los materiales del salón no son suficientes la docente usa materiales externos                      | Ocasionalmente |
|   |  | La docente propicia el aprendizaje entre pares   | Ocasionalmente |
|   |  | Cuenta con un plan de actividades o estrategias para niños con NEE   | Ocasionalmente |
|   |  | Cuenta con materiales para niños con NEE   | Ocasionalmente |
|   |  | La actitud de la docente hacia los niños con NEE es cordial y dispuesta.                                   | Ocasionalmente |

*Fuente: Concentrado de las observaciones de la práctica docente, realizadas durante el segundo bloque del ciclo lectivo 2019-2020 en el preescolar*

### *Los Procedimientos de Evaluación.*

Respecto a los procedimientos de evaluación, se quedan en un punto medio al realizar sus acciones entre frecuente y ocasionalmente, lo que no permite que sean adecuados, por ello no es posible saber si miden adecuadamente avances y aprendizajes adquiridos, al no usar instrumentos diferenciados para cada menor existe riesgo de no estar evaluando de manera eficaz.

**Cuadro 7. 2. Práctica docente del primer grado.**

| <b>Categoría teórica</b>                 | <b>Descripción</b>  | <b>Ítems</b>  | <b>Recurrencia</b> |
|--|---|---|--------------------|
| <b>Los Procedimientos de Evaluación.</b> | "Son aquellas acciones que el docente lleva a cabo en su enseñanza y que le permiten monitorear el aprendizaje de los párvulos y retroalimentar su acción pedagógica."<br>(Desimone, 2007, p. 40) | La docente evalúa los aprendizajes adquiridos de los niños  | Frecuentemente     |
|  |   | La docente verifica los aprendizajes previos de cada alumno | Ocasionalmente     |
|  |   | Utiliza los mismos criterios para todos los niños           | Frecuentemente     |
|  |   | Utiliza instrumentos de evaluación adecuados para cada niño | Ocasionalmente     |

*Fuente: Concentrado de las observaciones de la práctica docente, realizadas durante el segundo bloque del ciclo lectivo 2019-2020 en el preescolar*

### *La Interacción Pedagógica.*

La interacción pedagógica de estas docentes es inadecuada para sus grupos, ya que el cien por ciento de sus acciones se realizan de manera ocasional, lo que no permite una pertinente relación alumno-docente que promueva el aprendizaje de manera continua.

**Cuadro 7.3. Práctica docente del primer grado.**

| <b>Categoría teórica</b>          | <b>Descripción</b>  | <b>Ítems</b>  | <b>Recurrencia</b> |
|-----------------------------------|---|---|--------------------|
| <b>La Interacción Pedagógica.</b> | "Hace referencia a aquellas relaciones entre educadoras / párvulos, entre párvulos/párvulos y entre párvulos / conocimiento, en función de determinados criterios y normas que favorecen la responsabilidad respecto de la enseñanza y el aprendizaje." (Desimone, 2007, p. 40) | La relación entre la docente y los alumnos es amable, cordial y de respeto  | Ocasionalmente     |
|                                   |   | La maestra muestra más amabilidad con algunos niños que con otros   | Ocasionalmente     |
|                                   |   | La maestra muestra hostilidad con algunos niños   | Ocasionalmente     |
|                                   |   | Muestra disposición para trabajar con niños con los que parece no tener afinidad  | Ocasionalmente     |
|                                   |   | Muestra disposición y amabilidad para atender a los niños cuando les cuesta trabajo un tema                                       | Ocasionalmente     |
|                                   |   | La docente propicia relaciones de cortesía y amabilidad entre los niños   | Ocasionalmente     |
|                                   |   | En situaciones de conflicto la docente interviene de manera amable y objetiva   | Ocasionalmente     |
|                                   |   | Si el alumno muestra una actitud negativa hacia la docente, ésta muestra respeto y objetividad para guiar al menor sobre su falta | Ocasionalmente     |
|                                   |   | Ante errores de los alumnos en el desarrollo de alguna actividad la maestra corrige de manera amable y con respeto.               | Ocasionalmente     |
|                                   |   | La docente utiliza actividades innovadoras, dinámicas y atractivas acordes a la edad de sus alumnos                               | Ocasionalmente     |
|                                   |   | Integra a los niños con NEE   | Ocasionalmente     |
|                                   |   | La docente aplica estrategias para que los niños integren a sus compañeros que presentan NEE                                      | Ocasionalmente     |

*Fuente: Concentrado de las observaciones de la práctica docente, realizadas durante el segundo bloque del ciclo lectivo 2019-2020 en el preescolar*

### *La Responsabilidad Profesional.*

Dado que las docentes presentan ocasionalmente la mayoría de sus acciones dirigidas a la responsabilidad profesional, podríamos considerar que no cuenta con suficiente profesionalismo, no hay de manera constante una retroalimentación, ni trabajo entre pares con las demás compañeras puesto que no cuentan con suficiente información para aportar.

**Cuadro 7.4. Práctica docente del primer grado.**

| Categoría teórica                      | Descripción  | Ítems   | Recurrencia    |
|--|--|---|----------------|
| <b>La Responsabilidad Profesional.</b> | "Relaciona directamente con el saber pedagógico de la educadora y con su capacidad para el trabajo docente colaborativo. Se evidencia en aquella capacidad de las educadoras de establecer relaciones con sus pares para intercambiar información actualizada y producir saberes propios de su profesión a partir de la reflexión y sistematización de sus experiencias. (Desimone, 2007, p. 40) | La docente se actualiza por medio de cursos, talleres u otros medios para mejorar su práctica docente | Ocasionalmente |
|  |  | Ha requerido de apoyo externo   | Ocasionalmente |
|  |  | Se apoya de sus compañeras para mejorar su práctica   | Ocasionalmente |
|  |  | Comparte sus experiencias y aprendizajes con sus compañeras   | Ocasionalmente |
|  |  | Externa a su directora sus dudas  | Nunca          |

*Fuente: Concentrado de las observaciones de la práctica docente, realizadas durante el segundo bloque del ciclo lectivo 2019-2020 en el preescolar*

### 5.2.2. Observaciones segundo grado.

#### *La Organización de la Situación de Enseñanza–Aprendizaje.*

Las docentes de segundo grado mantienen una organización de las situaciones de enseñanza aprendizaje inadecuada, pues en su mayoría las acciones dirigidas a este rubro se muestran de forma ocasional, lo que no permite que haya un seguimiento idóneo de las mismas, así mismo, el no determinar tiempos adecuados para sus alumnos no permiten la adquisición de aprendizajes esperados de forma regular.

**Cuadro 8. Práctica docente de segundo grado**

| Category teórica  | Descripción   | Ítems   | Recurrencia    |
|---|---|---|----------------|
| <b>"La Organización de la Situación de Enseñanza–Aprendizaje.</b> | Da cuenta del orden (tiempo y espacio) y la sistematización de los procesos que las educadoras se proponen en su enseñanza y que posibilitan la generación de ambientes y condiciones que aseguran el logro de aprendizajes de alta calidad para los párvulos." (Desimone, 2007, p. 39) | La docente dedica tiempo a recibir a los niños  | Ocasionalmente |
|   |   | Prepara de alguna manera el recibimiento de sus niños   | Ocasionalmente |
|   |   | Recibe a los niños de manera amable y entusiasta  | Ocasionalmente |
|   |   | Adecúa el decorado del salón para hacer el ambiente más agradable                                   | Frecuentemente |
|   |   | Cambia el decorado del salón para mejorar las condiciones de aprendizaje                            | Frecuentemente |
|   |   | Prepara sus clases antes de llevarlas a cabo  | Ocasionalmente |
|   |   | Determina tiempos específicos para las actividades de acuerdo a los ritmos de trabajo de cada niño. | Ocasionalmente |
|   |   | Toma tiempo para despedir a los niños   | Ocasionalmente |
|   |   | Los despide de manera amable y entusiasta   | Ocasionalmente |

*Fuente: Concentrado de las observaciones de la práctica docente, realizadas durante el segundo bloque del ciclo lectivo 2019-2020 en el preescolar*

### Las Estrategias de Enseñanza–Aprendizaje.

De igual manera para las estrategias de enseñanza aprendizaje, se percibe por medio de la observación que no se acercan al ideal y distan bastante de llegar a serlo pues no hay continuidad en las mismas, ya que no toman en cuenta de manera permanente a los alumnos que requieren adecuaciones curriculares.

**Cuadro 8.1. Práctica docente de segundo grado**

| Categoría teórica                          | Descripción   | Ítems  | Recurrencia    |
|--|---|--|----------------|
| "Las Estrategias de Enseñanza–Aprendizaje. | Son aquellos procedimientos utilizados por las educadoras en sus acciones de enseñanza para favorecer el proceso de construcción de aprendizajes de calidad en los párvulos." (Desimone, 2007, p. 39) | Se basa en estrategias de enseñanza aprendizaje acordes a las necesidades de los niños                     | Ocasionalmente |
|  |   | Considera conocer los aprendizajes previos del alumno para establecer estrategias de enseñanza aprendizaje | Ocasionalmente |
|  |   | Se vale de materiales didácticos acordes a las necesidades de los niños                                    | Ocasionalmente |
|  |   | Cuando los materiales del salón no son suficientes la docente usa materiales externos                      | Ocasionalmente |
|  |   | La docente propicia el aprendizaje entre pares   | Ocasionalmente |
|  |   | Cuenta con un plan de actividades o estrategias para niños con NEE   | Ocasionalmente |
|  |   | Cuenta con materiales para niños con NEE   | Ocasionalmente |
|  |   | La actitud de la docente hacia los niños con NEE es cordial y dispuesta.                                   | Ocasionalmente |

*Fuente: Concentrado de las observaciones de la práctica docente, realizadas durante el segundo bloque del ciclo lectivo 2019-2020 en el preescolar*

### Los Procedimientos de Evaluación.

En este rubro las docentes de segundo grado, se quedan por debajo de lo ideal, tomando en cuenta que para el ítem de los criterios, a diferencia de lo otros, para ser adecuado, tendría que fijarse en el nunca, ya que no es recomendable utilizar los mismos criterios de evaluación para todos los niños, pues no se toman en cuenta sus diferencias, por otro lado el que utilice ocasionalmente instrumentos de evaluación adecuados a los requerimientos de cada menor, no permite que haya continuidad en sus procesos de evaluación y en consecuencia no se conoce si están siendo evaluados de manera eficaz.

**Cuadro 8.2. Práctica docente de segundo grado**

| Categoría teórica                  | Descripción   | Ítems   | Recurrencia    |
|------------------------------------|---|---|----------------|
| "Los Procedimientos de Evaluación. | Son aquellas acciones que el docente lleva a cabo en su enseñanza y que le permiten monitorear el aprendizaje de los párvulos y retroalimentar su acción pedagógica." (Desimone, 2007, p. 40) | La docente evalúa los aprendizajes adquiridos de los niños  | Frecuentemente |
|                                    |   | La docente verifica los aprendizajes previos de cada alumno | Frecuentemente |
|                                    |   | Utiliza los mismos criterios para todos los niños           | Frecuentemente |
|                                    |   | Utiliza instrumentos de evaluación adecuados para cada niño | Ocasionalmente |

Fuente: Concentrado de las observaciones de la práctica docente, realizadas durante el segundo bloque del ciclo lectivo 2019-2020 en el preescolar

### La Interacción Pedagógica.

Respecto a la interacción pedagógica de este grado, las docentes presuntamente muestran acciones medianamente pertinentes; recordemos que en este rubro hay dos ítems que requieren nunca realizarse para ser adecuados, estamos hablando de que lo deseable es que no muestren hostilidad con algunos niños y tampoco amabilidad con otros más que con el resto del grupo, lo segundo llega a suceder ocasionalmente por tanto será necesario evitarlo por completo para que se adecuado. Así mismo será importante que las docentes integren a los alumnos con NEE de manera permanente con el resto del grupo, respetando sus diferencias a través de estrategias específicas para ello.

**Cuadro 8. 3. Práctica docente de segundo grado**

| Categoría teórica           | Descripción  | Ítems   | Recurrencia    |
|-----------------------------|--|---|----------------|
| "La Interacción Pedagógica. | Hace referencia a aquellas relaciones entre educadoras / párvulos, entre párvulos/párvulos y entre párvulos / conocimiento, en función de determinados criterios y normas que favorecen la responsabilidad respecto de la enseñanza y el aprendizaje." (Desimone, 2007, p. 40) | La relación entre la docente y los alumnos es amable, cordial y de respeto  | Frecuentemente |
|                             |  | La maestra muestra más amabilidad con algunos niños que con otros   | Ocasionalmente |
|                             |  | La maestra muestra hostilidad con algunos niños   | Ocasionalmente |
|                             |  | Muestra disposición para trabajar con niños con los que parece no tener afinidad  | Frecuentemente |
|                             |  | Muestra disposición y amabilidad para atender a los niños cuando les cuesta trabajo un tema                                       | Frecuentemente |
|                             |  | La docente propicia relaciones de cortesía y amabilidad entre los niños   | Frecuentemente |
|                             |  | En situaciones de conflicto la docente interviene de manera amable y objetiva   | Frecuentemente |
|                             |  | Si el alumno muestra una actitud negativa hacia la docente, ésta muestra respeto y objetividad para guiar al menor sobre su falta | Frecuentemente |
|                             |  | Ante errores de los alumnos en el desarrollo de alguna actividad la maestra corrige de manera amable y con respeto.               | Frecuentemente |
|                             |  | La docente utiliza actividades innovadoras, dinámicas y atractivas acordes a la edad de sus alumnos                               | Frecuentemente |
|                             |  | Integra a los niños con NEE   | Ocasionalmente |
|                             |  | La docente aplica estrategias para que los niños integren a sus compañeros que presentan NEE                                      | Ocasionalmente |

Fuente: Concentrado de las observaciones de la práctica docente, realizadas durante el segundo bloque del ciclo lectivo 2019-2020 en el preescolar

### *La Responsabilidad Profesional.*

Para este punto las docentes se acercan un poco más a lo esperado, pues presentan de manera más frecuente sus acciones, su actualización refleja que tienen una responsabilidad profesional buena que puede mejorar.

#### **Cuadro 8.4. Práctica docente de segundo grado**

| <b>Categoría teórica</b>               | <b>Descripción</b>  | <b>Ítems</b>  | <b>Recurrencia</b> |
|--|---|---|--------------------|
| <b>La Responsabilidad Profesional.</b> | Relaciona directamente con el saber pedagógico de la educadora y con su capacidad para el trabajo docente colaborativo. Se evidencia en aquella capacidad de las educadoras de establecer relaciones con sus pares para intercambiar información actualizada y producir saberes propios de su profesión a partir de la reflexión y sistematización de sus experiencias. (Desimone, 2007, p. 40) | La docente se actualiza por medio de cursos, talleres u otros medios para mejorar su práctica docente | Frecuentemente     |
|  |   | Ha requerido de apoyo externo   | Frecuentemente     |
|  |   | Se apoya de sus compañeras para mejorar su práctica   | Ocasionalmente     |
|  |   | Comparte sus experiencias y aprendizajes con sus compañeras   | Frecuentemente     |
|  |   | Externa a su directora sus dudas  | Ocasionalmente     |

*Fuente: Concentrado de las observaciones de la práctica docente, realizadas durante el segundo bloque del ciclo lectivo 2019-2020 en el preescolar*

### 5.2.3 Observaciones tercer grado

#### *La Organización de la Situación de Enseñanza–Aprendizaje.*

Dado que la recurrencia de las acciones de este rubro se realiza de manera ocasional, no podemos decir que las docentes cuenten con una organización adecuada para las situaciones de enseñanza-aprendizaje, no se presentan ni medianamente cercanas al ideal, para ello requerirán preparar sus clases de manera permanente e incluir en estos tiempos determinados para las necesidades de cada niño, de esa manera estarán respetando sus diferentes formas de aprender.

## Cuadro 9. Práctica docente de tercer grado

| Categoría teórica   | Descripción   | Ítems   | Recurrencia    |
|---|---|---|----------------|
| <b>"La Organización de la Situación de Enseñanza–Aprendizaje.</b> | Da cuenta del orden (tiempo y espacio) y la sistematización de los procesos que las educadoras se proponen en su enseñanza y que posibilitan la generación de ambientes y condiciones que aseguran el logro de aprendizajes de alta calidad para los párvulos." (Desimone, 2007, p. 39) | La docente dedica tiempo a recibir a los niños  | Ocasionalmente |
|   |   | Prepara de alguna manera el recibimiento de sus niños   | Ocasionalmente |
|   |   | Recibe a los niños de manera amable y entusiasta  | Ocasionalmente |
|   |   | Adecúa el decorado del salón para hacer el ambiente más agradable                                   | Frecuentemente |
|   |   | Cambia el decorado del salón para mejorar las condiciones de aprendizaje                            | Frecuentemente |
|   |   | Prepara sus clases antes de llevarlas a cabo  | Ocasionalmente |
|   |   | Determina tiempos específicos para las actividades de acuerdo a los ritmos de trabajo de cada niño. | Ocasionalmente |
|   |   | Toma tiempo para despedir a los niños   | Ocasionalmente |
|   |   | Los despide de manera amable y entusiasta   | Ocasionalmente |

*Fuente: Concentrado de las observaciones de la práctica docente, realizadas durante el segundo bloque del ciclo lectivo 2019-2020 en el preescolar*

*Las Estrategias de Enseñanza–Aprendizaje.*

Las educadoras de tercer grado, muestran estrategias de aprendizaje poco acordes a las necesidades en general de sus alumnos, en consecuencia, no se puede calificar como adecuadas, especialmente al no contar con un plan de actividades específicas para los niños con NEE.

**Cuadro 9.1. Práctica docente de tercer grado**

| <b>Categoría teórica</b>                          | <b>Descripción</b>  | <b>Ítems</b>   | <b>Recurrencia</b> |
|---|---|--|--------------------|
| <b>"Las Estrategias de Enseñanza–Aprendizaje.</b> | Son aquellos procedimientos utilizados por las educadoras en sus acciones de enseñanza para favorecer el proceso de construcción de aprendizajes de calidad en los párvulos." (Desimone, 2007, p. 39) | Se basa en estrategias de enseñanza aprendizaje acordes a las necesidades de los niños                     | Ocasionalmente     |
|   |   | Considera conocer los aprendizajes previos del alumno para establecer estrategias de enseñanza aprendizaje | Ocasionalmente     |
|   |   | Se vale de materiales didácticos acordes a las necesidades de los niños                                    | Ocasionalmente     |
|   |   | Cuando los materiales del salón no son suficientes la docente usa materiales externos                      | Ocasionalmente     |
|   |   | La docente propicia el aprendizaje entre pares   | Ocasionalmente     |
|   |   | Cuenta con un plan de actividades o estrategias para niños con NEE   | Ocasionalmente     |
|   |   | Cuenta con materiales para niños con NEE   | Nunca              |
|   |   | La actitud de la docente hacia los niños con NEE es cordial y dispuesta.                                   | Ocasionalmente     |

*Fuente: Concentrado de las observaciones de la práctica docente, realizadas durante el segundo bloque del ciclo lectivo 2019-2020 en el preescolar*

### *Los Procedimientos de Evaluación.*

No obstante, las educadoras de este grado tienen un nivel más cercano al adecuado para evaluar a los menores, pues de manera frecuente toman en cuenta las diferencias en las formas de aprendizaje de los mismos, determinan criterios distintos para elegir sus instrumentos y con base en ellos evaluar los logros obtenidos. Para lograr un mejoramiento en ésta área las docentes deberán de manera permanente sus evaluaciones diferenciadas.

**Cuadro 9.2. Práctica docente de tercer grado**

| <b>Categoría teórica</b>                  | <b>Descripción</b>  | <b>Ítems</b>  | <b>Recurrencia</b> |
|---|---|---|--------------------|
| <b>"Los Procedimientos de Evaluación.</b> | Son aquellas acciones que el docente lleva a cabo en su enseñanza y que le permiten monitorear el aprendizaje de los párvulos y retroalimentar su acción pedagógica." (Desimone, 2007, p. 40) | La docente evalúa los aprendizajes adquiridos de los niños  | Frecuentemente     |
|   |   | La docente verifica los aprendizajes previos de cada alumno | Frecuentemente     |
|   |   | Utiliza los mismos criterios para todos los niños           | Frecuentemente     |
|   |   | Utiliza instrumentos de evaluación adecuados para cada niño | Frecuentemente     |

*Fuente: Concentrado de las observaciones de la práctica docente, realizadas durante el segundo bloque del ciclo lectivo 2019-2020 en el preescolar*

### La Interacción Pedagógica.

Las docentes de tercer grado muestran una interacción pedagógica, medianamente adecuada, no llega a ser eficaz pues nuevamente no hay permanencia con los ítems de anclaje, sobre todo con los que se refieren a las NEE, las acciones de las educadoras no permiten ver si hay una relación que favorezca los aprendizajes de sus alumnos.

