



SECRETARÍA DE
EDUCACIÓN GUERRERO



SECRETARIA DE EDUCACION GUERRERO

SUBSECRETARIA DE EDUCACION MEDIA SUPERIOR Y SUPERIOR

DIRECCION GENERAL DE OPERACIÓN Y SERVICIOS DE EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR Y
SUPERIOR

SUBDIRECCIÓN DE FORMACIÓN DOCENTE

DEPARTAMENTO DE FORMACIÓN PROFESIONAL DEL MAGISTERIO

DEPARTAMENTO DE APOYO ACADÉMICO



CENTRO REGIONAL DE EDUCACIÓN NORMAL

“ADOLFO LÓPEZ MATEOS”

**La evaluación de la práctica educativa en el alumnado
normalista**

PRESENTA: ARACELI LÓPEZ REA

aralopezrea@hotmail.com

733 109 27 09

ÍNDICE

1.- Introducción.....	3
2.- Planteamiento del Problema.....	4
3.- Objetivo.....	10
4.- Marco Teórico.....	10
5.- Marco Metodológico.....	18
5.1 Técnica.....	18
5.2 Instrumento.....	19
5.3 Selección de la Muestra.....	19
6.- Resultados Obtenidos.....	19
6.1 El Contexto.....	19
6.2 Dimensión A.....	20
6.3 Dimensión B.....	24
6.4 Dimensión C.....	27
7.- Conclusiones.....	28
8.- Bibliografía.....	29
Anexos.....	32

La evaluación de la práctica educativa en el alumnado normalista.

Resumen

Las prácticas educativas son hasta el momento espacios de enseñanza y de aprendizaje, en donde están involucradas variables de diferente orden, mismas que permiten dar sentido y significado al quehacer docente. La práctica docente, es entendida como el conjunto de actividades que realiza un maestro de manera cotidiana para promover aprendizajes en sus alumnos, pero a la vez es el conjunto de acciones que realiza como parte de ese mismo ámbito educativo que desempeña. La práctica educativa es el espacio directo y estrechamente vinculado con la acción de enseñanza y de aprendizaje. La única manera de recuperar sus fortalezas y debilidades es a través del análisis y reflexión sobre y del pensamiento del profesor, de la interacción del profesor- alumno y de la reflexión de su práctica, mismas que se deben de realizar como proceso integrado de la acción educativa del maestro.

Palabras clave: práctica educativa, acción, interactividad, reflexión.

1.- Introducción.

Todos los sistemas educativos tienen como eje central al docente y al alumno como protagonistas indiscutibles de procesos de enseñanza y aprendizaje que se dan desde el nivel inicial hasta el postgrado. Por tal motivo el estudiar la práctica educativa, tiene sus implicaciones y a la vez su complejidad, ya que está determinada por diversos factores entre los cuáles se pueden destacar las políticas

del estado dirigidas hacia la educación, las interacciones maestro y alumno, el desarrollo del curriculum tanto implícito como explícito, las teorías que sustentan el desarrollo del aprendizaje así como el de las prácticas educativas.

Dentro del campo de la educación es necesario realizar la recuperación de la práctica educativa ya que esta es un fenómeno que tiene aproximadamente más de 25 años surgiendo de una crítica al modelo técnico de la educación iniciado en Inglaterra, como parte de los escritos de Basil Bernstein (1958) y sus estudios realizados en el campo de la sociología sobre los códigos sociolingüísticos y el control social, influenciado también por los escritos del filósofo alemán Jürgen Habermas. Mismos que fueron utilizados en el campo educativo debido a las aportaciones de L. Stenhouse, (1970) quién fue un pedagogo británico que promovió el papel activo de los docentes en la investigación educativa curricular de desarrollo.

2.- Planteamiento del Problema

El proceso de la formación del docente propicia que se estudie el tema, así como la tarea de enseñar y de promover aprendizajes en este nivel educativo, este hecho en un principio determinado como histórico social ha tenido sus repercusiones ya que a través de las diferentes implementaciones de planes curriculares de estudio, va implícito un enfoque de trabajo, un perfil de egreso y una metodología, que al conjuntarse requerirán un tipo de profesionista que contribuya a promover actos educativos con verdadero significado pedagógico, pero sobre todo de un profesionista que pueda responder a las necesidades actuales que el país necesite y el mundo globalizado exige.

En el desarrollo de esta temática implica analizar la actividad docente desde la perspectiva histórica y actual así como el papel que desempeñó el docente en diferentes épocas y culturas en el ejercicio de su acción educativa.

En Mesopotamia la formación del docente estaba relacionada con la religión y abarcaba dos etapas de formación, la primera llamada instruccional y la segunda de perfeccionamiento en la formación de escribas, y su enseñanza la realizaban utilizando tablillas de barro para que los alumnos aprendieran tanto el sumerio o acadio, o las lenguas mesopotámicas.

En Egipto el docente tenía que recibir capacitación en las corrientes literarias la primera llamada sapiencial en la que aprendían textos empleados en la formación del escriba conocido como aprendiz, y en los mitos, leyendas, fábulas y ritos, mismos que se enseñaban en la escuela elemental, dejando evidencia a través de la pictografía e ideografía que se registraba en papiro y piedra caliza. La obediencia y el silencio eran cualidades que el docente en esa época debería enseñar.

En la antigua Grecia, los maestros eran los sofistas, que significa hombre sabio, enseñaban el arte de la retórica y la oratoria, buscando mediante la palabra el fin de persuadir al otro.

En Roma la formación hasta los siete años de edad de los niños estaba confinada a los padres de familia, en dónde se aprendía la formación de valores respecto al trabajo, a la familia, y a la patria. En el “ludus” o escuela primaria se aprendía a leer, escribir y sumar. Pero cuando los varones cumplían 11 años pasaban a un “grammaticus” en donde aprendían conocimientos de historia, geografía y griego, mismos que escribían en lápidas de cera con un palo puntiagudo en forma de lápiz. El papel del docente como artesano estuvo determinado a una formación valoral y gramatical.

Mientras que en la Edad Media, la educación estuvo bajo la responsabilidad de la iglesia y cada grupo representante determino la formación de sus docentes en cada una de sus corrientes religiosas dependiendo del grupo al que

pertenecían, es decir sus prácticas educativas estaban ligadas al dogma que asumían.

En el siglo XVI, en el desarrollo de la reforma y la contrarreforma el papel de los docentes jesuitas fue crucial, ya que en las escuelas elementales se exigía que el docente pudiera enseñar a leer a escribir, reglas elementales de aritmética y el catecismo con el propósito de fortalecer la fe católica y desterrar el protestantismo.

