



**SECRETARÍA DE EDUCACIÓN
SUBSECRETARÍA DE EDUCACIÓN MEDIA
SUPERIOR Y SUPERIOR
DIRECCIÓN DE FORMACIÓN Y SUPERACIÓN
PROFESIONAL DE DOCENTES
DEPARTAMENTO DE UNIDADES DE UPN**



UNIDAD UPN 281 VICTORIA

TESIS

LA PLANEACIÓN POR PROYECTOS, ESTRATEGIA PARA FAVORECER EL APRENDIZAJE POR COMPETENCIAS EN EDUCACIÓN PRIMARIA

ADOLFO REYES GÓMEZ

CD. VICTORIA, TAM.

SEPTIEMBRE DE 2017



**SECRETARÍA DE EDUCACIÓN
SUBSECRETARÍA DE EDUCACIÓN MEDIA
SUPERIOR Y SUPERIOR
DIRECCIÓN DE FORMACIÓN Y SUPERACIÓN
PROFESIONAL DE DOCENTES
DEPARTAMENTO DE UNIDADES DE UPN**



UNIDAD UPN 281 VICTORIA

TESIS

LA PLANEACIÓN POR PROYECTOS, ESTRATEGIA PARA FAVORECER EL APRENDIZAJE POR COMPETENCIAS EN EDUCACIÓN PRIMARIA

Que para obtener el título de Maestro en Educación Básica

PRESENTA

ADOLFO REYES GÓMEZ

CD. VICTORIA, TAM.

SEPTIEMBRE DE 2017



SECRETARÍA
DE EDUCACIÓN



DICTAMEN DE TESIS PARA LA OBTENCIÓN DE GRADO

Cd. Victoria, Tam., a 04 de septiembre del 2017

C.

ADOLFO REYES GÓMEZ

PRESENTE.-

En mi calidad de Presidente del Comité de Posgrado e Investigación de esta Unidad y como resultado del análisis a su trabajo intitulado: La planeación por proyectos, estrategia para favorecer el aprendizaje por competencias en educación primaria; opción: Tesis, a propuesta de la tutora la C. Dra. Alma Ma. del Amparo Salinas Quintanilla, manifiesto a Usted que reúne los requisitos académicos establecidos al respecto por la Institución.

Por lo anterior, se dictamina favorablemente su trabajo y se le autoriza a presentar su examen para la obtención del Grado de Maestro de Educación Básica.

ATENTAMENTE
"EDUCAR PARA TRANSFORMAR"

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN
SUBSECRETARÍA DE EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR
Y SUPERIOR

PROF. PEDRO JAVIER VARGAS GARCIA

PRESIDENTE DEL COMITÉ DE POSGRADO E INVESTIGACIÓN

UNIDAD 281
CD. VICTORIA, TAM.

Subsecretaría de Educación Media Superior y Superior
Dirección de Formación y Superación Profesional de los Docentes
Subdirección de Formación y Superación
Departamento de Unidades de UPN

Secretaría de Educación
Universidad Pedagógica Nacional, Unidad 281
Felipe de la Garza 1234 Fracc. Las Palmas C.P. 87050
Ciudad Victoria, Tamaulipas, México
Tel. (834) 316 7092

Resumen

La presente investigación se centró en conocer el rol que ejerce la planeación para el desarrollo de competencias en el ámbito educativo. El estudio tuvo como propósitos identificar y conocer cuáles eran los aspectos que tenían que ser considerados, para el diseño y ejecución de una estrategia de intervención pedagógica acorde a las necesidades educativas de los alumnos y los contextos de aprendizaje en que se desenvuelven. Fue utilizado el enfoque cualitativo, con el método de investigación-acción, siendo los sujetos participantes un grupo de 27 alumnos de cuarto grado de educación primaria y el docente de grupo, quien fungió, además, como investigador. La técnica empleada fue la observación participante. Los instrumentos utilizados fueron la escala estimativa, la rúbrica y los audioregistros, los cuales fueron de gran utilidad para la comprensión del objeto de estudios. La estrategia de intervención se estructuró por el docente investigador y se desarrolló en un proyecto didáctico durante 8 semanas. Entre los principales hallazgos del estudio destacaron el papel de la motivación e interés de los alumnos para el diseño de situaciones de aprendizaje, la importancia de la transversalidad para el desarrollo de competencias, el impacto del trabajo colaborativo, la diversificación de materiales didácticos, hasta de elementos metodológicos como las estrategias y las formas de evaluación.

Palabras clave: planeación por proyectos, estrategia didáctica, aprendizaje por competencias.

Tabla de contenido

Capítulo 1. Introducción	5
Antecedentes	5
Definición y justificación del problema	15
Propósitos	20
Capítulo 2. Revisión de la literatura	22
La práctica docente y el enfoque por competencias	22
Componentes de la práctica profesional	25
La planeación didáctica para favorecer el desarrollo por competencias.....	29
Estrategias para la planeación didáctica	31
Capítulo 3. Metodología	38
Enfoque metodológico	38
Diseño de la investigación	39
Sujetos participantes y el contexto.....	40
Técnicas e instrumentos para recopilar la información	42
Técnicas para el análisis de la información	46
Procedimiento metodológico	58
Cuestiones éticas	61
Capítulo 4. Resultados	63
Resultados del diagnóstico de la práctica docente	63
Planificación y preparación.....	63
Ambiente del aula	68
Interacción	70
Responsabilidades profesionales.....	73

Resultados del plan de acción	76
Motivación para el aprendizaje	76
Interés por aprender.....	76
Disposición hacia el trabajo	77
Aprendizajes esperados	79
Indicadores de logro	80
Competencias para la vida	80
Trabajo colaborativo.....	83
Interacción productiva entre pares	83
Pensamiento creativo.....	84
Transversalidad.....	87
Contenidos transversales	88
Estrategia curricular.....	89
Conclusiones.....	92
Referencias.....	97
Apéndices.....	107
Apéndice A. Escala estimativa	108
Apéndice B. Plan de acción de la estrategia.....	111
Apéndice C. Rúbricas de evaluación.....	113

Índice de tablas y figuras

Tabla 1. Categorías y subcategorías	49
Tabla 2. Integración de categorías.....	53
Figura 1. Proceso de investigación-acción	59
Tabla 3. Planificación y preparación	67
Tabla 4. Ambiente del aula	70
Tabla 5. Interacción.....	73
Tabla 6. Responsabilidades profesionales	75

Capítulo 1. Introducción

En este capítulo se abordan los temas relacionados con la planeación didáctica por proyectos a través del análisis de la práctica docente, la planeación didáctica su conceptualización y justificación; así como una breve revisión de la literatura sobre esta temática y los propósitos que guiaron la investigación.

Antecedentes

En la educación existe un sinnúmero de dificultades que aquejan el desarrollo del trabajo en el aula, en la escuela y en su contexto; situaciones que impactan en la productividad y desarrollo social, que vuelven el acto educativo un constructo complejo que en palabras de Morín (1994) quiere decir

lo que está tejido en su conjunto de constituyentes heterogéneos inseparablemente asociados: presenta la paradoja de lo uno y lo múltiple. Al mirar con más atención, la complejidad es, efectivamente el tejido de eventos, acciones, interacciones, retroacciones, determinaciones, azares que constituyen nuestro mundo fenoménico (p. 32).

De esta manera, puede decirse que no basta con tener una estructura curricular apropiada, como es el Plan de Estudios en la Educación Básica, sino también depende de los actores involucrados en el desarrollo de ésta, como lo son los alumnos, docentes y los padres de familia. En este sentido, el docente desempeña un rol protagónico, porque se le ha considerado, como un agente de cambio, que promueve a través de sus prácticas, el deseo por aprender de los alumnos, Delors (1996), citado por Raquimán Ortega (2008), destacó

la importancia del papel que cumple el profesorado como agente de cambio, favoreciendo el entendimiento mutuo y la tolerancia, nunca ha

sido tan evidente como hoy. Este papel será sin duda más decisivo todavía en el siglo XXI, los racionalismos obtusos deberán dejar paso al universalismo, los prejuicios étnicos y culturales a la tolerancia, a la comprensión y al pluralismo y un mundo dividido en que la alta tecnología es privilegio de unos pocos, a un mundo tecnológicamente unido. Este imperativo entraña enormes responsabilidades para el profesor (a), que participa en la formación del carácter y de la mente de la nueva generación (p. 73).

Actualmente, la educación, demanda la formación de sujetos capaces de aprender a aprender, aprender a hacer, aprender a convivir y aprender a ser. Competencias que se consideran como los cuatro pilares para el ejercicio de esta tarea (Delors, 1996).

Ante estas exigencias, los docentes enfrentan desafíos propios de su actuar, como las tareas de planeación didáctica, el ejercicio de la propia práctica y la tarea de evaluación. Respecto a la planeación didáctica, ésta deberá estar encaminada a la previsión de las acciones que orienten la intervención docente hacia el desarrollo de competencias. En este sentido, el currículum oficial vigente de Educación Básica enfatiza en la relevancia de la planificación como herramienta organizativa útil para el docente, así como para favorecer el aprendizaje en los alumnos, mediante la previsión y puesta en marcha de retos cognitivos que permitan el desarrollo de competencias.

De esta forma, debe entenderse que la planeación didáctica ha sido el eje de la acción docente y han existido diversos modelos acordes a las necesidades de los usuarios y del contexto. Modelos que responden al logro de metas y

objetivos; pero sobre todo a favorecer el desarrollo de competencias para la vida. Por tal, motivo han surgido diversas investigaciones encaminadas a favorecer la práctica docente y por consecuente elevar los resultados en la adquisición de los contenidos por parte de los alumnos.

Ríos Sánchez (2006) al reflexionar sobre la práctica docente, analizó específicamente la planeación didáctica en el nivel de educación primaria, desde una perspectiva cualitativa, hizo énfasis en la necesidad de replantear las formas en que ésta era entendida, por lo que propuso un curso-taller centrado en el desarrollo de competencias para el diseño de planificaciones adecuadas a las necesidades del alumnado. Al finalizar el estudio, el investigador concluyó que la implementación del curso-taller de planeación didáctica bajo el enfoque globalizador resultó una alternativa eficiente en la mejora de la elaboración de la planeación, reconoció las actitudes de resistencia que prevalecen en la mayoría de los docentes para flexibilizar y adecuar las formas en que planifican la enseñanza. Sin embargo, se apreció que no se llevó a cabo la indagación de investigaciones referentes al tema de la planeación didáctica y no tomó como referentes para llegar a planteamientos con mayor sustento en diferentes contextos, solo la que se investigó. Además de contemplar información modular del Sistema Educativo Mexicano como un marco normativo.

De igual forma, Borjas y Guerrero Matos (2006) presentaron los resultados de su estudio en el que toman en cuenta las labores del docente y la realización de proyectos pedagógicos en el salón de clases del nivel básico. La investigación fue de tipo descriptiva, con un diseño no experimental-transaccional, la cual concluyó que los docentes en su gestión no ejecutaban

adecuadamente los proyectos pedagógicos de aula, ni operacionalizaban sus funciones de acuerdo a los requerimientos de las escuelas, lo que afectaba el desarrollo de sus actividades y por ende el logro de los objetivos que se planteaban a corto, mediano y largo plazo. Situación que repercutía al momento de mediar los aprendizajes en los estudiantes, evidenciado en la utilización de estrategias conductistas que no garantizaban aprendizajes significativos; aunado a todo esto, se utilizó la evaluación como castigo, limitándose sólo a medir los conocimientos de las distintas áreas del saber. Se verificó también que los docentes pocas veces permitían la participación de los padres de familia en los aprendizajes de los alumnos, los cuales asignaron actividades académicas individuales y colectivas, además de no utilizar las formas de participación en la evaluación (autoevaluación, coevaluación, heteroevaluación), ni consideran las características cognitivas y afectivas de los estudiantes al momento de planificar el proceso de enseñanza aprendizaje.

Este estudio puso en relieve los múltiples aspectos que se han dejado de lado en la previsión de situaciones de aprendizaje como el trabajo colaborativo entre los agentes educativos que participan en la formación del alumno. A pesar de que los autores se centraron en explorar el estado de la planificación en el aula, con base en distintas variantes, describen escasamente las estrategias de intervención utilizadas por los docentes para mejorar la intervención educativa. En este caso, al tratarse de una investigación fuera del contexto nacional, algunos factores propios de la gestión escolar difieren de la forma en que se desarrollan en el sistema local.

Meléndez y Gómez (2008) presentaron los resultados de su investigación

enfocada al ámbito escolar en la que se pone en juego el currículo para desarrollar la planeación en el aula. Un modelo de enseñanza por competencias, mismo que tuvieron como propósitos diagnosticar la necesidad de elaborar un modelo guía de planificación curricular en el aula, bajo el enfoque de enseñanza por competencias para los docentes que laboran en las escuelas técnicas; y validar un modelo guía de planificación curricular en el aula bajo el enfoque de enseñanza por competencias, para evidenciar su impacto en las escuelas técnicas industriales. Los resultados obtenidos permitieron concluir la necesidad de diseñar un modelo de planificación curricular en el aula, vivencial y flexible bajo la enseñanza por competencias, con estrategias metodológicas novedosas que faciliten la actualización docente en sus funciones, asimismo, desarrollar los cinco momentos de una planificación curricular: diagnóstico, propósito, selección de estrategias, herramientas y evaluación.

Al concluir su investigación, los autores señalaron que la planificación curricular presentó debilidades que requieren ser corregidas, como lo evidenciaron las diferentes dimensiones analizadas, determinándose entre otros factores que no se promueve la calidad en los aprendizajes al no elevar la motivación del individuo, no coadyuvar a la exploración y rescate de los conocimientos previos, ni facilitar la transferencia de aprendizajes, lo que plantea la urgente necesidad de transformar el actual sistema de planificación curricular. Como puede notarse en dicha investigación se pusieron de manifiesto algunos factores que deben considerarse en el diseño de planeaciones, como son el contexto y la valoración del desempeño, aunque tal y como los autores expresan, no se cuenta con una técnica de evaluación para el modelo que

proponen.

En la revisión de otros trabajos realizados, Torrealba, Soto y Piña (2010) desarrollaron un estudio referente al docente recién egresado y la planeación administrativa, el cual tuvo como propósito analizar la planificación pedagógica administrativa del proceso enseñanza aprendizaje adelantada por los docentes noveles de una escuela primaria.

Los resultados del estudio indicaron que los participantes escasamente involucran a los representantes y actores institucionales en las actividades del proceso de enseñanza-aprendizaje y tienden a desarrollar su labor pedagógica desvinculada de los objetivos de la organización escolar y del contexto comunitario, por lo que se concluyó la necesidad de aplicar el enfoque sistémico en la gestión pedagógica para la integración de todos los actores corresponsables del proceso educativo.

Entre las principales recomendaciones que las autoras plantearon se encuentra la promoción de una práctica educativa con sentido de inclusión familiar y pertinencia comunitaria; realizar un acompañamiento pedagógico al docente debutante, por parte de supervisores y las autoridades del plantel; implementar la figura del asesor; realizar círculos de acción, que permitan el intercambio de ideas, experiencias e inquietudes con aquellos profesores de mayor experiencia, en relación a las actividades propias de la gestión pedagógica; así como fortalecer la integración de la escuela con la comunidad, por medio de la elaboración colectiva del proyecto educativo integral comunitario.

Además de incluir en las planeaciones, actividades que generen motivación a los estudiantes, estén acordes al enfoque actual y garanticen la

obtención de aprendizajes significativos. Tales actividades requieren de estar acordes a los propósitos establecidos en los planes de estudio y del contexto.

Por sus aportes en el ámbito educativo, esta investigación posee múltiples ventajas para quienes ingresan al servicio profesional; no obstante, no considera el impacto de la planificación pedagógica en aquellos docentes con mayores años de experiencia. Por otro lado, no se exponen los aspectos esenciales a considerar en las planificaciones de aula elaboradas habitualmente.

Del mismo modo, se hizo la investigación de estudios en los que se abordan temas relacionados con el método por proyectos, estrategia por la cual se busca que los alumnos logren y alcancen los aprendizajes e incluyan todas las asignaturas en un tema en común. En el contexto nacional, Chávez Cázares (2003) realizó la investigación en la que la metodología de proyectos se consideraba como una opción de enseñanza en los grupos de primer grado de educación primaria.