**Cuadro 9.3. Práctica docente de tercer grado**

| Categoría teórica                  | Descripción  | Ítems   | Recurrencia    |
|------------------------------------|--|---|----------------|
| <b>"La Interacción Pedagógica.</b> | Hace referencia a aquellas relaciones entre educadoras / párvulos, entre párvulos/párvulos y entre párvulos / conocimiento, en función de determinados criterios y normas que favorecen la responsabilidad respecto de la enseñanza y el aprendizaje." (Desimone, 2007, p. 40) | La relación entre la docente y los alumnos es amable, cordial y de respeto  | Frecuentemente |
|                                    |  | La maestra muestra más amabilidad con algunos niños que con otros   | Ocasionalmente |
|                                    |  | La maestra muestra hostilidad con algunos niños   | Nunca          |
|                                    |  | Muestra disposición para trabajar con niños con los que parece no tener afinidad  | Frecuentemente |
|                                    |  | Muestra disposición y amabilidad para atender a los niños cuando les cuesta trabajo un tema                                       | Frecuentemente |
|                                    |  | La docente propicia relaciones de cortesía y amabilidad entre los niños   | Frecuentemente |
|                                    |  | En situaciones de conflicto la docente interviene de manera amable y objetiva   | Frecuentemente |
|                                    |  | Si el alumno muestra una actitud negativa hacia la docente, ésta muestra respeto y objetividad para guiar al menor sobre su falta | Frecuentemente |
|                                    |  | Ante errores de los alumnos en el desarrollo de alguna actividad la maestra corrige de manera amable y con respeto.               | Frecuentemente |
|                                    |  | La docente utiliza actividades innovadoras, dinámicas y atractivas acordes a la edad de sus alumnos                               | Frecuentemente |
|                                    |  | Integra a los niños con NEE   | Ocasionalmente |
|                                    |  | La docente aplica estrategias para que los niños integren a sus compañeros que presentan NEE                                      | Ocasionalmente |

Fuente: Concentrado de las observaciones de la práctica docente, realizadas durante el segundo bloque del ciclo lectivo 2019-2020 en el preescolar

### *La Responsabilidad Profesional.*

La responsabilidad profesional de las docentes se encuentra alejada del ideal al presentarse únicamente en ocasiones, dado que las actividades enfocadas a este rubro no se realizan de manera permanente, se nota poca actualización que les permita adquirir nuevas herramientas para su práctica, especialmente con alumnos que presenten dificultades al aprender.

**Cuadro 9.4. Práctica docente de tercer grado**

| <b>Categoría teórica</b>               | <b>Descripción</b>  | <b>Ítems</b>  | <b>Recurrencia</b> |
|--|---|---|--------------------|
| <b>La Responsabilidad Profesional.</b> | Relaciona directamente con el saber pedagógico de la educadora y con su capacidad para el trabajo docente colaborativo. Se evidencia en aquella capacidad de las educadoras de establecer relaciones con sus pares para intercambiar información actualizada y producir saberes propios de su profesión a partir de la reflexión y sistematización de sus experiencias. (Desimone, 2007, p. 40) | La docente se actualiza por medio de cursos, talleres u otros medios para mejorar su práctica docente | Nunca              |
|  |   | Ha requerido de apoyo externo   | Ocasionalmente     |
|  |   | Se apoya de sus compañeras para mejorar su práctica   | Ocasionalmente     |
|  |   | Comparte sus experiencias y aprendizajes con sus compañeras   | Ocasionalmente     |
|  |   | Externa a su directora sus dudas  | Nunca              |

*Fuente: Concentrado de las observaciones de la práctica docente, realizadas durante el segundo bloque del ciclo lectivo 2019-2020 en el preescolar*

### 5. 3. Observación del preescolar

#### *La Organización de la Situación de Enseñanza–Aprendizaje.*

El preescolar con el que se trabajó, presenta en general una organización de la situación de enseñanza aprendizaje alejada del ideal, de manera que sólo ocasionalmente realiza actividades acordes para este rubro, la mayoría de las docentes dedica el tiempo a recibir a sus alumnos de forma casi mecánica pues no preparan una recepción pertinente para que éstos se sientan bienvenidos en el colegio, así mismo de manera ocasional se esmeran en la decoración del aula para reforzar aprendizajes en algunos momentos, sin embargo lo más llamativo es que no logran preparar sus clases de manera permanente de modo que esto no les permite adecuar tiempo específicos para las actividades, pues no consideran los ritmos de trabajo de los alumnos, dando lugar a tiempo muertos que podrían ser utilizados de maneras más efectivas.

**Cuadro 10. Práctica docente del preescolar**

| Categoría teórica  | Descripción   | Ítems   | Recurrencia    |
|--|---|---|----------------|
| "La Organización de la Situación de Enseñanza–Aprendizaje. | Da cuenta del orden (tiempo y espacio) y la sistematización de los procesos que las educadoras se proponen en su enseñanza y que posibilitan la generación de ambientes y condiciones que aseguran el logro de aprendizajes de alta calidad para los párvulos." (Desimone, 2007, p. 39) | La docente dedica tiempo a recibir a los niños  | Ocasionalmente |
|  |   | Prepara de alguna manera el recibimiento de sus niños   | Ocasionalmente |
|  |   | Recibe a los niños de manera amable y entusiasta  | Ocasionalmente |
|  |   | Adecúa el decorado del salón para hacer el ambiente más agradable                                   | Ocasionalmente |
|  |   | Cambia el decorado del salón para mejorar las condiciones de aprendizaje                            | Ocasionalmente |
|  |   | Prepara sus clases antes de llevarlas a cabo  | Ocasionalmente |
|  |   | Determina tiempos específicos para las actividades de acuerdo a los ritmos de trabajo de cada niño. | Ocasionalmente |
|  |   | Toma tiempo para despedir a los niños   | Ocasionalmente |
|  |   | Los despide de manera amable y entusiasta   | Ocasionalmente |

*Fuente: Concentrado de las observaciones de la práctica docente, realizadas durante el segundo bloque del ciclo lectivo 2019-2020 en el preescolar*

*Las Estrategias de Enseñanza–Aprendizaje.*

Para lograr el ideal en las estrategias de enseñanza aprendizaje, las educadoras tendrían que realizar las actividades correspondientes a este rubro de manera permanente, pese a que algunas se esfuerzan por contar con planes dirigidos a las necesidades de cada niño, éstos frecuentemente no incluyen actividades que sean funcionales para niños que presentan NEE, o no los aplican de manera constante.

**Cuadro 10.1. Práctica docente preescolar**

| Categoría teórica                          | Descripción   | Ítems  | Recurrencia    |
|--|---|--|----------------|
| "Las Estrategias de Enseñanza–Aprendizaje. | Son aquellos procedimientos utilizados por las educadoras en sus acciones de enseñanza para favorecer el proceso de construcción de aprendizajes de calidad en los párvulos." (Desimone, 2007, p. 39) | Se basa en estrategias de enseñanza aprendizaje acordes a las necesidades de los niños                     | Ocasionalmente |
|  |   | Considera conocer los aprendizajes previos del alumno para establecer estrategias de enseñanza aprendizaje | Ocasionalmente |
|  |   | Se vale de materiales didácticos acordes a las necesidades de los niños                                    | Ocasionalmente |
|  |   | Cuando los materiales del salón no son suficientes la docente usa materiales externos                      | Ocasionalmente |
|  |   | La docente propicia el aprendizaje entre pares   | Ocasionalmente |
|  |   | Cuenta con un plan de actividades o estrategias para niños con NEE   | Ocasionalmente |
|  |   | Cuenta con materiales para niños con NEE   | Ocasionalmente |
|  |   | La actitud de la docente hacia los niños con NEE es cordial y dispuesta.                                   | Ocasionalmente |

*Fuente: Concentrado de las observaciones de la práctica docente, realizadas durante el segundo bloque del ciclo lectivo 2019-2020 en el preescolar*

### Los Procedimientos de Evaluación.

Debido a que los procesos de evaluación presentan en mayoría mejor ponderación, las educadoras casi se acercan al ideal, sin embargo, fue una constante observar que no siempre, ni siquiera frecuentemente se aplican instrumentos de evaluación diferenciados para cada alumno.

### Cuadro 10.2. Práctica docente preescolar

| Category teórica                          | Descripción   | Ítems   | Recurrencia    |
|---|---|---|----------------|
| <b>"Los Procedimientos de Evaluación.</b> | Son aquellas acciones que el docente lleva a cabo en su enseñanza y que le permiten monitorear el aprendizaje de los párvulos y retroalimentar su acción pedagógica." (Desimone, 2007, p. 40) | La docente evalúa los aprendizajes adquiridos de los niños  | Frecuentemente |
|   |   | La docente verifica los aprendizajes previos de cada alumno | Frecuentemente |
|   |   | Utiliza los mismos criterios para todos los niños           | Frecuentemente |
|   |   | Utiliza instrumentos de evaluación adecuados para cada niño | Ocasionalmente |

Fuente: Concentrado de las observaciones de la práctica docente, realizadas durante el segundo bloque del ciclo lectivo 2019-2020 en el preescolar

### La Interacción Pedagógica.

Para el rubro de la interacción pedagógica, las docentes de este preescolar se encuentran en un punto medio respecto a la pertinencia ideal, en conjunto muestran oscilar entre realizar las actividades acordes muchas y pocas veces, más no siempre; pero sobre todo en hacerlas medianamente adecuadas y no adecuadas, principalmente para los niños que presentan NEE

**Cuadro 10.3. Práctica docente preescolar**

| Categoría teórica           | Descripción  | Ítems   | Recurrencia    |
|-----------------------------|--|---|----------------|
| "La Interacción Pedagógica. | Hace referencia a aquellas relaciones entre educadoras / párvulos, entre párvulos/párvulos y entre párvulos / conocimiento, en función de determinados criterios y normas que favorecen la responsabilidad respecto de la enseñanza y el aprendizaje." (Desimone, 2007, p. 40) | La relación entre la docente y los alumnos es amable, cordial y de respeto  | Frecuentemente |
|                             |  | La maestra muestra más amabilidad con algunos niños que con otros   | Frecuentemente |
|                             |  | La maestra muestra hostilidad con algunos niños   | Ocasionalmente |
|                             |  | Muestra disposición para trabajar con niños con los que parece no tener afinidad  | Ocasionalmente |
|                             |  | Muestra disposición y amabilidad para atender a los niños cuando les cuesta trabajo un tema                                       | Frecuentemente |
|                             |  | La docente propicia relaciones de cortesía y amabilidad entre los niños   | Frecuentemente |
|                             |  | En situaciones de conflicto la docente interviene de manera amable y objetiva   | Frecuentemente |
|                             |  | Si el alumno muestra una actitud negativa hacia la docente, ésta muestra respeto y objetividad para guiar al menor sobre su falta | Frecuentemente |
|                             |  | Ante errores de los alumnos en el desarrollo de alguna actividad la maestra corrige de manera amable y con respeto.               | Frecuentemente |
|                             |  | La docente utiliza actividades innovadoras, dinámicas y atractivas acordes a la edad de sus alumnos                               | Frecuentemente |
|                             |  | Integra a los niños con NEE   | Ocasionalmente |
|                             |  | La docente aplica estrategias para que los niños integren a sus compañeros que presentan NEE                                      | Ocasionalmente |

Fuente: Concentrado de las observaciones de la práctica docente, realizadas durante el segundo bloque del ciclo lectivo 2019-2020 en el preescolar

### *La Responsabilidad Profesional.*

La responsabilidad profesional del colectivo docente no se encuentra cercano al ideal al presentarse únicamente en ocasiones; dado que las actividades enfocadas a este rubro no se realizan de manera permanente, se nota poca actualización que les permita adquirir nuevas herramientas para su práctica, especialmente con alumnos que presenten dificultades al aprender.

**Cuadro 10.4. Práctica docente preescolar**

| <b>Categoría teórica</b>               | <b>Descripción</b>  | <b>Ítems</b>  | <b>Recurrencia</b> |
|--|---|---|--------------------|
| <b>La Responsabilidad Profesional.</b> | Relaciona directamente con el saber pedagógico de la educadora y con su capacidad para el trabajo docente colaborativo. Se evidencia en aquella capacidad de las educadoras de establecer relaciones con sus pares para intercambiar información actualizada y producir saberes propios de su profesión a partir de la reflexión y sistematización de sus experiencias. (Desimone, 2007, p. 40) | La docente se actualiza por medio de cursos, talleres u otros medios para mejorar su práctica docente | Ocasionalmente     |
|  |   | Ha requerido de apoyo externo   | Ocasionalmente     |
|  |   | Se apoya de sus compañeras para mejorar su práctica   | Ocasionalmente     |
|  |   | Comparte sus experiencias y aprendizajes con sus compañeras   | Ocasionalmente     |
|  |   | Externa a su directora sus dudas  | Ocasionalmente     |

*Fuente: Concentrado de las observaciones de la práctica docente, realizadas durante el segundo bloque del ciclo lectivo 2019-2020 en el preescolar*

## **5.4 Semejanzas y Diferencias en la práctica docente.**

### *5.4.1 Diferencias y semejanzas entre de 1ª y 2º*

#### *La organización de la situación de enseñanza aprendizaje*

Se aprecia que la organización de las situaciones de la enseñanza-aprendizaje, de las docentes de primer grado a diferencia de las de segundo grado, además de presentar una recurrencia ocasional también presentan la manifestación de frecuente, por lo tanto se encuentran adecuadas de manera regular, mientras que las de segundo grado se presentan poco adecuadas ya que no permite que haya un seguimiento idóneo de las mismas, de igual forma, el no determinar tiempos adecuados para sus alumnos no propician la adquisición de aprendizajes esperados de forma regular, por lo dicho anteriormente, mientras que las docentes de primero deberán mejorar la preparación de sus clases al tomar en cuenta los ritmos de trabajo de cada alumno, las de segundo deben modificar la organización de la situación de la organización de enseñanza aprendizaje incorporando la presentación de manera sistemática las acciones pertinentes para además de respetar los ritmos de trabajo de cada alumno, les sea posible solventar barreras de aprendizaje, relativas a los aprendizajes esperados.

#### *Las estrategias de enseñanza- aprendizaje.*

En tanto a lo relacionada con las estrategias de enseñanza aprendizaje, la evidencia apunta a la manifestación de manera ocasional para las profesoras de primero y de segundo, se deduce que en ambos grados hay un alejamiento de las situaciones deseables. Por lo tanto, para que las estrategias sean adecuadas a los procesos en el aula deberán tener presente que las estrategias de enseñanza aprendizaje sean continuamente permanentes tanto en la práctica como en la planeación docente.

#### *Los Procedimientos de Evaluación.*

Se observa que las docentes segundo grado se ubican en el referente de “no adecuado” mientras que las de primero manifiestan actividades que se pueden ubicar en torno al término medio. De tal forma que si contempla una perspectiva de evaluación adecuada, las docentes de segundo deberán modificar sustancialmente los instrumentos de evaluación que emplean para que entre otros factores tengan en cuenta las diferencias en las características de aprendizajes de cada alumno, así como procuren una mayor continuidad en tales procesos, a su vez las docentes de primero deberán visualizar instrumentos diferenciados de evaluación para tener certeza de que ésta es eficaz.

### *La Interacción Pedagógica.*

En lo relativo a la interacción pertinente entre alumnos y docentes se ha encontrado como manifestación recurrente la manera ocasional, por lo cual este conjunto de actividades no posibilita una adecuada promoción de los aprendizajes colectivos e individuales de manera continua, llama la atención que lo anterior se manifieste con mayor énfasis respecto a los alumnos con NEE. Una posibilidad para construir una interacción pedagógica adecuada que contemple profesores y alumnos con una variedad de NEE será posible contemplando por una parte un seguimiento puntual de las formas de trabajo y adquisición de saberes por una parte y por la otra un mayor conocimiento por parte de las educadoras para que pongan en práctica procesos mejorados de sensibilización al construir una representación pertinente de las necesidades que tienen algunos alumnos.

### *La responsabilidad profesional<sup>5</sup>*

En este rubro se aprecian diferencias entre las profesoras de primero y de segundo grado, en tanto que, para las primeras, en sus actos de habla y en su práctica docente permiten ver una responsabilidad cercana a lo que debe ser tal, mientras que en las de segundo se han observado evidencias que apuntan a una diversidad limitada de las herramientas necesarias para la práctica docente, particularmente aquellas que son idóneas para las relaciones que presentan dificultades al aprender.

---

<sup>5</sup> Los autores, al hablar de responsabilidad profesional se refieren a que los docentes continuamente deberían formarse, actualizarse y capacitarse en su quehacer profesional.

#### 5.4.2 Diferencias y semejanzas entre de 2ª y 3º

##### *La organización de la situación de enseñanza aprendizaje*

Con base en las observaciones de ambos grados, se determina que ninguno de ellos se acerca a lo deseable en cuanto a la organización de las situaciones de enseñanza-aprendizaje, todas sus actividades se realizan de manera ocasional, por ello no permiten un seguimiento idóneo en las mismas sobre todo en el caso de segundo, mientras que para tercero la poca pertinencia se da más en la falta continua sobre la preparación de sus clases.

En ambos casos será necesario que haya permanencia en la determinación del tiempo para las tareas asignadas de manera diferenciada para cada alumno, de este modo se asegura el respeto por las distintas formas de aprendizaje, lo que a su vez garantizará de manera regular la adquisición de los saberes que se desean lograr.

##### *Las estrategias de enseñanza- aprendizaje.*

Sobre el rubro de las estrategias de enseñanza aprendizaje, en el segundo grado se distingue a partir de la observación, que éstas distan del ideal, debido a que no existe continuidad en ellas, las docentes no toman en cuenta de manera permanente a los alumnos que requieren adecuaciones curriculares, mientras en tercer grado, ambas educadoras presentan estrategias de aprendizaje en general poco acordes a las necesidades de los alumnos, por ello se determinan como inadecuadas, especialmente al no contar con un plan de actividades específicas para los niños con NEE.

Por ello para el segundo grado será necesario contar con estrategias que les permitan lograr de manera puntual, las adecuaciones curriculares que sus alumnos en general requieran, en tanto que, las docentes de tercero requerirán herramientas para trabajar con los alumnos que presenten NEE, sin embargo, para ambos grados se deben brindar técnicas para un trabajo diferenciado acorde a cada estilo o forma que sus alumnos muestren para aprender.

##### *Los Procedimientos de Evaluación.*

Respecto a los procedimientos de evaluación como se explicó en capítulos anteriores, las frecuencias se invierten para el ítem de anclaje, por lo que, para ser adecuado, tendría que fijarse en el nunca, con base en esto se observa que las docentes de segundo grado se muestran por debajo de lo deseable ya que no toman en cuenta las diferencias de cada alumno, obstaculizando así una evaluación eficaz, en comparación las educadoras de tercer grado se acercan al nivel deseado, pues logran tomar en cuenta las diferencias al evaluar de forma que sus criterios no son los mismos para el grupo completo.

Es así que las educadoras de segundo deberán adquirir estrategias que les permitan identificar las necesidades de evaluación que requiere cada alumno, para así, con base a ello, elegir de forma precisa qué instrumentos utilizar; análogamente las profesoras de tercero, deberán fijar estrategias de forma permanente para continuar evaluando de forma efectiva y que su práctica sea constante.

#### *La Interacción Pedagógica.*

A igual que en el rubro anterior, aunque no con los ítems de anclaje, en este caso recordemos que hay tres que requieren ser invertidos, y qué para el caso del segundo grado, afectan el nivel deseable, pues se realizan de manera ocasional y en algunos casos frecuentemente, cuando no deberían presentarse, colocando la interacción pedagógica como inadecuada, aunada a los ítems de anclaje que se enfocan en los alumnos que presentan NEE, las acciones de este grado no favorecen los aprendizajes, al mismo tiempo las docentes de tercero muestran algo similar, sin embargo se posicionan en una interacción pedagógica, medianamente adecuada, sin embargo, ésta al no ser adecuada no favorece los aprendizajes esperados.

En consecuencia, para las docentes de segundo grado es importante facilitarles estrategias que les permitan una mejor interacción con sus alumnos, a partir quizá de un mayor saber y sensibilización sobre el tema de las NEE; de forma semejante las docentes de segundo grado requerirán de estrategias que les permitan en su interacción pedagógica favorecer de manera más puntual y permanente, los aprendizajes esperados de sus alumnos.

#### *La responsabilidad profesional*

Con lo que respecta a la responsabilidad profesional, el segundo grado se muestra un tanto cercano al nivel deseado, las acciones de estas docentes se encuentran en la recurrencia frecuente, por lo que se estima buena con posibilidades a mejorar, ya que para ser ideal debe presentarse de manera permanente; distinto a esto, se presenta la responsabilidad profesional de las educadoras de tercero que se encuentran por debajo del ideal al presentar de forma nula la actualización y ocasionalmente el aprendizaje entre pares, dando como resultado poca efectividad sobre todo con alumnos que presentan dificultades para aprender.

Es así, que a diferencia de segundo grado que tendría que realizar de manera permanente para fortalecer sus acciones enfocadas a este rubro, las de tercero tendrían que iniciar con acciones enfocadas a su actualización, realizarlas de manera constante, así como practicar con mayor frecuencia el aprendizaje entre pares.

#### *5.4.3. Diferencias y semejanzas entre de 1º y 3º*

##### *La organización de la situación de enseñanza-aprendizaje.*

Las docentes de estos grados, en lo que respecta a la organización de la situación de enseñanza-aprendizaje, comparten la recurrencia de sus acciones en lo ocasional, por lo que, en todas, se observa que se encuentran en un nivel medianamente regular, pues se sabe que para lograr el óptimo deberían estar permanentemente realizando las acciones correspondientes, sin embargo, en ambos casos, para los ítems de anclaje no es así.