La función docente durante el siglo XVII, fue muy importante ya que la ciencia sustituyó a la teología de esa época y con el surgimiento de las clases sociales se conformaron escuelas elementales, municipales o públicas, particulares y privadas de educación femenina y de gramática. Las escuelas Pías conocidas como Calasacias fueron consideradas las bases de lo que ahora conocemos como escuelas primarias. La figura del docente estaba determinada hacia la enseñanza para leer, escribir, manejo de las cuatro operaciones básicas a través del ábaco más la aritmética comercial que era enseñada a los bachilleres y el arte sólo a algunos grupos privilegiados de alumnos.

Haciendo un recorte histórico, se considera que la profesión docente está ligada muy específicamente a la práctica educativa: y es precisamente en esta práctica que se denomina, maestro, profesor, enseñante o docente al agente que dirige actos educativos aunque en un principio la cosmovisión estaba ligada a la docencia como apostolado.

Poco a poco tuvieron que pasar varios sucesos, entre ellos la propuesta de Comenio de considerar que la función del docente debería de estar ligada al aporte de las técnicas de trabajo en el aula, *«Nada entra en la mente que no haya pasado primero por los sentidos»*, *«Todo se puede aprender si se organiza adecuadamente de lo fácil a lo difícil»*, *«Sólo enseñe una cosa a la vez, y no pase*

a otra hasta que ésta haya sido correctamente aprendida». Comenio, J. (1970) *Didáctica Magna*, México, Porrúa.

En la Edad Moderna en México surgen las primeras escuelas normales, como instituciones formadoras de docentes mismas que pasan a formar parte del estado y que tuvieron su auge con la propuesta educativa de Vasconcelos (1921) siendo secretarios de Educación Pública Moisés Sáenz y Rafael Ramírez.

La primera escuela normal en México se creó en Michoacán, trabajando con un plan de dos años combinando materias académicas con el aprendizaje de labores agrícolas y oficios, en 1926 se diseña por vez primera un Plan de Estudios de manera formal, en 1927, se estipula que las escuelas normales se conviertan también en internados y que los alumnos contarán con becas.

A mediados de los años 40, se adoptó un plan de estudios que constaba de actividades de secundaria y de materias profesionales, en donde se daba auge a la unidad nacional, en esta época se separaron escuelas normales para hombres y para mujeres. Durante el sexenio de López Mateos (1958-1964) se llevó a cabo el Plan de Once Años, realizando el segundo período de Bodet en la Secretaría de Educación Pública

En 1961 se fundaron dos Centros Regionales de Educación Normal conocidos como (CREN), uno en ciudad Guzmán Jalisco, y otro en la ciudad de Iguala de la Independencia; Gro. Que tuvieron como finalidad mejorar la calidad de la formación docente que respondieran a la función rural por las que fueron creadas.

Para 1975, se volvió a proponer un nuevo Plan de estudios para formar a los docentes, con un enfoque de desarrollo intelectual y moral, que respondiera a las necesidades de la época. En el sexenio de Miguel de la Madrid (1982-1988) las políticas educativas se plasmaron en el Programa Nacional de Educación, Cultura, Recreación y Deporte 1984-1988, el Programa planteaba una revolución

educativa con objetivos, siendo el primero elevar la calidad educativa a partir de la formación integral de docentes.

Esta exigencia de profesionalización del magisterio dio origen al Plan de estudios 1984, que exigía para el ingreso estudios del nivel medio superior, y estaba diseñado para cuatro años durante los cuales se generarían docentes capacitados para la investigación educativa y al mismo tiempo se les preparaba para su labor en los distintos espacios geográficos que fueran asignados.

La reforma más reciente a la educación normalista se realiza con el plan y programas de estudios 1997 (Primaria y Secundaria), 1999 (Preescolar), 2004 (Educación Especial), y en (2011) Preescolar, con los antecedentes de la Reforma Integral de la Educación Básica (RIEB-2011) el propósito principal es formar docentes capacitados y competentes para su labor áulica, además de realizar investigaciones acerca de los aprendizajes de sus alumnos

El Programa para la Transformación y el Fortalecimiento Académicos de las Escuelas Normales, desarrollado por la Secretaría de Educación Pública (SEP) en coordinación con las autoridades educativas de las entidades federativas, el cual entró en operación desde agosto de 1996. El Plan de Estudios 2004, se deriva de los compromisos expresados en el Programa Nacional de Educación (ProNaE) 2001-2006; asimismo, responde al procedimiento de trabajo que la SEP ha aplicado en la elaboración de los nuevos planes y programas de estudio para la formación inicial de profesores de educación básica.

De acuerdo con las disposiciones de la Ley General de Educación, este Plan de Estudios tiene vigencia en todos los planteles, públicos y privados, que ofrecen la Licenciatura en Educación Especial. Su aplicación inició en el ciclo escolar 2004-2005, con los estudiantes inscritos en el primer semestre en modalidad escolarizada, y avanzó progresivamente en los ciclos escolares posteriores, hasta

alcanzar su aplicación plena. Dentro del marco de consideraciones se establece que:

“La aplicación de un nuevo Plan de Estudios, cuando éste implica cambios reales y profundos, exige un mecanismo eficaz de seguimiento y evaluación, que permita reconocer y atender con oportunidad distintos tipos de problemas, tanto los que se derivan de las condiciones para la puesta en práctica del plan, como los que se deben a la misma propuesta curricular.”
(SEP, 2005:6)

La educación especial en nuestro país, como servicio institucionalizado es reciente y su capacidad para brindar atención ha sido escasa; de hecho la atención a las personas con discapacidad es más antigua que la formación de los docentes.

La expansión en la formación de maestros de educación especial ha sido muy incipiente ya que en el período de *“1946 a 1969 la Escuela Normal de Especialización fue la única institución formadora de docentes en educación especial”* (SEP,2005:19) tuvieron que pasar muchos años y nuevos acontecimientos para brindar atención a niños y niñas con necesidades educativas especiales con o sin discapacidad, como los que hoy se brindan en diferentes espacios áulicos tanto en las Unidades de Servicio de Apoyo a la Educación Regular, conocidas como USAER y en los Centros de Atención Múltiple (CAM), así como en otras instituciones u organizaciones civiles.

Centrándonos en el Plan de Estudios 2004, de la Licenciatura en Educación Especial área Auditiva y de Lenguaje, su mapa curricular se organiza en tres grandes campos de formación:

- a) *Formación general de maestros para educación básica.*
- b) *Formación común de maestros para educación especial.*

c) Formación Específica por área de atención (SEP. Plan de Estudios por Atención 2005:5)

Cabe señalar que dentro del marco de formación común aparecen todas las asignaturas que corresponden al Acercamiento de la Práctica, mismas que cursan los futuros docentes desde el primer al sexto semestre de su formación y durante el séptimo y octavo semestres último tramo de la carrera profesional, llevan a cabo acciones en diferentes instituciones educativas de educación básica tanto en preescolar, primaria y secundaria, claro está con servicio de educación especial.