La investigación se realizó con el ánimo de analizar la factibilidad, de darle un seguimiento en la escuela primaria a la metodología didáctica que se lleva a cabo en los jardines de niños, ya que en dicho nivel se trabaja mediante proyectos; asimismo, buscó observar la manera en que aprenden los alumnos con el método de proyectos, los efectos de éste sobre el aprovechamiento escolar, así como conocer la pertinencia o no, del método de proyectos con generaciones de niños que están viven una revolución científica y tecnológica que les permite estar en contacto con la televisión, la computadora, los videojuegos, los teléfonos celulares, el internet, entre otros elementos que intervienen en su educación. La autora concluyó que es factible darle continuidad

en primaria a la metodología que se utiliza en educación preescolar, ya que ambos niveles se eslabonan de manera natural y utilizan el método de proyectos como estrategia de enseñanza. De igual forma alude a la importancia del quehacer educativo al requerir docentes comprometidos que conozcan ampliamente el sustento filosófico y didáctico del método, el grado escolar que se atiende, así como las características y necesidades afectivas, psicológicas, cognitivas y sociales de los alumnos, sobre todo precisa un cambio de actitud por parte del docente, capacidad de gestión escolar y administrativa, aunado a la disposición para el trabajo dentro y fuera del aula y la escuela. Como puede notarse, el estudio se adapta a las características educativas de la población escolar en México, aunque la investigadora omitió incluir un ejemplo de planeación didáctica empleada en los proyectos abordados, que permitiera observar el tipo de actividades que emanan de su propuesta de intervención.

En el contexto internacional se encontró la investigación de los proyectos de enseñanza en el aula en que intervienen la socialización y la planificación (Rivas, 2004), la cual tuvo como sujetos participantes docentes de los seis primeros grados de la Educación Básica. Este estudio abordó el eslabón o mecanismo encargado de generar la relación entre el currículum y su puesta en marcha. Los resultados del estudio demostraron que buena parte del fracaso académico de los proyectos pedagógicos de aula proviene de diversas causas y de naturaleza variada en las que predomina una ausencia de una base teórica conceptual, que dé sustrato al currículum y al andamiaje metodológico con que se aborda el proceso enseñanza aprendizaje.

Al concluir el estudio, el investigador sugiere revisar los lineamientos

generales para diseñar proyectos pedagógicos de aula (PPA) provenientes del despacho de educación, con el objeto de reducir el trabajo de planificación y hacerlos más comprensibles para el docente y pertinentes con la realidad del alumno. La investigación de Rivas (2004) se orientó a conocer el impacto del uso de proyectos desarrollados en el aula; se observó, que el autor abordó ampliamente las debilidades de los PPA, aunque no describió las experiencias obtenidas en los sujetos participantes, así como la estructura de los instrumentos de investigación aplicados al grupo de estudio y que dieron cuenta de tales resultados.

En un estudio de investigación de López y Lacueva (2007) presentaron un ensayo de enseñanza por proyectos en sexto grado de Educación Básica. El propósito de la investigación fue el de contribuir a la transformación de la práctica educativa que desarrollara iniciativas didácticas para el mejor cumplimiento de los proyectos del aula y aumentara la participación de los alumnos y la oportunidad para la investigación y la reflexión.

Entre las conclusiones resaltaron que la utilización del método de proyectos tiene muchas ventajas como, la contextualización del aprendizaje, para favorecer el trabajo colaborativo y la transversalidad del conocimiento, ya que la planeación se realiza basándose en las competencias de diferentes áreas de estudio, como lo son: en lengua, matemáticas, ciencias naturales, educación para la salud y ciencias sociales. Competencias vinculadas a la indagación, a la producción y prácticas de lectura para comprender los textos, a la capacidad de investigación y de búsqueda de información, para participar en discusiones y exposiciones, entre otras. En esta investigación se identificó, que aunque se

realizó con un grupo de alumnos, sólo se explica el resultado obtenido con una minoría de éste, por lo que no se detalla cuál fue la repercusión del método de proyectos empleado para el resto de la clase, y al utilizar la investigación-acción estos datos pudieron ser de igual modo expuestos, por la utilidad que contienen para explicar el objeto de estudio.

Corral, Fuentes, Márquez, Rojas y Zavala (2012) analizaron el método de proyectos y su enseñanza para incrementar y desarrollar las competencias en el campo lingüístico y comunicativo mediante una investigación, la cual tuvo por objetivo que los docentes reconocieran la importancia del método de enseñanza por proyectos, a través del análisis de los resultados obtenidos en su aplicación en el tercer grado de educación primaria. El trabajo se presentó en el formato del modelo de innovación educativa a través de una investigación mixta. Los resultados del estudio señalaron que el progreso en las habilidades comunicativas de los alumnos va a la par con la aplicación de nuevas estrategias de innovación en la enseñanza por parte de los docentes.

El método de enseñanza por proyectos trajo consigo la promoción del trabajo colaborativo entre los participantes y que fomentó la práctica social del lenguaje. Se observó en los alumnos mayor disposición hacia el trabajo dentro y fuera del aula y se encontró en todo momento motivación hacia la tarea a desempeñar. El proyecto reveló la urgente necesidad de resignificar la práctica educativa por parte del docente de grupo, con base en la identificación de situaciones problemáticas, el análisis del contexto y la valoración para identificar la innovación o perfeccionamiento en los procesos educativos. Por otra parte, los autores no describen la estrategia de intervención empleada, es decir, la

estructura del proyecto diseñado con el cual se evaluaron las escuelas participantes de la investigación.

Por otro lado, al tratarse de un proyecto centrado únicamente en las áreas de lenguaje y comunicación, los investigadores dejaron en segundo plano un aspecto imprescindible en desarrollo del método de proyectos como es la transversalidad, al presentar escasamente información sobre el impacto de su proyecto en relación con otras áreas del conocimiento cursadas por los alumnos que integraban el grupo de estudio.

Por su relevancia y relación con el objeto de estudio de esta investigación, los estudios revisados anteriormente han servido como referentes en la consideración de la planeación como un elemento imprescindible en la práctica docente. Además, se expone la necesidad de conocer todos los elementos que ésta conlleva y la importancia de que se realice en congruencia con el actual enfoque por competencias del currículum debido a que fortalece la adquisición de las metas propuestas por los diferentes niveles de gobierno en el ámbito educativo.

Definición y justificación del problema

La educación es el instrumento fundamental para el progreso de la sociedad, en ella recae la formación de sus ciudadanos que habrán de convertirse en miembros activos para la vida productiva y cultural de México. El marco legal ha reconocido la importancia de abordar desde las políticas de desarrollo, las medidas pertinentes que promuevan el avance en el ámbito educativo. Tal es el caso del Plan Nacional de Desarrollo 2013-2018 en el que se estipuló que

es fundamental que México sea un país que provea una educación de calidad para que potencie el desarrollo de las capacidades y habilidades integrales de cada ciudadano, en los ámbitos intelectual, afectivo, artístico y deportivo, al tiempo que inculque los valores por los cuales se defiende la dignidad personal y la de los otros (Gobierno de la República, 2013, p. 59).

De igual forma, derivado de los preceptos de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos y con base en los principios de laicidad, gratuidad y obligatoriedad de la educación, en el artículo Tercero de la Ley General de Educación, publicado en el Diario Oficial de la Federación, avala este derecho para todo individuo mexicano al señalar que “el Estado está obligado a prestar servicios educativos de calidad que garanticen el máximo logro de aprendizaje de los educandos, para que toda la población pueda cursar la educación preescolar, la primaria, la secundaria y la media superior” (Cámara de diputados del Congreso de la Unión, 2015, Capítulo 1, parr. 16).

Con la Reforma de Integral de la Educación Básica en el 2011, el ámbito educativo en respuesta a las exigencias económicas y sociales adoptó un nuevo enfoque necesario para que los alumnos ejerzan mayor autonomía y adquieran capacidades esenciales para su desenvolvimiento social basado en el desarrollo de competencias que, desde el punto de vista pedagógico, “movilizan y dirigen todos los componentes –conocimientos, habilidades, actitudes y valores– hacia la consecución de objetivos concretos; son más que el saber, el saber hacer o el saber ser, porque se manifiestan en la acción de manera integrada” (Secretaría de Educación Pública, 2011a, p. 38).

Además de los principios normativos y legales, el currículo vigente alude a los aspectos y herramientas indispensables para favorecer el aprendizaje. Una de estas herramientas la constituye la planificación que el Plan de Estudios 2011 ha concebido como

un elemento sustantivo de la práctica docente para potenciar el aprendizaje de los estudiantes hacia el desarrollo de competencias. Implica organizar actividades de aprendizaje a partir de diferentes formas de trabajo, como situaciones y secuencias didácticas y proyectos, entre otras (Secretaría de Educación Pública, 2011a, p.27).

En este documento se enunciaron las condiciones indispensables para el aprendizaje en los tres principios pedagógicos que hacen referencia a la intervención educativa. El primero de los principios expresa la importancia de centrar la atención en el alumno, en sus necesidades y en sus procesos de aprendizaje al afirmar que

es necesario reconocer la diversidad social, cultural, lingüística, de capacidades, estilos y ritmos de aprendizaje que tienen; es decir, desde la particularidad de situaciones y contextos, comprender cómo aprende el que aprende y, desde esta diversidad, generar un ambiente que acerque a estudiantes y docentes al conocimiento significativo y con interés (Secretaría de Educación Pública, 2011a, p. 26).

Es importante que el docente reconozca la importancia de planificar para potenciar el aprendizaje y emprenda de manera eficiente las medidas precisas que le permitan la mejora constante de su práctica y asegure a cada uno de los alumnos oportunidades para el aprendizaje significativo. Según el segundo

principio pedagógico

el diseño de actividades de aprendizaje requiere del conocimiento de lo que se espera que aprendan los alumnos y de cómo aprenden, las posibilidades que tienen para acceder a los problemas que se les plantean y qué tan significativos son para el contexto en que se desenvuelven (Secretaría de Educación Pública, 2011a, p. 27).

Los anteriores elementos ponen de manifiesto la relevancia de analizar constantemente la práctica docente en búsqueda de mejoras que permitan dar solución a las problemáticas que atañen en el aula, especialmente cuando estas situaciones dependen del quehacer docente. Por su parte, el tercer principio pedagógico resalta su importancia al expresar que “en los ambientes de aprendizaje media la actuación del docente para construirlos y emplearlos como tales” (Secretaría de Educación Pública, 2011a, p. 28). Sin embargo, es común que en las aulas persistan clases poco atractivas para los alumnos, ocasionadas en muchos de los casos, por un diseño instruccional inadecuado que ocasionan dificultades en la programación de las actividades pedagógicas para los profesores o inhiba la participación activa de los estudiantes en el desarrollo de las actividades que se desarrollan en el aula o en diversos lugares que el docente proponga.

Al reconocer la influencia que la metodología de trabajo desempeña en el logro de los propósitos educativos, se consideró importante emprender un estudio en el propio centro laboral, que diera cuenta de cuáles son las formas de trabajo más adecuadas para favorecer el aprendizaje en los alumnos, y partiera de la premisa de que los docentes ejercen una intervención mediadora. En

palabras de Borjas y Guerrero Matos (2006)

un docente mediador, ofrece a los alumnos oportunidad que propicia experiencias de aprendizaje para lo cual diseña, desarrolla y evalúa variedad de situaciones y estrategias metodológicas que estimulan la actividad de los educandos, con el objeto de lograr aprendizajes significativos para ellos y que a la vez respondan a los propósitos y objetivos de la educación (p. 58).

Es preciso señalar que esta investigación se ha originado con base en el autoanálisis de la propia práctica docente y pretende ser un referente de apoyo para otros docentes que se encuentran en el nivel de educación primaria interesados en enriquecer su proceso de enseñanza, puesto que ha sido una problemática escasamente abordada dentro del contexto local.

Además de coincidir con las ideas de Andrade, Cadenas, Pachano, Pereira, y Torres (2002) que señalaron

mas que modificar y cambiar la manera de comprender, conocer y aprehender la realidad, el esfuerzo se orientaría a desaprender nuestra manera tradicional de interrogarnos, ya que en cada pregunta va implícita una determinada visión del mundo, y en consecuencia, los límites de esas infinitas respuestas que constituyen el conocimiento (p. 47).

En consecuencia, han surgido algunas inquietudes que conducen al planteamiento de diversas interrogantes que agrupan los aspectos más importantes en relación con la práctica docente y la forma en que se desarrolla en el contexto educativo. De esta manera, algunas preguntas han servido como eje para orientar la presente investigación, siendo las cuestiones fundamentales

¿Cómo es el proceso de planeación didáctica que realiza el profesor para abordar los contenidos curriculares expuestos en planes y programas con fundamento en el desarrollo de competencias? ¿Cómo se puede favorecer el logro de los aprendizajes esperados en los alumnos de educación primaria bajo el enfoque actual por competencias? ¿Cuáles son los resultados al realizar las acciones propuestas en una planeación didáctica por proyectos con base en competencias?

De estos planteamientos se derivó el análisis de diversos aspectos de impacto en el desarrollo de la planeación que orienta las acciones del docente para el logro de aprendizajes. Asimismo, se convirtieron en la pauta para la revisión teórica y del proceso investigativo que fue necesario emprender para explicar el proceso educativo.

Propósitos

Los propósitos de la presente investigación fueron describir y analizar, desde el enfoque por competencias, la práctica del docente de tercer grado de educación primaria, para identificar en la misma las debilidades y desarrollar acciones innovadoras tendientes a su mejora continua. Dichas acciones se fundamentaron en el método de proyectos como estrategia de planeación didáctica.

Se consideró la metodología de proyectos como una estrategia de planeación en el aula para atender las necesidades de los alumnos. En este sentido, tal y como expresa el Programa de estudios 2011. Guía para el maestro. Educación Básica. Primaria, el trabajo por proyectos es

una propuesta de enseñanza que permite el logro de propósitos

educativos por medio de un conjunto de acciones, interacciones y recursos planeados y orientados a la resolución de un problema o situación concreta y a la elaboración de una producción tangible o intangible (como en el caso de las producciones orales). Con el trabajo por proyectos se propone que el alumno aprenda al tener la experiencia directa en el aprendizaje que se busca (Secretaría de Educación Pública, 2011b, p. 28).

De esta manera, el estudio se encaminó a realizar una propuesta pedagógica pertinente con base en el conocimiento, análisis y evaluación de los factores que inciden en el proceso de aprendizaje de los alumnos de educación primaria, mediante formas metodológicas que consideraran la transversalidad y el trabajo colaborativo en el marco del currículum oficial vigente.

Capítulo 2. Revisión de la literatura

En este capítulo se presenta una revisión de temáticas relacionadas con la planeación didáctica, investigaciones que permitieron su análisis y fundamentación.

La práctica docente y el enfoque por competencias

Los avances en el campo educativo y las exigencias productivas en la actualidad, han puesto de manifiesto la necesidad de replantear el enfoque del aprendizaje formal, dando como resultado una transición entre la apropiación de conocimientos hacia el trabajo por competencias. No obstante, esto ha significado un proceso complejo para los sistemas educativos y particularmente para los docentes.

Perrenoud (2011) señaló que “desarrollar seriamente competencias representa mucho tiempo, pasa por otro compromiso didáctico y otra evaluación y exige situaciones de formación creativas, complejas y diferentes a las sucesiones de cursos y ejercicios” (p. 174). Esta postura pedagógica exige reestructurar no sólo el desempeño del alumno, sino también la práctica docente con base en las necesidades de una nueva sociedad globalizada, que precisa aprendizajes específicos para sus individuos, que otorga una misión distinta a la enseñanza tradicionalista, que hasta hace pocas décadas operaba en las escuelas de Educación Básica.