Para mejorar la calidad de aprendizajes en los alumnos, será necesario que las educadoras de ambos grados realicen de manera permanente, adecuaciones entre lo que se hace en el aula y lo que se planea, e incluir en éstas, tiempos que se determinen a partir de las necesidades y diversidades en la adquisición de saberes, para cada alumno.

##### *Las estrategias de enseñanza- aprendizaje.*

En cuanto a las acciones correspondientes a las estrategias de enseñanza aprendizaje, en las educadoras de primer grado, se observa que éstas se presentan de manera ocasional lo que las coloca en un nivel insuficiente, principalmente al no encuadrar en los ítems de anclaje de manera permanente, recordando que da especial énfasis a las NEE; simultáneamente las educadoras de tercero muestran estrategias de aprendizaje poco acordes a las necesidades en general de sus alumnos, en consecuencia, no se puede calificar como adecuadas, y al igual que sus compañeras de primero no cuentan con un plan de actividades específicas para los niños con NEE.

Por ello es necesario que ambas parejas de educadoras cuenten con bases que les permitan idear estrategias adecuadas, las pertinentes y suficientes para poder asegurar la adquisición de saberes de calidad en los alumnos, éstas deberían estar enfocadas inicialmente en identificar necesidades especiales y generar acciones para favorecerlas.

##### *Los Procedimientos de Evaluación.*

En este rubro las educadoras del primer grado, muestran poca efectividad al evaluar, pues usan con frecuencia los mismos instrumentos para sus grupos, dejando de fuera las NEE y sin establecer adecuaciones para los niños que así lo requieren; no obstante, las educadoras de tercero se acercan al ideal de eficacia al momento de evaluar, ya que sí toman en cuenta las diferencias, es decir, determinan criterios distintos para elegir sus instrumentos y con base en ellos evaluar los logros obtenidos.

Con base en lo observado se considera para las docentes de primero, tomar en cuenta qué y cómo aprenden sus alumnos, para generar criterios específicos de acuerdo con cada caso, en contraste para tercer grado, las profesoras deberán adquirir estrategias que les permitan tener permanencia en la evaluación diferenciada.

#### *La Interacción Pedagógica.*

Referente a este rubro, la interacción pedagógica de las educadoras de primer grado, no favorecen la adquisición de los aprendizajes esperados al presentarse solo ocasionalmente una relación docente-alumno efectiva; al mismo tiempo, en el tercer grado se observa una interacción pedagógica poco efectiva y pertinente, sobre todo porque no logra situar de manera permanente los ítems de anclaje siendo más notorio con los que se refieren a las NEE, dejando de lado la posibilidad de apreciar que exista adquisición de los aprendizajes en niños que las presentan.

En ambos casos, primero y tercero, se deberá reforzar la interacción pedagógica, dando énfasis en las adecuaciones curriculares necesarias para las NEE, así mismo será necesario reforzar las relaciones docente-alumno para que se den de forma permanente.

#### *La responsabilidad profesional*

De acuerdo a las observaciones en el primer grado, se aprecia que las educadoras encargadas de este grado no cuentan con una responsabilidad suficiente, ya que no hay constancia ni permanencia, así mismo el trabajo entre pares no es una práctica común entre ellas, paralelamente la responsabilidad profesional de las docentes de tercero, se observa fuera de lo deseado, pues al igual que sus compañeras no presentan actividades de manera permanente que las mantengan actualizadas, trayendo como consecuencia un estancamiento en su práctica docente, especialmente con alumnos que presenten dificultades al aprender.

Para poder llegar al nivel deseado, será necesario que las docentes de ambos grados adquieran consciencia de su responsabilidad para la mejora de su práctica, recordando que a partir de ésta se puede establecer un saber pedagógico que le permita facilitar a los alumnos los saberes que requieren adquirir.

#### *5.4.4. Diferencias y semejanzas entre primer grado y el preescolar en general.*

##### *La organización de la situación de enseñanza-aprendizaje.*

En comparación con el preescolar en general, las docentes de primero, con base en lo observado, presentan este rubro de forma medianamente adecuada, los ítems de anclaje permiten determinar que le es necesario aprender a determinar tiempos diferenciados de acuerdo a los ritmos de trabajo de cada menor, al parecer es una acción que se debe fortalecer de manera general en el preescolar, pues el colectivo muestra que no logran preparar sus clases de manera permanente de modo que esto no les permite adecuar tiempos específicos para las actividades, de igual manera olvidan considerar los ritmos de trabajo de los alumnos, dando lugar a tiempo muertos que podrían ser utilizados de maneras más efectivas.

Por tanto, las áreas de oportunidad a cubrir son las ya mencionadas para contribuir a una organización adecuada y eficaz de las situaciones de enseñanza aprendizaje que favorezcan la adquisición de aprendizajes considerados de calidad en el nivel que se encuentran estos alumnos.

##### *Las estrategias de enseñanza- aprendizaje.*

Las acciones dirigidas a las estrategias de enseñanza aprendizaje, en el caso de las educadoras de primer grado, se presentan de manera ocasional y se consideran como insuficientes por mostrar poca adecuación para los ítems de anclaje, en especial los que se refieren a las NEE; paulatinamente el preescolar presenta planes que consideran diferencias entre aprendizajes, pero no adecuaciones a las NEE, y en el caso de presentarse no son aplicadas de manera permanente o de forma efectiva.

Por lo antes mencionado, se requieren estrategias de enseñanza-aprendizaje en donde prevalezcan oportunidades para favorecer el proceso de construcción de aprendizajes de calidad, acordes a las diversidades de estilos y formas de adquisición de los saberes.

##### *Los Procedimientos de Evaluación.*

Los procedimientos de evaluación correspondientes a las educadoras que dirigen el primer grado, se sitúan en lo medianamente adecuado, proyectando poca eficacia para conocer los avances reales de cada menor, pues con frecuencia se usan tanto los mismos instrumentos, como los mismos criterios para evaluar en general a los grupos, sin reparar en las NEE o adecuaciones que algunos alumnos requieren; situación que comparten con el preescolar en general, aunque ya en conjunto la escuela presenta una mayor ponderación en este rubro, fue una constante observar

que no siempre, ni siquiera frecuentemente se aplican instrumentos de evaluación diferenciados para cada alumno.

Por ende, será necesario que las docentes tengan las suficientes estrategias para conocer los distintos estilos de aprendizaje y así obtener la habilidad de elegir o elaborar instrumentos adecuados para cada necesidad

#### *La Interacción Pedagógica.*

Sobre la interacción pedagógica, se distingue que mientras las docentes de primer grado muestran un nivel por debajo del deseable, obstaculizando una relación docente-alumno efectiva, que favorezca la adquisición de los aprendizajes, el preescolar en general muestra estar en un nivel medianamente aceptable para el alumnado considerado como regular y aquellos que requieren adecuaciones curriculares.

Es así que, en tanto las docentes de primero, como el preescolar en general requieren de estrategias que propicien una adecuada interacción pedagógica, ambos demandan un reforzamiento de ésta con técnicas adecuadas que garanticen la permanencia de dichas acciones.

#### *La responsabilidad profesional*

El primer grado, con base en las observaciones realizadas, registra un nivel de responsabilidad profesional poco cercano al ideal; el cien por ciento de sus actividades se presentan de forma ocasional, generando un bajo saber psicopedagógico para llevar de forma adecuada el día en día dentro del aula, así mismo el preescolar en general, muestra poca responsabilidad profesional, ya que ninguna de las actividades dentro de este rubro es llevada a cabo de manera permanente, lo que se ve reflejado en la poca interacción entre pares y que a su vez genera mínima actualización y producción de saberes, debido a la escasa reflexión que existe sobre su propia práctica, sobre todo en lo relativo a los niños que presentan NEE.

A partir de ésta comparativa, se entiende, que las educadoras de primero evidentemente al formar parte del colectivo, contribuyen a que éste se encuentre ante la necesidad de fomentar en sus docentes la responsabilidad profesional, será necesario que consideren la importancia de sus actos como profesionales de la educación y las consecuencias positivas o negativas que éstas tienen al efectuarse o no, así como en la manera que se llevan a cabo.

#### *5.4.5. Diferencias y semejanzas entre segundo grado y el preescolar en general.*

##### *La organización de la situación de enseñanza-aprendizaje.*

En referencia a este rubro, el segundo grado muestra una organización inadecuada, debido a que solo ocasionalmente realiza las actividades correspondientes, sobre todo como ya se había mencionado, en las que representan el anclaje, es decir no preparar permanentemente sus clases, así como no determinar tiempos específicos acordes al ritmo de trabajo de cada alumno da lugar a espacios de inactividad que no son aprovechados de manera oportuna.

Paralelamente, el preescolar muestra, del mismo modo, tener una inadecuada organización de las situaciones de enseñanza aprendizaje, pues no logran realizar de manera permanente con las actividades que conforman este rubro.

Es así que, como parte del colectivo docente, las educadoras del segundo grado en conjunto con el resto de ellas, precisan estrategias que permitan permanencia dentro de su organización, no sólo con las acciones anclan el rubro, sino también con aquellas que conforman el total del mismo.

##### *Las estrategias de enseñanza- aprendizaje.*

En lo que respecta a las estrategias de enseñanza aprendizaje, las educadoras de segundo grado, continúan mostrando un nivel inadecuado, pues tampoco realizan las actividades de forma continua; éste resultado a su vez, se ve reflejado con el nivel general del preescolar, pues al formar parte del colectivo, las educadoras de este grado lo constituyen. Es así que su participación en conjunto con las de los otros grados colocan al colegio en un punto lejano al ideal de las estrategias congruentes y adecuadas, sobre todo tomando en cuenta que los ítems de anclaje son los que menos se realizan y van encaminados a las NEE

Es por ello que paralelamente requieren de adquirir estrategias que les proporcionen no solo permanencia en las mismas, sino también adecuación para aquellos niños que requieren de distintas formas de enseñanza.

##### *Los Procedimientos de Evaluación.*

Al observarse los procesos de evaluación del segundo grado se encuentra que no cuentan con la forma adecuada de llevarlos a cabo, del mismo modo carecen de recursos e instrumentos que es faciliten tal fin, por tanto en este rubro se quedan por debajo del nivel ideal, además de que muestran en los ítems que se califican de manera inversa, tener una recurrencia alta, cuando lo adecuado sería estar en la nula presencia

De manera colectiva, el preescolar pareciera presentar una mayor ponderación al momento de observar sus procesos de evaluación, sin embargo, pocas veces se observó que los ítems de anclaje se llevaran a cabo de forma permanente o de manera frecuente, pues el total de las docentes en mayoría de momentos no consideraba las diferencias entre sus alumnos, así mismo no contaba con instrumentos que permitieran evaluar de manera diferenciada.

Por tal motivo, requieren de forma conjunta, adquirir mayor información sobre evaluación diferenciada, lo que muy probablemente les brindará facilidad para estructurar adecuaciones necesarias en los instrumentos o hasta elaborar los propios.

#### *La Interacción Pedagógica.*

Para el rubro de la interacción pedagógica, las docentes de este preescolar se encuentran en un punto medio respecto a la pertinencia ideal, en conjunto muestran oscilar entre realizar las actividades acordes muchas y pocas veces, más no siempre; pero sobre todo en hacerlas medianamente adecuadas y no adecuadas, principalmente para los niños que presentan NEE.

Respecto a la interacción pedagógica de este grado, las docentes presuntamente muestran acciones medianamente pertinentes; recordemos que en este rubro hay dos ítems que requieren nunca realizarse para ser adecuados, estamos hablando de que lo deseable es que no muestren hostilidad con algunos niños y tampoco amabilidad con otros más que con el resto del grupo, lo segundo llega a suceder ocasionalmente por tanto será necesario evitarlo por completo para que se adecuado. Así mismo será importante que las docentes integren a los alumnos con NEE de manera permanente con el resto del grupo, respetando sus diferencias a través de estrategias específicas para ello.

#### *La responsabilidad profesional*

La responsabilidad profesional del colectivo docente no se encuentra cercano al ideal al presentarse únicamente en ocasiones; dado que las actividades enfocadas a este rubro no se realizan de manera permanente, se nota poca actualización que les permita adquirir nuevas herramientas para su práctica, especialmente con alumnos que presenten dificultades al aprender.

Para este punto las docentes se acercan un poco más a lo esperado, pues presentan de manera más frecuente sus acciones, su actualización refleja que tienen una responsabilidad profesional buena que puede mejorar.

#### *5.4.6. Diferencias y semejanzas entre tercer grado y el preescolar en general.*

##### *La organización de la situación de enseñanza-aprendizaje.*

Dado que la recurrencia de las acciones de este rubro se realiza de manera ocasional, no podemos decir que las docentes cuenten con una organización adecuada para las situaciones de enseñanza-aprendizaje, no se presentan ni medianamente cercanas al ideal, para ello requerirán preparar sus clases de manera permanente e incluir en estos tiempos determinados para las necesidades de cada niño, de esa manera estarán respetando sus diferentes formas de aprender.

##### *Las estrategias de enseñanza- aprendizaje.*

Las educadoras de tercer grado, muestran estrategias de aprendizaje poco acordes a las necesidades en general de sus alumnos, en consecuencia, no se puede calificar como adecuadas, especialmente al no contar con un plan de actividades específicas para los niños con NEE.

##### *Los Procedimientos de Evaluación.*

No obstante, las educadoras de este grado tienen un nivel más cercano al adecuado para evaluar a los menores, pues de manera frecuente toman en cuenta las diferencias en las formas de aprendizaje de los mismos, determinan criterios distintos para elegir sus instrumentos y con base en ellos evaluar los logros obtenidos. Para lograr un mejoramiento en esta área las docentes deberán de manera permanente sus evaluaciones diferenciadas.

##### *La Interacción Pedagógica.*

Las docentes de tercer grado muestran una interacción pedagógica, medianamente adecuada, no llega a ser eficaz pues nuevamente no hay permanencia con los ítems de anclaje, sobre todo con los que se refieren a las NEE, las acciones de las educadoras no permiten ver si hay una relación que favorezca los aprendizajes de sus alumnos.

### *La responsabilidad profesional*

La responsabilidad profesional de las docentes se encuentra alejada del ideal al presentarse únicamente en ocasiones, dado que las actividades enfocadas a este rubro no se realizan de manera permanente, se nota poca actualización que les permita adquirir nuevas herramientas para su práctica, especialmente con alumnos que presenten dificultades al aprender.

## 5.2. Taller de Capacitación

Una vez concluido el análisis de los datos, así como la comparativa de éstos por grupo, grado y el colectivo en general, se determinó que en concordancia con lo ya expuesto por Desimone, Zabala y Engeström, las educadoras de éste jardín de niños, no estaban realizando una práctica educativa adecuada para los niños con Necesidades Educativas Especiales.

Al observar de manera separada por día, concentrado individual, concentrado por grupo, por grado y en general por todo el colectivo docente, se llegó a la conclusión de que las prácticas docentes era insuficiente, incluso no solo para los niños con NEE, porque como se indicó, Desimone, expone una serie de recomendaciones para la práctica en general que de entrada no cumplen las docentes, mientras que con los ítems ancla, se buscó la observación de la acción pertinente para aquellos alumnos que requerían adecuaciones y presentaban NEE.

Con base en dichas observaciones se consideró que era necesario diseñar un taller, primero, por ser un formato más acorde a las capacitaciones de SEP, ya que de acuerdo al artículo 12, párrafo 1 de la Ley General de Educación, en nuestro país, compete únicamente al Estado la elaboración de planes y programas para la educación y formación de los docentes, y tomando en cuenta que esta investigación no pretendía cambiar nada en la estructura de la enseñanza académica de las educadoras, sino más bien complementarla, este el formato era el más adecuado, además de ser el más dinámico y práctico para la adquisición y el logro de los objetivos, ya mencionados.

Se acopla perfectamente a la Teoría del Aprendizaje Expansivo, al ser una forma de enseñar y sobre todo de aprender, mediante la realización de algo, es aprender haciendo en grupo. (Egg, 1999) “Aprender una cosa viéndola y haciéndola es algo mucho más formador, cultivador y vigorizante que aprender simplemente por comunicación verbal de ideas” (Froebel, 1826 en Egg, 1999, p. 11)

Se determinó que con base en los estudios realizados con anterioridad para enseñar a los adultos nuevos temas, la teoría del aprendizaje expansivo, y evidentemente al ser el medio por el cual se consideró desde un inicio, como el más adecuado por sus características, para trabajar con niños con NEE, era a su vez la metodología más adecuada para dar a conocer dicha teoría.

Entonces, el eje del taller se basa en la definición del Aprendizaje Expansivo con miras a que perfeccione el entorno docente del aula, provocando así que los procesos psicológicos, creativos y sociales entren en conflicto con el mayor desarrollo tanto en forma individual, como grupal. Este marco teórico permite detectar una serie de tensiones y contradicciones que se dan dentro y entre el sistema de actividad donde interviene el agente psicoeducativo.

Queda entonces de manifiesto, que es necesario establecer nuevas herramientas conceptuales para resolver el proceso de aprendizaje profesional y los conflictos que se producen en estos procesos para superar el modelo clásico de aprendizaje individualista y el modelo situacional poco sensible a la naturaleza conflictiva de la motivación del aprendizaje, como muchos aprendizajes que se basan en la relación más desde el enfoque novato (inexperto) - veterano (experto).

En ese sentido el taller quedó estructurado de la siguiente manera:

## **Aprendizaje Expansivo para Docentes de Preescolar.**

### **Índice:**

#### **Presentación.**

#### **Descripción general del taller.**

#### **Semana 1.**

*¿Qué es el aprendizaje expansivo?*

Sesión 1. Yrgö Engeström y su teoría.

Sesión 2. Antecedentes del Aprendizaje Expansivo.

Sesión 3. Teoría y triángulo de la actividad.

## **Semana 2.**

*Elementos básicos del Aprendizaje Expansivo que facilitan su comprensión y ejecución.*

Sesión 4. Sistemas de actividad.

Sesión 5. Aprendizaje Colaborativo.

Sesión 6. Fuentes de cambio y desarrollo.

## **Semana 3.**

*Desarrollo de habilidades mentales a través del Aprendizaje Expansivo.*

Sesión 7. ¿Qué son las habilidades mentales?

Sesión 8. ¿Cómo desarrollo mis habilidades mentales?

Sesión 9. Aplicación de habilidades mentales en el trabajo.

## **Semana 4.**

*Aprendizaje Expansivo y Necesidades Educativas Especiales.*

Sesión 10. Definición de NEE.

Sesión 11. Identificar NEE.

Sesión 12. Aplicar el AE en niños con NEE.

## **Semana 5.**

*El aprendizaje expansivo como vehículo para el desarrollo de habilidades emocionales.*

Sesión 13. Habilidades emocionales ¿qué y para qué son?

Sesión 14. ¿Cómo influyen las habilidades emocionales en la enseñanza?

Sesión 15. Desarrollar mis habilidades emocionales a través del AE.

## **Semana 6.**

*El Aprendizaje Expansivo como herramienta de enseñanza.*

Sesión 16. ¿Cómo influye el aprendizaje expansivo en los procesos de enseñanza?

Sesión 17. Enseñar como aprender.

Sesión 18. Estrategias de AE en el aula.

### **Presentación**

El aprendizaje expansivo es la forma en que el aprendizaje, como su nombre lo indica, que permite a las personas expandir sus formas culturales tradicionales de adquirir conocimientos, lo cual es una oportunidad fundamental para el óptimo desarrollo de la educación.

De esta forma, quienes se muestran menos favorecidos para aprender, pueden ocupar un lugar en el mundo global en el que estamos inmersos y que normalmente los excluye, para así enfrentar las nuevas formas de producción que están cambiando rápidamente.

Los sistemas educativos, para ser verdaderamente equitativos e inclusivos, requieren un aprendizaje integral que asegure que las personas puedan funcionar en la sociedad de manera diferente a como lo hubieran hecho con la cultura que ya poseen.

Este es el desafío histórico del aprendizaje: lidiar con un mundo que cambia rápidamente, donde la forma de vida tradicional que sustenta las cosas conocidas y reconocidas cambia tan rápidamente que es imposible reconstruir el pasado de uno mismo en las mismas condiciones que antes. Esta es la prueba más grande que ha enfrentado la educación hasta ahora: ¿Cómo educar lo que no existe hoy?

Asimismo, ante la demanda cada vez mayor de aprendizaje de valores, actitudes, formas de relación, cooperación laboral, iniciativa y respeto por las diferencias, la metáfora ideológica del receptor es evidentemente insuficiente. Hoy en día, muchos profesores han encontrado serias dificultades para desarrollar dicho aprendizaje e insisten en tratar de almacenarlos como contenido en la mente de los estudiantes para la enseñanza.

De ahí que como docentes en constante formación, requerimos de nuevas formas de enseñanza que vayan más allá de lo que conocemos para ir a la par de los

cambios vertiginosos que se dan en nuestra sociedad, y que a su vez respondan a las necesidades que surgen a partir de ellas.

Incluso en la relación de comunicación, con la ayuda y el liderazgo de los docentes en la zona de desarrollo próximo, es necesario que los estudiantes resuelvan las actividades de aprendizaje por sí mismos y utilicen herramientas, conceptos y modelos como parte de sus conocimientos. Entonces nuestra labor ya no es transmitir saberes para que sean reproducidos, ahora, nuestra tarea es más bien, ser guías que permitan al educando construir sus propios saberes.