Dichas acciones corresponden a Actividades en Condiciones Reales de Trabajo Docente, mismas que tienen una estructura curricular, un enfoque específico y un fundamento metodológico que requiere ser analizado y valorado ya que esto sugiere que en el presente trabajo la evaluación de las prácticas educativas tengan una recuperación y análisis en las fortalezas así como en las debilidades que se presentan en la práctica educativa en los alumnos universitarios (normalistas). Motivo por el cual se presenta la pregunta de investigación ¿Cuáles son las fortalezas y debilidades de las prácticas educativas de los alumnos universitarios?

Formulación de la Hipótesis o supuesto epistémico

Por lo tanto al evaluar las prácticas educativas (Actividades en Condiciones Reales del Trabajo Docente) en los alumnos y alumnas que cursan el séptimo y octavo semestres de la Licenciatura en Educación Especial área Auditiva y de Lenguaje se podrán favorecer las competencias didácticas y se fortalecerán los rasgos el perfil de egreso de los alumnos que preceden a la quinta generación.

3.- Objetivo General

Evaluar las prácticas educativas (Actividades en Condiciones Reales del Trabajo Docente) en el alumnado universitario (normalista).

Objetivos particulares:

- Analizar la acción y componentes de las prácticas educativas.
- Rescatar las interacciones en las prácticas educativas.
- Concepciones de la práctica educativa.
- Propuesta del Modelo de formación docente/evaluación.
 - Dimensión A. Teorías Asumidas
 - Dimensión B. Teorías en Juego
 - Dimensión C. Reflexión de la enseñanza.
- Determinar las fortalezas y dificultades que se presentaron en el proceso de desarrollo de las prácticas educativas (Actividades en Condiciones Reales de Trabajo Docente)
- Proponer acciones específicas que mejoren las condiciones del trabajo docente en relación a las prácticas educativas en los grupos que se preceden a la quinta generación.

4.- Marco Teórico

Todo docente que intenta conocer su práctica educativa y requiera transformarla, se va a enfrentar con la imperiosa necesidad de “verse”, es decir deberá prestar atención en las acciones que realizó para poder distinguir cuáles han sido las debilidades y fortalezas que ha logrado, mismas que en la acción de repensar le permitirán reorientar su tarea educativa.

En este apartado se aborda primeramente la acción y los componentes de las prácticas educativas, como elementos principales al considerar la acción docente y sus componentes en las prácticas educativas, como actividad compleja, posteriormente se determinan las interacciones en las prácticas educativas,

precisando el qué, el para qué y el por qué ya que constituyen el análisis y la interacción misma de las prácticas educativas.

Y por último se presenta la Propuesta del Modelo de evaluación/formación de *García-Cabrero Cabrero, B., Loredó, J. y Carranza, G. (2008)*. mismo que incluye las tres dimensiones en las que se rescatarán las fortalezas y debilidades

La acción y componentes en las prácticas educativas.

Al abordar la práctica educativa es necesario centrar la atención en la acción y los componentes que dichas prácticas presentan de tal manera que se rescata lo que diversos autores como: (Martínez Rosas, 2004, Ponce, 2002; Bazdresch, 1996; Berkely, 2000) coinciden, al considerar que hay un elemento común para poder explicar la práctica educativa y este elemento fundamental es la “*acción*”, considerándola como una actividad compleja, que está determinada por acciones y que éstas a su vez tienen unidades diferentes pero interrelacionadas que permiten que a través de los acontecimientos dentro y fuera del aula estén cargados de símbolos los cuáles deben ser objeto de interpretación en la tarea docente y en cada investigador que requiera recuperarlos.

Las interacciones en las prácticas educativas.

En esta línea Coll y Solé (2002), señalan que en el análisis de la práctica educativa todo profesor debe comprender el análisis de la interactividad y de los mecanismos de influencia educativa, por ejemplo *cómo aprenden los alumnos gracias a la ayuda del profesor.*

El concepto de *interactividad* constituye una de las ideas clave de Coll y Solé (2002). Y este alude al despliegue de acciones que el profesor y los alumnos realizan antes, durante y después de la situación didáctica, y enfatizan en el conjunto de aspectos que el profesor toma en cuenta antes de iniciar una clase. El

concepto de interactividad incluye lo sucedido en el contexto del salón de clase, donde interactúan el profesor, los alumnos y el contenido, actividad a la que los autores se refieren como el *triángulo interactivo*.

La interactividad se determina por. *El qué*, es decir, los eventos y acontecimientos observables de la acción que el docente realiza.

El para qué de dicha acción, es decir, recuperar las intenciones del sujeto y sentido de la acción, interpretados por el investigador de acuerdo a los símbolos que porta dicha acción como condición necesaria para comprender las acciones educativas y que se corresponde con la dimensión dinámica propuesta por Gimeno (1998).

El por qué, situado en los conocimientos y teorías personales del docente las razones de la actuación que explica al investigador en una entrevista y que se corresponde con la dimensión cognitiva, el saber incorporado en lo que se hace. Y por último, *el cómo*, que pretende construir la lógica de las acciones y que nos arroje el patrón de la interacción que se lleva a cabo en la práctica del docente.

La intención no es solo recuperar los hechos, sino también los sentidos subjetivos que para los agentes educativos tiene la práctica cotidiana, de aquí se derivan las decisiones metodológicas para acceder a los hechos, a las intenciones y a las teorías implícitas de los docentes.

En lo que refiere a las creencias, éstas cumplen un papel relevante en la concepción y organización del mundo, *en ellas intervienen un conjunto de factores personales y sociales que vienen a constituir las cualidades de la epistemología del hombre*. Villoro (1998), sustenta la tesis de que las creencias están en nosotros como disposición de la que podemos echar mano ante situaciones que así nos lo exijan para dar cuenta de una realidad

¿Cómo se concibe a la práctica educativa?

La práctica docente de acuerdo con De Lella (1999: 18), se concibe 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.

La práctica educativa de los docentes es una actividad dinámica, reflexiva, que comprende los acontecimientos ocurridos en la interacción entre maestro y alumnos. No se limita al concepto de docencia, es decir, a los procesos educativos que tienen lugar dentro del salón de clases, incluye la intervención pedagógica ocurrida antes y después de los procesos interactivos en el aula.

Al respecto, Zabala (2002) señala que el análisis de la práctica educativa debe realizarse a través de los acontecimientos que resultan de la interacción maestro-alumnos y alumnos-alumnos. Y es precisamente esta interacción la que se pretende recuperar a través del modelo de evaluación formación los aspectos que suceden en el aula.