Para Tobón (2006) “el enfoque de competencias implica cambios y transformaciones profundas en los diferentes niveles educativos, y seguir este enfoque es comprometerse con una docencia de calidad, buscando asegurar el aprendizaje de los estudiantes” (p. 2). Por lo tanto, la función docente abandona

su carácter de mero transmisor de conocimientos, para asumir un rol de mediador, que pone en juego su potencial para construir ambientes de aprendizaje adecuados en los que sus alumnos desarrollen sus habilidades, destrezas y actitudes de forma progresiva. En este sentido Pereda (s.f.) consideró que el papel del docente es el

de un agente de cambio que entiende, promueve, orienta y da sentido al cambio inevitable que nos transforma a todos. Lo que se pide de él es un compromiso con la superación personal, con el aprendizaje, con los alumnos, con la creación de una sociedad mejor y con la revolución educativa y social que se requiere urgentemente (citado por Álvarez, 2011, p. 101).

De esta manera, el docente y su práctica cobran sentido cuando se hacen uso de todas las herramientas y materiales para transformar el ejercicio pedagógico en verdaderas ocasiones de aprendizaje. Primeramente, se trata de mover esquemas conceptuales, para proseguir en la organización de los tiempos y recursos disponibles. Ahora bien, es necesario señalar que la sincronía entre estos últimos aspectos, determina la función docente.

Díaz Barriga (2006) resaltó la función del docente en programas para la formación de competencias para la vida cuando afirmó, que

es probable que el enfoque de competencias pueda mostrar su mayor riqueza si se logra incorporar de manera real en la tarea docente, en la promoción de ambientes de aprendizaje escolares. En este sentido se trataría de pasar de los modelos centrados en la información hacia modelos centrados en desempeños. Los conceptos de movilización de la

información, de transferencia de las habilidades hacia situaciones inéditas adquieren una importancia en esta perspectiva (p. 35).

Estas condiciones hacen emerger un nuevo rol para el docente quien pasa de ser un instructor a convertirse en un verdadero tutor, lo que significa un cambio en la forma habitual de desempeñarse y poner en juego estrategias que potencien el aprendizaje de los alumnos, tal como propone Guevara Sotomayor (2010) al señalar que

esto implica convertirse en un compañero inseparable de viaje en la apasionante aventura de aprender. Esa idea de que el conocimiento está en nuestras manos, se desmorona cada vez más con las diversas maneras en que éste se hace público y las formas de acceder a él se diversifican. El problema pedagógico de nuestros días ya no es el conocimiento en sí, sino qué hacer con él. Dicho en otras palabras, los contenidos ya no son el fin sino el medio para desarrollar las habilidades que los estudiantes requieren para ser competentes en un mundo globalizado (p. 2).

Es preciso señalar que la docencia conlleva una tarea más profunda como es la apertura hacia nuevas formas de potenciar el desarrollo de competencias, donde la transmisión de conocimientos dé oportunidad para la construcción de aprendizajes a través de diversas experiencias de aprendizaje. Para Menchén (2009) “el maestro que se encuentra al frente de un aula debe ser un visionario, debe dominar la arquitectura estratégica y debe saber armonizar las distintas competencias y habilidades de sus alumnos y conectarlas apropiadamente” (p. 282). Por lo tanto, es necesario desplegar y utilizar una serie de habilidades que

permitan llevar a la práctica actividades innovadoras encaminadas a potenciar el aprendizaje de todos los alumnos, así como valorar constantemente estos desempeños en busca de la mejora para potenciar el aprendizaje. Las actividades pedagógicas utilizadas en el aula habrán de considerarse como el detonante para favorecer el desarrollo de competencias; por lo que, el docente deberá seleccionar éstas de acuerdo a los aprendizajes que se espera alcanzar.

Componentes de la práctica profesional

La labor docente ha transformado su significado debido a las condiciones sociales, económicas y políticas en las que tiene lugar, dando origen a un nuevo concepto sobre las prácticas profesionales docentes. Se entiende a las prácticas de enseñanza tal y como las conciben Klimenko y Álvares (2009) al describirla como “el proceso de la planeación, la organización y puesta en práctica de las actividades de enseñanza mediante las cuales se orienta la práctica de aprendizaje de los estudiantes” (p.20). Algunos autores, como Montero (2000), resaltaron la importancia de diferenciar los aspectos que distinguen la práctica profesional de los docentes de la actualidad, otros como Zeichner y Noffke (2001) atribuyeron el valor de la profesionalización en educación a la capacidad de los docentes para convertirse en investigadores permanentes de su práctica.

En torno a este tópico Ruiz de Gaúna, (1997) puntualizó que no es un evento espontáneo o un estadio de gracia en el que se halla una ocupación. Más bien, describe puntos a lo largo de un continuo, representando el grado en el que los miembros de una ocupación comparten un cuerpo común de conocimiento y utilizan estándares compartidos de práctica en el ejercicio de ese conocimiento(...)

permitiendo que socialmente sea aceptada más como profesión que como simple oficio (citado por Nemiña, Montero y García, 2009, p.1).

La práctica docente engloba una serie de situaciones que tienen lugar dentro del aula, se estructura por la actividad que alumnos y docentes realizan para el logro de los aprendizajes esperados; por lo tanto, el eje central de esta práctica la constituye el aprendizaje. Menchén (2009) ha señalado que

el maestro para organizar su aula debe pensar como un arquitecto; no sólo tiene que imaginar el futuro, también tiene que construirlo. Para visualizar el futuro hace falta tener capacidad para preverlo, así como coherencia en su diseño y una propensión para asumir riesgos; debe tratar de proporcionar un plano para construir las competencias necesarias para dominar el futuro y convertir el sueño en realidad” (p. 282).

Desde esta perspectiva, para De Lella (1999) la práctica docente debe concebirse como la acción que el docente desarrolla en el aula, especialmente referida al proceso de enseñar, y se distingue de la práctica institucional global y la práctica social.

La práctica docente se encuentra inmersa dentro de diversas relaciones ideológicas, sociales, políticas y de poder, por lo que no se limita al quehacer, sino que representa además la actividad intelectual que realiza el docente. En la misma línea Day (1998) manifiesta que la importancia de identificar el desarrollo profesional como multidimensional, es decir, una relación dinámica entre las diferentes etapas del profesorado compuesto por sus experiencias biográficas, factores ambientales, su carrera profesional, el aprendizaje que ha adquirido a lo

largo de la vida. En este sentido, Imbernón (1994) señaló que

la función docente comporta un conocimiento pedagógico específico, un compromiso ético y moral y la necesidad de corresponsabilización con otros agentes sociales; esto es así puesto que ejerce influencia sobre otros seres humanos y, por lo tanto, no puede ni debe ser una función meramente técnica de expertos infalibles. (citado por Zoppi 1997, p. 28).

Por lo que es conveniente reconocer que en la práctica educativa intervienen diversos factores propios del docente como su formación inicial, sus experiencias y demás preparación profesional; así como aquellos como el contexto donde desempeña su práctica, los programas de estudio, los horarios de trabajo y la cultura escolar. Entender de esta manera su ejercicio, conlleva comprender que las prácticas profesionales se caracterizan porque el docente se convierte en un reflexivo sobre lo que realiza dentro y fuera del aula, quien utiliza sus conocimientos, habilidades y actitudes para transformar su realidad educativa, por lo que torna un agente de cambio.

Para Shulman (1986) los docentes deben dominar tres tipos de conocimiento, el conocimiento del contenido de la asignatura, que es aquel de tipo teórico-práctico que debe poseer sobre una materia o disciplina; el conocimiento pedagógico general referido al conocimiento y creencias que tiene el docente sobre la enseñanza y el aprendizaje; mientras que el conocimiento del contenido pedagógico según Putnam y Borko (2000) alude a "las formas de representar y formular la asignatura que la hacen comprensible para los demás" (citado por Carranza, García y Loredó, 2008, p. 6). Esto comprende la concepción global de la docencia de una asignatura, el conocimiento de las

estrategias y representaciones sobre la enseñanza, el conocimiento de las interpretaciones, el pensamiento y el aprendizaje de los estudiantes de una asignatura, así como el conocimiento del currículo y los materiales curriculares.

Gimeno y Pérez (1992), consideran que la práctica docente se caracteriza por diversos atributos. Primeramente, por ser una actividad predefinida, esto es, porque el docente labora dentro de un marco organizativo que regula su práctica como son las condiciones de escolarización y el currículo oficial vigente. Aunque conserva oportunidad para tomar decisiones didácticas tales como la flexibilidad y las adecuaciones necesarias para llevarla a cabo con eficiencia. Además, se trata de un proceso indeterminado; por lo que, pese a que se planifican las actividades a realizar, resulta imposible prever del todo las circunstancias a las que puede enfrentarse durante el proceso educativo, lo que demanda al docente competencias de adaptación ante sucesos inesperados para afrontarlos y alcanzar los propósitos educativos, lo que constituye una segunda característica.

El tercer rasgo de la práctica docente hace referencia a su complejidad y se definen por la multidimensionalidad de los alumnos, que se expresa en diferentes ritmos y estilos de aprendizaje, diversas capacidades y contextos. Del mismo modo, el docente aborda distintas tareas al momento de favorecer el aprendizaje en los alumnos, encaminándose a atenderlos en forma individual y generar espacios para retroalimentar las actividades de forma grupal, sin dejar de considerar no sólo el desarrollo intelectual sino también el estatus emocional de la clase y propiciar relaciones afectivas que permitan un clima adecuado para el aprendizaje. Dentro de esta multidimensionalidad se incluyen también las habilidades del docente para conocer, utilizar y optimizar los recursos materiales,

temporales, humanos y didácticos con los que cuenta, estableciendo congruencia entre el deber y el ser.

Es también un proceso constituido por sucesos simultáneos que tienen lugar al mismo tiempo, por lo que es preciso que el docente esté al tanto de todo lo que ocurre y las dinámicas que prevalecen entre los participantes de su práctica. De esta manera, también se atribuye cierto nivel de impredecibilidad, puesto que recurre a sus intuiciones pedagógicas, con base en su experiencia profesional, para responder a los imprevistos surgidos.

Freire (2004) señaló que la educación basada en la interacción entre educar y aprender requiere cumplir con los siguientes aspectos: observar un rigor metodológico; desarrollar la investigación; mostrar respeto por el conocimiento particular de cada alumno; ejercitar el pensamiento crítico; respetar la ética y la estética; hacer lo que se dice y mostrar aceptación a lo nuevo, al tiempo que se rechaza cualquier forma de discriminación; reflexionar críticamente acerca de las prácticas educativas; y asumir su identidad cultural.

La planeación didáctica para favorecer el desarrollo por competencias

Desde el establecimiento del enfoque por competencias adoptado desde la Reforma Integral de la Educación Básica en México, el discurso educativo se ha impregnado por los planteamientos que esta tendencia propone. No obstante, muchos de estos conceptos no se han incorporado con certeza a la práctica educativa, que pone de manifiesto la necesidad de resolver algunas cuestiones que, como Díaz Barriga (2006) describió, son la ausencia de una perspectiva genealógica del concepto de competencia, la ausencia de una reflexión

conceptual que acompañe la generalización de una propuesta basada en competencias, así como dilucidar las aportaciones que el enfoque por competencias ofrece frente a otras perspectivas.

Perrenoud (1999) señaló que el ejercicio docente “fue degenerando hasta convertirse en una actividad rutinaria que, lejos de promover el desarrollo de un proceso de pensamiento, se quedó anclado en mecanizaciones que fueron perdiendo su sentido” (citado por Díaz Barriga, 2006, p. 24). De esta forma, la planeación se constituye como uno de los elementos fundamentales de la práctica docente, que por la naturaleza de su función en el proceso educativo, potencia o limita el desarrollo de competencias en los alumnos, parte de la premisa de Díaz Barriga (2006) de que estas últimas implican una información, el desarrollo de una habilidad y, que se ponen en acción en una situación inédita.

Es conveniente señalar que replantear las formas en que se prevén las situaciones de aprendizaje, no resulta una tarea sencilla para el docente, implica un reto para su práctica educativa. Para Frade Rubio (2009) “la planeación por competencias supone varias habilidades de pensamiento relevantes, entre ellas: aprender a visualizar la diferencia de matiz entre un tipo de planeación y la otra para diseñar su actividad docente de conformidad con los marcos teóricos actuales” (p.163). Al respecto el Plan de Estudios 2011 en el segundo principio pedagógico alude a la planificación como

un elemento sustantivo de la práctica docente para potenciar el aprendizaje de los estudiantes hacia el desarrollo de competencias. Implica organizar actividades de aprendizaje a partir de diferentes formas de trabajo, como situaciones y secuencias didácticas y proyectos, entre

otras (Secretaría de Educación Pública, 2011a, p. 27).

Estos argumentos permiten dilucidar que, en la actualidad, la planeación es una herramienta didáctica que debe contemplar las formas en que se debe estimular el aprendizaje en los alumnos y las actividades que le permiten desarrollar niveles de desempeño, respecto a la competencia. En este sentido, la función del docente se orienta a la previsión de un escenario de aprendizaje en el que los alumnos se enfrenten a un problema a resolver, es decir, actividades que de forma articulada le permitan vivenciar la competencia mediante su propia experiencia en situaciones cotidianas, que favorecen la identificación de sentido y utilidad sobre lo aprendido.

Estrategias para la planeación didáctica

Ofertar un servicio educativo de calidad, precisa el diseño de una planificación adecuada a las características del alumnado, que permita ejercer la intervención docente hacia el desarrollo de competencias. Conlleva también el tomar como eje rector el aprendizaje de los alumnos, que permitan establecer cuáles son las estrategias pertinentes para abordar el currículum. Al respecto, en los Programas de estudio 2011. Guía para el Maestro. Educación Básica. Primaria. Tercer grado, se propuso que

- Los aprendizajes esperados y los estándares curriculares son los referentes para llevarla a cabo.
- Las estrategias didácticas deben articularse con la evaluación del aprendizaje.
- Se deben generar ambientes de aprendizaje lúdicos y colaborativos

que favorezcan el desarrollo de experiencias de aprendizaje significativas.

- Las estrategias didácticas deben propiciar la movilización de saberes y llevar al logro de los aprendizajes esperados de manera continua e integrada.
- Los procesos y productos de la evaluación evidenciarán el logro de los aprendizajes esperados y brindarán información que permita al docente la toma de decisiones sobre el proceso de enseñanza, en función del aprendizaje de sus alumnos y de la atención a la diversidad.
- Los alumnos aprenden conociendo y para favorecer esto es necesario involucrarles en su proceso de aprendizaje (Secretaría de Educación Pública, 2011b, p. 213).

Es conveniente señalar que la actividad central de aprendizaje debe representar un reto cognitivo para los alumnos que les genere interés. Del mismo modo sus conocimientos previos deben ser aprovechados durante la ejecución, Brophy (2000) propuso a los docentes

- a) dejar de lado la idea de amplitud de cobertura para disponer de tiempo para desarrollar con mayor profundidad el contenido relevante;
- b) representar este contenido como redes de información interconectada, organizadas en torno de ideas integradoras;
- c) desarrollar los contenidos enfocándose en la explicación de las ideas importantes y en su relación entre ellas;
- y d) profundizar con auténticas tareas de aprendizaje y medidas de evaluación que ofrezcan a los estudiantes las oportunidades

de desarrollar y desplegar aprendizajes que reflejen los resultados esperados. (p. 24)

Estas condiciones deben ser indispensables para ofrecer una educación de calidad, que otorgue a cada alumno la posibilidad de construir aprendizajes significativos, ya sea a partir de cualquiera de sus modalidades, entre las que destaca las situaciones de aprendizaje, secuencia didáctica y los proyectos didácticos. En los Programas de estudio 2011. Guía para el Maestro. Educación Básica. Primaria. Tercer grado se ha mencionado que las situaciones de aprendizaje se refieren “al medio por el cual se organiza el trabajo docente, a partir de planear y diseñar experiencias que incorporan el contexto cercano a los niños y tienen como propósito problematizar eventos del entorno próximo” (Secretaría de Educación Pública, 2011b, p. 218). Por su naturaleza, esta modalidad resulta idónea para la formación de competencias, aunque ha sido un recurso utilizado primordialmente en preescolar, debe señalarse que por sus características se adecúa a cualquiera de los niveles de Educación Básica. Además, las situaciones de aprendizaje consideran las formas de interacción surgidas entre los alumnos, los docentes y los aprendizajes esperados, que favorecen el trabajo interdisciplinario entre los campos de formación.