Pero ¿Cómo guiar en un camino desconocido? Evidentemente debemos conocerlo nosotros primero.

**Descripción:**

Este taller se basa en la Teoría de Aprendizaje Expansivo, creado por Yrjö Engeström en 1987, el cual se muestra como un modelo teórico del aprendizaje que se caracteriza principalmente por tener una dimensión transformadora, y horizontal del aprendizaje, pues a través del diálogo colectivo se crea el conocimiento y transforma la realidad (Engeström, 2007).

El aspecto clave es la actividad que tiene como fin último transformar un aspecto de la realidad, y que parte de la relación entre distintos individuos que han analizado un problema y establecido una necesidad común, el cual es el motivo u objetivo que les une; para fines de este taller nuestro fin común son la Necesidades Educativas Especiales.

**Duración:** 18 horas

**Dirigido a:** Docentes de preescolar

**Objetivo General:** Adquirir estrategias de Aprendizaje Expansivo que permitan una mejora en la práctica docente de nivel preescolar con niños que presentan Necesidades Educativas Especiales.

**Objetivos específico:**

- \*Comprender qué es, para qué sirve y cómo aplicar, el Aprendizaje Expansivo.
- \*Identificar los elementos que permiten el Aprendizaje Expansivo.
- \*Potenciar las habilidades mentales a través del Aprendizaje Expansivo.
- \*Activar las funciones cognoscitivas requeridas para comprender las necesidades Educativas Especiales.
- \*Reforzar la noción de empatía para trabajar con NEE.

### **Evaluación:**

Debido a que el aprendizaje expansivo apuesta por el respeto y la potencialización de las propias formas y ritmos de aprender, la forma en este taller más que evaluar, se pretende diagnosticar, por ello habrá un pre diagnóstico que nos permitirá conocer cómo se inicia y un post diagnóstico que permitirá conocer el nivel de adquisición sobre los contenidos de este taller, el cuál será diferenciado y acorde a cada docente, entonces, tanto las actividades como los instrumentos para diagnosticar, serán basados en el test de estilos de aprendizaje, así como del desarrollo que se vaya dando dentro del mismo.

Se considerará como parámetro el cuestionario sobre los rubros de la Actividad Docente y la reflexión con base a las respuestas que den a las preguntas: ¿Qué sé? ¿Qué quiero saber? Para luego contrastar con un segundo cuestionario y la respuesta a ¿Qué aprendí?

Sin embargo, para conocer si hubo una real adquisición de las prácticas docentes en el aula y en su momento, fuera de ella, será necesaria la observación nuevamente, pues se sabe que nada refleja mejor lo aprendido que la acción puesta en marcha, así mismo, sería prudente recabar las experiencias de las docentes a .

## **Semana 1.**

### *¿Qué es el aprendizaje expansivo?*

#### **Sesión 1. Yrgö Engeström y su teoría**

##### ***Duración: 60 mins***

Yrgö Engeström es profesor de educación para adultos y director del Centro de Investigación sobre Actividad, Desarrollo y Aprendizaje (CRADLE) de la Universidad de Helsinki. También es profesor emérito de comunicación en la Universidad de California, San Diego.

Aplicó y desarrolló la teoría de la actividad histórico-cultural como marco en los estudios de transformaciones y procesos de aprendizaje en actividades y organizaciones laborales. Su logro más conocido es la teoría del aprendizaje expansivo y por la metodología intervencionista de la investigación del trabajo de desarrollo.

El concepto de aprendizaje expansivo sistematizado por Engeström (1987) y posteriormente desarrollado en un gran número de investigaciones- alude al proceso mediante el cual un individuo, al interior de un ámbito de prácticas, transforma o modifica el repertorio de su cultura para actuar de un modo diferente al que lo habría hecho si el conjunto de sus disposiciones culturales no hubiese cambiado. Lo que en palabras más directas podría expresarse como las transformaciones que ocurren dentro de un ámbito de 'actividad, entendida esta última como la unidad básica de la acción cultural humana.

##### **Actividades.**

1. Presentación del taller. (5 mins)
2. Ejercicio de presentación de las participantes (10 mins)
- 3.
4. Ejercicio de relajación (10 mins)
5. Ejercicio de introducción al tema: Construir su propia noción de aprendizaje expansivo (10 mins)
6. Explicación breve de la teoría (10 mins)
7. Ejercicio: Historia de mi nombre (10 mins)
8. Cierre (5 mins)

## **Sesión 2. Antecedentes del Aprendizaje Expansivo. Duración (60 mins)**

### **Duración: 60 mins**

La idea del aprendizaje expansivo surge de explicar cómo los individuos transforman sus modos habituales de actuar dentro de contextos culturales determinados; esto es, cómo dentro de determinados moldes culturales se generan modos de aprendizaje que hacen posible traspasar esos mismos enmarcamientos culturales. El aprendizaje expansivo no es un proceso habitual en las culturas humanas. De hecho, las culturas están constituidas sobre una estructura cognoscitiva que es el producto de las interacciones recurrentes que se producen entre los individuos al interior de ellas.

La teoría de la actividad histórico-cultural cuyo referente es Vygotsky, ha evolucionado a través de tres generaciones de investigación. La tercera ha sido desarrollada por Engeström y su desarrollo dio lugar al Aprendizaje expansivo.

Actividades.

1. Ejercicio de evocación: ¿Qué se de Vygotsky? (10 mins)
2. Ejercicio de relajación: (10 mins)
3. Modificando mi historia: (20 mins)
4. Ejercicio de plasticidad cerebral (10 mins)
5. Reflexión de cierre (10 mins)

### ***Sesión 3. Teoría y triángulo de la actividad.***

#### ***Duración: 60 mins***

La actividad que tiene como fin último transformar un aspecto de la realidad, y que parte de la relación entre distintos individuos que han analizado un problema y establecido una necesidad común, el cual es el motivo o objetivo que les une.

El Triángulo de la Actividad, que identifica los elementos más importantes y la relación entre estos, produce un conjunto de acciones interrelacionadas entre ellas, conformando una red o redes de sistema, que es lo que llamaremos sistema de actividad. Cada una de las acciones que se producen dentro de la actividad, normalmente tienen un desarrollo cíclico, e incluye mecanismos de transición a través de contradicciones que tiene la comunidad que son el motivo para el cambio.

Actividades.

1. Ejercicio de relajación (10 mins)
2. Ejercicio de reflexión: Haciendo conciencia de nuestras rutinas (20 mins)
3. Ejercicio de activación mental: Transformando las prácticas que no me sirven. (20 mins)
4. Actividad de cierre: Anclaje de las nuevas formas de mi yo. (10 minutos)

## **Semana 2.**

### ***Elementos básicos del Aprendizaje Expansivo que facilitan su comprensión y ejecución.***

#### ***Sesión 4. Sistemas de actividad***

##### ***Duración: 60 mins***

Es necesario tener en cuenta que se establece unos principios determinantes que debe cumplir la Teoría de la Actividad.

1. Un sistema de actividad colectivo mediado por artefactos y orientados a objetos se toma como principal unidad de análisis.
2. Un sistema de actividad siempre es una comunidad de múltiples puntos de vistas, tradiciones e intereses.
3. Un sistema de actividad toman forma y se transforman durante largos periodos de tiempo. Sus problemas y posibilidades solo se entiende por su historia.
4. Las contradicciones son las fuentes del cambio y desarrollo. Las contradicciones son tensiones estructurales que a menudo generan disturbios y conflictos, pero también innovadores intentos de cambiar la actividad.
5. Los sistemas de actividad se desplazan a través de ciclos que promueven transformaciones cualitativas. Una transformación expansiva se logra cuando el objeto y el motivo de la actividad son reconceptualizados.

Actividades.

1. Debate sobre la enseñanza (25 minutos)
2. Ejercicio de relajación (15 mins)
3. Ejercicio de activación cerebral (10 mins)
4. Reflexión para cierre (10 mins)

## **Sesión 5. Aprendizaje cooperativo**

### **Duración: 60 mins**

Se trata de incrementar, paulatinamente, la conciencia de grupo, en el sentido de que entre todos conforman una pequeña comunidad de aprendizaje. A partir de una serie de dinámicas de grupo y otras actividades que faciliten este “clima” y contribuyan a crear esta “conciencia de grupo” colectiva.

Así como los niños, los adultos también aprendemos entre pares, compartir experiencias y conocimientos nos permite enriquecer nuestros saberes, es importante recordar que el aprendizaje expansivo parte de la transformación de la cultura y ésta sólo se da en colectivo y se transmite al individuo.

Actividades.

1. Creación de una actividad de relajación por el grupo (10 mins)
2. Ejercicio de relajación creado por el grupo (10 mins)
3. Dinámica grupal: qué sabemos hasta ahora del Aprendizaje expansivo. (20 mins)
4. Reflexión: ¿Qué he aprendido de mis compañeras? (15 mins)
5. Cierre (5 mins)

## **Sesión 6. Fuente de cambio y desarrollo.**

**Duración: 60 mins**

El aprendizaje expansivo es una ampliación de la conciencia, un cambio cultural en el sentido de que las personas en la medida que van comprendiendo otros aspectos que están relacionados con los fenómenos de un modo que no era posible percibir en su comprensión cultural tradicional, transforman su cultura. Se hacen conscientes de otros sistemas de relaciones, configuran otros mapas cognoscitivos y van avanzando a la aprehensión de lo complejo. En este sentido el cambio cultural no se produce por una asimilación de contenidos desconectados, sino a través de una expansión de la conciencia que permite paulatinamente ir apropiándose de la complejidad de un mundo al cual, anteriormente, el acceso estaba negado. Cuando, producto de este proceso, se amplía la conciencia y se tiene acceso a la complejidad, la actividad en la cual las personas están involucradas cambia también, Se transforma porque la estructura de la actividad comienza a parecer contradictoria con estas nuevas formas de conocer.

### Actividades

1. Ejercicio de relajación (10 mins)
2. Ejercicio de visualización sobre prácticas de nuestra cultura (10 mins)
3. Ejercicio comparativo sobre las culturas de otros países (20 mins)
4. Crítica y reflexión sobre los sistemas educativos de México y el mundo (15 mins)
5. Reflexión y cierre. (5 mins)

### **Semana 3.**

#### **Desarrollo de habilidades mentales a través del Aprendizaje Expansivo.**

##### ***Sesión 7. ¿Qué son las habilidades mentales?***

##### ***Duración: 60 mins***

Las habilidades mentales son características y capacidades propias del ser humano que pueden ser consideradas como una destreza que nos ayuda en la ejecución de una cosa o un acto. En definitiva, las habilidades mentales son aptitudes para la reacción de tipo simple o complejo, psíquico o motor, que han sido aprendidas por un individuo hasta el grado de poder ejecutarlas con rapidez y esmero a lo largo y en cualquier circunstancia de su vida.

##### **Actividades.**

1. Ejercicio de relajación (10 mins)
2. Ejercicio de percepción (10 mins)
3. Ejercicio de atención (10 mins)
4. Ejercicio de concentración (10 mins)
5. Ejercicio de retención y memoria (10 mins)
6. Ejercicio de concentración y cierre (10 mins)

## ***Sesión 8. ¿Cómo desarrollo mis habilidades mentales?***

***Duración: 60 mins***

Los cursos de desarrollo de las habilidades mentales se fundamentan en enseñar a pensar. Por otro lado, ayudamos a generar proyectos concretos mediante " think tanks" (Fábricas de ideas), que buscan complementar la cadena productiva con el valor agregado del empowerment (el desarrollo del poder interior) y con la inteligencia social mediante una red de alianzas estratégicas múltiples.

Actividades.

1. Ejercicio de relajación (10 mins)
2. Ejercicio de percepción (10 mins)
3. Ejercicio de atención (10 mins)
4. Ejercicio de concentración (10 mins)
5. Ejercicio de retención y memoria (10 mins)
6. Ejercicio de concentración y cierre (10 mins)

## ***Sesión 9. Aplicación de habilidades mentales en el trabajo.***

***Duración: 60 mins***

La mayoría de los individuos poseemos habilidades mentales, cierto es que en unas personas más desarrolladas que en otras, pero siempre presentes en el ser humano. El progreso de las habilidades primarias permite al alumno conocer qué tipo de actividades respecto a su aprendizaje son más factibles, así como aquellas que más se le dificultan, es decir que descubra las áreas de oportunidad que le permitan identificar la relación con algunas carreras profesionales de su interés, en las que pueda tener un mejor desempeño tanto académico como profesional.

Actividades.

1. Ejercicio de relajación (10 mins)
2. Ejercicio de percepción (10 mins)
3. Ejercicio de atención (10 mins)
4. Ejercicio de concentración (10 mins)
5. Ejercicio de retención y memoria (10 mins)
6. Ejercicio de concentración y cierre (10 mins)

## **Semana 4.**

### ***El aprendizaje expansivo como vehículo para el desarrollo de habilidades emocionales.***

#### ***Sesión 10. Habilidades emocionales ¿qué y para qué son?***

##### ***Duración: 60 mins***

Desde el modelo teórico de Salovey & Mayer, la inteligencia emocional es concebida como una inteligencia genuina basada en el uso adaptativo de las emociones, de manera que el individuo pueda solucionar problemas y adaptarse de forma eficaz al medio que le rodea.

Desde esta primera conceptualización los autores desarrollan su modelo teórico y lo publican en 1997, convirtiéndose en el modelo teórico con mayor rigor científico.

Mayer & Salovey definen la inteligencia emocional como “la capacidad para percibir, valorar y expresar las emociones con exactitud; la capacidad para acceder y generar sentimientos que faciliten el pensamiento; la capacidad para entender la emoción y el conocimiento emocional; y la capacidad para regular las emociones y promover el crecimiento emocional e intelectual” Los autores plantean el modelo como un conjunto de habilidades que abarcan desde los procesos psicológicos más básicos (percepción de las emociones con exactitud) hasta los más complejos (regulación de las emociones y promoción del crecimiento emocional e intelectual). Así, se trata de un modelo jerárquico en el que son necesarias las habilidades más básicas para llegar a las más complejas.

Actividades.

1. Ejercicio de relajación. (10 mins)
2. Ejercicio de identificación de las emociones (15 mins)
3. Ejercicio para diferenciar emociones y sentimientos (15 mins)
4. Ejercicio de control de emociones (10 mins)
5. Reflexión y cierre (10 mins)

## **Sesión 11. ¿Cómo influyen las habilidades emocionales en la enseñanza?**

**Duración: 60 mins**

En las escuelas del siglo XX, el éxito del profesor ha estado vinculado esencialmente a los logros académicos de sus alumnos, esto es, al rendimiento escolar. Sin embargo, la sociedad del siglo XXI ha creado nuevas demandas y retos tanto para la Escuela como para los docentes que han cuestionado en profundidad los principios y los objetivos educativos vigentes. En nuestras escuelas ya no es suficiente conseguir un buen rendimiento del alumnado, el éxito del profesorado queda también vinculado a desarrollar personas integradas en la sociedad, con herramientas sociales y emocionales que les permitan afrontar los desafíos de la vida cotidiana.

Actividades.

1. Ejercicio de relajación (10 mins)
2. Ejercicio de identificación de las emociones y su influencia en el desempeño laboral. (15 mins)
3. Reflexión: Cómo afronto mis emociones (15 mins)
4. Ejercicio de control de emociones (10 mins)
5. Reflexión y cierre (10 mins)

## **Sesión 12. Desarrollar mis habilidades emocionales a través del AE**

### **Duración: 60 mins**

Un desarrollo adecuado de emociones se basa en lograr tres etapas

- La emoción como facilitadora del pensamiento. Esta habilidad hace referencia a cómo las emociones actúan sobre nuestro pensamiento y nuestra forma de procesar la información. Las emociones van a determinar y mejorar el pensamiento porque dirigen la atención de los individuos hacia la información importante. Las variaciones emocionales nos van a permitir adoptar diferentes puntos de vista y múltiples perspectivas de los problemas.
- Conocimiento emocional. La tercera rama del modelo hace referencia a la capacidad para comprender emociones y utilizar el conocimiento emocional. Incluye la capacidad para etiquetar las emociones (significante) y relacionarlas con su significado. Encierra también la habilidad para comprender emociones complejas, así como aquellas que se producen de modo simultáneo.
- Regulación de las emociones. Se trata del proceso emocional de mayor complejidad y abarca la capacidad para estar abierto a las emociones, tanto positivas como negativas. Además, hace referencia a la habilidad para manejar las emociones en uno mismo y en los demás moderando las emociones negativas.

El AE, a través de la modificación de los pensamientos lineales, permite la transformación del modo en que manejamos nuestras emociones para que éstas nos favorezcan en el día a día.

Actividades.

1. Ejercicio de relajación (10 mins)
2. Ejercicio de canalización de las emociones consideradas como negativas. (15 mins)
3. Actividad manual para canalizar emociones (20 mins)
4. Ejercicio de reflexión y cierre sobre las emociones de mis alumnos (15 mins)

## **Semana 5.**

### ***Aprendizaje Expansivo y Necesidades Educativas Especiales***

#### ***Sesión 13. Definición de NEE***

##### ***Duración: 60 mins***

Un alumno con Necesidades Educativas Especiales Es aquel o aquella que presenta un desempeño escolar significativamente distinto en relación con sus compañeros de grupo, por lo que requiere que se incorporen a su proceso educativo, mayores y/o distintos recursos con el fin de lograr su participación y aprendizaje, y alcanzar así los propósitos educativos.

Estos recursos pueden ser: profesionales (personal de educación especial, de otras instancias gubernamentales o particulares), materiales (mobiliario específico, prótesis, material didáctico), arquitectónicos (rampas, aumento de dimensión de puertas, baños adaptados), y curriculares (adecuaciones en la metodología, contenidos, propósitos y evaluación). Las necesidades educativas especiales que presente el alumno pueden ser temporales o permanentes y pueden o no estar asociadas a una discapacidad o aptitudes sobresalientes.

Actividades.

1. Ejercicio de relajación (10 mins)
2. Ejercicio de descripción de las propias necesidades educativas especiales (20 mins)
3. Ejercicio de posibles estrategias para disminuir nuestras NEE (20 mins)
4. Reflexión y cierre (10 mins)

## **Sesión 14. Identificar NEE**

**Duración: 60 mins**

El término necesidades educativas especiales (NEE), según el artículo 73 de la Ley Orgánica 2/2006, hace referencia a los niños y niñas que requieren en una parte o en toda su escolarización determinados apoyos porque tengan una discapacidad o trastornos de conducta.

Puntos clave para identificar:

- Expresa sus emociones de forma muy exagerada y no sabe gestionarlas adecuadamente. Por ejemplo, arrebatos de enfado.
- Es demasiado dependiente de los adultos y demanda más atención que otro niño de su edad.
- Participa poco en los talleres o actividades en las que hay otros niños y no sabe cómo comportarse cuando está con ellos o tiene algún conflicto.
- Es un niño con una personalidad impulsiva y tiene poca iniciativa.
- A los 3 años no tiene un repertorio de 50 palabras ni forma frases de dos palabras.

Actividades.

1. Ejercicio de relajación (10 mins)
2. Detección de NEE en mi grupo (15 mins)
3. Diseño de estrategias para los niños que identifiqué con NEE (25 mins)
4. Reflexión y cierre (10 mins)

## **Sesión 15. Aplicar el AE en niños con NEE**

**Duración: 60 mins**

Los programas de estudios deben adaptarse a las necesidades de los niños y no al revés. Por consiguiente, las escuelas deberán ofrecer opciones curriculares que se adapten a los niños con capacidades e intereses diferentes.

Los niños y niñas con necesidades educativas especiales deben recibir un apoyo adicional en el programa regular de estudios, en vez de seguir un programa de estudios diferente. El principio rector será el de dar a todos los niños la misma educación, con la ayuda adicional necesaria para aquéllos que la requieran.

Con base en el Aprendizaje Expansivo, es posible establecer cambios en la forma de aprender de los niños que presentan NEE, trabajando con ellos con la creación de nuevas rutinas en su día a día.

Actividades.

1. Ejercicio de relajación (10 min)
2. Creación de estrategias basadas en AE, para los niños que identificamos con NEE. (30 mins)
3. Análisis sobre el uso de material de trabajo que se usa actualmente para dar clase (15 mins)
4. Cierre (5 mins)

## **Semana 6.**

### ***El Aprendizaje Expansivo como herramienta de enseñanza.***

#### **Sesión 16. ¿Cómo influye el aprendizaje expansivo en los procesos de enseñanza?**

##### ***Duración: 60 mins***

El tipo de aprendizaje que permite pasar desde el aprendizaje de los contextos de actuación cultural legitimados institucional o socialmente que configuran el aprendizaje de segundo orden a los dominios del aprendizaje de tercer orden en los cuales es posible desarrollar y descubrir nuevas formas de actuación cultural y social; es lo que se considera aprendizaje expansivo.