Propuesta del Modelo de evaluación/formación

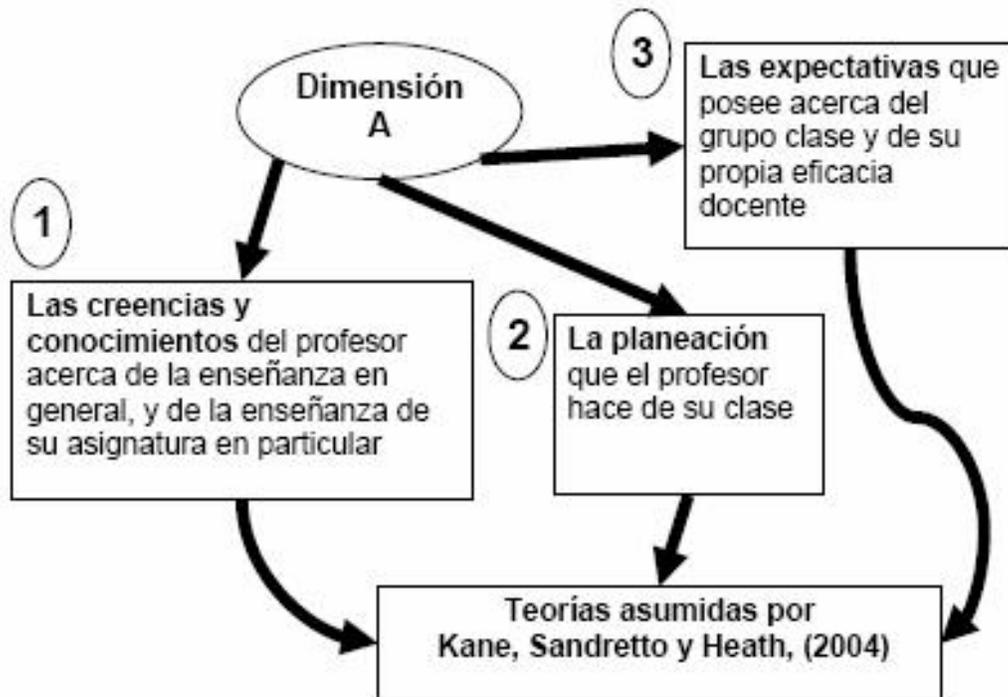
A partir del concepto de interactividad planteado por Coll y Solé (2002) antes analizado, es posible identificar tres grandes dimensiones de la práctica educativa correspondientes a las actividades desarrolladas antes, durante y después de las situaciones didácticas propiamente dichas y que ocurren en el contexto del aula. En este sentido, el *antes* representa el pensamiento del profesor, considerado la *Dimensión A*; el *durante*, engloba la interacción en el aula y se representa en la *Dimensión B*; y el *después*, corresponde a la reflexión sobre la práctica educativa, y se concibe como la *Dimensión C*.

Las Dimensiones para evaluarla la práctica educativa de los docentes, propuestas por: García-Cabrero Cabrero, B., Loredó, J. y Carranza, G. (2008). S retomadas de los aportes de Kane, Sandretto y Heath, (2004). En relación a la evaluación de las prácticas educativas.

Dimensión A) está conformada por los siguientes aspectos e implica considerar a:

- 1) Las creencias y conocimientos del profesor acerca de la enseñanza en general, y de la enseñanza de su asignatura en particular.
- 2) La planeación que el profesor hace de su clase.
- 3) Las expectativas que posee acerca del grupo clase y de su propia eficacia docente.

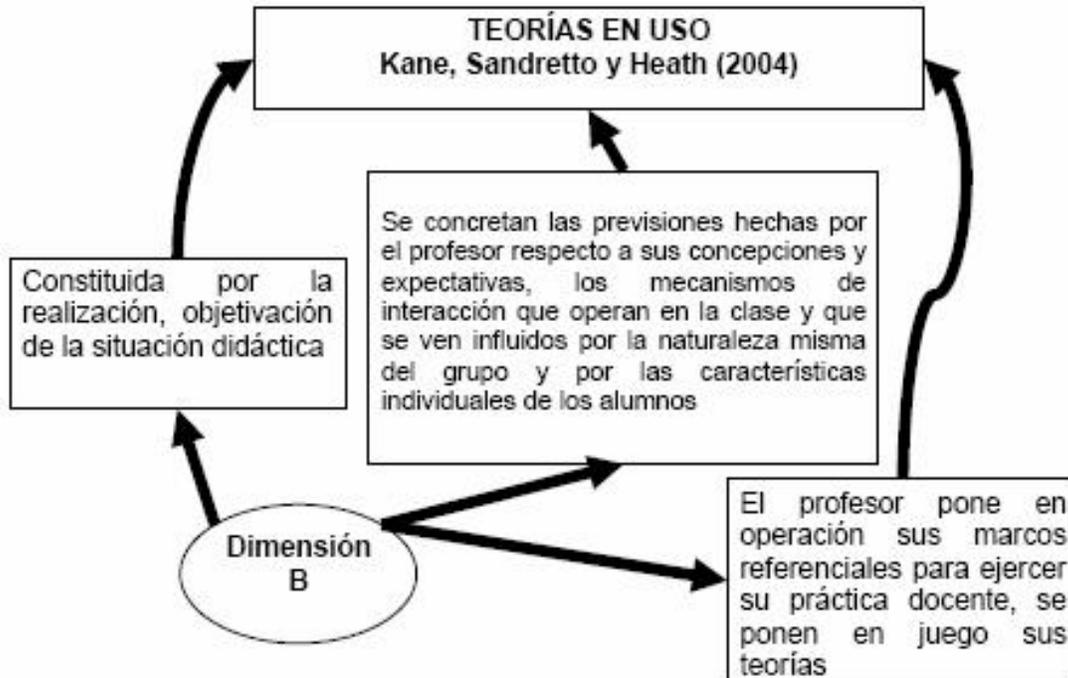
El conjunto de dichos aspectos constituye el bagaje experiencial y los propósitos del maestro que influye en sus actuaciones; Kane, Sandretto y Heath, (2004) lo denominan *teorías asumidas por el profesor, corresponden a la plataforma básica sobre la que el profesor aborda su práctica docente. Comprenden principalmente sus metas con respecto a las instrucciones, las cuales constituyen un referente necesario para la evaluación de los resultados del proceso de enseñanza- aprendizaje* Arbesú y Figueroa (2001). (Ver Figura 1).



Dimensión A. Figura 1. El pensamiento del profesor.