Otra forma en la que se pueden desarrollar los aprendizajes es a través de las secuencias didácticas que en los Programas de estudio 2011. Guía para el Maestro. Educación Básica. Primaria. Tercer grado se han definido como actividades de aprendizaje organizadas que responden a la intención de abordar el estudio de un asunto determinado, con un nivel de complejidad progresivo en tres fases: inicio, desarrollo y cierre. Presentan una

situación problematizadora de manera ordenada, estructurada y articulada (Secretaría de Educación Pública, 2011b, p. 219).

Por su parte, los proyectos permiten la movilización de saberes, que posibilitan el desarrollo de competencias mediante el manejo de información, la ejecución de investigaciones sencillas y la elaboración de productos específicos, caracterizándose por tomar en consideración las necesidades, interés e inquietudes de los alumnos, para aproximarlos al conocimiento. Por lo tanto, los proyectos didácticos son concebidos como

un conjunto de actividades sistemáticas e interrelacionadas para reconocer y analizar una situación o problema y proponer posibles soluciones. Brindan oportunidades para que los alumnos actúen como exploradores del mundo, estimulen su análisis crítico, propongan acciones de cambio y su eventual puesta en práctica; los conduce no sólo a saber indagar, sino también a saber actuar de manera informada y participativa (Secretaría de Educación Pública, 2011b, p. 218).

Cabe señalar que, el desarrollo de un proyecto precisa la colaboración de cada uno de los integrantes del grupo e incluye diversas modalidades de trabajo. De esta manera, los productos a realizar son considerados como una meta común, puesto que algunas de las actividades podrán ser llevadas a cabo de forma grupal, en equipos o de forma individual. Esto ocasiona que todos los alumnos sean partícipes de actividades diferenciadas y que aprendan unos de otros. Estas modalidades de trabajo determinan en qué nivel los alumnos serán partícipes del proceso de aprendizaje. En ese sentido, Arostegui Plaza (2011) afirmó que

la participación del alumnado va a estar condicionada tanto por el currículo que hay que desarrollar, como por las tareas escolares que realiza, de ahí la importancia de estudiar las actividades que realiza el alumnado y que se canalizan a través de la organización de la experiencia escolar (p.46).

La metodología de trabajo por proyectos tiene su origen en las propuestas de John Dewey basadas en el principio de que la democracia es libertad. Se encuentra en el marco de la escuela nueva, bajo la premisa de contrarrestar la educación que promovía una sociedad de consumo y la división de clases. Chávez Cázares (2003) describe que esta metodología alude al trabajo colaborativo de los agentes educativos con el propósito de realizar actividades con un fin en común a base de organización y la toma de decisiones por parte de los involucrados.

Es una modalidad didáctica consistente en que en el salón de clase se planea hacer una actividad con una meta bien definida, para la cual se tienen que establecer de antemano una planeación que se diseña de manera participativa y que incluye qué se quiere hacer, cómo, para qué, cuándo, qué se necesita, quiénes lo harán y qué llevarán a cabo cada quien (Frade Rubio, 2009, p.226).

El método de proyectos posee una serie de características entre las que se distinguen la afinidad con situaciones reales, la relevancia práctica que representa para el desarrollo personal, social y laboral, posee un enfoque orientado a los participantes puesto que el tema se determina por los intereses y necesidades de los alumnos. De igual forma se encuentra orientado a la acción,

al producto y al proceso. Desde esta perspectiva se concibe al aprendizaje de una forma holística que precisa el desarrollo de las competencias cognitivas, afectivas y psicomotrices. Con el método de proyectos gran parte de la organización son decididos y realizados por los alumnos, lo que implica que trabajen de forma conjunta. Otra característica importante de esta modalidad es su carácter interdisciplinario, lo que permite conjugar las competencias de distintas disciplinas.

Al referirse a los proyectos didácticos en los Programas de estudio 2011. Guía para el Maestro. Educación Básica. Primaria. Tercer grado se explicó que éstos

son actividades planificadas que involucran secuencias de acciones y reflexiones coordinadas e interrelacionadas para alcanzar los aprendizajes esperados. En el trabajo por proyectos los alumnos se acercan a la realidad, al trabajar con problemas que les interesan. Este método les permite investigar, proponer hipótesis y explicaciones, discutir sus opiniones, intercambiar comentarios con los demás y probar nuevas ideas. En el desarrollo de un proyecto se identifican tres grandes momentos: inicio, desarrollo y socialización (Secretaría de Educación Pública, 2011b, p.28).

En cuanto a esta metodología, Orellana (2010), citando a Kilpatrick explicó como pasos fundamentales de ésta, la identificación del propósito o de la intención mediante interrogantes planteadas a los alumnos sobre qué quieren investigar, trabajar y elaborar, para determinar algunas de las propuestas como la temática. Posteriormente se elabora una planeación inicial en la que se prevé

lo que se va a realizar, determinando el producto que se realizará. De igual forma se selecciona la manera en que se darán a conocer los productos elaborados a partir del proyecto.

Enseguida se ejecutan las actividades planificadas, y por último se presentan los productos elaborados, concluyendo con una evaluación colectiva sobre los logros y las áreas de oportunidad, estimulando el uso de las competencias desarrolladas en otros contextos. Así mismo, el método de proyectos se encuentra en congruencia con el enfoque constructivista, el cual se concibe al constructivismo como una “posición epistemológica, como una manera de explicar cómo el ser humano, a lo largo de su historia personal, va desarrollando lo que llamamos intelecto y va conformando su conocimiento” (Larios Osorio, 1998, p. 10).

Para Tippelt y Lindemann (2001),

..el aprendizaje mediante el método de proyectos fomenta una actuación creativa y orientada a los objetivos en el sentido de que se transmiten, además, de las competencias específicas (técnicas), sobre todo las competencias interdisciplinarias a partir de las experiencias de los propios alumnos/as” (p. 4).

Además, explica una serie de características indispensables de este método para que se logre realmente el desarrollo de competencias como son su carácter interdisciplinario, el aprendizaje orientado a proyectos, las formas de aprendizaje autónomo, el aprendizaje por equipos y el aprendizaje asistido por medios. Fundamentos pedagógicos que resaltan la importancia del estudio de la planeación por proyectos, como una estrategia para favorecer los aprendizajes, basados en competencias en la escuela primaria.

Capítulo 3. Metodología

En este capítulo se describen las características de la metodología empleada, el tipo de enfoque el cual responde al de carácter cualitativo, así como la investigación acción como el diseño empleado, se menciona la descripción del contexto escolar en el que se implementó el trabajo de estudio, de los sujetos que intervinieron, asimismo de las técnicas empleadas para la recopilación de la información, de cómo se llevó a cabo el análisis de los datos, del procedimiento metodológico empleado y las cuestiones éticas contempladas para la publicación de la investigación.

Enfoque metodológico

El presente trabajo está basado en una investigación de tipo cualitativa, debido a que en el estudio se observaron, registraron y analizaron los componentes del ejercicio de la práctica docente, para identificar posibles áreas de mejora, a partir de la concepción que ofrece una descripción de un fenómeno social, mediante la recogida sistemática de información para realizar un análisis interpretativo. Por este motivo, en este estudio se entiende la investigación cualitativa como “un medio para explorar y entender el significado individual o grupal adscrito a un problema social o humano” (Creswell, 2011, p. 9). En este sentido, el autor señaló que es de suma importancia conocer todo lo que conlleva el realizar este tipo de investigación que implica cuestionamientos sobre los pasos a seguir en el proceso de la investigación, estar involucrados dentro del objeto de estudio, analizar los datos observados y realizar su interpretación.

Para Pérez Serrano (2007) la investigación cualitativa se considera como “un proceso activo, sistemático y riguroso de indagación dirigida, en el cual se

toman decisiones sobre lo investigable, en tanto se está en el campo objeto de estudio” (p.3).

Desde esta perspectiva la investigación cualitativa se ocupa de estudiar de forma profunda una situación concreta, que incluye las aportaciones, experiencias y comentarios de los participantes en ambientes naturales.

El análisis y evaluación sobre la práctica desarrollada durante el servicio docente, particularmente durante los últimos años con grupos del primero y segundo ciclo de educación primaria, han permitido identificar el diseño de las situaciones de aprendizaje como un aspecto que precisaba un replanteamiento debido al escaso interés y motivación de los alumnos durante algunas actividades que les resultaban distantes y aisladas entre las diversas asignaturas. De esta forma, el objeto de estudio es el método para la planificación de las actividades desarrolladas con los alumnos.

Diseño de la investigación

De acuerdo con el objeto de estudio y al tipo de intervención seleccionada, se optó por el diseño de investigación acción, reconociendo que la investigación en el ámbito educativo precisa de la introducción constante de estrategias para la mejora, por lo tanto, investigar sobre la propia práctica se orienta a la transformación de la realidad. Tal como señalaron Pérez Serrano y Nieto Martín (2009)

la investigación-acción es un proceso de investigación emprendido por los prácticos, es decir, por los propios participantes en el marco en el que se desarrolla la investigación. Éstos aceptan la responsabilidad de reflexionar sobre su propia actividad con el fin de mejorarla. Lo que le interesa a la

investigación acción es cómo mejorar las prácticas educativas, al tiempo que se comprenden mejor y se descubren las condiciones en que se llevan a cabo (p. 196).

Este diseño de investigación resultó propicio debido a que en la misma práctica se observó el progreso y limitaciones del trabajo, para realizar algunos ajustes al plan de acción y las estrategias de intervención.

Sujetos participantes y el contexto

La estrategia se aplicó en un grupo del tercer grado de una escuela primaria ubicada en la cabecera de un municipio del centro de Tamaulipas, es una institución de organización completa que cuenta con todos los servicios de infraestructura. El grupo estuvo integrado por 27 alumnos de los cuales 16 fueron niñas y 11 niños, provienen de las zonas cercanas a la escuela además de contar con el docente investigador. Los padres de familia se desempeñan en oficios como pescadores, agricultores, comerciantes y en empleos temporales, en promedio poseen un nivel de escolaridad hasta la secundaria, por lo que la mayoría de las familias de los alumnos pertenece al nivel socioeconómico medio-bajo. El apoyo académico que brindan a sus hijos es adecuado ya que están al tanto de las actividades que realizan en la escuela y en las tareas extra escolares.

Dentro del grupo prevalecen las relaciones de compañerismo, la relación maestro-alumno que se manifiesta en un vínculo de respeto y colaboración durante las actividades. Las principales formas de agrupamiento son principalmente de manera individual y en equipos. El estilo de aprendizaje que predomina en el grupo, es visual de acuerdo a los resultados obtenidos del

cuestionario para identificar el tipo de inteligencia de percepción dominante del Manual de estilos de aprendizaje. Material autoinstruccional para docentes y orientadores educativos (2004) de la Secretaría de Educación Pública, que fue aplicado a la clase, mediante el cual quedó de manifiesto que 16 de los alumnos poseen mayores aptitudes para el trabajo mediante este canal, al interpretar los índices más constantes de sus respuestas a las 40 preguntas que estructuran el cuestionario. Nueve de los alumnos se perfilaron por el canal kinestésico interesándose por las actividades que implican participación activa y la ejecución de habilidades de movimiento. Mientras que dos de los alumnos se caracterizaron por hacer uso principalmente del canal auditivo para acceder a los aprendizajes.

Al momento de ejecutar la investigación, el grupo se encontró en un nivel insatisfactorio de competencia curricular según el examen de diagnóstico aplicado al inicio del ciclo escolar, el cual mostró dificultades en la asignatura de español y matemáticas, donde solamente 4 de 27 alumnos aprobaron el ejercicio evaluativo, observándose una disparidad entre los aprendizajes que debían poseer los alumnos y aquellos con los que realmente contaban, lo que pudo manifestarse en el caso de la primer asignatura una deficiencia en contenidos relacionados con los poemas, instructivos, adivinanzas, asimismo al responder cuestionamientos basados en la comprensión lectora.

En la segunda asignatura evaluada se observó una mayor frecuencia de errores sobre problemas que implicaban el uso de las operaciones básicas como la suma y la resta. Si bien, logran concluir las actividades con constante monitoreo por parte del docente, los aprendizajes les resultan escasamente

significativos lo que se manifiesta en el decremento del interés de los estudiantes en las situaciones de aprendizaje implementadas por el docente.

Es de importancia mantener una relación estrecha con los padres de familia, porque es con ellos donde los alumnos pueden reafirmar los aprendizajes adquiridos en el aula, además de seguir un monitoreo en las situaciones reales de la vida cotidiana. Quienes que se encuentran fuera del entorno escolar, no recogen a los alumnos, y en algunas situaciones escolares se muestra un deficiente seguimiento propuesto por el docente. Esto debido al trabajo que desempeña tanto el padre como la madre; en consecuencia, lleva a los alumnos tener un bajo índice de competencias curriculares, además de apoyo en cuanto a las normas y valores como el de disciplina y responsabilidad para atender las consignas necesarias para un desarrollo eficaz en la educación.

Técnicas e instrumentos para recopilar la información

En la investigación cualitativa, la recolección de información cobra un papel fundamental para la comprensión del objeto de estudio, ya que este proceso se orienta al agrupamiento de los datos necesarios para conocer y entenderlo. Además, se considera que esta investigación aborda el análisis y mejora de la práctica docente, en la que se consideran aspectos que por su complejidad precisan ser descritos para ser interpretados y transformados, las técnicas e instrumentos utilizados para ello fueron de corte cualitativo.

Canales, Alvarado y Pineda (1994) han concebido a la técnica como “el conjunto de reglas y procedimientos que le permiten al investigador establecer la relación con el objeto o sujeto de la investigación” (p. 125). Mientras que los instrumentos se definen como aquellos mecanismos empleados por el

investigador para recolectar y registrar la información. Como lo han señalado Hernández, Fernández y Baptista (2006), “un instrumento de medición adecuado es aquel que registra datos observables que representan verdaderamente los conceptos o las variables que el investigador tiene en mente” (p. 276).

La técnica utilizada en esta investigación fue la observación, centrada específicamente en el análisis de situaciones cotidianas que guardaran relación con el objeto de estudio, ya que como describe Ketele (1984) “la observación es un proceso que requiere atención voluntaria e inteligencia, orientado por un objetivo terminal y organizador y dirigido hacia un objeto con el fin de obtener información” (p.21). De esta forma Rodríguez, Gil y García (1999) determinaron que la observación de tipo participante

requiere una implicación del observador en los acontecimientos o fenómenos que está observando. La implicación supone participar en la vida social y compartir las actividades fundamentales que realizan las personas que forman parte de una comunidad o de una institución. Supone además aprender los modos de expresión de un determinado grupo, comprender sus reglas y normas de funcionamiento y entender sus modos de comportamiento (p. 165).

Una observación de este tipo resultó idónea ya que coloca al investigador en una posición cercana al fenómeno que le permite obtener datos precisos de la realidad observada. Esta condición dota de efectividad a la información recabada a partir de la experiencia, ya que, además de investigador es sujeto de estudio. Tal como lo señaló Creswell (2011) mediante esta técnica el investigador obtiene experiencia de primera mano y puede guardar información en el transcurso de su

práctica.

En la etapa diagnóstica se utilizó la escala estimativa que permitió el análisis de la práctica docente y las debilidades en la misma. En palabras de Kerlinger (1988) la escala se ha definido como “un instrumento de medición que requiere que un calificador u observador asigne al objeto calificado categorías o continuos” (p. 562) (ver Apéndice A). Rodríguez, Gil y García (1999) han señalado que con base a la escala estimativa el observador pudo realizar mediciones sobre los sujetos, sus conductas, características y reacciones. Dicho instrumento fue elaborado a partir de los dominios señalados en el Marco para la buena enseñanza de Danielson (2011) en el que se agruparon cuatro aspectos, mismos que en esta investigación se han considerado como categorías: (a) planificación y preparación, (b) ambiente del aula, (c) interacción y (d) responsabilidades profesionales. Estas categorías a su vez tienen diversos indicadores que describen las competencias que deben favorecer los docentes en el aula. Lo que permitió identificar la problemática relacionada con la planificación didáctica como un área de mejora.