Una herramienta que permite avanzar en esta dirección es el concepto de 'zona de desarrollo próximo'. Esta idea fue desarrollada por Vygotsky y fue formulada como la distancia que separa lo que una persona puede hacer sola con sus habilidades y recursos culturales (punto de desarrollo real) y lo que una persona podría llegar a hacer con la ayuda de otra persona más experta en la cultura (punto de desarrollo potencial), la distancia virtual que separa ambos puntos es conocida como 'zona de desarrollo próximo'. En esencia la zona del desarrollo próximo es una zona de educabilidad en la que se produce la relación entre el aprendiz y el guía experto en la cultura que orienta al que aprende hacia la resolución de problemas mediante el aprendizaje de recursos culturales que éste no maneja.

Actividades.

1. Ejercicio de relajación (10 mins)
2. Diseño de actividades para niños basadas en el AE (20 mins)
3. Aplicación de las actividades diseñadas dentro del grupo de taller (20 mins)
4. Reflexión y cierre (10 mins)

## ***Sesión 17. Enseñar como aprender.***

***Duración: 60 mins***

La relación que se produce entre un aprendiz y un experto en la cultura en la zona del desarrollo próximo no es, por tanto, una relación 'instructiva' en la que el experto cultural subyuga al aprendiz monopolizando la voz. Más bien, es una relación que estimula al aprendiz a expresar su propia voz y generar un diálogo con el maestro quien orienta y sugiere modificaciones en las prácticas de aprendizaje en que el estudiante está involucrado. En otras palabras, la zona del desarrollo próximo donde se produce esta relación comunicativa se transforma en un espacio comunicativo donde el aprendiz orientado por el maestro, descubre otras posibilidades de actuación cultural.

Actividades.

1. Ejercicio de relajación (10 mins)
2. Redacción de un cuento para invitar al alumno a aprender (20 mins)
3. Lectura de cuentos ( 20 mins)
4. Reflexión y cierre (10 mins)

## **Sesión 18. Estrategias de AE en el aula, para incluir a todos los niños.**

### **Duración: 60 mins**

Incluso en la relación de comunicación, con la ayuda y el liderazgo de los docentes en la zona de desarrollo cercano, es necesario que los estudiantes resuelvan las actividades de aprendizaje por sí mismos y utilicen herramientas, conceptos y modelos como parte de sus conocimientos. Ellos aprenderán. Las actividades de aprendizaje son actividades que ocurren cuando los estudiantes tienen su propio espacio, pautas y herramientas para modificar activamente los conocimientos que han aprendido. Las actividades de aprendizaje pueden entenderse como una especie de "trabajo" de aprendizaje, en el que los estudiantes se esfuerzan por encontrar explicaciones para fenómenos que no son obvios en el sentido común.

En este sentido, las actividades de aprendizaje no se pueden conformar con reproducir el conocimiento contenido en el enunciado o utilizar fórmulas o procedimientos establecidos. De hecho, las actividades de aprendizaje son el proceso de descubrir la estructura detrás del fenómeno. Por tanto, por ejemplo, un fenómeno como el crecimiento de las plantas, es decir, el efecto de la luz y el agua sobre las plantas, se puede explicar desde la perspectiva del conocimiento empírico. Por ejemplo, las amas de casa pueden darse cuenta de que las plantas crecen mejor o se vuelven "más bonitas" bajo ciertas condiciones de luz. Sin embargo, no se puede extraer ninguna explicación de las observaciones empíricas de los procesos metabólicos que hacen que las plantas crezcan o interactúen de manera más eficaz con su entorno. Una actividad de aprendizaje tiene como objetivo descubrir estos procesos y derivar ciertos principios de su conocimiento, a través de los cuales los materiales (como las plantas en un invernadero) pueden modificarse para producir ciertos efectos.

### Actividades.

1. Sugerencias de actividades de AE, para trabajar en el aula (10 mins)
2. Diseño de actividades para niños basadas en el AE (20 mins)
3. Aplicación de las actividades diseñadas dentro del grupo de taller (20 mins)

Reflexión y cierre (10 mins)

## Reflexiones Finales

A lo largo de este proyecto se pretendió principalmente fortalecer la inclusión de los niños con NEE en el jardín de niños, se buscaron diversas alternativas posibles, y se consideró que la estrategia más adecuada se encontraba en el aprendizaje expansivo y con base en esta teoría y diagnóstico a educadoras, se ha diseñado un taller a través del cual se estará en posibilidad de sensibilizar, aprender y capacitar a las responsables del proceso de enseñanza-aprendizaje incluyentes de alumnos con y sin barreras de aprendizaje (NEE).

La educación es un “nosotros”, como un proceso de transformación donde conviven todas las partes participantes, si queremos que todos crezcan y aprendan para ser personas autónomas, se debe tener en cuenta que el cambio puede ser mejor si empieza desde la cabeza, “el profesor aprende al enseñar y enseña porque aprende, interviene para facilitar y no para imponer ni sustituir la comprensión de los alumnos y, al reflexionar sobre su intervención, ejerce y desarrolla su propia comprensión...” (Pérez Gómez, en Elliot, 2005, p.18)

Entonces, considerando que esta investigación inicio en pro de los niños calificados con NEE y al ir planeando las estrategias para favorecerlos se ha estimado que la teoría del Aprendizaje Expansivo, puede ser positiva para todos los involucrados, incluyendo a aquellos que no se habían contemplado en un inicio, empezando por las educadoras, pues es prácticamente imposible hablar de incluir a los otros sino no se incluye a quien pretende incluir, así que, ellas son las figuras principales, y por ello toda la investigación giró para poner como objeto de estudio su práctica educativa, y por lo tanto se posibilite que los alumnos sin y con barreras de aprendizaje tengan mejores condiciones en el aula y la escuela para conjugar con las educadoras y las autoridades escolares un nosotros incluyente, es decir, que a partir de la propia expansión de la teoría, es que se consideró que las docentes aprendiera a enseñar de manera inclusiva y a su vez enseñaran a sus alumnos para que los esquemas que han formado previamente en ellos y que generalmente propician complicaciones a la hora de aprender, sean transformadas mediante buenas prácticas.

El uso del estudio de caso como método de investigación cualitativa permitió describir, registrar y analizar, pero sobre todo comparar el proceso de aprendizaje expansivo en diferentes sistemas de actividad; y principalmente prestar atención a los obstáculos, dificultades y desafíos en el aprendizaje entre los involucrados de este jardín, a partir sus de conductas, la institución en la que se insertan y los significados que le dan a la enseñanza aprendizaje a partir de su cultura.

A partir de ello y en comparación con los otros estudios que ya se han realizado, se puede sugerir a las educadoras de este jardín de niños, realizar básicamente el mismo proceso de investigación que han llevado a cabo los investigadores para poder diseñar y utilizar las mismas herramientas conceptuales, es decir, llevar a cabo el papel de investigadoras para poder aplicar la teoría del aprendizaje expansivo con sus futuros grupos. En algunos casos, los docentes realmente recopilan datos importantes, como registrando el comportamiento laboral de otros y sus propias interacciones. no solo aquellos que cuenten con condiciones similares, sino también aquellos que presenten diversas características.

En este sentido, el proceso de investigación y la teoría de Engeström, son aplicables a otras educadoras y otros jardines de niños, estos pueden o no tener similitudes con el de este estudio de caso, pues como ya se señaló, los sistemas de actividad se dan en todos los espacios de la vida, simplemente es cuestión de detectarlos.

Para iniciar este proceso investigativo, es primordial tener el deseo de hacerlo, luego tener un espacio y otros individuos con quien compartirlo, el medio ideal es su lugar de trabajo con sus compañeras y compañeros docentes, fomentando movimientos de enseñanza, círculo de aprendizaje, centro de discusión, espacios donde puedan discutir, analizar, reflexionar y presentar los resultados de su investigación y su aplicación, así como para resolver dudas en colectivo.

Estas ideas apuntan a persistir en la formación de docentes científicos, que van más allá de la enseñanza y realizan investigaciones de sus prácticas docentes y eventos que afectan su vida para fortalecer su proceso educativo. El desempeño del docente no debe ser solo para consumo de conocimiento generado por otros (Elliott, 1997), debe afirmar las condiciones para que produzca teorías, que fomente la posibilidad

de producir nuevos conocimientos que deben ser socializados y sistematizados. La investigación es más que metodología, es un acto social, cognitivo, discursivo y psicológico.

Se reitera que, en este proceso, nadie puede reemplazar el conocimiento, todos "aprendemos" y permanecemos juntos. El docente ayuda, guía, frena, pero descubre, cambia, sorprende y al mismo tiempo aprende. Este tipo de enseñanza requiere una actitud experimental audaz, no la actitud de observadores y facilitadores casuales.

Conducir y atravesar el área colectiva de desarrollo próximo es experimentar con sistemas activos. Cuando los practicantes se enfrentan a un espejo que muestra sus problemas, a menudo lo consideran un fracaso personal o incluso una crisis. Desata poderosas e impredecibles cogniciones, emociones y desarmonía social.

El personal de intervención para el desarrollo necesita documentar, analizar y respaldar estos procesos. Los investigadores también necesitan registrar y analizar sus acciones e interacciones. La intervención en sí debe convertirse en un objeto de investigación riguroso. El aprendizaje por expansión requiere la investigación utópica sobre actividades humanas específicas que experimentan cambios históricos. En teoría y práctica, este es un proyecto de investigación ambicioso.

De llevarse a cabo como se propone, proyectos basados en el Aprendizaje expansivo, no sólo en los jardines privados como el que se investigó, si no en los de régimen público, podría beneficiar a las docentes de diversas formas, pues al contar con grupos más numerosos, tendrían acceso a una teoría muy flexible y accesible para poder darle a cada alumno la enseñanza adecuada.

La enseñanza basada en la teoría de Engeström, ha sido usada también a nivel laboral (Engeström, 2001), por lo que dadas las bondades que ha mostrado en los estudios e investigaciones que se han basado en ella, podría asegurar éxito en todo nivel educativo, en todo ámbito de la vida.

Quien desee aplicar esta metodología, puede usar, por ejemplo, la rejilla de observación, que se elaboró para este estudio de caso, adaptarla a los ambientes

de acuerdo al nivel educativo en el que se vaya a utilizar y realizar las observaciones pertinentes, así como valerse del diseño del taller y re diseñar las estrategias acordes a las necesidades del colectivo estudiado.

Los motivos para llevar a cabo, una nueva investigación, pueden ser diversos, no sólo la inclusión de alumnos o personas que presenten dificultades de aprendizaje, puede también utilizarse para incluir a personas que presenten otro tipo de NEE, quizá se busque o pretenda incluir a niños o personas que tienen rezago severo y desean continuar con su educación, o tal vez por otros motivos ajenos a la inclusión, como simplemente potencializar las capacidades de un colectivo de cualquier colegio o empresa.

Adquirir el aprendizaje expansivo es fácil en cuestión de aplicación, pero debe tomarse en cuenta que como todo proceso, conlleva tiempo y requiere de disciplina, No debe olvidarse, ningún colectivo desarrollará prácticas expansivas de la noche a la mañana de manera consciente. Como todo cambio, la educación expansiva es un proceso que requiere conversiones a pequeña escala y ajustes constantes, y es necesario buscar constantemente medidas de mejora que sean beneficiosas y lleguen a todos sus integrantes, para luego pasar a grandes espacios, es decir inicia por el docente, que lo trasmite a los alumnos en las aulas y de ahí al colectivo escolar, y así en cada escuela hasta hacerlo una estrategia que cambie la cultura expandiendo los aprendizajes.

## Referencias bibliográficas

Abio, G. (2013). Incidentes críticos (significativos) y rejillas de observación como apoyo para la observación de clases y reflexión de profesores de lengua española en formación. Actas del XXI Seminario de Dificultades Específicas para la Enseñanza del Español a Lusohablantes, 107-127.

Acle, G., Hernández, R., Del Pilar, M., Zacatelco, F., Lozada, R., & Martínez, L. (2007). Discapacidad y rezago escolar: Riesgos actuales. Acta Colombiana de Psicología, Vol. 10, no. 2 (jul.-dic. 2007); p. 19-30.

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION (APA). (2002). Manual Diagnóstico y Estadístico de los Trastornos Mentales DSM-IV-TR. Barcelona: Masson.

Aparicio, P. "Jóvenes, educación y el desafío de convivir con la diversidad cultural y la desigualdad socioeconómica en América Latina. Antíteses, vol. 3, núm. 6, julio-diciembre, 2010.

Azcoaga, J. (1995). Pedagogía de las Funciones Cerebrales Superiores en la primera infancia. Ecos Fonoaudiológicos, Año 0.

Bárceñas, M. Valdez, R. (2018). Métodos y técnicas cualitativas en Geografía Humana Rejilla de Observación [Diapositiva PowerPoint]. <https://www.slideserve.com/wendy-donovan/m-todos-y-t-cnicas-cualitativas-en-geograf-a-humana-rejilla-de-observaci-n>

Barraza, A. (2006). Un modelo conceptual para el estudio del estrés académico. Revista electrónica de psicología Iztacala, 9(3).

Barzelay, M., & Velarde, J. (2004). Una guía práctica para la elaboración de estudios de caso sobre buenas prácticas en gerencia social.

Beade, I. (2011). En torno a la idea de educación: Una mirada desde la reflexión pedagógica kantiana. Signos filosóficos, 13(25), 101-120.

Blanco, R. (1999). Hacia una escuela para todos y con todos. Boletín, 48, 57-72

Boivin M, Peters R De V. (2017). Trastornos del Aprendizaje. Enciclopedia sobre el Desarrollo de la Primera Infancia [en línea]. Tremblay RE Recuperado de <http://www.encyclopedia-infantes.com/trastornos-del-aprendizaje/sintesis>

Buendía, L. (1998). Métodos de Investigación en Psicopedagogía. España: McGraw-Hill

Cárdenas, T., & Barraza, A. (2014). Marco conceptual y experiencias de la educación especial en México.

CEDAT (2014). Perfil del niño sobredotado en México. Página web de CEDAT Recuperado de <http://www.cedat.com.mx/CEDAT.html>

De Ibarrola, M. (2012). Los grandes problemas del sistema educativo mexicano. Perfiles educativos, 34 (spe), 16-28. Recuperado en 14 de julio de 2019, de [http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0185-26982012000500003&lng=es&tlng=es](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982012000500003&lng=es&tlng=es).

De Lella, C. (1999). Modelos y tendencias de la formación docente. Consultado el 3 de junio de 2019 en: <http://www.oei.es/cayetano.htm>

Díaz, Q. (2004). Currículum, investigación y enseñanza. San Cristóbal: Litoformas

Díaz, Q. (2006). Formación docente, práctica pedagógica y saber pedagógico (vol. 12). Red de Revistas Científicas de América Latina y el Caribe, España y Portugal. Laurus, núm. Ext, 2006, pp. 88-103 Revista: Laurus.

Dzib-Moo, D., García, G., & del Carmen Hernández-Hernández, R. (2017). El rol del profesor ante las dificultades de aprendizaje de los niños de la primaria Álvaro Obregón de la ranchería Medellín y Madero 2da. Sección del Municipio de Centro, Tabasco. Perspectivas Docentes, (62)

DGDGE, 2016 Orientaciones generales para el funcionamiento de los servicios de educación especial,

DGESPE, (2012). Malla Curricular. Licenciatura en Preescolar. Recuperado el 12 de julio 2019 en:

[https://www.dgespe.sep.gob.mx/reforma\\_curricular/planes/lepree/plan\\_de\\_estudios/malla\\_curricular](https://www.dgespe.sep.gob.mx/reforma_curricular/planes/lepree/plan_de_estudios/malla_curricular)

Egg E. (1999) El taller una alternativa de renovación pedagógica, Rio de la Plata: Editorial magisterio.

Elizalde, A. y Hopenhayn, M., (1986). Desarrollo a Escala Humana. Una opción para el futuro. Cepaur, Fundación Dag Hammarskjold, Santiago de Chile

Engeström, Y. (1987). Learning by expanding: An activity-theoretical approach to developmental research. Helsinki: Orienta-Konsultit.

Engeström, Y. (2000). Activity theory as a framework for analyzing and redesigning work. *Ergonomics*, 43(7), 960–974.

Engestrom, Y. (2001). Expansive Learning at Work: toward an activity theoretical reconceptualization. *Journal of Education and Work*, 14(1), 133–156.

Engeström, Y. (2007). Enriching the Theory of Expansive Learning: Lessons From Journeys Toward Coconfiguration. *Mind, Culture, and Activity*, 14(1–2), 23–39.

Engeström, Y., Rantavuori, J., & Kerosuo, H. (2013). Expansive Learning in a Library: Actions, Cycles and Deviations from Instructional Intentions. *Vocations and Learning*, 6(1), 81–106.

Escobar, N. (2007). La práctica profesional docente desde la perspectiva de los estudiantes practicantes y tutores. *Acción pedagógica*, 16(1), 182-193.

Fiel, A., Esperón, G., Porreca, C., Decunto, M., López De Luise, M., Laurito, F., ... & Burgos, M. (2008). Sistema para la detección precoz de problemas en el aprendizaje. In X Workshop de Investigadores en Ciencias de la Computación.

Flick U. Introducción a la investigación cualitativa. Madrid: Morata Paideia; 2007. p. 89-109

Freire, P. (2005). Pedagogía del oprimido. Siglo xxi.

García, B., Loredó, J., & Carranza, G. (2008). Análisis de la práctica educativa de los docentes: pensamiento, interacción y reflexión. Revista electrónica de investigación educativa, p 1-15.

García, E. G. (2009). Evolución de la Educación Especial: del modelo del déficit al modelo de la Escuela Inclusiva. In El largo camino hacia una educación inclusiva: la educación especial y social del siglo XIX a nuestros días: XV Coloquio de Historia de la Educación, Pamplona-Iruñea, 29, 30 de junio y 1 de julio de 2009 p. 429-440. Universidad Pública de Navarra.

Granados, E. (2010). Abordaje de las necesidades educativas especiales en el aula de preescolar. Recuperado de [https://www.mep.go.cr/sites/default/files/recursos/archivo/antologia\\_necesidades\\_educativas\\_especiales\\_preescolar.pdf](https://www.mep.go.cr/sites/default/files/recursos/archivo/antologia_necesidades_educativas_especiales_preescolar.pdf).

Izcará, S. (2014). Manual de investigación cualitativa. Fontamara.

Larripa, M., & Erausquin, C. (2008). Teoría de la actividad y modelos mentales. instrumentos para la reflexión sobre la práctica profesional: "Aprendizaje expansivo", intercambio cognitivo y transformación de intervenciones de psicólogos y otros agentes en escenarios educativos. Anuario de Investigaciones, XV, 109-124.

López, S., & Valenzuela, B. (2015). Niños y adolescentes con necesidades educativas especiales. Revista Médica Clínica Las Condes, 26(1), p 42-51.

Martín, E. (2010). La educación especial tras largos siglos de rechazo. Pedagogía Magna, 5, p. 71-79.

Martínez M. (1998) La investigación cualitativa etnográfica en educación. México: Trillas. p. 65-68.

Mendoza & Zúñiga (2017) Alteridad. Revista de Educación p-ISSN:1390-325X / e-ISSN:1390-8642 <http://doi.org/10.17163/alt.v12n1.2017.07> Vol. 12, No. 1, enero-junio 2017, p. 79-91

Montero, L. (1991). El informe Warnock. Cuadernos de pedagogía, 197, p. 62-64.

Naranjo, C. (2007) Cambiar la educación para cambiar el mundo. Cuarto Propio

Nava A. (25 de enero de 2018). Deslixate, la app para el pre diagnóstico de la dislexia en niños. Conacyt Agencia Informativa Recuperado de <http://www.conacytprensa.mx/index.php/tecnologia/tic/20002-deslixate-app-dislexia>

Pérez, M. G., Pedroza, L. H., Ruiz, G., & López, A. Y. (2010). La educación preescolar en México. Condiciones para la enseñanza y el aprendizaje. México: Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE).

Perrenoud, P. (2001). La formación de los docentes en el siglo XXI. Revista de Tecnología educativa, 14(3), p 503-523.

SEB, (2014) Revisión Nacional 2015 de la Educación para Todos. Subsecretaría de Educación Básica, México.

SEP/DEE (1997) Declaración de la Conferencia Nacional. Atención educativa a menores con necesidades educativas especiales. Equidad para la diversidad

SEP, (2008). Glosario Recuperado de <http://cumplimientopef.sep.gob.mx/content/pdf/Glosario%202008%2024-jun-08.pdf>

SEP, (2018). Estrategia de equidad e inclusión en la educación básica: para alumnos con discapacidad, aptitudes sobresalientes y dificultades severas de aprendizaje, conducta o comunicación

SEP, (2019) Marco para la excelencia en la enseñanza y la gestión escolar en la Educación Básica Perfiles profesionales, criterios e indicadores para docentes, técnicos docentes y personal con funciones de dirección y de supervisión, Ciclo Escolar 2020-2021

Sotelo, M. (1998) Manual Curso Comprensión Rápida en La Lectura. INAL, México.

Sulú, A., Cortés, A., Lara, M., & de Educación Preescolar, e. n. necesidades educativas especiales: su atención inclusiva en preescolares regulares de Mérida, Yucatán.

Strauss, A., & Corbin, J. (2016). Bases de la investigación cualitativa: técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada. Universidad de Antioquia.

Ynoub, R. (2013). Sobre Modelos, conjeturas y predicciones en el proceso de la investigación. Material de la cátedra Metodología de la investigación II. Facultad de Psicología. UBA.