Dimensión B)

Incluye la realización, la objetivación de la situación didáctica. En esta dimensión se concretan las previsiones hechas con anterioridad por el profesor respecto a sus concepciones y expectativas, y los mecanismos de interacción que operan en la clase y que se ven influidos por la naturaleza misma del grupo y las características individuales de los alumnos. En esta dimensión, el profesor pone en operación sus marcos referenciales para ejercer su práctica docente, se ponen en juego sus teorías en relación a la enseñanza y al aprendizaje, más allá de su validación, es decir, son usadas por el profesor, las denominaron *teorías en uso*. (Ver Figura 2)

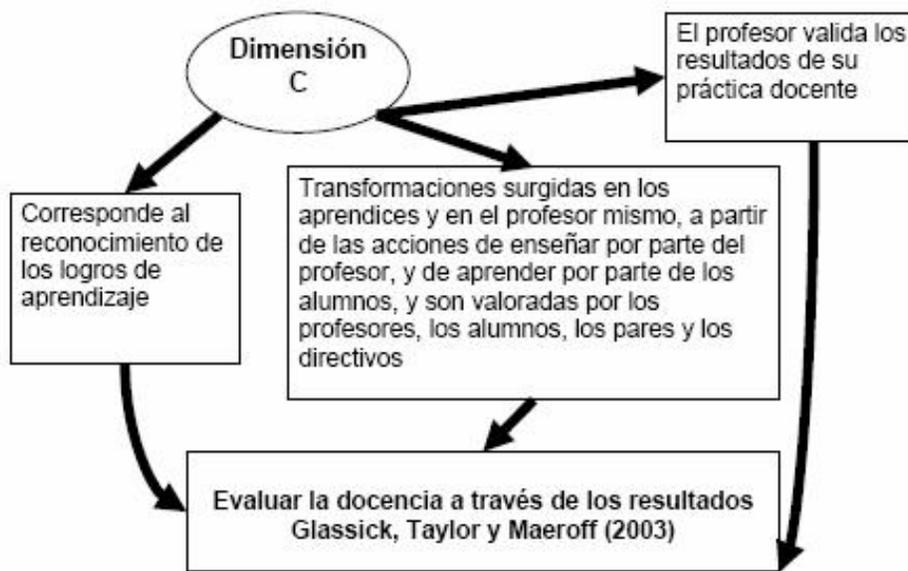


Dimensión B. Interacción profesor –alumno
Figura 2.

Dimensión C)

La *Dimensión C*, corresponde al reconocimiento de los logros alcanzados en el aprendizaje, es decir, al después; son las transformaciones surgidas en los aprendices y en el profesor mismo, a partir de las acciones de enseñar por parte del profesor y de aprender, por parte de los alumnos; son valoradas por los profesores, los alumnos, los pares y los directivos.

Corresponde al reconocimiento de los logros de aprendizaje. Transformaciones surgidas en los aprendices y en el profesor mismo, a partir de las acciones de enseñar por parte del profesor, y de aprender por parte de los alumnos, y son valoradas por los profesores, los alumnos, los pares y los directivos. El profesor valida los resultados de su práctica docente. (Ver Figura 3)



Dimensión C. Reflexión sobre la Enseñanza
Figura 3.

El tipo de evaluación educativa propuesto en el presente documento, considera que el análisis del pensamiento y la acción docente deben ubicarse en el marco de un proyecto institucional en el cual la actividad del docente y su perfeccionamiento ocupen un lugar preponderante; dicho análisis debe ser el eje rector de un proyecto de evaluación de la práctica educativa. Esto implica la necesidad de contar con un marco de referencia más amplio (García-Cabrero y Espíndola, 2004).

Rescatar las fortalezas y las debilidades, implica promover un trabajo reflexivo en los profesores, acerca de su acción docente con la intención de mejorar sus procesos de enseñanza y aprendizaje dentro y fuera del aula.

Por lo que es necesario como lo proponen (Arbesú y Figueroa, 2001; Cruz, Crispín y Zamorano, 2001; Loredó y Rigo, 2001), utilizar un método idóneo para aproximarse a la evaluación de las tres dimensiones señaladas en el modelo,

sería la instrumentación de talleres de análisis y reflexión sobre la práctica educativa, cuya finalidad fuese el trabajo conjunto entre los miembros de una comunidad académica.

Un taller sobre la reflexión de las prácticas educativas, constituiría un espacio de reflexión, de análisis y de crítica, en donde se evaluaran los aspectos integrados en cada dimensión propuesta. Dicha revisión permitiría recuperar cuestiones de orden técnico y teórico, de pertinencia de los procesos docentes que se van integrando en la formación de los estudiantes universitarios.

5.- Marco Metodológico

La investigación es un proceso reflexivo que conduce a conocer y descubrir hechos y datos de un fenómeno determinado. El enfoque que se utilizó en dicha investigación, corresponde al de la investigación evaluativa, la cual busca causas y razones por la cual se ha llegado a una situación determinada y al estado en que se encuentra el objeto de investigación.

De manera muy específica al modelo de la evaluación iluminativa que es un enfoque cualitativo, propuesto por Parlett y Hamilton (1977), cuyo objetivo principal es la descripción y la interpretación de un hecho evaluado, dando énfasis a la explicación.

5.1 Técnica utilizada

La recolección de datos se hizo mediante la técnica de grupos de discusión, la cuál puede ser definida como una conversación cuidadosamente planeada, diseñada para obtener información de un área definida de interés, en un ambiente permisivo. *“Los miembros del grupo se influyen mutuamente, puesto que*

responden a las ideas y comentarios que surgen en la discusión” (Krueger, 1991: 24).

5.2 Instrumento

Como instrumento se elaboró una guía de discusión basada en el modelo de teorías asumidas en relación a las prácticas educativas propuestas por *García-Cabrero y otros* (2008), retomado de los aportes de Kane, Sandretto y Heath, (2004) la cual fue seguida por un moderador para dirigir y enfocar la discusión. El medio de registro de datos fue la video grabación y un cuadro de concentración que se elaboró para rescatar las debilidades y las fortalezas que enunciaron los participantes, de acuerdo a las Tres Dimensiones de análisis de la práctica educativa.

5.3 Selección de la Muestra

El grupo de discusión estaba conformado por once alumnos normalistas de la Licenciatura en Educación Especial área Auditiva y de Lenguaje del Centro Regional de Educación Normal, que cursan el séptimo semestre grupo dos, que realizan sus prácticas educativas en el nivel de educación básica con atención de educación especial. Los sujetos del grupo seleccionado fueron voluntarios

6.- Resultados Obtenidos

6.1 El Contexto

Los integrantes del grupo de discusión son estudiantes normalistas que cursan el séptimo semestre en la escuela normal, como parte de su formación dichos alumnos realizan el último proceso de formación profesional como futuros docentes de educación básica en educación especial, todos ellos declararon estar

muy familiarizados con el conocimiento y ejecución de las prácticas educativas ya que actualmente las realizan en condiciones reales de trabajo docente, en nueve unidades de servicio de apoyo a la educación especial conocidas como (USAER), en donde están integrados uno por unidad y en un centro de atención múltiple (CAM) donde participan en diferentes grupos tres estudiantes normalistas.

Para todos ellos las prácticas educativas son espacios de interacción con los programas de asignatura, contenidos, procesos de aprendizaje, desarrollo de enseñanza. En este sentido la formación docente la han vivido y la describen en relación al proceso que han realizado en su formación como futuros docentes de educación especial.

También precisan que las fortalezas y las debilidades están enmarcadas en las Dimensiones para evaluar la práctica educativa y éstas tienen una estrecha relación con el pensamiento didáctico del profesor y la planificación de la enseñanza, la interacción educativa dentro del aula y la reflexión sobre los resultados alcanzados.