Durante la etapa de intervención se utilizó la audiograbación para coleccionar los datos más relevantes. Bisquerra (2009) ha descrito a este instrumento como un registro tecnológico y señala que “se trata de grabaciones en vivo de conductas, acontecimientos, situaciones y acciones con formatos diversos que garantizan información de calidad sobre los acontecimientos objeto de estudio” (p. 151). De esta manera, la audiograbación se convirtió en un medio para registrar y analizar las actividades desarrolladas, para recopilar y obtener información adicional sobre los comportamientos y acontecimientos a los que

resulta difícil acceder mediante otros medios, al contemplar aspectos ambientales, anímicos y expresivos de influencia en la investigación. Además, permitió documentar los ambientes de aprendizaje, procedimientos, situaciones, rituales, desempeños y reacciones, así como evidenciar los elementos de influencia en problemáticas específicas y que son objeto de estudio.

Los instrumentos seleccionados, fueron elegidos con el propósito de evaluar de manera formativa el desarrollo de la estrategia aplicada, para que, con base en la información recolectada, se emitieran juicios de valor certeros respecto al logro de cada uno de los alumnos y sobre la práctica docente, a partir de las condiciones escolares reales, de manera que mediante cada uno de los instrumentos de investigación se identificaron los aspectos más relevantes en relación con la problemática de la planeación didáctica.

Actualmente el modelo de planeación didáctica sugerido en planes y programas de estudios tienden a favorecer el desarrollo de competencias, que por la complejidad de su naturaleza precisan ser descritas para ser valoradas; por lo que, para dar seguimiento a las actividades se eligió un instrumento de corte cualitativo, como fue el uso de la rúbrica, en la que se agruparon los aspectos más relevantes en relación con los aprendizajes esperados (ver Apéndice C).

Al respecto, la Torrealba la concibe como

un instrumento de evaluación con base en una serie de indicadores que permiten ubicar el grado de desarrollo de los conocimientos, las habilidades y actitudes o los valores, en una escala determinada. El diseño de la rúbrica debe considerar una escala de valor descriptiva,

numérica o alfabética, relacionada con el nivel de logro alcanzado.

Generalmente, se presenta en una tabla que, en el eje vertical, incluye los aspectos a evaluar y, en el horizontal, los rangos de valoración (p. 51).

El uso de la observación participante y los instrumentos como la escala, el audio registro y la rúbrica permitieron el registro puntual de cada una de las actividades desarrolladas en esta investigación, para proceder en etapas posteriores a su análisis e interpretación.

Técnicas para el análisis de la información

Las investigaciones de tipo cualitativo requieren de un manejo adecuado de la información recopilada que permita la construcción de significados; en su búsqueda por explicar fenómenos sociales, precisan del uso de recursos lingüísticos que implican análisis sumamente complejos para extraer y entender las características particulares de estos fenómenos observados. Se hace necesario poner en marcha un proceso sistemático que permita, a partir de los datos recolectados describir y dar sentido al objeto de estudio. En la etapa diagnóstica de la presente investigación, la información fue recuperada a través de un instrumento escalar que mediante un análisis descriptivo permitió identificar debilidades y fortalezas presentadas en la práctica del docente de tercer grado de educación primaria, a partir del análisis de categorías como (a) planificación y preparación, (b) ambiente del aula, (c) interacción y (d) responsabilidades profesionales, con sus respectivas subcategorías. Categorías que se definieron como se describe posteriormente, englobando los aspectos que en este estudio se consideraron como subcategorías.

Planificación y preparación se describe como la capacidad que tienen los

docentes para poder impartir una clase con los fundamentos teóricos e idóneos al grupo escolar que atiende, para alcanzar el mayor grado de conocimientos.

Planificar la enseñanza significa tomar en consideración las determinaciones legales (los descriptores), tomar en consideración los contenidos básicos de nuestra disciplina (las common places, aquello que suelen incluir los manuales de la disciplina), tomar en consideración el marco curricular en que se ubica la disciplina (en qué plan de estudio, en relación a qué perfil profesional, en qué curso, con qué duración), tomar en consideración nuestra propia visión de la disciplina y de su didáctica (nuestra experiencia docente y nuestro estilo personal), tomar en consideración las características de nuestros alumnos (su número, su preparación anterior, sus posibles intereses) y tomar en consideración los recursos disponibles. (Zabalza, 2003, p. 73.).

Para ello se hizo necesario contar con una evaluación precisa de los alumnos, estas evaluaciones se realizan en diferentes momentos por medio de exámenes, ejercicios, participaciones. También en esta categoría se enuncia el conocimiento hacia los temas y propósitos del currículo, para tener presente los propósitos establecidos como esenciales. A grandes rasgos habla acerca de los conocimientos que se tiene como profesor para llevar a cabo la planeación fundamentada en el currículo de enseñanza.

Ambiente del aula: En esta categoría se enuncian las capacidades que tiene el docente para poder desempeñar un trabajo práctico, adecuado a los intereses de los alumnos, que mantenga y promueva un aprendizaje armónico e idóneo para el logro de los propósitos. “el ambiente es concebido como los

aspectos “físicos, sociales y humanos que configuran el espacio-tiempo ... en que [el] ser humano vivencia experiencias diversas que le permiten con más o menos facilidad generar aprendizajes que favorecen su desarrollo integral” (Romo, 2012, p. 143). Es indispensable que el ambiente sea motivacional para que los estudiantes se desarrollen con apertura y cuenten con el espacio físico adecuado. Todo esto debe culminar con estrategias y actividades adecuadas e interesantes para los estudiantes.

Interacción: El análisis de esta categoría comprendió la capacidad que los profesionales de la educación deben de tener para crear conocimientos desafiantes y con ellos crear ambientes de aprendizajes por medio de razonamientos, al analizar los problemas que se ponen de manifiesto y las soluciones a éstos. También implica una flexibilidad hacia las respuestas que den los alumnos para que de ahí se puedan crear conocimientos con mayor riqueza y aprendan unos de otros (Danielson, 2011). Por tal motivo se debe de considerar tener una amplia comunicación y confianza con los estudiantes para que logren manifestar las dificultades que se presenten en el acto educativo.

La categoría denominada responsabilidades profesionales, enunció el actuar que se debe de manifestar en la profesión docente, los valores éticos y respeto al trabajo (Danielson, 2011). Para ello es conveniente desarrollar un autoanálisis de la propia práctica, porque al evaluar las acciones en el aula y fuera de ella se pueden observar las fortalezas y debilidades. Cuando se conocen estos aspectos se pueden enfocar a fortalecer la enseñanza, para ello se considera no sólo el trabajo profesional, sino el desenvolvimiento principalmente de los estudiantes y de los padres de familia para con sus hijos.

Para estos últimos se necesita tener una comunicación permanente porque con la ayuda de ellos se incrementa el índice educativo. Así mismo, es importante mantener un deseo permanente de superación profesional, que permita la retroalimentación del quehacer docente, acorde con las políticas educativas, en este caso, el enfoque por competencias. (Ver Tabla 1).

Tabla 1: *Categorías y subcategorías*

Categoría	Subcategorías
Planificación y preparación	• Demostración de conocimientos del contenido y la pedagogía. • Demostración de conocimiento de los estudiantes. • Selección de los objetivos pedagógico. • Demostración de conocimiento de los recursos. • Diseño de una instrucción coherente. • Diseño de evaluaciones del aprendizaje de los estudiantes.
Ambiente del aula	• Creación de un ambiente de respeto e interacción. • Establecimiento de una cultura propicia para el aprendizaje. • Manejo de los procedimientos de aula. • Manejo de la conducta de los estudiantes.

	• Organización del espacio físico.
Interacción	• Comunicación con los estudiantes. • Uso de técnicas de interrogación y debate. • Compromiso de los estudiantes en el aprendizaje. • Uso de evaluaciones en la instrucción. • Demostración de flexibilidad y sensibilidad.
Responsabilidades profesionales	• Reflexión sobre la enseñanza. • Mantenimiento de registros rigurosos. • Comunicación con las familias. • Participación en una comunidad profesional. • Crecimiento y desarrollo profesional. • Muestra de profesionalismo.

En el análisis de la información recuperada en el desarrollo del plan de acción se utilizó el procedimiento sugerido por Miles y Huberman (1994), citados por Fernández Núñez (2006). Primeramente, se obtuvo la información, a través de un registro sistemático de un instrumento escalar y con la grabación en audio de las sesiones en las que se aplicó la estrategia diseñada. Este proceso se realizó de forma cronológica con el propósito de recopilar las reacciones tanto del docente como de los alumnos en relación con el objeto de estudio y se asignó a cada grabación un número progresivo, para identificarla, así como la fecha en que fue recabada.

Se procedió a la captura y ordenamiento de la información: una vez concluidas cada una de las sesiones de trabajo, se procedió a la transcripción de los audios, mediante el ordenador del programa Qualrus, un software utilizado para el tratamiento de la información cualitativa. Pudo observarse que al tratarse de un fenómeno social como es el acto educativo, la extensión de las participaciones emitidas por los sujetos de estudio era demasiado amplia. Durante este primer acercamiento con los datos recabados, se distinguió la necesidad de organizar la información de acuerdo a su relevancia para la interpretación del tema, tal como señalaron Miles y Huberman (1994), citado en Fernández Núñez (2006), “la recolección de datos es inevitablemente un proceso selectivo, no podemos ni logramos abarcar todo, aunque pensemos que podemos y que lo hacemos” (p. 1), situación que fue observada en esta investigación. La codificación de la información, después de la fase de captura y una vez que se contaba con el concentrado de la información, se continuó con el diseño de los códigos en torno a los cuales se señalarían los aspectos pertinentes. Se entendió que dichos códigos “son etiquetas que permiten asignar unidades de significado a la información descriptiva o inferencial compilada durante una investigación. En otras palabras, son recursos mnemónicos utilizados para identificar o marcar los temas específicos en un texto” (Fernández Núñez, 2006, p.4). Para la asignación de códigos, el investigador hizo uso de habilidades de análisis y reflexión sobre los comentarios registrados de los alumnos y el docente, tras realizar diferentes tipos de acercamiento con el texto que incluían desde el muestreo hasta la lectura de segundo orden. En este sentido, el identificar códigos permitió simplificar la cantidad de información

recopilada mediante los audioregistros, asimismo

la codificación fuerza al investigador a hacer juicios acerca del significado de bloques contiguos de texto y permite eliminar el caos y la confusión que habría sin algún sistema de clasificación. Esto implica un trabajo intelectual y mecánico que permita codificar los datos, encontrar patrones, etiquetar los temas y desarrollar sistemas de categorías. (Fernández Núñez, 2006, p.4).

Al integrar la información, se construyeron cinco categorías para la etapa de intervención: motivación, aprendizajes esperados, trabajo colaborativo, aprendizaje situado y transversalidad, mismas que fueron ubicadas en las transcripciones mediante el Qualrus a través de las diferentes sesiones registradas. Enseguida, el programa creó una tabla en la que esquematizó fragmentos textuales en relación a las diversas categorías que se habían establecido.

Las categorías identificadas fueron conceptualizadas de acuerdo a las diversas teorías revisadas que permitieron la definición de subcategorías. La motivación por el aprendizaje fue identificada como categoría, en ésta se incluyeron todas las conductas y actitudes manifestadas por los estudiantes en relación con las situaciones de aprendizaje. Herrera, Ramírez, Roa y Herrera (2004), conciben la motivación como

“el proceso que explica el inicio, dirección, intensidad y perseverancia de la conducta encaminada hacia el logro de una meta, modulado por las percepciones que los sujetos tienen de sí mismos y por las tareas a las que se tienen que enfrentar” (citado por Naranjo Pereira, 2009, p. 154).

Tabla 2: Integración de categorías

Integración de categorías		
Nombre del código	Segmento	Categoría
MOTIVACIÓN	“DI: a ver. A ver. A3, fuerte, escuchen bien para que puedan contestar la pregunta. A3: ¿Cómo pueden saber quién escribió cada artículo? DI: ¿Cómo pueden saber quién escribió? A ver A15. A15: con los créditos. DI: con los créditos, bien. También miren dice el artículo el nombre del autor. A26: si, el nombre del autor. DI: entonces le van a poner los créditos, revisar en los créditos y el nombre del autor, ¿en dónde viene el nombre del autor? A3: en los créditos ahí viene”.	MOTIVACIÓN
	“DI: Bien. As 26 y 27: más chiquita, más chiquita. A26: yo quiero que sea de este tamaño. DI: Ey niños, piensen, piensen, en los lectores piensen”.	MOTIVACIÓN
	“DI: Entonces piensa de qué tamaño quieres que sea tu revista, de una hoja de máquina. A3: La mía así Profe”.	MOTIVACIÓN

Se establecieron dos subcategorías, la primera denominada interés por aprender, incluyó los comportamientos de los alumnos en relación con las actividades de aprendizaje. Se entiende el interés como lo definió González (1992) al referirse a este como

formaciones psicológicas particulares que expresan la orientación afectiva del hombre hacia el conocimiento de determinados hechos, objetos o fenómenos, manifestando la unidad de lo afectivo y lo cognitivo, donde predomina en su orientación lo afectivo. El sujeto que posee intereses sólidos y estables hacia una actividad, desarrollará un mayor nivel de

ejecución en la misma evidenciándose de esta forma la unidad de lo cognitivo y lo afectivo en la regulación de la actividad (citado por Sánchez y Dopico, 2006, p. 1).

La segunda subcategoría, disposición hacia el trabajo, hizo referencia a las situaciones en las que los alumnos manifestaban mayores actitudes para el trabajo. Según Corell (1980) la disposición de aprender se define como “la capacidad somática y mental de aprender, en cuanto está vinculada al deseo de aprender y a las necesarias aptitudes para ello” (citado por Herrera Fernández, 2008, p. 1).

En la segunda categoría, Aprendizajes esperados, se consideraron los propósitos de aprendizaje a alcanzar y que se expresaban de forma progresiva mediante cada bimestre. Los aprendizajes esperados tal y como expresa el Programa de Estudio 2011. Guía para el Maestro “constituyen un referente fundamental para la planeación y la evaluación. Contribuyen al cumplimiento de los propósitos de la asignatura, al desarrollo de las competencias comunicativas y para la vida de los alumnos” (Secretaría de Educación Pública, 2011b, p. 42). A su vez, esta categoría se integró por dos subcategorías, la primera hizo referencia a los indicadores de logro, que Cerda Gutiérrez y León Méndez (2005) definieron como “medios para constatar, estimar, valorar, autorregular y controlar los resultados del proceso educativo, para que a partir de ellos y teniendo en cuenta las particularidades de su proyecto educativo, la institución formule y reformule los logros esperados” (p.37).

Bajo este agrupamiento se organizaron aquellas situaciones que indicaban progresos de los alumnos respecto a los aprendizajes esperados. Así

mismo, la segunda subcategoría, competencias para la vida, agrupó las experiencias que permitían oportunidades de aprendizaje, y que en el Plan de Estudios 2011 se han descrito que “movilizan y dirigen todos los componentes – conocimientos, habilidades, actitudes y valores– hacia la consecución de objetivos concretos; son más que el saber, el saber hacer o el saber ser, porque se manifiestan en la acción de manera integrada” (Secretaría de Educación Pública, 2011a, p. 38).

En la categoría trabajo colaborativo, agrupó los aspectos relacionados con el tipo de relaciones establecidas entre los alumnos para el logro de los aprendizajes esperados, y que demanda por tanto la puesta en práctica de estrategias de colaboración y los diferentes tipos de agrupamiento en clase. En este sentido, debe aclararse que

para que el trabajo colaborativo sea funcional debe ser inclusivo, entendiendo esto desde la diversidad, lo que implica orientar las acciones para que en la convivencia, los estudiantes expresen sus descubrimientos, soluciones, reflexiones, dudas, coincidencias y diferencias a fin de construir en colectivo (Secretaría de Educación Pública, 2011b, p. 219).