Zabala, A., & Esquerdo, S. (2000). La práctica educativa: cómo enseñar. Pedagogía. Editorial Graó, de Serveis Pedagògics, Barcelona

### **Documentales**

Cano J (Productor) Klaric J. (director) (2017) "Un crimen llamado Educación"  
(Documental) E.U. LiiAb

# **ANEXOS**

## ANEXO 1

### Fecha Grupo

#### Rejilla de observación de la práctica docente

##### *La Organización de la Situación de Enseñanza–Aprendizaje.*

La docente dedica tiempo a recibir a los niños

|         |                |              |       |
|---------|----------------|--------------|-------|
| Siempre | Frecuentemente | En ocasiones | Nunca |
|---------|----------------|--------------|-------|

Prepara de alguna manera el recibimiento de sus niños

|         |                |              |       |
|---------|----------------|--------------|-------|
| Siempre | Frecuentemente | En ocasiones | Nunca |
|---------|----------------|--------------|-------|

Recibe a los niños de manera amable y entusiasta

|         |                |              |       |
|---------|----------------|--------------|-------|
| Siempre | Frecuentemente | En ocasiones | Nunca |
|---------|----------------|--------------|-------|

Adecúa el decorado del salón para hacer el ambiente más agradable y propiciar el aprendizaje

|         |                |              |       |
|---------|----------------|--------------|-------|
| Siempre | Frecuentemente | En ocasiones | Nunca |
|---------|----------------|--------------|-------|

Cambia el decorado del salón para mejorar las condiciones de aprendizaje

|         |                |              |       |
|---------|----------------|--------------|-------|
| Siempre | Frecuentemente | En ocasiones | Nunca |
|---------|----------------|--------------|-------|

Prepara sus clases antes de llevarlas a cabo

|         |                |              |       |
|---------|----------------|--------------|-------|
| Siempre | Frecuentemente | En ocasiones | Nunca |
|---------|----------------|--------------|-------|

Determina tiempos específicos para las actividades de acuerdo a los tiempos de trabajo de cada alumno

|         |                |              |       |
|---------|----------------|--------------|-------|
| Siempre | Frecuentemente | En ocasiones | Nunca |
|---------|----------------|--------------|-------|

Toma tiempo para despedir a los niños

|         |                |              |       |
|---------|----------------|--------------|-------|
| Siempre | Frecuentemente | En ocasiones | Nunca |
|---------|----------------|--------------|-------|

Los despide de manera amable y entusiasta

|         |                |              |       |
|---------|----------------|--------------|-------|
| Siempre | Frecuentemente | En ocasiones | Nunca |
|---------|----------------|--------------|-------|

##### *Las Estrategias de Enseñanza–Aprendizaje.*

Se basa en estrategias de enseñanza aprendizaje acordes a las necesidades de los niños

|         |                |              |       |
|---------|----------------|--------------|-------|
| Siempre | Frecuentemente | En ocasiones | Nunca |
|---------|----------------|--------------|-------|

Considera conocer los aprendizajes previos del alumno para establecer estrategias de enseñanza-aprendizaje

|         |                |              |       |
|---------|----------------|--------------|-------|
| Siempre | Frecuentemente | En ocasiones | Nunca |
|---------|----------------|--------------|-------|

Se vale de materiales didácticos acordes a las necesidades de los niños

|         |                |              |       |
|---------|----------------|--------------|-------|
| Siempre | Frecuentemente | En ocasiones | Nunca |
|---------|----------------|--------------|-------|

Cuando los materiales del salón no son suficientes la docente usa materiales externos

|         |                |              |       |
|---------|----------------|--------------|-------|
| Siempre | Frecuentemente | En ocasiones | Nunca |
|---------|----------------|--------------|-------|

La docente propicia el aprendizaje entre pares con actividades para cada alumno

|   |                |              |       |
|---|----------------|--------------|-------|
| Siempre   | Frecuentemente | En ocasiones | Nunca |
| Cuenta con un plan de actividades o estrategias para niños con NEE      |                |              |       |
| Siempre   | Frecuentemente | En ocasiones | Nunca |
| Cuenta con materiales para niños con NEE                                |                |              |       |
| Siempre   | Frecuentemente | En ocasiones | Nunca |
| La actitud de la docente hacia los niños con NEE es cordial y dispuesta |                |              |       |
| Siempre   | Frecuentemente | En ocasiones | Nunca |

*Los Procedimientos de Evaluación.*

|   |                |              |       |
|---|----------------|--------------|-------|
| La docente evalúa los aprendizajes adquiridos de los niños  |                |              |       |
| Siempre   | Frecuentemente | En ocasiones | Nunca |
| Utiliza los mismos criterios para todos los niños           |                |              |       |
| Siempre   | Frecuentemente | En ocasiones | Nunca |
| Utiliza instrumentos de evaluación adecuados para cada niño |                |              |       |
| Siempre   | Frecuentemente | En ocasiones | Nunca |

*La Interacción Pedagógica.*

|   |                |              |       |
|---|----------------|--------------|-------|
| La relación entre la docente y los alumnos es amable, cordial y de repeto   |                |              |       |
| Siempre   | Frecuentemente | En ocasiones | Nunca |
| La maestra muestra mas amabilidad con algunos niños   |                |              |       |
| Siempre   | Frecuentemente | En ocasiones | Nunca |
| La maestra muestra hostilidad con algunos niños   |                |              |       |
| Siempre   | Frecuentemente | En ocasiones | Nunca |
| Muestra disposición para trabajar con niños con los que parece no tener afinidad  |                |              |       |
| Siempre   | Frecuentemente | En ocasiones | Nunca |
| Muestra disposición y amabilidad para atender a los niños cuando les cuesta trabajo un tema                                       |                |              |       |
| Siempre   | Frecuentemente | En ocasiones | Nunca |
| La docente relaciones de cortesía y amabilidad entre los niños  |                |              |       |
| Siempre   | Frecuentemente | En ocasiones | Nunca |
| La docente propicia relaciones de cortesía y amabilidad entre los niños   |                |              |       |
| Siempre   | Frecuentemente | En ocasiones | Nunca |
| En situacioones de conflicto la docente interviene de manera amable y Objetiva  |                |              |       |
| Siempre   | Frecuentemente | En ocasiones | Nunca |
| Si el alumno muestra una actitud negativa hacia la docente, ésta muestra respeto y objetividad para guiar al menor sobre su falta |                |              |       |
| Siempre   | Frecuentemente | En ocasiones | Nunca |
| Ante errores de los alumnos en el desarrollo de alguna actividad la maestra corrige de manera amable y con respeto.               |                |              |       |

|   |                |              |       |
|---|----------------|--------------|-------|
| Siempre   | Frecuentemente | En ocasiones | Nunca |
| La docente utiliza actividades innovadoras, dinámicas y atractivas para los alumnos |                |              |       |

|                             |                |              |       |
|-----------------------------|----------------|--------------|-------|
| Siempre                     | Frecuentemente | En ocasiones | Nunca |
| Integra a los niños con NEE |                |              |       |

|   |                |              |       |
|---|----------------|--------------|-------|
| Siempre   | Frecuentemente | En ocasiones | Nunca |
| La docente busca estrategias para que los niños integren a sus compañeros que presentan NEE |                |              |       |

|  |                |              |       |
|--|----------------|--------------|-------|
| Siempre                                | Frecuentemente | En ocasiones | Nunca |
| <i>La Responsabilidad Profesional.</i> |                |              |       |

La docente se actualiza por medio de cursos, talleres u otros medios para mejorar su práctica docente

|                               |                |              |       |
|-------------------------------|----------------|--------------|-------|
| Siempre                       | Frecuentemente | En ocasiones | Nunca |
| Ha requerido de apoyo externo |                |              |       |

|   |                |              |       |
|---|----------------|--------------|-------|
| Siempre   | Frecuentemente | En ocasiones | Nunca |
| Se apoya de sus compañeras para mejorar su práctica |                |              |       |

|   |                |              |       |
|---|----------------|--------------|-------|
| Siempre   | Frecuentemente | En ocasiones | Nunca |
| Comparte sus experiencias y aprendizajes con sus compañeras |                |              |       |

|                                  |                |              |       |
|----------------------------------|----------------|--------------|-------|
| Siempre                          | Frecuentemente | En ocasiones | Nunca |
| Externa a su directora sus dudas |                |              |       |

|         |                |              |       |
|---------|----------------|--------------|-------|
| Siempre | Frecuentemente | En ocasiones | Nunca |
|---------|----------------|--------------|-------|

## **ANEXO 2**

**Bajo el protocolo de investigación: “Estrategias de Intervención docente para niños de preescolar con Necesidades Educativas Especiales” se realizó la siguiente entrevista.**

Se aplicó a cada docente que integra el colectivo de un preescolar privado, ubicado en la colonia Tacuba, con el objetivo de recabar información para el diseño del taller “Estrategias de Aprendizaje Expansivo para trabajar las Necesidades Educativas Especiales”

**Fecha de aplicación:**

**Hora de inicio:**

**Hora de término:**

**Duración:**

**Aplicador:**

**Persona que aplicó:**

**Entrevista para profesoras**

**Formación docente e información personal**

1. ¿Qué edad tiene?  
.....
2. ¿Por qué eligió ser profesora?  
.....  
.....
3. ¿Por qué preescolar?  
.....  
.....  
.....
4. ¿En qué institución llevó su formación?  
.....  
.....
5. ¿Cuántos años de formación tuvo?  
.....
6. ¿Recuerda las materias que llevó durante su formación?  
.....  
.....

7. ¿Considera suficiente el tiempo, contenidos y actividades que le fueron dadas durante su formación docente?  
.....  
.....
8. ¿Considera suficientes los contenidos que le fueron dadas durante su formación docente?  
.....  
.....
9. ¿Considera suficientes las actividades que le fueron dadas durante su formación docente?  
.....  
.....
10. ¿En su formación docente recibió información sobre Necesidades Educativas Especiales?  
.....  
.....
11. ¿Considera suficiente el tiempo, contenidos y actividades que le fueron dadas durante su formación docente?  
.....  
.....
12. ¿Hace cuánto tiempo egresó?  
.....
13. ¿Cuánto tiempo después de egresar, se incorporó al ámbito laboral?  
.....
14. ¿Público o privado?  
.....
15. ¿Cuántos años lleva trabajando? (total)  
.....
16. ¿Qué es lo que le caracteriza como maestro?  
.....  
.....

**Trabajo en la escuela actual y necesidades educativas especiales**

17. ¿Cuánto lleva trabajando en esta escuela?  
.....
18. ¿Siempre trabaja con el mismo grado?  
.....
19. ¿Cómo se siente con su grupo actual?  
.....  
.....  
.....
20. ¿De manera general cuál es su sentir respecto a esta escuela?  
.....  
.....

.....  
.....  
21. ¿De manera general cuál es su sentir respecto su trabajo en ella?

.....  
.....  
.....  
.....

22. ¿Qué programa utilizan para la enseñanza de los niños?

.....  
.....  
.....

23. ¿Quién elige los materiales, bibliografía, métodos, etc. para trabajar con los niños?

.....  
.....  
.....

24. ¿Llevan algún programa o sistema de estrategias para atención a niños con Necesidades Educativas Especiales?

..... **(si contesta que no siga a la pregunta 31)**

25. ¿Cuáles?

.....  
.....

26. ¿Conoce la Nueva Escuela Mexicana?

..... **(si contesta que no siga a la pregunta 33)**

27. ¿Cómo fue su acercamiento a ella?

.....  
.....  
.....

28. ¿Considera que la NEM cuenta con información suficiente y/o adecuada para atender a los niños con NEE?

.....

29. ¿Cuáles son los argumentos o razones de su respuesta?

.....  
.....  
.....

30. ¿Tiene algún menor con NEE?

..... **(si contesta que no termine el cuestionario)**

31. ¿Qué estrategias ha llevado a cabo para apoyar a los niños con NEE?

.....  
.....  
.....

32. ¿Cuáles les han funcionado mejor?

### **ANEXO 3**

**Bajo el protocolo de investigación: “Estrategias de Intervención docente para niños de preescolar con Necesidades Educativas Especiales” se realizó el siguiente cuestionario.**

Se aplicó a cada docente que integra el colectivo de un preescolar privado, ubicado en la colonia Tacuba, con dos objetivos: el primero de ellos era contrastar lo registrado en las observaciones realizadas previas al diseño del taller “Estrategias de Aprendizaje Expansivo para trabajar las Necesidades Educativas Especiales”, y el segundo recabar información para adecuar las acciones docentes con base en la teoría del Aprendizaje Expansivo.

**Fecha de aplicación:**

**Hora de inicio:**

**Hora de término:**

**Duración:**

**Aplicador:**

**Persona que aplicó:**

*La Organización de la Situación de Enseñanza–Aprendizaje.*

1. ¿Cuenta con alguna rutina para recibir a sus alumnos?
2. ¿Prepara de alguna manera la recepción de sus alumnos? ¿De qué manera?
3. ¿Decora el salón con algún tema específico para propiciar el aprendizaje de los alumnos? ¿De qué manera? ¿Es permanente?
4. ¿Prepara sus clases antes de llevarlas a cabo? ¿De qué manera?
5. ¿Determina tiempos específicos para las actividades? ¿Cómo lo hace?
6. ¿Tiene una rutina para despedir a los niños? ¿En qué consiste?

*Las Estrategias de Enseñanza–Aprendizaje.*

7. ¿En qué elementos de enseñanza aprendizaje se basa para diseñar su clase?
8. ¿Considera que para establecer sus estrategias de enseñanza aprendizaje es necesario conocer lo aprendizajes previos del alumno? ¿Por qué? En caso de que se repuesta sea “Si” especifique cómo los evalúa u obtiene.

9. ¿Qué materiales utiliza para trabajar en su clase? ¿Son siempre los mismos? ¿Cuáles usa con más frecuencia?
10. ¿Ha utilizado materiales externos a los que la escuela le brinda? ¿Cuáles? ¿Con qué objetivos?
11. ¿De qué manera propicia el aprendizaje entre pares?
12. ¿Toma en cuenta a los niños con Necesidades Educativas Especiales (NEE)? ¿De qué manera?
13. ¿Qué estrategias de enseñanza aprendizaje emplea con sus alumnos con NEE?
14. ¿Utiliza materiales específicos para sus alumnos con NEE?
15. Describa una situación que considere crítica dónde haya tenido que intervenir en un caso de NEE

#### *Los Procedimientos de Evaluación.*

16. ¿Cómo evalúa el aprendizaje de sus alumnos? ¿Utiliza algún tipo de instrumento?
17. ¿Cómo define los criterios para evaluar el aprendizaje de los niños?
18. ¿Evalúa bajo los mismos criterios a todos sus alumnos?

#### *La Interacción Pedagógica.*

19. Describa a su grupo
20. ¿Cómo es la relación entre usted y su grupo?
21. ¿Con qué niños considera que tiene más afinidad?
22. ¿Qué hace para relacionarse con los niños con los que no tiene tanta afinidad?
23. ¿Cómo reacciona ante los niños que muestran dificultades en algún tema específico?
24. ¿Cómo responde ante cuestionamientos de los niños sobre algo que ya se explicó?
25. ¿Cómo interviene usted en la relación entre alumnos?
26. ¿Qué hace ante una actitud que considere negativa hacia usted de alguno de sus alumnos?
27. ¿Qué hace ante una actitud que considere negativa de un alumno hacia el grupo?
28. ¿Cómo interviene usted en situaciones de conflicto?
29. ¿Propicia el trabajo colaborativo entre los alumnos? ¿De qué manera?
30. ¿Considera que genera un ambiente de confianza y participación para los niños? ¿De qué manera?
31. ¿Corrige a los niños cuando es necesario? ¿Cómo lo hace?
32. ¿Considera que su actividad docente es innovadora, dinámica y/o llamativa para los niños? ¿Por qué?

33. ¿Qué estrategias usa para integrar a los alumnos con NEE?
34. ¿Cómo reacciona ante alguna actitud de rechazo de un alumno regular hacia un alumno que presenta NEE?

*La Responsabilidad Profesional.*

35. ¿Se actualiza para llevar a cabo su práctica docente? ¿De qué manera?  
¿Cada cuánto tiempo?
36. ¿Ha requerido de apoyo externo para su práctica docente? ¿A quién pide ayuda?
37. ¿Comparte experiencias con sus pares? ¿De qué manera? ¿Cada cuánto tiempo?

## ANEXO 4

Fecha: 19.12.2020 Grupo: 1ºA

| Guía de observación de la práctica docente   |                |             |                |              |
|--|----------------|-------------|----------------|--------------|
| AREA   | RECURRENCIA    |             |                |              |
| <b><i>La Organización de la Situación de Enseñanza–Aprendizaje.</i></b>                                    | <b>SIEMPRE</b> | <b>FREC</b> | <b>OCASIÓN</b> | <b>NUNCA</b> |
| La docente dedica tiempo a recibir a los niños   | X              |             |                |              |
| Prepara de alguna manera el recibimiento de sus niños  | X              |             |                |              |
| Recibe a los niños de manera amable y entusiasta   |                | X           |                |              |
| Adecúa el decorado del salón para hacer el ambiente más agradable  |                | X           |                |              |
| Cambia el decorado del salón para mejorar las condiciones de aprendizaje                                   |                | X           |                |              |
| Prepara sus clases antes de llevarlas a cabo   |                | X           |                |              |
| Determina tiempos específicos para las actividades de acuerdo a los ritmos de trabajo de cada niño.        |                |             | X              |              |
| Toma tiempo para despedir a los niños  | X              |             |                |              |
| Los despide de manera amable y entusiasta  | X              |             |                |              |
| Promedio: 3 (3.3)  | 16             | 12          | 2              | 0            |
| <b><i>Las Estrategias de Enseñanza–Aprendizaje.</i></b>  | <b>SIEMPRE</b> | <b>FREC</b> | <b>OCASIÓN</b> | <b>NUNCA</b> |
| Se basa en estrategias de enseñanza aprendizaje acordes a las necesidades de los niños                     |                |             | X              |              |
| Considera conocer los aprendizajes previos del alumno para establecer estrategias de enseñanza aprendizaje |                |             | X              |              |
| Se vale de materiales didácticos acordes a las necesidades de los niños                                    |                |             | X              |              |
| Cuando los materiales del salón no son suficientes la docente usa materiales externos                      |                |             |                | X            |
| La docente propicia el aprendizaje entre pares   |                | X           |                |              |
| Cuenta con un plan de actividades o estrategias para niños con NEE   |                |             |                | X            |
| Cuenta con materiales para niños con NEE   |                |             |                | X            |
| La actitud de la docente hacia los niños con NEE es cordial y dispuesta.                                   |                | X           |                |              |
| Promedio: 2 (1.8)  | 0              | 6           | 6              | 3            |
| <b><i>Los Procedimientos de Evaluación.</i></b>  | <b>SIEMPRE</b> | <b>FREC</b> | <b>OCASIÓN</b> | <b>NUNCA</b> |
| La docente evalúa los aprendizajes adquiridos de los niños   |                | X           |                |              |

|   |                |             |                |              |
|---|----------------|-------------|----------------|--------------|
| La docente verifica los aprendizajes previos de cada alumno   |                |             | X              |              |
| Utiliza los mismos criterios para todos los niños   |                | X           |                |              |
| Utiliza instrumentos de evaluación adecuados para cada niño   |                |             | X              |              |
| promedio: 2 (2.5)   | 0              | 6           | 4              | 0            |
| <b>La Interacción Pedagógica.</b>   | <b>SIEMPRE</b> | <b>FREC</b> | <b>OCASIÓN</b> | <b>NUNCA</b> |
| La relación entre la docente y los alumnos es amable, cordial y de respeto  |                | x           |                |              |
| La maestra muestra mas amabilidad con algunos niños que con otros   |                |             | x              |              |
| La maestra muestra hostilidad con algunos niños   |                |             | x              |              |
| Muestra disposición para trabajar con niños con los que parece no tener afinidad  |                |             | x              |              |
| Muestra disposición y amabilidad para atender a los niños cuando les cuesta trabajo un tema                                       |                |             | x              |              |
| La docente propicia relaciones de cortesía y amabilidad entre los niños   |                |             | x              |              |
| En situaciones de conflicto la docente interviene de manera amable y objetiva   |                |             | x              |              |
| Si el alumno muestra una actitud negativa hacia la docente, ésta muestra respeto y objetividad para guiar al menor sobre su falta |                |             | x              |              |
| Ante errores de los alumnos en el desarrollo de alguna actividad la maestra corrige de manera amable y con respeto.               |                |             | x              |              |
| La docente utiliza actividades innovadoras, dinámicas y atractivas acordes a la edad de sus alumnos                               |                | x           |                |              |
| Integra a los niños con NEE   |                |             | x              |              |
| La docente busca estrategias para que los niños integren a sus compañeros que presentan NEE                                       |                |             |                | x            |
|   |                |             |                |              |
| <b>La Responsabilidad Profesional.</b>  | <b>SIEMPRE</b> | <b>FREC</b> | <b>OCASIÓN</b> | <b>NUNCA</b> |
|   |                |             |                |              |
| La docente se actualiza por medio de cursos, talleres u otros medios para mejorar su práctica docente                             |                |             | x              |              |
| Ha requerido de apoyo externo   |                |             | x              |              |
| Se apoya de sus compañeras para mejorar su práctica   |                | x           |                |              |

|   |  |   |   |  |
|---|--|---|---|--|
| Comparte sus experiencias y aprendizajes con sus compañeras |  | x |   |  |
| Externa a su directora sus dudas                            |  |   | x |  |