Al organizar e iniciar el grupo de discusión primeramente se explicó el objetivo que fue evaluar las prácticas educativas del alumnado universitario. Posteriormente se dio una breve explicación sobre las tres dimensiones de la práctica educativa, (A, B, y C) especificando cada una de ellas, así como los aspectos que las caracterizaban. Se precisó al grupo de discusión que deberían rescatar fortalezas y debilidades.

6.2 La Dimensión A. Incluye las Teorías asumidas que como docentes vamos aceptando e incluyen las: Creencias y conocimientos. Planeación y Expectativas que se tienen de la acción de la práctica..

Dentro de las fortalezas de los alumnos universitarios concluyeron que la práctica educativa les ha brindado:

- Mayor manejo didáctico de los aprendizajes esperados en los diferentes campos formativos en el nivel de la educación básica. *“Los estudiantes coincidieron en precisar esta fortaleza, pero les faltó argumentos para fundamentarlo”.*
- Mayores conocimientos y bases pedagógicas para planear en las diferentes asignaturas conforme al Plan de Estudios 2011. *“nueve de ellos coincidieron con esta fortaleza y dos alumnas consideraron que requieren seguir analizando y conociendo el Plan de estudios 2011”.*
- Conocimiento y manejo del plan y programas de estudio de educación básica, muy específicamente en las asignaturas de español y matemáticas. *“Los once estudiantes coincidieron en contar con mayores conocimientos y mejor manejo en las asignaturas especificadas, ya que la mayoría de los niños que asisten al aula de apoyo de la USAER o al CAM sus docentes de grupo regular les dan mayor prioridad a las acciones y manejo de contenidos en español y matemáticas, dejando como segundas opciones las demás asignaturas, como si éstas no tuvieran la relevancia para el desarrollo del aprendizaje de los niños”.*
- Interrelación y apoyo por parte del grupo interdisciplinario, para favorecer el aprendizaje en los niños con necesidades educativas especiales (nee) con o sin discapacidad. *“todos coincidieron que para favorecer el aprendizaje de los niños con nee con o sin discapacidad se requiere la participación del grupo interdisciplinario ya que cada integrante aporta desde su acción específica estrategias o medios para favorecer las barreras para el aprendizaje y la gestión desde ámbitos específicos de atención”.*
- Conocimiento específico del trabajo docente en una escuela primaria y en un centro de atención múltiple, tanto en la gestión como en el ámbito pedagógico. *“A partir de este ciclo escolar 2013-2014, hemos vivenciado*

con mayor especificidad el trabajo que se realiza como docente de educación especial, iniciamos involucrándonos en la elaboración de Plan Anual de Trabajo (PAT) y participando en las distintas dimensiones que se proponen en el Consejo Técnico Escolar, tanto en la escuela primaria como en la Unidad de Servicio de Apoyo a la Educación Especial”.

- Mayor participación en evaluaciones psicopedagógicas de los alumnos, mismas que fundamentan la propuesta curricular adaptada de cada uno de los niños en educación especial. *“en esta fortaleza se rescatan los comentarios siguientes: la evaluación psicopedagógica es el proceso que implica conocer con mayor profundidad las características del alumno o alumna, en interacción con el contexto social, escolar y familiar al que pertenece, para identificar las barreras que impiden su participación y aprendizaje y así definir los recursos profesionales, materiales, curriculares y de infraestructura que se necesitan para el logro de los aprendizajes”.*
- Mejor planeación y ejecución en las adecuaciones curriculares en los contenidos de aprendizaje que se requieran realizar en el aula de apoyo y regular. *“Los alumnos comentaron que al principio del ciclo escolar tenían miedo de realizar las adecuaciones por temor a equivocarse, o no realizar lo correcto, pero que ahora con seguridad las realizan en función del desarrollo de las capacidades de los niños, del área curricular que demanda favorecerse y del entorno que se desea fortalecer, tomando en cuenta los estilos y ritmos de aprendizaje de los niños”.*
- Elaboración y adecuación de diferentes materiales didácticos, como apoyo a las secuencias didácticas, que se llevan a cabo en el aula de la USAER. *”Esta Fortaleza la iniciamos desde semestres anteriores, primeramente elaborando material didáctico, que en un principio parecía que nunca lo íbamos a ocupar, pero ahora todo ese material nos sirve como apoyo en el desarrollo de las secuencias didácticas, con mayor precisión lo elaboramos*

claro está con la colaboración y revisión de nuestros tutores y asesora académica”.

- *Uso y manejo de las TICs para fortalecer el aprendizaje de los niños con o sin discapacidad. “Las tecnologías de la información y la comunicación nos han permitido primeramente despertar el interés en los niños, han facilitado la accesibilidad ya que los niños prestan atención, es más interactuante el trabajo, nos han servido de apoyo en varias tareas educativas, cuando llevan a cabo una actividad en el centro de cómputo de su escuela o en el aula de apoyo ya no quieren regresar a su grupo, nos hemos dado cuenta que mejoran la comunicación y el lenguaje de los niños, y se adaptan a los diferentes estilos de aprendizaje, mejoran la autoestima y la autonomía de los pequeños”.*
- *Desarrollo de la motivación e interés como herramientas fundamentales para promover la participación de los niños, en distintas acciones escolares. “Todos los alumnos coincidieron en que la motivación e interés son estrategias fundamentales que mejoran la participación de los niños con necesidades educativas especiales, pero les faltó argumento teórico para sustentar esta fortaleza”.*
- *Mayor interés y responsabilidad para Indagar en diferentes fuentes bibliográficas, estrategias o acciones que fundamenten mi práctica educativa. “Coinciden los estudiantes que a medida que interactúan con todos los elementos o aspectos de la práctica educativa, se van sintiendo más seguros, y que al revisar aportes teóricos les permite primero comprender con mayor profundidad la problemática que presentan los niños, y que las propuestas de diferentes autores les da oportunidad de elegir y decidir mejores acciones que favorezcan el aprendizaje de los niños”.*

Así mismo cuando se abordaron las debilidades dentro de la Dimensión A, que aún se presentan en las prácticas educativas que han realizado en este séptimo semestre se rescata lo siguiente:

- Insuficientes conocimientos en el programa de preescolar, en relación a las modalidades de intervención y estrategias básicas d aprendizaje.” *Durante el proceso de formación hasta este séptimo semestre, solo revisamos lo básico del programa de preescolar, nunca abordamos las estrategias de intervención educativa en preescolar ni las modalidades de intervención para trabajar con niños de tres a cinco años”.*
- Tiempo insuficiente para llevar a cabo todas las actividades académicas debido a interrupciones de diferente índole en la escuela primaria. *“El trabajo diario que se lleva a cabo en la escuela, es muy agotador, el tiempo que tenemos para trabajar de manera individual con los niños con nee, es de 30 a 40 minutos, pero hay ocasiones en que este trabajo se ve interrumpido, por las múltiples acciones que se realizan, nos referimos a ensayos por actividades culturales, deportivas o sociales que se llevan a cabo en la escuela primaria, además de los días que tenemos que realizar trabajo colegiado tanto en la USAER, como en la escuela primaria”.*
- Poco conocimiento en la atención a niños con trastorno por déficit de atención e hiperactividad y otras discapacidades diferentes al área de atención en formación profesional. *“El área de atención de nuestra especialidad como Licenciados en Educación Especial es Auditiva y de Lenguaje, pero cuando llevamos a cabo el trabajo docente en las diferentes instituciones educativas, nos encontramos con niños con diferente discapacidad o área de atención en la cual fuimos formados, regularmente la atención a los niños con Trastorno con Déficit de Atención e Hiperactividad resulta un reto, ya que tenemos conocimientos generales*

para la atención pero nos hace falta manejo de estrategias para favorecer su aprendizaje”.