La primer subcategoría del trabajo colaborativo se identificó como interacción productiva entre pares, vinculada principalmente con la etapa del pensamiento operacional de Piaget, quien considera que este tipo interacciones entre los niños son una fuente particularmente potente de construcción del conocimiento, debido a que las ideas de diversa índole, pueden ser consideradas en igualdad de condiciones y los conflictos resultantes pueden

generar aprendizaje significativo (Guzmán y Rojas, 2012). Puesto que el trabajo colaborativo implica la existencia de una serie de condiciones para que se desarrolle efectivamente, la segunda subcategoría se orientó al análisis de las conductas y actitudes desempeñadas por los alumnos en los que se favorecían la convivencia, que como Fierro (2011), citado por Verdeja (2012), señaló

supone la capacidad de trabajar con otros, de resolver las diferencias y conflictos que se presentan en clase, de reconocer y apoyar situaciones que puedan demandar del apoyo y solidaridad de los compañeros, la capacidad de escucha activa y de diálogo así como la empatía, es decir, la capacidad de ponerse en el lugar de la otra persona” (p. 169).

En la categoría transversalidad, se tomó como referencia la definición de Velásquez Sarria (2009) sobre este tema, quién la describió como “una estrategia curricular mediante la cual algunos ejes o temas considerados prioritarios en la formación de nuestros estudiantes, permean todo el currículo, es decir, están presentes en todos los programas, proyectos, actividades y planes de estudio” (p. 36), aspecto relevante en el desarrollo del plan de acción. Dentro de esta categoría se distinguió una primera subcategoría, contenidos transversales, para enunciar las situaciones didácticas en las que los propósitos guardaban una secuencia entre sí. Cantos Muñoz (2014) señaló que éstos son “contenidos que no hacen referencia a ninguna área en concreto ya que impregnan todas las áreas y deben trabajarse en forma generalizada por el profesorado, compartiendo proyectos globales e integrales” (p. 24).

Por otra parte, en la segunda subcategoría denominada estrategia curricular, se incluyeron todas las actuaciones pedagógicas, implementadas por

el docente para favorecer el logro de los aprendizajes esperados, al conjugar los elementos de los que dispone. De esta manera, se entiende que la estrategia curricular

constituye un abordaje pedagógico del proceso docente que se realiza con el propósito de lograr objetivos generales relacionados con determinados conocimientos, habilidades y modos de actuación profesional que son clave en su formación y que no es posible lograrlos con la debida profundidad desde la óptica de una sola disciplina o asignatura académica, ni siquiera con planes de estudio parcialmente integrados y requieren, por lo tanto, la participación de más de una, a veces todas las unidades curriculares de la carrera (Sierra Figueredo, Fernández Sacasas, Miralles, Pernas Gómez y Diego Cobelo, 2009, p. 97).

Una vez identificados los principales aspectos que se pusieron de manifiesto durante el desarrollo de la estrategia, se vislumbraron algunas relaciones entre los distintos elementos conceptuales lo que permitió comenzar con la interpretación de la información a partir del contraste entre lo sucedido en la clase, las experiencias recopiladas y las distintas aportaciones teóricas. Tal como afirmó Rubin y Rubin (1995) “a medida que se avanza en el análisis de los datos, esos temas y conceptos se tejen en una explicación más amplia de importancia teórica o práctica, que luego guía el reporte final” (citado por Fernández Núñez, 2006, p. 3). Este autor explicó que el tratamiento y análisis de los datos sigue dos pasos indispensables; primeramente, el material se analiza, examina y compara dentro de cada categoría. Posteriormente éste se compara

entre las diferentes categorías, con el fin de distinguir los enlaces que puedan existir entre ellas. Bajo esta argumentación se prosiguió con una exhaustiva búsqueda de puntos de encuentro entre los diferentes temas identificados que atañen el objeto de estudio.

Procedimiento metodológico

Basado en la propuesta de Colás y Buendía (1994), el proceso metodológico inició con la previsión de los requisitos para la investigación, desde la constitución del grupo de estudio en el cual se realizaría la intervención; posteriormente con la observación del grupo de estudio, donde se identificaron las principales necesidades y problemáticas que imperaban en éste, mediante el uso de algunos instrumentos de diagnóstico que evidenciaban la prevalencia de situaciones habituales del docente y los alumnos (ver Figura 1).

De esta manera se llegó a la determinación de la planificación didáctica como objeto de estudio, siendo preciso conocer los antecedentes del problema, el marco teórico y conceptual que le rodea. Para tal efecto se llevó a cabo la revisión de diversas fuentes bibliográficas, con suficiente sustento y validez.

Derivado de esta aproximación con la situación problemática, se procedió a la delimitación y con base en algunos cuestionamientos de investigación se fijaron los propósitos que guiarían el estudio.

Como parte de la fase del diagnóstico de la realidad se realizó la recogida de datos, seguida del trabajo de campo. Por este motivo se diseñó e implementó un cuestionario de tipo escala de acuerdo al marco para la buena enseñanza de Danielson (2011) en el que se autoevaluó la labor del docente, lo que permitió determinar como objeto de estudio la planificación didáctica. Una vez obtenida la

información necesaria se procedió a su organización, manejo y análisis con base a las categorías conformadas. Esta fase constituyó el análisis e interpretación de datos. Una vez conformados los resultados en la fase diagnóstica se realizó un análisis de segundo orden, es decir con el propósito de efectuar una reflexión consiente desde diferentes perspectivas del problema. Enseguida, con base en estos argumentos y la integración de algunos referentes teóricos, se procedió al diseño y desarrollo de un plan de acción, que se estructuró conforme a los recursos físicos y temporales con los que contaba el docente.

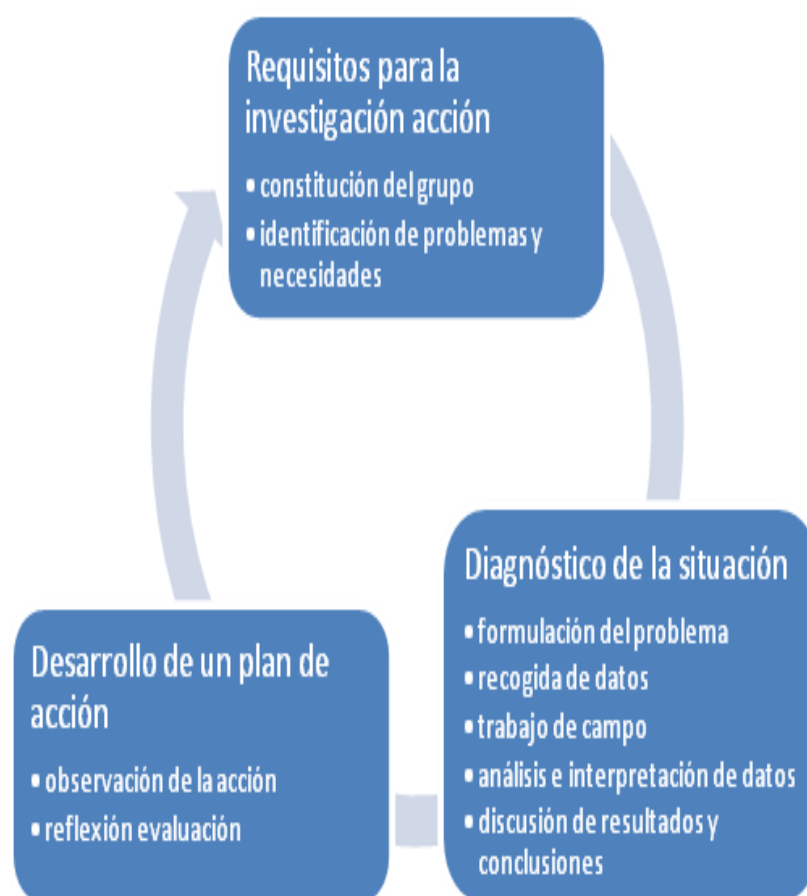


Figura 1: *Proceso de investigación acción.*

Tomado de Colás, E. y Buendía, L. (1994). *Investigación Educativa*. Sevilla: Alfar. (p. 315).

El plan de acción desarrollado se orientó a acrecentar el nivel de aptitudes y actitudes de los participantes enfocados al logro de las competencias y aprendizajes esperados enunciados en el Plan de Estudios de Educación Primaria 2011 (ver Apéndice B).

Durante el desarrollo del plan de acción se realizó un seguimiento del rol de los alumnos y particularmente del docente, mediante la técnica de observación en la acción y el uso de diversos instrumentos de investigación como los audioregistros. Finalmente, se elaboró una reflexión con fines evaluativos, para valorar los alcances del plan de acción, así como aquellas áreas de oportunidad en las que resultaba preciso replantear las actuaciones. Dentro de esta fase, se hizo uso de los datos emitidos por la rúbrica, los registros de observación y algunas notas realizadas por el docente durante el desarrollo del plan de acción: Investigadores escolares. Los propósitos del plan de acción permitieron favorecer en los alumnos el desarrollo de las competencias lingüísticas, de pensamiento matemático, sociales, motrices y artísticas mediante el proyecto didáctico transversal que les permitió construir y articular aprendizajes a partir estrategias de trabajo colaborativo y lúdicas orientadas al empleo eficiente del lenguaje, la resolución de problemas matemáticos y la comprensión de su mundo natural y social. Con base en estos fundamentos se diseñó, desarrolló y dio seguimiento a la estrategia de la planificación por proyectos para la promoción de ambientes de aprendizaje adecuados a las necesidades de los alumnos, bajo la premisa de que la interactividad y el trabajo colaborativo que permiten desarrollar resultan idóneos para el grupo-clase y tomando como punto de partida las ideas de Boostrom (2005) cuando señaló

que

el aprendizaje no se puede reducir al planteamiento de actividades de mera memorización, sino que requiere la planificación de actividades en las que se ejerciten habilidades para el procesamiento de información, la adquisición y desarrollo de conceptos, la selección de alternativas, la toma de decisiones, análisis, síntesis, interpretaciones, resolución de problemas y creación de nuevas ideas (citado por Moral Santaella, 2008, p.124).

Durante el desarrollo del plan de acción, como parte de la tarea de seguimiento del mismo, se realizó la recolección de los datos observados en el campo de estudio con los participantes a través del audioregistro, mismo del que se realizaron transcripciones para el análisis e interpretación de los datos. Con el apoyo del software Qualrus se procesaron algunos datos con base a códigos y categorías, en los cuales se han puesto de manifiesto factores de influencia en la problemática identificada. Es importante señalar que el diseño metodológico resultó idóneo para este estudio porque de forma simultánea a la indagación, se ejecutaron las actividades con impacto directo en la realidad en que la que se identificó la problemática, lo que brindó un rol de participante al investigador, en la búsqueda por ofrecer alternativas de intervención en torno la problemática planteada.

Cuestiones éticas

Se tomó la propuesta de Creswell (2011), quien explicó la importancia de considerar algunas cuestiones éticas durante el desarrollo de la investigación, es conveniente señalar que la información recabada a partir de este estudio ha sido tratada con absoluta confidencialidad, por lo que su uso ha sido determinado

únicamente para los objetivos de la investigación, los cuales se han hecho del conocimiento de los participantes. Bajo el criterio de confidencialidad, se otorgó a cada uno de los participantes un código establecido para referirse a éstos; para los alumnos se les asignaron los siguientes códigos: A1, A8, A20, así sucesivamente, para el caso del docente investigador (DI) sin revelar su identidad o exponer su integridad, por lo que en todo momento se resguardaron los derechos de quienes han tenido participación en la investigación. Asimismo, se implementaron códigos para los instrumentos de los cuales se recogió la información, tal es el caso de los audioregistros a los cuales se les asignó los siguientes códigos (AR1, AR2, AR3, etc.).

De igual forma se puso de manifiesto que para el análisis e interpretación de los datos, se hizo uso de las respuestas con exactitud emitidas por los participantes y que, por tratarse de una investigación cualitativa, se implementaron diferentes estrategias para verificar la credibilidad de las mismas.

Capítulo 4. Resultados

En este capítulo se concentran los datos obtenidos en las diversas etapas de la investigación, desde el inicio del trabajo en el que se inició con la observación de la práctica docente y posteriormente con la ejecución de la estrategia de intervención.

Resultados del diagnóstico de la práctica docente

Para poder realizar un análisis reflexivo de las actividades desempeñadas como docentes se tiene que cumplir con un proceso importante que es la evaluación. Con ella se puede identificar de manera adecuada las áreas de oportunidad para desempeñar un trabajo que cumpla con las exigencias de la profesión. Por tal motivo, para la etapa de diagnóstico se diseñó un instrumento para la autoevaluación de la práctica que expresó resultados de carácter descriptivo, útiles para la aplicación de estrategias de intervención con el propósito de favorecer el desempeño escolar en el aula. En esta etapa las categorías identificadas fueron: (a) planificación y preparación, (b) ambiente del aula (c) interacción y (d) responsabilidades profesionales. Es importante señalar, que de acuerdo a las características del instrumento escalar, el análisis de las categorías subsumen los aspectos considerados como subcategorías, dado que no se hizo un análisis exhaustivo de éstas.

Planificación y preparación.

En esta categoría se concentraron como subcategorías los aspectos relacionados con los conocimientos que poseía el docente acerca del plan de estudios, del conocimiento de los alumnos, el diseño de las diversas estrategias y actividades para realizar la intervención en el aula, así como la implementación

de los recursos didácticos para el quehacer profesional. De esta manera, el primer segmento de la escala condujo a la reflexión del docente sobre el conocimiento de los planes de estudio en que fundamentan sus prácticas educativas, así como el enfoque pedagógico que lo respalda. Con un resultado satisfactorio en cuatro, de los ocho subcategorías evaluadas, como fueron el dominio de los contenidos de enseñanza, la ejecución de estrategias de enseñanza eficientes, el conocimiento de las características de aprendizaje de los alumnos y el desarrollo de una práctica educativa sustentada en el currículo, se manifestaron algunas áreas de oportunidad en los cuatro indicadores restantes en los que se declaró un desempeño inconstante. De esta manera, se evidenció que el docente conocía los propósitos y contenidos de los planes de estudio, pero no los plasmó en una planeación didáctica, por lo cual no potencializó de manera eficiente su trabajo en el aula, porque no tenía de manera precisa las acciones que debía de realizar para el logro de los objetivos.

Según la autoevaluación, al momento de implementar estrategias didácticas lo hizo de manera eficiente, al implementar una variedad de ellas, en los casos en que los alumnos no tuvieron una respuesta positiva a las empleadas, se optaba por las estrategias que permitieron mejores resultados, por ejemplo, en actividades realizadas en equipo donde se implementó la competencia y el juego, mismas que hicieron que los alumnos mostraran mayor interés por aprender y mantuvieron la comunicación grupal.

Por otra parte, el docente manifestó un adecuado nivel de conocimiento de los alumnos, el cual surge al emitir evaluaciones principalmente diagnósticas, por ejemplo, al inicio del ciclo escolar, para saber qué conocimientos poseía en

general el grupo, posteriormente por medio de trabajos y con ejercicios para conocer de manera individual a cada uno de ellos. En esta área quedó de manifiesto que el docente no tomó en cuenta las tareas en casa para evaluar los conocimientos de los alumnos, ya que en la mayoría de los casos el trabajo que llevan al aula no pudo ser considerado como propio, porque tienen asesoría y ayuda de su familia trayendo como consecuencia un resultado poco confiable porque no asegura el desempeño del alumno en su elaboración.

Según el docente de grupo, otra forma de aproximarse a sus alumnos fue la evaluación al inicio de cada tema en las asignaturas, simplemente al conocer los aprendizajes previos de los alumnos, tomados como punto de partida para la planeación y realización de las actividades. El instrumento permitió identificar que el docente manejó de manera pertinente los propósitos educativos, tuvo eficiencia en los tiempos a través de la agrupación y la correlación de algunos contenidos de diferentes asignaturas en su trabajo diario. De igual forma, a partir de la escala estimativa utilizada, se observó que el docente se involucra con el plan de estudios, sus contenidos y los aprendizajes esperados.