**Cuadro 1. Práctica docente del grupo 1ªA**

| Categoría teórica  | Descripción  | Ítems  | Recurrencia    |
|--|--|--|----------------|
| "La Organización de la Situación de Enseñanza-Aprendizaje. | Da cuenta del orden (tiempo y espacio) y la sistematización de los procesos que las educadoras se proponen en su enseñanza y que posibilitan la generación de ambientes y condiciones que aseguran el logro de aprendizajes de alta calidad para los párvulos." (Desimonne, 2007, p. 39) | La docente dedica tiempo a recibir a los niños   | Frecuentemente |
|  |  | Prepara de alguna manera el recibimiento de sus niños  | Siempre        |
|  |  | Recibe a los niños de manera amable y entusiasta   | Frecuentemente |
|  |  | Adecúa el decorado del salón para hacer el ambiente más agradable  | Frecuentemente |
|  |  | Cambia el decorado del salón para mejorar las condiciones de aprendizaje                                   | Frecuentemente |
|  |  | Prepara sus clases antes de llevarlas a cabo   | Frecuentemente |
|  |  | Determina tiempos específicos para las actividades de acuerdo a los ritmos de trabajo de cada niño.        | Ocasionalmente |
|  |  | Toma tiempo para despedir a los niños  | Siempre        |
|  |  | Los despide de manera amable y entusiasta  | Siempre        |
| "Las Estrategias de Enseñanza-Aprendizaje.                 | Son aquellos procedimientos utilizados por las educadoras en sus acciones de enseñanza para favorecer el proceso de construcción de aprendizajes de calidad en los párvulos." (Desimonne, 2007, p. 39)   | Se basa en estrategias de enseñanza aprendizaje acordes a las necesidades de los niños                     | Ocasionalmente |
|  |  | Considera conocer los aprendizajes previos del alumno para establecer estrategias de enseñanza aprendizaje | Ocasionalmente |
|  |  | Se vale de materiales didácticos acordes a las necesidades de los niños                                    | Ocasionalmente |
|  |  | Cuando los materiales del salón no son suficientes la docente usa materiales externos                      | Nunca          |
|  |  | La docente propicia el aprendizaje entre pares   | Frecuentemente |
|  |  | Cuenta con un plan de actividades o estrategias para niños con NEE   | Nunca          |
|  |  | Cuenta con materiales para niños con NEE   | Ocasionalmente |
|  |  | La actitud de la docente hacia los niños con NEE es cordial y dispuesta.                                   | Frecuentemente |
| "Los Procedimientos de Evaluación.                         | Son aquellas acciones que el docente lleva a cabo en su enseñanza y que le permiten monitorear el aprendizaje de los párvulos y retroalimentar su acción pedagógica." (Desimonne, 2007, p. 40)   | La docente evalúa los aprendizajes adquiridos de los niños   | Frecuentemente |
|  |  | La docente verifica los aprendizajes previos de cada alumno  | Ocasionalmente |
|  |  | Utiliza los mismos criterios para todos los niños  | Frecuentemente |
|  |  | Utiliza instrumentos de evaluación adecuados para cada niño  | Ocasionalmente |
| "La Interacción Pedagógica.                                | Hace referencia a aquellas relaciones entre educadoras / párvulos, entre párvulos/párvulos y   | La relación entre la docente y los alumnos es amable, cordial y de repeto                                  | Frecuentemente |
|  |  | La maestra muestra mas amabilidad con algunos niños que con otros  | Ocasionalmente |
|  |  | La maestra muestra hostilidad con algunos niños  | Ocasionalmente |

|  |  |   |                |
|--|--|---|----------------|
|  | entre párvulos / conocimiento, en función de determinados criterios y normas que favorecen la responsabilidad respecto de la enseñanza y el aprendizaje." (Desimonne, 2007, p. 40)   | Muestra disposición para trabajar con niños con los que parece no tener afinidad  | Ocasionalmente |
|  |  | Muestra disposición y amabilidad para atender a los niños cuando les cuesta trabajo un tema                                       | Ocasionalmente |
|  |  | La docente propicia relaciones de cortesía y amabilidad entre los niños   | Ocasionalmente |
|  |  | En situaciones de conflicto la docente interviene de manera amable y objetiva   | Ocasionalmente |
|  |  | Si el alumno muestra una actitud negativa hacia la docente, ésta muestra respeto y objetividad para guiar al menor sobre su falta | Ocasionalmente |
|  |  | Ante errores de los alumnos en el desarrollo de alguna actividad la maestra corrige de manera amable y con respeto.               | Ocasionalmente |
|  |  | La docente utiliza actividades innovadoras, dinámicas y atractivas acordes a la edad de sus alumnos                               | Frecuentemente |
|  |  | Integra a los niños con NEE   | Ocasionalmente |
|  |  | La docente aplica estrategias para que los niños integren a sus compañeros que presentan NEE                                      | Nunca          |
| <b>La Responsabilidad Profesional.</b> | Relaciona directamente con el saber pedagógico de la educadora y con su capacidad para el trabajo docente colaborativo. Se evidencia en aquella capacidad de las educadoras de establecer relaciones con sus pares para intercambiar información actualizada y producir saberes propios de su profesión a partir de la reflexión y sistematización de sus experiencias. (Desimonne, 2007, p. 40) | La docente se actualiza por medio de cursos, talleres u otros medios para mejorar su práctica docente                             | Ocasionalmente |
|  |  | Ha requerido de apoyo externo   | Ocasionalmente |
|  |  | Se apoya de sus compañeras para mejorar su práctica   | Frecuentemente |
|  |  | Comparte sus experiencias y aprendizajes con sus compañeras   | Frecuentemente |
|  |  | Externa a su directora sus dudas  | Ocasionalmente |
|  |  |   |                |

## ANEXO 5

| <b>Concentrado de observación de la práctica docente 2º A</b>  |                    |             |                |              |
|--|--------------------|-------------|----------------|--------------|
| <b>AREA</b>  | <b>RECURRENCIA</b> |             |                |              |
| <b><i>La Organización de la Situación de Enseñanza–Aprendizaje.</i></b>                                    | <b>SIEMPRE</b>     | <b>FREC</b> | <b>OCASIÓN</b> | <b>NUNCA</b> |
| La docente dedica tiempo a recibir a los niños   |                    | x           |                |              |
| Prepara de alguna manera el recibimiento de sus niños  |                    | x           |                |              |
| Recibe a los niños de manera amable y entusiasta   |                    | x           |                |              |
| Adecúa el decorado del salón para hacer el ambiente más agradable  |                    | x           |                |              |
| Cambia el decorado del salón para mejorar las condiciones de aprendizaje                                   |                    | x           |                |              |
| Prepara sus clases antes de llevarlas a cabo   |                    | x           |                |              |
| Determina tiempos específicos para las actividades de acuerdo a los ritmos de trabajo de cada niño.        |                    |             | x              |              |
| Toma tiempo para despedir a los niños  |                    | x           |                |              |
| Los despide de manera amable y entusiasta  |                    | x           |                |              |
|  |                    |             |                |              |
| <b><i>Las Estrategias de Enseñanza–Aprendizaje.</i></b>  | <b>SIEMPRE</b>     | <b>FREC</b> | <b>OCASIÓN</b> | <b>NUNCA</b> |
| Se basa en estrategias de enseñanza aprendizaje acordes a las necesidades de los niños                     |                    |             | x              |              |
| Considera conocer los aprendizajes previos del alumno para establecer estrategias de enseñanza aprendizaje |                    | x           |                |              |
| Se vale de materiales didácticos acordes a las necesidades de los niños                                    |                    |             | x              |              |
| Cuando los materiales del salón no son suficientes la docente usa materiales externos                      |                    | x           |                |              |
| La docente propicia el aprendizaje entre pares   |                    | x           |                |              |
| Cuenta con un plan de actividades o estrategias para niños con NEE   |                    |             | x              |              |
| Cuenta con materiales para niños con NEE   |                    |             |                | x            |
| La actitud de la docente hacia los niños con NEE es cordial y dispuesta.                                   |                    |             | x              |              |
|  |                    |             |                |              |
| <b><i>Los Procedimientos de Evaluación.</i></b>  | <b>SIEMPRE</b>     | <b>FREC</b> | <b>OCASIÓN</b> | <b>NUNCA</b> |

|   |                |             |                |              |
|---|----------------|-------------|----------------|--------------|
| La docente evalúa los aprendizajes adquiridos de los niños  |                | X           |                |              |
| La docente verifica los aprendizajes previos de cada alumno   |                | X           |                |              |
| Utiliza los mismos criterios para todos los niños   |                |             | X              |              |
| Utiliza instrumentos de evaluación adecuados para cada niño   |                |             | X              |              |
|   |                |             |                |              |
| <b>La Interacción Pedagógica.</b>   | <b>SIEMPRE</b> | <b>FREC</b> | <b>OCASIÓN</b> | <b>NUNCA</b> |
| La relación entre la docente y los alumnos es amable, cordial y de repeto   | X              |             |                |              |
| La maestra muestra mas amabilidad con algunos niños más que con otros   |                | X           |                |              |
| La maestra muestra hostilidad con algunos niños   |                | X           |                |              |
| Muestra disposición para trabajar con niños con los que parece no tener afinidad  |                |             | X              |              |
| Muestra disposición y amabilidad para atender a los niños cuando les cuesta trabajo un tema                                       |                |             | X              |              |
| La docente propicia relaciones de cortesía y amabilidad entre los niños   |                |             | X              |              |
| En situaciones de conflicto la docente interviene de manera amable y objetiva   |                |             | X              |              |
| Si el alumno muestra una actitud negativa hacia la docente, ésta muestra respeto y objetividad para guiar al menor sobre su falta |                |             | X              |              |
| Ante errores de los alumnos en el desarrollo de alguna actividad la maestra corrige de manera amable y con respeto.               |                |             | X              |              |
| La docente utiliza actividades innovadoras, dinámicas y atractivas acordes a la edad de sus alumnos                               |                |             | X              |              |
| Integra a los niños con NEE   |                |             | X              |              |
| La docente aplica estrategias para que los niños integren a sus compañeros que presentan NEE                                      |                |             | X              |              |
|   |                |             |                |              |
| <b>La Responsabilidad Profesional.</b>  | <b>SIEMPRE</b> | <b>FREC</b> | <b>OCASIÓN</b> | <b>NUNCA</b> |
|   |                |             |                |              |
| La docente se actualiza por medio de cursos, talleres u otros medios para mejorar su práctica docente                             |                | X           |                |              |

|   |  |   |   |   |
|---|--|---|---|---|
| Ha requerido de apoyo externo                               |  | x |   |   |
| Se apoya de sus compañeras para mejorar su práctica         |  |   | x |   |
| Comparte sus experiencias y aprendizajes con sus compañeras |  | x |   |   |
| Externa a su directora sus dudas                            |  |   |   | x |

## ANEXO 6

| Concentrado de observación de la práctica docente de 1º  |              |           |              |            |
|--|--------------|-----------|--------------|------------|
| AREA   | RECURRENCIA  |           |              |            |
| <i><b>La Organización de la Situación de Enseñanza– Aprendizaje.</b></i>                                   | SIEMPRE<br>4 | FREC<br>3 | OCASIÓN<br>2 | NUNCA<br>1 |
| La docente dedica tiempo a recibir a los niños   | X            |           |              |            |
| Prepara de alguna manera el recibimiento de sus niños  | X            |           |              |            |
| Recibe a los niños de manera amable y entusiasta   |              | X         |              |            |
| Adecúa el decorado del salón para hacer el ambiente más agradable  |              | X         |              |            |
| Cambia el decorado del salón para mejorar las condiciones de aprendizaje                                   |              | X         |              |            |
| Prepara sus clases antes de llevarlas a cabo   |              | X         |              |            |
| Determina tiempos específicos para las actividades de acuerdo a los ritmos de trabajo de cada niño.        |              |           | X            |            |
| Toma tiempo para despedir a los niños  | X            |           |              |            |
| Los despide de manera amable y entusiasta  | X            |           |              |            |
| Promedio: 3 (3.3)  | 16           | 12        | 2            | 0          |
| <i><b>Las Estrategias de Enseñanza–Aprendizaje.</b></i>  | SIEMPRE<br>4 | FREC<br>3 | OCASIÓN<br>2 | NUNCA<br>1 |
| Se basa en estrategias de enseñanza aprendizaje acordes a las necesidades de los niños                     |              |           | X            |            |
| Considera conocer los aprendizajes previos del alumno para establecer estrategias de enseñanza aprendizaje |              |           | X            |            |
| Se vale de materiales didácticos acordes a las necesidades de los niños                                    |              |           | X            |            |
| Cuando los materiales del salón no son suficientes la docente usa materiales externos                      |              |           |              | X          |
| La docente propicia el aprendizaje entre pares   |              | X         |              |            |
| Cuenta con un plan de actividades o estrategias para niños con NEE   |              |           |              | X          |
| Cuenta con materiales para niños con NEE   |              |           |              | X          |
| La actitud de la docente hacia los niños con NEE es cordial y dispuesta.                                   |              | X         |              |            |
| Promedio: 2 (1.8)  | 0            | 6         | 6            | 3          |
| <i><b>Los Procedimientos de Evaluación.</b></i>  | SIEMPRE<br>4 | FREC<br>3 | OCASIÓN<br>2 | NUNCA<br>1 |
| La docente evalúa los aprendizajes adquiridos de los niños   |              | X         |              |            |
| La docente verifica los aprendizajes previos de cada alumno  |              |           | X            |            |

|   |                      |                   |                      |                    |
|---|----------------------|-------------------|----------------------|--------------------|
| Utiliza los mismos criterios para todos los niños   |                      | x                 |                      |                    |
| Utiliza instrumentos de evaluación adecuados para cada niño   |                      |                   | x                    |                    |
| promedio: 2 (2.5)   | 0                    | 6                 | 4                    | 0                  |
| <b>La Interacción Pedagógica.</b>   | <b>SIEMPRE<br/>4</b> | <b>FREC<br/>3</b> | <b>OCASIÓN<br/>2</b> | <b>NUNCA<br/>1</b> |
| La relación entre la docente y los alumnos es amable, cordial y de respeto  |                      | x                 |                      |                    |
| La maestra muestra más amabilidad con algunos niños que con otros   |                      |                   | x                    |                    |
| La maestra muestra hostilidad con algunos niños   |                      |                   | x                    |                    |
| Muestra disposición para trabajar con niños con los que parece no tener afinidad  |                      |                   | x                    |                    |
| Muestra disposición y amabilidad para atender a los niños cuando les cuesta trabajo un tema                                       |                      |                   | x                    |                    |
| La docente propicia relaciones de cortesía y amabilidad entre los niños   |                      |                   | x                    |                    |
| En situaciones de conflicto la docente interviene de manera amable y objetiva   |                      |                   | x                    |                    |
| Si el alumno muestra una actitud negativa hacia la docente, ésta muestra respeto y objetividad para guiar al menor sobre su falta |                      |                   | x                    |                    |
| Ante errores de los alumnos en el desarrollo de alguna actividad la maestra corrige de manera amable y con respeto.               |                      |                   | x                    |                    |
| La docente utiliza actividades innovadoras, dinámicas y atractivas acordes a la edad de sus alumnos                               |                      | x                 |                      |                    |
| Integra a los niños con NEE   |                      |                   | x                    |                    |
| La docente busca estrategias para que los niños integren a sus compañeros que presentan NEE                                       |                      |                   |                      | x                  |
|   |                      |                   |                      |                    |
| <b>La Responsabilidad Profesional.</b>  | <b>SIEMPRE<br/>4</b> | <b>FREC<br/>3</b> | <b>OCASIÓN<br/>2</b> | <b>NUNCA<br/>1</b> |
|   |                      |                   |                      |                    |
| La docente se actualiza por medio de cursos, talleres u otros medios para mejorar su práctica docente                             |                      |                   | x                    |                    |
| Ha requerido de apoyo externo   |                      |                   | x                    |                    |
| Se apoya de sus compañeras para mejorar su práctica   |                      | x                 |                      |                    |
| Comparte sus experiencias y aprendizajes con sus compañeras   |                      | x                 |                      |                    |
| Externa a su directora sus dudas  |                      |                   | x                    |                    |

**ANEXO 7**

## Práctica docente del primer grado.

| Categoría teórica   | Descripción  | Ítems  | Recurrencia    |
|---|--|--|----------------|
| "La Organización de la Situación de Enseñanza– Aprendizaje. | Da cuenta del orden (tiempo y espacio) y la sistematización de los procesos que las educadoras se proponen en su enseñanza y que posibilitan la generación de ambientes y condiciones que aseguran el logro de aprendizajes de alta calidad para los párvulos." (Desimonne, 2007, p. 39) | La docente dedica tiempo a recibir a los niños   | Frecuentemente |
|   |  | Prepara de alguna manera el recibimiento de sus niños  | Frecuentemente |
|   |  | Recibe a los niños de manera amable y entusiasta   | Frecuentemente |
|   |  | Adecúa el decorado del salón para hacer el ambiente más agradable  | Frecuentemente |
|   |  | Cambia el decorado del salón para mejorar las condiciones de aprendizaje                                   | Frecuentemente |
|   |  | Prepara sus clases antes de llevarlas a cabo   | Frecuentemente |
|   |  | Determina tiempos específicos para las actividades de acuerdo a los ritmos de trabajo de cada niño.        | Ocasionalmente |
|   |  | Toma tiempo para despedir a los niños  | Ocasionalmente |
|   |  | Los despide de manera amable y entusiasta  | Ocasionalmente |
| "Las Estrategias de Enseñanza– Aprendizaje.                 | Son aquellos procedimientos utilizados por las educadoras en sus acciones de enseñanza para favorecer el proceso de construcción de aprendizajes de calidad en los párvulos." (Desimonne, 2007, p. 39)   | Se basa en estrategias de enseñanza aprendizaje acordes a las necesidades de los niños                     | Ocasionalmente |
|   |  | Considera conocer los aprendizajes previos del alumno para establecer estrategias de enseñanza aprendizaje | Ocasionalmente |
|   |  | Se vale de materiales didácticos acordes a las necesidades de los niños                                    | Ocasionalmente |
|   |  | Cuando los materiales del salón no son suficientes la docente usa materiales externos                      | Ocasionalmente |
|   |  | La docente propicia el aprendizaje entre pares   | Ocasionalmente |
|   |  | Cuenta con un plan de actividades o estrategias para niños con NEE   | Ocasionalmente |
|   |  | Cuenta con materiales para niños con NEE   | Ocasionalmente |
|   |  | La actitud de la docente hacia los niños con NEE es cordial y dispuesta.                                   | Ocasionalmente |

|  |   |   |                |
|--|---|---|----------------|
| <b>"Los Procedimientos de Evaluación.</b>  | Son aquellas acciones que el docente lleva a cabo en su enseñanza y que le permiten monitorear el aprendizaje de los párvulos y retroalimentar su acción pedagógica." (Desimonne, 2007, p. 40)  | La docente evalúa los aprendizajes adquiridos de los niños  | Frecuentemente |
|  |   | La docente verifica los aprendizajes previos de cada alumno   | Ocasionalmente |
|  |   | Utiliza los mismos criterios para todos los niños   | Frecuentemente |
|  |   | Utiliza instrumentos de evaluación adecuados para cada niño   | Ocasionalmente |
| <b>"La Interacción Pedagógica.</b>   | Hace referencia a aquellas relaciones entre educadoras / párvulos, entre párvulos/párvulos y entre párvulos / conocimiento, en función de determinados criterios y normas que favorecen la responsabilidad respecto de la enseñanza y el aprendizaje." (Desimonne, 2007, p. 40) | La relación entre la docente y los alumnos es amable, cordial y de repeto   | Ocasionalmente |
|  |   | La maestra muestra mas amabilidad con algunos niños que con otros   | Ocasionalmente |
|  |   | La maestra muestra hostilidad con algunos niños   | Ocasionalmente |
|  |   | Muestra disposición para trabajar con niños con los que parece no tener afinidad  | Ocasionalmente |
|  |   | Muestra disposición y amabilidad para atender a los niños cuando les cuesta trabajo un tema                                       | Ocasionalmente |
|  |   | La docente propicia relaciones de cortesía y amabilidad entre los niños   | Ocasionalmente |
|  |   | En situaciones de conflicto la docente interviene de manera amable y objetiva   | Ocasionalmente |
|  |   | Si el alumno muestra una actitud negativa hacia la docente, ésta muestra respeto y objetividad para guiar al menor sobre su falta | Ocasionalmente |
|  |   | Ante errores de los alumnos en el desarrollo de alguna actividad la maestra corrige de manera amable y con respeto.               | Ocasionalmente |
|  |   | La docente utiliza actividades innovadoras, dinámicas y atractivas acordes a la edad de sus alumnos                               | Ocasionalmente |
| Integra a los niños con NEE  | Ocasionalmente  |   |                |
| La docente aplica estrategias para que los niños integren a sus compañeros que presentan NEE | Ocasionalmente  |   |                |
|  | Relaciona directamente con el   | La docente se actualiza por medio de cursos, talleres u otros medios para mejorar su práctica docente                             | Ocasionalmente |

|  |  |   |                |
|--|--|---|----------------|
| <b>La Responsabilidad Profesional.</b> | saber pedagógico de la educadora y con su capacidad para el trabajo docente colaborativo. Se evidencia en aquella capacidad de las educadoras de establecer relaciones con sus pares para intercambiar información actualizada y producir saberes propios de su profesión a partir de la reflexión y sistematización de sus experiencias. (Desimonne, 2007, p. 40) | Ha requerido de apoyo externo                               | Ocasionalmente |
|  |  | Se apoya de sus compañeras para mejorar su práctica         | Ocasionalmente |
|  |  | Comparte sus experiencias y aprendizajes con sus compañeras | Ocasionalmente |
|  |  | Externa a su directora sus dudas                            | Nunca          |

## ANEXO 8

**Bajo el protocolo de investigación: “Estrategias de Intervención docente para niños de preescolar con Necesidades Educativas Especiales” se realizó la siguiente entrevista.**

Se aplicó a cada docente que integra el colectivo de un preescolar privado, ubicado en la colonia Tacuba, con dos objetivos: el primero de ellos era contrastar lo registrado en las observaciones realizadas previas al diseño del taller “Estrategias de Aprendizaje Expansivo para trabajar las Necesidades Educativas Especiales”, y el segundo recabar información para adecuar las acciones docentes con base en la teoría del Aprendizaje Expansivo.