6.3 La Dimensión B. comprende las Teorías en Uso que como docentes vamos incorporando a nuestro quehacer estás incluyen la Interacción maestro-alumno. Y al conversar sobre las fortalezas en esta dimensión los resultados fueron los siguientes:

- Mejor y mayor interacción con los alumnos y docentes de la institución. *”En la medida en que fuimos interaccionando con todos los integrantes dentro del proceso educativo, las interacciones afectivas y sociales se van incrementando, los niños no sólo trabajan con nosotros en el aula, sino también nos buscan para acompañarnos a la hora del recreo o al realizar actividades deportivas o culturales que requieran nuestra presencia, no sabemos qué va a pasar cuando dejemos de ir a la escuela de práctica para incorporarnos en el siguiente periodo a la escuela normal”.*
- Mayor confianza al trabajar con niños con nee con o sin discapacidad. *“La interacción que vamos teniendo con niños con diferentes problemáticas nos permite establecer lazos de confianza y de apoyo, los pequeños nos ven y tratan diferente como lo hacen con sus maestros de grupo regular, esto nos favorece porque la confianza y la seguridad son competencias y habilidades que vamos incrementando favorablemente”.*
- Libertad para aplicar actividades didácticas. *“Es cierto que como docentes tenemos libertad para trabajar como queramos hacerlo, pero al hablar de libertad, esta implica que tenemos que hacerlo en función de la propuesta curricular adaptada, la libertad implica que las acciones*

que ejecutemos en las diferentes secuencias didácticas pueden volverse a proponer con variantes”.

- Ambiente favorable para la realización de secuencias didácticas en el aula de apoyo. *“En el desarrollo de la interrelación maestro-alumno, es muy importante que preparemos de manera organizada la secuencia didáctica, dicha organización nos aportará que las acciones se lleven a cabo en un ambiente propicio para favorecer el aprendizaje en los niños, no podemos darnos el lujo de improvisar, todo debe estar debidamente planeado”.*
- Mayor confianza y comunicación con el alumno. *“En el desarrollo de la interacción, una de las necesidades básicas de aprendizaje que activamos es la comunicación tanto con el niño, como con su maestro de grupo y padres de familia o tutores, esto siempre con el propósito de favorecer en mayor medida las barreras que se puedan presentar como desfavorables en el aprendizaje”.*
- Motivación e interés de los niños en la participación de actividades didácticas. *“Una de las funciones como docente de educación especial es propiciar la participación de los niños con necesidades educativas especiales con o sin discapacidad, debemos de contar con un repertorio amplio en estrategias de motivación e interrelación para despertar el interés de los niños y puedan y quieran participar en las diferentes acciones que se realizan en la escuela primaria. En pocas palabras tenemos que activar el principio de inclusión”.*
- Tomar en cuenta los ritmos y estilos de aprendizaje. *“Los intereses juegan un rol fundamental en el aprendizaje para así otorgar sentido a los contenidos. Si no tomamos en cuenta el interés y los conocimientos previos del niño, será más difícil para el niño encontrar sentido en lo*

que aprende y entonces, podrá presentar dificultades en el aprendizaje. Otro factor es el ritmo que cada niño tiene para llevar a cabo diferentes actividades, debemos de respetar este y favorecer aún más su interés en el desarrollo de las acciones que se llevan a cabo dentro y fuera del aula”.

Dimensión B. Teorías en Uso, interacción maestro-alumno. Revisada como debilidades en las prácticas educativas. Los resultados de la técnica de discusión fueron los siguientes

- *Desinterés de maestros del aula regular hacia el aprendizaje de los niños con nee con o sin discapacidad.” Una de las mayores problemáticas con las que nos enfrentamos en las prácticas educativas, es que un buen número de docentes del aula regular, muestran un marcado desinterés al trabajar con niños con nee con o sin discapacidad, por lo regular no les prestan la atención debida, además les incomoda que el o los pequeños tengan un ritmo demasiado lento en comparación de sus compañeros de clase. Regularmente etiquetan al niño adjetivándolo delante de sus compañeritos. Y algunos maestros que muestran interés por ellos lo hacen por los cinco puntos que obtienen en carrera magisterial, sin importarles que aprendan”.*
- *No se lleva a cabo la inclusión educativa tal como se establece en el sustentento pedagógico, social y político. ”La inclusión es un enfoque que responde a la diversidad de manera positiva, respetando las diferencias individuales, comprendiendo que la diversidad no es un problema, sino la oportunidad de reconocer que el otro o los otros tienen diferencia y que estas pueden y deben enriquecer la participación de todos, la inclusión implica a su vez equidad y varios*

docentes no comprenden ese concepto y lo que hacen es excluir a los niños con nee”.

6.4 Dimensión C. Incluye la Reflexión de la Enseñanza. Y en relación a las Fortalezas los alumnos rescataron lo siguiente:

- Reflexionar sobre mi práctica educativa me da oportunidad de corregir los errores que he cometido. *“En el trabajo cotidiano llevamos a cabo diferentes actividades, aun cuando planeamos las acciones no todo resulta como lo organizamos, o sucede que se puede presentar algún imprevisto y este hecho impide que lo planeado no se logre al 100%”.*
- Reflexionar me permite valorar la profesión docente como profesión de vida con identidad. *“Solo realizamos reflexión de la práctica educativa en las reuniones de Consejo técnico Escolar (CTE) de la USAER y de la escuela primaria. Y cuando la llevamos a cabo recuperamos el sentido de ser maestro de dar y motivar, de cooperar y colaborar, porque las problemáticas que se analizan nos unen en el sentido pedagógico”*
- El reflexionar mi práctica educativa me hace comprometerme con la tarea docente. *“Mirarme implica reconocer que no todo lo hacemos bien”.*

Dimensión C. Incluye la Reflexión de la Enseñanza. Y en relación a las Debilidades los alumnos evidenciaron lo siguiente:

- Solo en la escuela normal llevamos a cabo espacios de reflexión de la práctica educativa, en la escuela de práctica no tenemos tiempo de hacerlo por las diversas actividades a realizar. *“La primera verdad que tenemos que considerar es que no reflexionamos sobre nuestro quehacer docente,*

ya que la reflexión implica tiempo y en la escuela de prácticas lo que menos tenemos es tiempo”

7.- Conclusiones

El estudio presentado sobre la evaluación de la práctica educativa en el alumnado universitario sugiere que las prácticas educativas son espacios de interacción en donde la acción del docente está íntimamente ligada con los procesos de aprendizaje y de enseñanza que suceden en el aula.