Una de las subcategorías en las que se identificó debilidad fue en el manejo de los recursos para planear, ya que no se llevaba a cabo de manera adecuada debido por falta de tiempo, según lo referido por el docente, lo que traía como consecuencia que algunas veces sólo implementara como recurso didáctico el libro de texto o ejercicios contruidos por él mismo, sin tener la posibilidad de analizar si serán de utilidad o no, a pesar de que siempre tenían coherencia con la práctica o el contenido. Por otra parte, con los resultados de la escala, el docente manifestó débil conocimiento en la diversidad de recursos a

utilizar, ya que declaró que se basaba regularmente en proyecciones de diapositivas, videos, juegos llevados en el aula, pero sin implementar material lúdico y concreto.

Todas las acciones que el docente llevó a cabo en el aula estuvieron basadas en el currículo establecido en la educación, porque tomó en cuenta el plan de estudios y el recurso del libro de texto, esto derivó un resultado adecuado al valorar este indicador. Con la autoevaluación se observó que el docente diseñaba evaluaciones basadas en los aprendizajes esperados que se establecen y enuncian en los planes de estudio, pero también las construyó con referencia en los aprendizajes, logros y avances de sus alumnos; no estableció una relación estricta con los aprendizajes de los bloques, porque manifestó que en los contenidos en los que hay mayor complejidad o que no se obtienen los aprendizajes se tuvo que retomar varios días, lo que provocó en el avance del grupo en general, por ejemplo en una unidad didáctica o bloque en el que no se cubrieron todos los contenidos manifestados en el plan de estudio, y en consecuencia no establecía evaluación de ellos.

Al respecto Díaz Barriga (2015) explicó que

tenemos que evaluar pues cosas primero que si han sido objeto de enseñanza, pero segundo cuestiones que sean realmente relevantes que estén vinculadas aquellos aprendizajes que tienen autenticidad, que ocurren en esos contextos donde realmente se están formando a las personas, a su participación para la sociedad, en conocimientos trascendentes, en experiencias que tienen un significado (archivo de video).

Los contenidos que abordaba con sus alumnos eran tomados en cuenta para evaluar, a partir de las actividades desarrolladas durante los bloques, la asistencia, la participación, los valores, y se definió como máxima calificación un examen al final del bimestre. Cabe resaltar que, este examen final fue diseñado por el propio docente basándose en los aprendizajes esperados estipulados en los programas de estudio. La escala también describió que al momento de llevar las actividades con sus alumnos el docente las adecuaba basándose en la diversidad de aprendizaje, y reconoció que no todos manifestaron las mismas formas de aprendizaje, al diferenciar que hay niños que con el simple hecho de leer y observar un ejemplo de la resolución de un problema o pregunta resuelven de manera eficiente lo propuesto y que existen alumnos en que requieren explicaciones, poner ejemplos de la vida cotidiana en los que puedan acercarse a los conocimientos.

Tabla 3: *Planificación y preparación*

SUBCATEGORÍAS	SIEMPRE	CASI SIEMPRE	NUNCA
Domina los contenidos de enseñanza.	✓		
Implementa estrategias de enseñanza eficientes	✓		
Conoce las características de aprendizaje de sus alumnos.	✓		
Elige de manera pertinente los propósitos educativos.		✓	
Maneja adecuadamente los recursos para planificar.		✓	
Desarrolla una práctica educativa	✓		

sustentada en el currículo.	
Diseña evaluaciones basadas en los aprendizajes esperados.	✓
Adecua actividades basadas en la diversidad del alumnado.	✓

De esta manera, la reflexión que realizó el docente sobre su propia práctica, particularmente en los elementos de planificación y preparación (ver Tabla 2), pusieron de manifiesto las áreas de oportunidad sobre las que fue necesario replantear su actividad.

Ambiente del aula.

En esta categoría se evaluaron las subcategorías relacionadas con un clima adecuado para el aprendizaje. Para tal efecto se evaluaron cuatro aspectos centrales que son: propiciar las relaciones interpersonales de respeto y tolerancia, promover un clima adecuado basado en la práctica de valores, manejo de grupo para posibilitar una enseñanza eficaz y organizar el espacio físico acorde a las necesidades de los alumnos y propósitos de la clase; de los cuales en 3 se expresa un desempeño positivo y 1 más requiere ser fortalecido.

Al propiciar las relaciones interpersonales de respeto y tolerancia se obtuvo un resultado insatisfactorio al identificar que si bien el docente propicia relaciones positivas, en los que se les habla de respeto, tolerancia, responsabilidad, amistad, por lo que en el transcurso de la práctica se llevó a cabo un ambiente sano, el docente reconoció que existen problemas de convivencia en el momento de las clases de inglés y en el recreo, porque hubo acusaciones, insultos, amenazas, mencionaron que no querían jugar algunos

compañeros con otros hubo golpes.

En cuanto a la segunda subcategoría de la escala, referente a promover un clima adecuado basado en la práctica de valores, se obtuvo un resultado adecuado al señalar que el docente promueve un clima basado en la enseñanza de valores, lo fundamenta en el currículo para obtener un ambiente sano, lo que se encuentra en sintonía por lo propuesto por Klimenko y Álvares (2009) al afirmar que

uno de los aspectos importantes es la creación de los ambientes de aprendizaje que posibiliten el diálogo, la reflexión, la discusión y puesta en común de puntos de vista sustentados por parte de los estudiantes, trabajo en equipos, planteamiento de situaciones problemáticas, búsqueda y selección de la información pertinente, argumentación de hechos y consecuencias, elaboración de hipótesis (p. 21).

Referente a la tercera categoría logra un manejo de grupo posibilitando una enseñanza eficaz, permite la realización de las diversas actividades y aplica estrategias de apoyo para la obtención de los propósitos; se observa que el docente proporciona ejercicios extras relacionados con el contenido a los alumnos, permite el uso de la biblioteca del salón y en otras ocasiones los utiliza como tutores de sus propios compañeros, al ubicar que no todos tienen el mismo ritmo de trabajo.

En la cuarta subcategoría, el docente organizaba el espacio físico acorde a las necesidades de los alumnos y propósitos de la clase, el docente adecuó las disposiciones en los bancos de acuerdo a los requerimientos específicos de ciertos alumnos, tomó en cuenta los problemas de visión o déficit de atención

(ver Tabla 3). Sobre estos aspectos se señaló que el docente diversificaba la organización para realizar trabajos en equipos, integrándolos en ocasiones de manera aleatoria o por afinidad, que fueron las formas que los alumnos sugerían.

Con el resultado obtenido en la etapa de diagnóstico, se evidenció que el docente favoreció un nivel adecuado el establecimiento de un ambiente propicio para que dentro de la clase imperara un ambiente propicio para el desarrollo de las actividades de aprendizaje, previó las condiciones necesarias para que sus alumnos contaran con las condiciones organizativas requeridas para el desarrollo de actitudes, hábitos, habilidades, destrezas y saberes enmarcados en el currículum.

Tabla 4. *Ambiente del aula*

SUBCATEGORÍA	SIEMPRE	CASI SIEMPRE	NUNCA
Propicia relaciones interpersonales de respeto y tolerancia.		✓	
Promueve un clima adecuado basado en la práctica de valores.	✓		
Logra un manejo de grupo posibilitando una enseñanza eficaz.	✓		
Organiza el espacio físico acorde a las necesidades de los alumnos y propósitos de la clase.	✓		

Interacción

En esta categoría los resultados del diagnóstico indicaron un adecuado desempeño del docente al realizar cada una de las cinco conductas evaluadas. El docente favoreció las competencias de forma pertinente. De esta manera, se

observó dentro de la primera subcategoría favorece una comunicación permanente con el alumno, que el docente mantuvo una relación constante con el alumno desde el momento en que entraba a la escuela caracterizada por una relación cordial, amigable y de respeto, lo que ocasionaba que los alumnos tuvieran confianza al docente y expresaran sus pensamientos.

En la segunda subcategoría estimula en los estudiantes la curiosidad por aprender y genera espacios para la argumentación y el debate, se observó que el docente formuló al inicio de las clases preguntas detonadoras en los que los alumnos manifestaron sus comentarios y gradualmente adoptaron un rol de interrogador. Para estimular esta curiosidad el docente planteaba los problemas basados en el contexto de los alumnos. En la tercera subcategoría manifiesta capacidad para motivar y comprometer activamente a los alumnos con su proceso de aprendizaje, el instrumento de diagnóstico evidenció que el docente desarrolló estrategias didácticas y dinámicas, sobre todo, en las asignaturas de español, matemáticas y ciencias naturales. Sin embargo, en la cuarta subcategoría, evalúa de manera continua para actuar de forma pertinente en proceso de enseñanza-aprendizaje, se detectó un área de oportunidad, puesto que el docente no estableció un registro de las evaluaciones realizadas a partir de la observación como puede observarse en la Tabla 5.

Finalmente, en la quinta subcategoría el docente demostró capacidad para adaptar su instrucción antes las necesidades de sus alumnos, se obtuvo un resultado positivo al evaluar el presente indicador. El docente demostró capacidad para hacer adecuaciones de actividades y estrategias didácticas ante las necesidades de sus alumnos. Brindó especial atención a la respuesta que

manifestaron sus alumnos al trabajo propuesto, por lo que modificó la actividad cuando resultaba complicada o aburrida. De acuerdo con Blanco (2000) al realizar las actividades de interacción, el docente debe considerar los estilos de aprendizaje del alumno, las características del contexto, los aprendizajes esperados de acuerdo a planes y programas de estudio para seleccionar las estrategias didácticas que atiendan dichas necesidades y propiciar experiencias de aprendizaje significativo. El docente en su rol de mediador debe promover ambientes de aprendizaje que respondan a los intereses del alumno, para que éste pueda desarrollar competencias para aprender a aprender. Salinas Quintanilla

En el acto de enseñar, en un ambiente de inclusividad, se entiende a ésta como la práctica docente que promueve la construcción de aprendizajes significativos a través de espacios de análisis, crítica y reflexión. En el que las personas interactúan de manera autónoma, participando y colaborando creativamente en la construcción de aprendizajes; es decir, los docentes consideran los niveles y estilos de aprendizaje de los alumnos, proponiendo estrategias de mediación pedagógica. (p. 159).

En estos ambientes se pondera la práctica de valores como el respeto, para permitir una interacción plural y democrática que promueva estrategias de aprendizaje colaborativo. De igual forma, se valora las diferencias presentes en el alumnado como un aspecto que nutre el aprendizaje individual y colectivo. En este sentido, la práctica docente trasciende cuando considera las necesidades de cada uno de los alumnos, se orienta a satisfacerlas y muestra flexibilidad para adaptarse con pertinencia.

Tabla 5: *Interacción*

SUBCATEGORÍAS	SIEMPRE	CASI SIEMPRE	NUNCA
Favorece una comunicación permanente con el alumno.	✓		
Estimula en los estudiantes la curiosidad por aprender y genera espacios para la argumentación y el debate.	✓		
Manifiesta capacidad para motivar y comprometer activamente a los estudiantes con su proceso de aprendizaje.	✓		
Evalúa de manera continua para actuar de forma pertinente en el proceso de enseñanza-aprendizaje.		✓	
Demuestra capacidad para adaptar su instrucción ante las necesidades de sus alumnos.	✓		

Responsabilidades profesionales.

En esta categoría se evaluaron seis subcategorías docentes en relación con las funciones que realizaba dentro de su labor pedagógica, con los padres de familia y en coordinación con sus compañeros docentes. De esta forma, con la aplicación del instrumento de diagnóstico, derivaron cuatro subcategorías con resultado adecuado y dos que debían ser fortalecidas.

En la primera subcategoría se puso de manifiesto que el docente no realizaba de manera continua una evaluación de su práctica docente. Aunado a esto, en la segunda subcategoría registra de manera permanente los acontecimientos ocurridos en clase, careció de registros de lo sucedido en su

labor, lo que le impedía en la mayoría de las veces observar las deficiencias presentadas en su práctica (ver Tabla 6).

En la siguiente subcategoría se señaló que en ocasiones el docente establecía con los padres de familia una responsabilidad conjunta de educar, lo que se apreciaba al intentar prever acciones concretas con los tutores de los alumnos respecto a asuntos educativos y formativos, o mediante los puentes de comunicación con los padres, al hacerles llamados a la escuela para darles a conocer el desempeño de sus hijos o el resultado de las evaluaciones.

En la cuarta subcategoría evaluada dentro de esta categoría, se determinó que el docente en escasas ocasiones compartía con el colectivo intercambios de experiencias con el fin de mejorar su práctica educativa, se limitó únicamente los espacios de Consejos Técnicos Escolares y en la mayoría de las ocasiones únicamente con los docentes que compartieron el mismo ciclo o grado.

Por lo que respecta a la quinta subcategoría, se manifestó que el docente asumió el compromiso ante una formación permanente, desde que inició su labor docente de manera profesional se mantuvo activo en diversos cursos de formación continua, computación y de posgrado que le mantuvieron inmerso en los avances relacionados con la práctica docente. Asimismo, en la sexta subcategoría los resultados de la escala pusieron de manifiesto que por lo que respecta a su quehacer profesional, ejerció su labor docente con base en principios éticos, donde mostró valores para desempeñar sus funciones. De esta manera, se ubicó en un nivel satisfactorio respecto a sus responsabilidades profesionales de capacitación.

Tabla 6: *Responsabilidades profesionales.*

SUBCATEGORÍAS	SIEMPRE	CASI SIEMPRE	NUNCA
Analiza de manera continua su práctica docente.		✓	
Registra de manera permanente los acontecimientos ocurridos en clase.		✓	
Establece con los padres de familia una responsabilidad conjunta de educar, manteniendo una comunicación apropiada.	✓		
Comparte con el colectivo docente el intercambio de experiencias con el fin de mejorar su práctica educativa.	✓		
Asume el compromiso ante una formación permanente.	✓		
Ejerce su labor docente con base a principios éticos.	✓		

De esta manera, puede concluirse que la fase diagnóstica señaló la necesidad de fortalecer el primer dominio de preparación docente planificación y preparación, sobre todo en las habilidades para la elección pertinente de los propósitos educativos, el manejo adecuado de los recursos para planificar, así como en el diseño de evaluaciones basadas en los aprendizajes esperados, puesto que, tal y como indicó la escala estimativa, representan las competencias en las que se ha reconocido menor desarrollo por parte del docente.

Por lo tanto, una vez conocida la situación vivida en el aula y al considerar el desempeño de los alumnos y el docente, se procedió al diseño y

desarrollo del plan de acción, mismo que se orientó a la mejora de dichas capacidades mediante la elaboración de una forma de planificación adecuada a las necesidades del grupo-clase que permitiera trabajar los contenidos adecuados y realizar una evaluación formativa que identificara los logros y de igual forma plasmará cuáles aspectos resultaba preciso modificar.

Resultados del plan de acción

Por tratarse de un proyecto didáctico, durante la implementación de la estrategia se recopilaron de forma permanente audioregistros que sistematizaron el desarrollo de las actividades y el tipo de interacciones que se establecieron durante las situaciones de aprendizaje. Al conocer el tipo de resultados, se definieron cuatro categorías: motivación para el aprendizaje, aprendizajes esperados, trabajo colaborativo y transversalidad. Conviene indicar que los datos obtenidos se organizaron en cada uno de éstos de acuerdo a los descriptores que se establecieron conforme a los aspectos con los que guardaron relación.

Motivación para el aprendizaje

Dentro de la primera categoría motivación se analizaron las respuestas que tuvieron los alumnos ante las propuestas didácticas del docente investigador para promover el aprendizaje, algunas de estas respuestas fueron vistas como el interés en la clase: el interés por aprender y la disposición hacia el trabajo.

Interés por aprender.

Dentro de la primera subcategoría, interés por aprender, se observó que fue un aspecto sumamente favorecido con el uso de la estrategia, ya que como revelaron los registros, el interés, curiosidad y gusto de los alumnos por las actividades de aprendizaje previstas a partir de la estrategia aumentaron, lo que

se pudo constatar cuando ocurrieron participaciones espontáneas de alumnos que habitualmente no lo hacían o cuando el grupo realizaba preguntas y comentarios sobre los temas abordados. Esta situación se distinguió en una de las actividades del proyecto mediante las expresiones de los alumnos como

A3: ya profe ya terminé así es un octavo

A22: profe ya terminé

DI: voy a pasar a recoger la hoja

A1: ¿le ponemos nuestro nombre profe?