**Fecha de aplicación:** 10 de enero 2020

**Hora de inicio:** 13:00 hrs

**Hora de término:** 14:05 hrs

**Duración:** una hora cinco minutos.

**Aplicador:** Celia Mildred Aduna Sotelo

**Persona que aplicó:** Educadora de 1° A.

### ***Formación docente e información personal***

**MAD. ¿Qué edad tiene?**

Ed. 1a. 25

**MAD. ¿Por qué eligió ser profesora?**

Ed. 1a. En realidad no estaba en mis planes, mi elección en un principio fue derecho, sin embargo, poco a poco en el transcurso de la carrera me interesaron los temas y el problema educativo en México

**MAD. ¿Por qué preescolar?**

Ed. 1a. Porque considero que en la edad inicial, en la cual los alumnos y alumnas son moldeables y son los principios de la educación.

**MAD. ¿En qué institución llevó su formación?**

Ed. 1a. Universidad de Londres

**MAD. ¿Qué licenciatura? ¿Derecho o Educación Preescolar?**

Ed. 1a. Las dos, bueno en realidad no es en educación preescolar, como te decía, yo inicié la licenciatura en derecho, luego me cambié a pedagogía, para ingresar aquí me pidieron mi nivelación y esa la hice en un CAM.

**MAD. ¿Cuántos años de formación docente tuvo?**

Ed. 1a. No cumplí ni un año en derecho, no era lo mío, fueron 3 años en pedagogía. Y para el curso de nivelación fue sólo un año.

**MAD. ¿Recuerda las materias que llevó durante su formación?**

Ed. 1a. Sí, política educativa, psicología de la educación, didáctica y curriculum, educación sexual y género, etc.

De la nivelación básicamente era sobre los libros de SEP, como trabajarlos y temas generales por campo formativo.

**MAD. ¿Considera suficiente el tiempo, contenidos y actividades que le fueron dadas durante su formación docente?**

Ed. 1a. No, ya que de acuerdo al contexto que se vive (ya en el campo) es necesario revisar otras asignaturas como educación especial.

Respecto a las actividades, creo que si fueron suficientes, ya que en las diversas áreas realicé prácticas educativas en distintos campos, pero si lo veo de cierto modo, particularmente no me formé como docente.

**MAD. ¿En su formación docente recibió información sobre Necesidades Educativas Especiales?**

Ed. 1a. Sí, clases y prácticas profesionales

**MAD. ¿Considera que le dieron las herramientas adecuadas?**

Ed. 1a. No, bueno, en las clases te dan la típica embarrada, o sea si ves los temas a profundidad, pero nada que ver con la realidad, o sea te quedas corto.

**MAD. ¿Hace cuánto tiempo egresó?**

Ed. 1a. Hace 2 años

**MAD. ¿Cuánto tiempo después de egresar, se incorporó al ámbito laboral?**

Ed. 1a. 1 año.

**MAD. ¿Fue inicialmente en algo sobre educación?**

Ed. 1a. Pues sí, aunque cubriendo maternidad.

**MAD. Fue en sector público o privado**

Ed. 1a. Privado

**MAD. ¿Le gustaría trabajar en un Jardín de Niños del sector público?**

Ed. 1a. Por ahora, no, estoy bien aquí, aunque el de gobierno te da más prestaciones y son menos negreros, tus horas se cumplen y ya.

**MAD. ¿Qué es lo que le caracteriza como maestro?**

Ed. 1a. Que soy innovadora, responsable y abierta.

***Trabajo en la escuela actual y necesidades educativas especiales***

**MAD. ¿Cuánto lleva trabajando en esta escuela?**

Ed. 1a. 6 meses, lo que llevamos del ciclo escolar.

**MAD. ¿Cómo se siente con su grupo actual?**

Frustrada, debido a que tengo un grupo con necesidades educativas especiales y conflictos con padres de familia

**MAD. ¿De manera general cuál es su sentir respecto a esta escuela y su trabajo en ella?**

Ed. 1a. Es una institución o por lo menos en preescolar que atiende de manera personalizada a los alumnos, sin embargo, con el personal docente no se dan las atenciones o apoyo que recurren en diversas ocasiones, por ello llega a ser desesperante ante la carga de trabajo administrativo.

**MAD. ¿Qué programa utilizan para la enseñanza de los niños?**

Ed. 1a. Constructivista y escuela nueva, con algunos alumnos que presentan NEE, manejo conductismo.

**MAD. ¿Quién elige los materiales, bibliografía, métodos, etc. para trabajar con los niños?**

Ed. 1a. De acuerdo a las necesidades e intereses, de los alumnos y alumnas la docente elige el material que respnda a los intereses.

**MAD. ¿Llevan algún programa o sistema de estrategias para atención a niños con Necesidades Educativas Especiales (NEE)?**

Ed. 1a. Atención psicológica

**MAD. ¿Quién es el responsable de esta atención?**

Ed. 1a. Aquí dentro, las psicólogas del colegio, bueno la que le asignen al niño o niña, varios tienen atención por fuera, pero de cualquier modo aquí dentro hay un seguimiento.

**MAD. ¿Considera que ese seguimiento es suficiente y adecuado para los niños con NEE?**

Ed. 1a. Adecuado, sí, suficiente, no, porque son muchos pequeños, o sea la psicóloga atiende a todos, con o sin necesidades especiales, ella hace todo lo posible por apoyarlos, por lo que sé tiene mucha experiencia, cuando entran en crisis ella entra en acción, pero ya nos ha pasado que hay más de un niño en crisis y ella por alguna razón está sola, entonces es dónde digo que te topas con pared, y te das cuenta que no tienes herramientas para sobre llevar esas situaciones.

**MAD. Respecto a la Nueva Escuela Mexicana (NEM) ¿Cómo fue su acercamiento a ella?**

Ed. 1a. Fue nuevo, el ser autodidacta ara conocerla, sin embargo lo aprendí y busque información.

**MAD. ¿Aquí en su escuela no lo trabajaron?**

Ed. 1a. Muy poco, por eso te digo que fue de autodidacta porque investigué más yo, que lo que me dieron aquí.

**MAD. ¿Considera que la NEM cuenta con información suficiente y/o adecuada para atender a los niños con NEE?**

Ed. 1a. No.

**MAD. ¿Por qué?**

Ed. 1a. La educación inclusiva no está considerada en este programa, no hay un espacio dónde se hable para los docentes de necesidades educactivas especiales.

**MAD. En una pregunta anterior, me mencionaba que tiene un grupo con Necesidades Educativas Especiales ¿Se refiere a un grupo dentro de 1º A o en general a todo el grupo de 1º A?**

Ed. 1a. Es que si te soy honesta, todos tenemos necesidades Educativas Especiales, todos somos distintos al aprender y por eso tenemos necesidades, tengo un niño con asperger, otro que dijeron que es autista, pero con cierto nivel, tengo como cuatro que me trajeron diagnóstico de TDA, uno con hiperactividad, pero veo a los demás y si lo pongo así, no son tan normales, tres lloran muy seguido, una hace rabieta por todo, entonces si te fijas es un grupo especial.

**MAD. ¿Qué estrategias ha llevado a cabo para apoyar a los niños con NEE?**

Ed. 1a. Me baso en el método del conductismo.

**MAD. ¿Cómo le ha funcionado?**

Ed. 1a. Mal, no me sirve, sigo buscando opciones.

**MAD. Finalmente, si tuviera la oportunidad de tener algún tipo de apoyo o asesoría sobre NEE ¿Qué temas le gustaría que se manejaran?**

Ed. 1a. Técnicas, por favor, técnicas, pero que de verdad funcionen, técnicas que me permitan saber cómo apoyarlos, respetando sus diferencias y que den resultados rápidos, o que por lo menos si se vean en algún momento no muy lejano.

**MAD. Muchas gracias por su tiempo y respuestas.**

**ANEXO 9**

**Bajo el protocolo de investigación: “Estrategias de Intervención docente para niños de preescolar con Necesidades Educativas Especiales” se realizó el siguiente cuestionario diagnóstico.**

Se aplicó a cada docente que integra el colectivo del Preescolar del Instituto Morelos, con dos objetivos: el primero de ellos era contrastar lo registrado en las observaciones realizadas previas al diseño del taller “Estrategias de Aprendizaje Expansivo para trabajar las Necesidades Educativas Especiales”, y el segundo recabar información para adecuar las acciones docentes con base en la teoría del Aprendizaje Expansivo.

**Fecha de aplicación:** 6 de febrero 2020

**Hora de inicio:** 10:00 hrs

**Hora de término:** 11:10 hrs

**Duración:** hora, diez minutos.

**Aplicador:** Celia Mildred Aduna Sotelo

**Persona que aplicó:** Educadora de 1° A.

El presente cuestionario, se basó en la subdivisión sobre Gestión pedagógica y acción docente, que propone Fiurucci (2007) en su investigación sobre la calidad de prácticas docentes y ambientes de aprendizaje.

### **La Organización de la Situación de Enseñanza–Aprendizaje.**

**MAD. ¿Cuenta con alguna rutina para recibir a sus alumnos?**

Ed. 1a. Sí, ellos hacen una fila en la entrada del aula y conforme van ingresando al aula cantamos “hoy estoy contento de venir a mi salón”

**MAD. ¿Prepara de alguna manera la recepción de sus alumnos? ¿De qué manera?**

Ed. 1a. Los alumnos a la hora de la salida se sientan en sus lugares, mientras sus padres se forman afuera del salón para írselos entregando, mediante este laso cantamos y se les da un dulce. **(NO PROCEDE)**

**MAD. ¿Decora el salón con algún tema específico para propiciar el aprendizaje de los alumnos?**

No respondió

**MAD ¿De qué forma?**

Ed.1a Se ambienta el aula de acuerdo a lo que se festeje o celebre cada mes, sin embargo se considera ambientar el área de temas cada quince días.

**MAD. ¿Es permanente?**

Ed. 1ª No es permanente ya que el cambio de decoración o ambientación es cada mes.

**MAD. ¿Prepara sus clases antes de llevarlas a cabo?**

No respondió

**MAD. ¿Cómo lo hace?**

Ed. 1a. Se ven las necesidades que tengamos con nuestros alumnos, muchas veces por llenar la planeación que se pide en dirección no da tiempo de organizar una clase previa, sin embargo las actividades planeadas van dirigidas a las necesidades que tengamos, en ocasiones no son como queremos, pero tenemos la oportunidad de mejorar como docentes.

**MAD. ¿Determina tiempos específicos para las actividades? ¿Con base en qué?**

Ed. 1a. Se busca llamar la atención con las actividades, los alumnos buscan esas novedades, se considera que cada actividad dure de 10 a 15 minutos.

**MAD. ¿Tiene una rutina para despedir a los niños? ¿En qué consiste?**

Ed. 1a. Al finalizar el día se les da la hojas y en ellas hacen dibujo de lo que les gustó o disgustó de la jornada escolar, siempre se canta la canción “hasta mañana amigos”

**Las Estrategias de Enseñanza–Aprendizaje.**

**MAD. ¿En qué elementos de enseñanza aprendizaje se basa para diseñar su clase?**

Ed. 1a. Se busca siempre el llegar al objetivo planeado, realmente se busca llegar al logro que pide dirección pero sin dejar atrás la motricidad fina y gruesa de los alumnos.

**MAD. ¿Considera que para establecer sus estrategias de enseñanza aprendizaje es necesario conocer lo aprendizajes previos del alumno? ¿Por qué? En caso de que se repuesta sea “Si” especifique cómo los evalúa u obtiene.**

Ed. 1a. Sí, es importante ya que de ahí partimos para realizar adecuadamente el tema de interés.

Se evalúa por medio de la observación en cada actividad o en cada momento, también se guardan las evidencias ya que con ellas podemos darnos cuenta de cómo fue su trabajo del día.

**MAD. ¿Qué materiales utiliza para trabajar en su clase? ¿Son siempre los mismos? ¿Cuáles usa con más frecuencia?**

Ed. 1a. Realmente cuando la actividad viene en las hojas didácticas ya viene con los materiales requeridos ya que los niños siguen esa regla, pero la mayoría de las veces se busca el que el niño utilice el material que él quiera siempre y cuando siga las normas de higiene.

Plastilina, hojas, crayolas, sopa, resistol, plumas de colores de ave, diamantina, plantillas y hojas de color.

**MAD. ¿Ha utilizado materiales externos a los que la escuela le brinda? ¿Cuáles? ¿Con qué objetivos?**

Ed.1a. No

**MAD. ¿De qué manera propicia el aprendizaje entre pares?**

Ed. 1a. Me gusta trabajar con equipos, es un reto el cual me agrada, puedo mencionar que no siempre se logra el objetivo de trabajo colaborativo pero sin duda existen mejoras en el intermedio de la evaluación.

**MAD. ¿Toma en cuenta a los niños con Necesidades Educativas Especiales (NEE)? ¿Cómo lo hace?**

Ed. 1a. Cada alumno trabaja diferente, considero que las actividades son iguales para todos solo que no con la misma complejidad, siempre trato de buscar juegos para motivar a los niños a aprender y a que sea significativo el aprendizaje de la o las actividades.

**MAD. ¿Qué estrategias de enseñanza aprendizaje emplea con sus alumnos con NEE?**

Ed. 1a. Cantos, las canciones alegran a los niños, no hay mejor motivación para un niño que el canto y juego, considero también los cuentos y más si traen consigo valores.

**MAD. ¿Utiliza materiales específicos para sus alumnos con NEE?**

Ed. 1a. Ninguno

**MAD. Describa una situación que considere crítica dónde haya tenido que intervenir en un caso de NEE**

Ed. 1a. Considero que hasta el momento ninguna ha sido crítica.

***Los Procedimientos de Evaluación.***

**MAD. ¿Cómo evalúa el aprendizaje de sus alumnos? ¿Utiliza algún tipo de instrumento?**

Ed. 1a. La observación, diario de campo, carpeta de evidencias y principalmente el diagnóstico ya que con este puedo observar los objetivos logrados durante un tiempo determinado.

**MAD. ¿Con base en qué, define los criterios para evaluar el aprendizaje de los niños?**

Ed. 1a. La valoración de los niveles de logro de las competencias agrupadas en los distintos campos formativos que están contenidos en el programa, es decir, se hace una comparación de lo que los niños saben o pueden hacer con referencia a los propósitos educativos del mismo.

**MAD. ¿Evalúa bajo los mismos criterios a todos sus alumnos? ¿Por qué?**

Ed. 1a. No, todos aprenden de diferente manera, y se debe evaluar de acuerdo a las competencias adquiridas durante la actividad.

**La Interacción Pedagógica.**

**MAD. Describa a su grupo**

Ed. 1a. Mi grupo es de primer grado, son niños con diversas situaciones en casa. Consideramos la familia moderna en cada uno de ellos y esto no permite el acercamiento de los valores ya que son hijos únicos y con abandono de sus padres, la mayoría a mi parecer presenta diversas Necesidades Educativas Especiales, desde hiperactividad hasta cierto tipo de autismo, las propuestas dirigidas a los padres de familia han ayudado a fortalecer esta convivencia entre pares.

**MAD. ¿Cómo es la relación entre usted y su grupo?**

Ed. 1a. Buena, cada entrega de cartilla de evaluación se les hace la entrega una hoja a los padres "evaluación a mi maestra" los alumnos son libres de escribir o hacer dibujos otorgando una calificación a la docente. El trato diario es asombroso ya que entran contentos al salón de clases.

**MAD. ¿Con qué niños considera que tiene más afinidad?**

Ed. 1a. Con los niños que platican en clase, con los alumnos que quieren participar, pero la verdad me da muchísima ternura y sentimiento ver y escuchar a los niños llorar.

**MAD. ¿Qué hace para relacionarse con los niños con los que no tiene tanta afinidad?**

Ed. 1a. Pues nada, es mi trabajo y amo mi profesión. Siempre hay que recordar lo siguiente “ser el maestro que querías tener o que quieres que tengan tus hijos”

**MAD. ¿Cómo reacciona ante los niños que muestran dificultades en algún tema específico?**

Ed. 1a. En un principio me estresaba, pero después traté de buscar temas considerables y emocionantes para los alumnos.

**MAD. ¿Cómo responde ante cuestionamientos de los niños sobre algo que ya se explicó?**

Ed. 1a. Si están platicando les llamo la atención y si no me entienden les explico personalmente.

**MAD. ¿Cómo interviene usted en la relación entre alumnos?**

Ed. 1a. Esto es algo que me cuesta trabajo, pero considero que la base es el respeto, siempre refiriéndonos al otro con respeto.

**MAD. ¿Qué hace ante una actitud que considere negativa hacia usted de alguno de sus alumnos?**

Ed. 1a. Anteriormente tuve un alumno que era muy tremendo y cuando se enojaba me pegaba, al platicar con la mamá del alumno me di cuenta que no le ponían límites y eso me causaba mucho estrés, realmente prefería poner la actividad y dejarlo, pero un día llegaron tarde por él y me puse a jugar carritos y el peque me comentó que sus papás no jugaban con él y que el papá llegaba y le gritaba( de ahí llegaba el pequeño a la escuela y yo lo abrazaba y le pedía ayuda para entregar materiales).

**MAD. ¿Qué hace ante una actitud que considera negativa de un alumno hacia el grupo?**

Ed. 1a. Le pido ayuda para entregar cosas a sus compañeros, realizo juego organizado.

**MAD. ¿Cómo interviene usted en situaciones de conflicto?**

Ed. 1a. Soy mediadora y hablo con ellos sobre la situación haciendo o tratar de que comprendan su actitud ante el otro o los otros.

**MAD. ¿Favorece el trabajo colaborativo entre los alumnos? ¿De qué manera?**

Ed. 1a. Si, anteriormente comente que por medio de actividades que impliquen trabajar en equipos, al inicio se trabajó equipo con los padres de familia y sus hijos, posteriormente de dos alumnos y así sucesivamente hasta lograr o llegar aun equipo de varios alumnos.

**MAD. ¿Considera que genera un ambiente de confianza y participación para los niños? ¿Cómo lo propicia?**

Ed. 1a. Sí, siempre al iniciar un tema se les pregunta sus saberes previos a él, de esa manera ellos participan, la mayoría de las veces los alumnos llegan a contar situaciones que pasan fuera del aula y yo considero que es cuando vamos por buen camino.

**MAD. ¿Corrige a los niños cuando es necesario? ¿Cómo lo hace?**

Ed. 1a. Hablo con ellos pero sin que los alumnos escuchen, y tenemos el liston sobre la conducta y ellos saben que a fin de mes se les da un premio de acuerdo a la puntuación adquirida en el mes.

**MAD. ¿Considera que su actividad docente es innovadora, dinámica y/o llamativa para los niños? ¿Por qué?**

Ed. 1a. Trato de siempre mejorar en las actitudes y actividades con los alumnos.

**MAD. ¿Qué estrategias usa para integrar a los alumnos con NEE?**

Ed. 1a. Las mismas que con los otros niños.

**MAD. ¿Cómo reacciona ante alguna actitud de rechazo de un alumno regular hacia un alumno que presenta NEE?**

Ed. 1a. No se ha presentado

***La Responsabilidad Profesional.***

**MAD. ¿Se actualiza para llevar a cabo su práctica docente? ¿De qué manera? ¿Cada cuánto tiempo?**

Ed. 1a. Siempre trato de leer artículos de revistas científicas, estando dentro de la universidad escucho los comentarios de mis compañeras, también cada 6 meses nos envían a cursos.

**MAD. ¿Ha requerido de apoyo externo para su práctica docente? ¿A quién pide ayuda?**

Ed. 1a. Si, a maestros de la universidad, a compañeras de esta, a una doctora de medicina tradicional mexicana y a un cuenta cuentos.

**MAD. ¿Comparte experiencias con sus pares? ¿De qué manera? ¿Cada cuánto tiempo?**

Ed. 1a. Si, afortunadamente entre semana y los fines de semana.

**MAD. Muchas gracias por su tiempo y participación**