Las prácticas educativas son el resultado de una actividad dinámica, interactiva y reflexiva que comprende los acontecimientos ocurridos en el antes, durante y después de un proceso educativo, que implica poner en acción a las teorías asumidas y en uso de los profesores, mismas que implican la reflexión sobre ellas.

Las prácticas educativas requieren evaluarse en todas sus dimensiones ya que las implicaciones que en ellas se presentan, nos dan oportunidad de rescatar elementos que como docentes en ejercicio de manera específica realizamos, lo que implicaría es poner en acción e interacción diferentes variables educativas.

Al rescatar las fortalezas y debilidades en las diferentes dimensiones de las prácticas educativas los participantes fundamentaron con mayor precisión, la Dimensión A, que incluyen las teorías asumidas en relación a las creencias y conocimientos de la práctica educativa

Dentro del rescate de las fortalezas y debilidades, los estudiantes evidenciaron fortalezas y debilidades con mayor precisión tanto en la Dimensión A, como con la Dimensión B. Pero dejaron de proponer argumentos en la Dimensión C que corresponde a la Reflexión de la práctica, misma que no se realiza y que es necesario incorporar en todas las asignaturas del Plan de Estudios 2004, como parte esencial del desarrollo de las prácticas educativas.

El estudio merece, después de lo analizado, de una mayor profundización, por lo que se propone ampliarlo de manera que se pueda considerar a las nueve escuelas normales públicas del estado de Guerrero.

BIBLIOGRAFIA

Alonso Hinojal, I., «Bernstein en la encrucijada de la sociología de la educación». *Revista española de investigaciones sociológicas*, II, 2010 a, pp. 55-74.

Arbesú, I. y Piña, J. (2004). Evaluación de la docencia desde la visión de los estudiantes: una experiencia interpretativa. En: M. Rueda (Coord.), *¿Es posible evaluar la docencia en la universidad? Experiencias en México, Canadá, Francia, España y Brasil* (pp. 225–240). México: UABJO–ANUIES.

COLL, C. y Onrubia, J. (2002). Evaluar en una escuela para todos. Cuadernos de Pedagogía 318, 50-54 (Versión preliminar)

DE LA MORA, Gabriel (2010) Prólogo a la Didáctica Magna de Comenio. México: Porrúa.

GARCÍA-Cabrero Cabrero, B., Loredó, J. y Carranza, G. (2008). Análisis de la práctica educativa de los: pensamiento, interacción y reflexión. *Revista Electrónica de investigación Educativa Especial de Investigación Educativa, Especial*. Consultado el día 20 de noviembre de 2013, en: <http://redie.uabc.mx/NumEsp1/contenido-garcialoredocarranza.html> .

García–Cabrero, B., Secundino N. y Navarro, F. (2000). El Análisis de la Práctica: consideraciones metodológicas. En: M. Rueda y F. Díaz–Barriga (Comps.), *La evaluación de la docencia. Perspectivas actuales* (pp. 179–208). México: Paidós. Consultado el 20 de noviembre de 2013; en: <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2090668>

GIMENO, J. (1992): “La evaluación en la enseñanza en J, GIMENO, A.I.LÓPEZ: Comprender y Transformar la enseñanza. Madrid. Morata.

HERNANDEZ Sampieri, Roberto y varios (2010) Metodología de la Investigación. Ed. Mc. Graw Hill, México.

ROCKWELL, Elsie y Ruth Mercado (2009). *La práctica docente y su contexto institucional*. Documentos metodológicos No. 2, DIE-CINVESTAV-IPN, México.

SACRISTÁN, J. G., Pérez G. (2002). *Comprender y Transformar la enseñanza*. Madrid: Morata.

(SEP) Plan de Estudios 2004, Licenciatura en Educación Especial. Programa para la Transformación y Fortalecimiento Académico de las Escuelas Normales. Comisión Nacional de libros de Texto Gratuito.

STENHOUSE, L. *La investigación como base de la Enseñanza*, Morata, Madrid, 1987. SEP. Programa para la modernización educativa 1989-1994, México, DF: 1994.

USATEGUI Basozábal, Elisa & Del Valle Loroño, Ana Irene (2009). Luces y sombras de la función docente desde la mirada del profesorado. REIFOP, 12 (2), 19–37. (Enlace web: <http://www.aufop.com> – Consultada en fecha (20 de noviembre de 2013).

ZAVALA, Vidiela Antoni. (1993): “La evaluación, esa gran desconocida” en: *Aula Comunidad, Suplemento No. 1. De aula e Innovación Educativa*, 13, pp 10-23.

ZAVALA, Vidiela Antoni. (2007) *La práctica educativa. Cómo enseñar*. Editorial Colofón. GRAO. Pp. 11-24. BARCELONA ESPAÑA.

Anexos

ANEXO 1

La siguiente es una guía de discusión. Por favor trate de introducir el tema de las prácticas educativas y propicie la discusión de los alumnos sobre ellas, Trate de que la discusión se ágil. Cada tema debería abordarse en un máximo de veinte minutos. El tiempo de la sesión será de dos horas (180 minutos),

DIMENSIÓN A) Comprende:

- ¿Cuáles son las creencias y conocimientos del profesor acerca de la enseñanza en general y de la enseñanza de la asignatura en particular?
- ¿Qué ideas tiene el profesor acerca de la planeación que hace de su clase.
- ¿Qué expectativas posee el profesor acerca del grupo y de su propia eficacia docente?

DIMENSION B) Incluye:

- ¿Cómo Realización y objetivación de la situación didáctica.
- ¿Cómo realiza el profesor la concreción y expectativas en relación a los mecanismos de interacción que operan en la clase y se ven influidos por la naturaleza del grupo y las características individuales de los alumnos?
- ¿Cómo utiliza los marcos referenciales para ejercer la práctica docente y las teorías que se ponen en uso en relación a la enseñanza y al aprendizaje?

DIMENSIÓN C) Corresponde al:

- ¿Cómo y cuándo el profesor lleva a cabo la reflexión sobre su quehacer docente?
- ¿Cómo se realiza el reconocimiento de los logros alcanzados en el aprendizaje, en relación a las transformaciones surgidas en los alumnos y en el mismo como profesor?
- ¿Cómo y cuándo se realiza la reflexión a partir de las acciones de enseñar y de aprender por parte de sus alumnos?
- ¿Qué reflexiones sobre la validación de los resultados de la práctica docente realiza el profesor?