DI: no, sin nombre

A26: ¿y cómo quiere y cómo va a saber?

DI: no, no quiero saber quién lo puso, quiero saber quién gana

A10: ¿de cuánto hiciste tú?

A21: de este

A27: no se vale decir (AR3).

Como se pudo percibir existió motivación hacia el aprendizaje en la realización de las actividades propuestas por el docente investigador. En este sentido, Herrera, Ramírez, Roa y Herrera (2004), señalaron que la motivación “representa lo que originariamente determina que la persona inicie una acción (activación), se dirija hacia un objetivo (dirección) y persista en alcanzarlo (mantenimiento)” (citado por Naranjo Pereira, 2009, p. 154). Ante esta situación, la participación de los alumnos se volvió visiblemente más entusiasta y creativa.

Disposición hacia el trabajo.

Respecto a la segunda categoría, se distinguió mayor disposición positiva por parte de los alumnos hacia los objetos de aprendizaje como se aprecia en

uno de los diálogos de la clase donde realizaban argumentaciones permanentes que denotaban su deseo intrínseco de aprender, como se plasma en el siguiente diálogo

DI: un cuarto, ahorita vamos a ver por qué se le llama un cuarto

A1: porque es un cuarto

DI: ¿por qué dices que es un cuarto?

A1: porque es poquito

DI: y si esto es un cuarto, esta es una hoja entera, esta es media hoja esta es

A1: ¡un cuarto de hoja a maestro!

DI: y como la doblamos de nuevo como se le llamará

A24: un octavo

DI: y si, se le llama un octavo. Y ahorita vamos a saber porque mira

A1: porque cuatro más cuatro son ocho. (AR3).

Al observar los desempeños de los alumnos, se registró que el impacto del proyecto del que estaban fueron partícipes, aumentó de forma considerable su actitud positiva hacia el trabajo, que como Corell (1980) describe es “la capacidad somática y mental de aprender, en cuanto está vinculada al deseo de aprender y a las necesarias aptitudes para ello” (citado por Herrera Fernández, 2008, p.1). En este sentido, los resultados demostraron que al tratarse de un aspecto socio afectivo, los alumnos desarrollaron a la par de las habilidades cognitivas, aquellas actitudes positivas que los motivaban durante la clase., como la participación, el entusiasmo y los deseos por conocer otras temáticas relacionadas con los números y sus fracciones. Situación que además de

impactar en su aprovechamiento escolar, generó en la clase un estado de apertura sobre los nuevos ejes de aprendizaje.

Aprendizajes esperados

En esta categoría se consideraron los propósitos de aprendizaje a alcanzar, que se expresaban de forma progresiva durante cada bimestre, mismos que el Plan de Estudios 2011. Educación Básica define como

indicadores de logro que, en términos de la temporalidad establecida en los programas de estudio, definen lo que se espera de cada alumno en términos de saber, saber hacer y saber ser; además, le dan concreción al trabajo docente al hacer constatable lo que los estudiantes logran, y constituyen un referente para la planificación y la evaluación en el aula” (Secretaría de Educación Pública, 2011a, p. 29)

Dentro de esta categoría se identificaron dos subcategorías, la primera referida a los indicadores de logro y la segunda referida a las competencias para la vida, que al concluir la fase de intervención tuvieron una mejoría significativa, la cual fue proporcional al diseño de actividades centradas en el desempeño de los alumnos, tomando en consideración el enfoque por competencias que pretende “orientar la formación de los seres humanos hacia el desempeño idóneo en los diversos culturales y sociales, y esto requiere hacer del estudiante un protagonista de su vida y de sus proceso de aprendizaje” (Tobón, 2006, p. 15). Desde esta conceptualización, los indicadores de logro y las diversas competencias promovidas permitieron la vinculación de los saberes teóricos con la resolución de problemáticas que se enfrentan en el transcurso de su vida en el contexto inmediato.

Indicadores de logro.

Respecto a esta subcategoría, se pudo apreciar un fortalecimiento de los conocimientos teóricos y prácticos en los alumnos, lo que se observó al abordar un nuevo tema

DI: que lean los papelitos y digan la fracción que se encuentra escrita

A1: un medio

A3: vamos a ganar

DI: lo están repitiendo muchas veces y ¿todavía no sabes?

A21: un medio, es un medio

DI: abusados tenemos un medio (AR3).

Estas situaciones pusieron de manifiesto que a través del desarrollo del plan de acción los alumnos lograron progresivamente hacer uso de sus aprendizajes al vincular sus conocimientos previos con los nuevos saberes. De esta manera, al concluir las sesiones de trabajo, sus actitudes denotaron un mayor alcance de los propósitos educativos, al elevar su desempeño en clase con participaciones espontáneas y asertivas.

Competencias para la vida.

Acerca de esta subcategoría, se evidenció que, mediante el desarrollo de nuevas actividades, los alumnos establecían relaciones entre lo que aprendieron y su utilidad para la resolución de problemas, es decir, se manifestaba la movilización de saberes en situaciones simples y complejas. Con la ejecución de la estrategia se observó en los alumnos el desarrollo de competencias para el aprendizaje permanente, principalmente de la habilidad lectora, que ejercitaron mediante el contacto con diversos textos.

De igual forma, ejercitaron las relacionadas con el manejo de la información, puesto que las consignas propiciaron identificar, evaluar, seleccionar, organizar, y sistematizar información. En este sentido, la aplicación de la estrategia de intervención favoreció las competencias para el manejo de situaciones, para la convivencia y para la vida en sociedad como demostraron los desempeños de los alumnos en sus producciones y participaciones.

DI: ¿en dónde han visto ustedes una báscula?

A5: yo en la carnicería

A8: yo también

DI: haber levantando la mano

A2: mi tía tiene una

DI: ¿en dónde?

A2: en la casa

DI: como ese tipo... a ver A3

A3: mi abuelo tiene una de esa en el rancho

DI: ¿para qué las utilizan esas?

As: para pesar

DI: para ver qué pesa más. Pero fíjense, ahí tienen unas pesas ahí para medir

A10: he visto básculas para pesar caballos profesor así como hicimos el dibujo

A12: es una balanza

DI: sí se puede pero no será un kilogramo y no se va a balancear si tú eres el que va a comprar: Deme un kilo, y si estás ahí te dan 7 tomates le

dices que sí, échale otro hasta que se balancea ya es el kilo o como decían las fracciones

A5: ¡un kilo de tortillas profesor! me da un kilo de tortillas y ahí vas a ir a comprar un kilo de tortillas un kilo de tortillas o como dijimos ahorita.

A7: un kilogramo

A8: un...un entero

DI: y si tu mamá no quiere, ¿cuánto piden?

A8 y A5: un medio

DI: sabes que A8, tráeme medio medio es esto un medio del medio kilogramo de tortillas no quiere un medio, quiere más poquito ¿cuánto pedirías?

A7: \$5

DI: en fracción ¿cuánto?

A5: una tortilla profesor, en fracción

As: un cuarto

DI: un cuarto un cuarto de kilogramo. Y si te dice: “no un cuarto de tortillas es mucho, mejor quiero menos”

A6: ¡un octavo! (AR4).

Como pudo notarse, mediante las actividades, los alumnos vinculaban sus conocimientos previos con experiencias de su entorno inmediato, al poner en juego sus habilidades, destrezas y actitudes en la resolución de problemáticas, además de trasladar sus saberes a los distintos contextos, lo que se constató en las participaciones constantes en clase en las que describían cómo estaban utilizando los conocimientos aprendidos.

Trabajo colaborativo

Mientras tanto, en la tercera categoría llamada trabajo colaborativo, se agruparon los aspectos relacionados con el tipo de relaciones establecidas entre los alumnos para el logro de los aprendizajes esperados, y que demandan, por tanto, la puesta en práctica de estrategias de colaboración y los diferentes tipos de agrupamiento en clase, así como el desarrollo de la creatividad. En esta categoría se identificaron dos subcategorías que fueron: interacción productiva entre pares y pensamiento creativo.

Interacción productiva entre pares.

Como primera subcategoría, se identificó como interacción productiva entre pares, vinculada principalmente con la etapa del pensamiento operacional de Piaget, quien considera que este tipo de interacciones entre los niños son una fuente particularmente potente de construcción del conocimiento, debido a que las ideas de diversa índole, pueden ser consideradas en igualdad de condiciones y los conflictos resultantes pueden generar aprendizaje significativo (Guzmán y Rojas, 2012). En este sentido, se mostró una mayor interacción entre los alumnos del grupo cuando establecían comunicación para construir sus aprendizajes, ya fuera por equipos o en plenaria como se constató en la siguiente situación

DI: acuérdense de la portada ¿qué venía en la portada?, ¿qué información viene?

A26: en la portada vienen los dibujos

DI: vienen ilustraciones, muy bien, ¿qué más viene?

A14: viene contraportada.

DI: no, en la portada solamente.

A9: letras grandes y chiquitas de diferentes colores

DI: les falta uno bien importante niños

As: título, índice, subtítulos (AR1).

Como puede apreciarse un elemento importante dentro del trabajo colaborativo fue la convivencia, así se evidenció a partir del diálogo, cuando los aprendizajes se volvieron más interactivos, al brindar espacios para el diálogo y compartir experiencias de trabajo colaborativo. Para que éstas sucedieran de forma armónica y en un marco de orden y respeto, el docente ejercía además de un rol facilitador, el de moderador entre los alumnos que participaban en una tarea.

Pensamiento creativo.

Uno de los elementos que se favoreció a través del proyecto didáctico fue el desarrollo de la creatividad mediante el aprendizaje social que imperó en el aula, que como mostraron sus desempeños orales y escritos, se vieron altamente enriquecidos entre los alumnos al contar con mayores oportunidades para el intercambio de ideas, la formulación de nuevas alternativas de trabajo y un ambiente propicio para la innovación, lo que aumentó su nivel de compromiso con las actividades de aprendizaje, no solamente de forma individual, sino también en colectivo, tal y como se plasmó en algunas sesiones.

Concibiendo la creatividad como Klimenko (2009) quién la definió como el efecto de una relación dialéctica entre el ser humano y su situación social, mediante la cual se obtiene el desarrollo de un conjunto de habilidades cognitivas, metacognitivas y afectivo-motivacionales que se

manifiestan en la producción de algo novedoso, útil y original, tanto a nivel individual como cultural (p. 9).

Al concluir la etapa de intervención, los alumnos desarrollaron destrezas del pensamiento creativo que les permitieron afrontar de formas diversas las situaciones problemáticas a las que se les enfrentaba, a la par que introducían estas nuevas habilidades en su aprendizaje. Por su naturaleza, la creatividad debe ser una herramienta para favorecer el aprendizaje de los alumnos, tal como se observa en algunas situaciones cotidianas como las siguientes

DI: Puedes decir tú: ¡Ah pues yo quiero hacer mi portada de mi revista con gis de colores!, Profe yo quiero hacer mi portada con pintura.

A12: ¡Yo así, yo así!

DI: ¡Profe! yo quiero hacerla con un polvito de colores que me compró mi mamá y ahí los tengo guardados, con diamantina.

A13: con marcadores.

DI: con marcadores, con colores, con lo que tú quieras y sobre el soporte que tú quieras.

A14: ¿cómo el lienzo?

DI: ¿el qué?

A14: lienzo

A15: madera

DI: papel

A16: vidrio

DI: plástico ¿verdad?

A17: metal

DI: metal

A14: el lienzo lo usan para...

DI: es la tela ¿verdad? Tensa. Y ustedes van a elegir sobre qué lo quieren, pero ahí les voy a decir más adelante.

A18: ¿y vamos a necesitar la ayuda de nuestras mamás?

DI: en un momento sí van necesitar la ayuda, y vamos a ocupar a sus más también al final si nos va bien en este proyecto, vamos a presentar la revista así como los autores hacen un libro y dicen ¡ah ya terminé el libro y lo voy a presentar a las personas para que lo lean! Así vamos a presentar nuestras revistas.

A19: ¿con todo el salón?

DI: vamos a programar, estoy planeando eso, vamos a programar un momento en la biblioteca con sus padres de familia y vamos a presentar la revista. Ustedes van a hablar acerca de la revista que hicieron cómo lo hicieron, cuánto tardaron en hacerlo y lo vamos a presentar con música, con un baile.

As: ¡sí!

DI: y hasta van a presentar sus obras de arte en las que se basaron su portada de la revista. ¿Les parece bien?

As: ¡sí!

A18: yo quiero de Naturales, de cuidar el ambiente (AR2).

Esta situación contrastó lo que se señala en los Programas de estudio 2011. Guía para el Maestro. Educación Básica. Primaria. Tercer grado los cuales señalan que “los ambientes de aprendizaje requieren brindar experiencias

desafiantes, en donde los alumnos se sientan motivados por indagar, buscar sus propias respuestas, experimentar, aprender del error y construir sus conocimientos mediante el intercambio con sus pares” (Secretaría de Educación Pública, 2011b, p. 204).

Las experiencias didácticas registradas permitieron asegurar que un ambiente de aprendizaje adecuado favoreció el fomento de la creatividad en el grupo, al prever las condiciones necesarias para que los alumnos desarrollaran libremente sus capacidades, ya que al contar con un clima de trabajo positivo, se hicieron presentes en los alumnos, características propias del trabajo colaborativo como fue la fluidez de pensamiento, la flexibilidad y la comunicación, que a su vez fueron factores indispensables para que floreciera su pensamiento creativo.

Transversalidad

Dentro de esta categoría, se enmarcaron las prácticas educativas en las que se conjugaban dos o más asignaturas del grado para el desarrollo de la clase, por lo que la estrategia de intervención mediante el proyecto didáctico se orientó al desarrollo de competencias de los distintos campos formativos y mientras que se abordaba el contenido de una asignatura se vinculaban algunos elementos del tema con tópicos de otras materias.

De esta manera, la elaboración de la revista requirió la conjunción entre distintos saberes que los alumnos ya poseían y el desarrollo de nuevas habilidades, y resultó ser uno de los aspectos que más llamaron su atención cuando los alumnos expresaron “¿pero de todas las materias?” o en situaciones como

DI: sí, ya estamos en el tercer bimestre, vamos a trabajar de una manera distinta, ¿sí? Vamos a estar trabajando sobre un tema principal, pero ese mismo tema principal va a abarcar la materia de: español,

DI y As: matemáticas, Ciencias Naturales, Formación, Tamaulipas, Artísticas y Educación Física.

DI: bueno y también en computación, porque cuando vayamos a computación vamos a andar investigando sobre el tema que ahorita les voy a decir. El tema principal, que va a ser que vamos a trabajar en este tercer bimestre va ser acerca de elaborar una revista, van a realizar una revista y cada quien va a tener al final una revista es el propósito (AR1).

Considerar una estrategia con temas transversales, además de facilitar los aprendizajes, resultó ser un aspecto innovador para los alumnos quienes durante el transcurso de las sesiones aumentaron sus expectativas acerca de los temas abordados y la forma en que se trabajaron en clase. Dentro esta categoría se establecieron do subcategorías: contenidos transversales y estrategia curricular.

Contenidos transversales.

Respecto a la primera subcategoría de esta categoría, identificada como contenidos transversales, se trabajó de forma tácita a partir del docente quien, mediante las consignas, configuró los distintos aprendizajes a partir del proyecto como puede identificarse cuando explica a sus alumnos

DI: después de haber contestado las preguntas de lo que conozco de las revistas yo voy a entregarles unas hojas recuerdan las revistas que les di ahorita hace unos momentos alumnos...Esta es una hoja reciclada, si reciclada es que la vamos a volver a usar y vas a tirar a la basura, miren

fíjense nada más quiero que esta hoja como ves por el lado blanco es una hoja completa quiero que la dobles por la mitad... El tamaño ideal recuerda que va a tener imágenes acuérdate que va a venir dos créditos la portada la contraportada el índice, ya vieron ustedes las clases anteriores una revista de tamaño completo de una hoja de máquina, ya vieron el tamaño de esta revista (AR3).

Estas situaciones de aprendizaje evidencian el diseño y la puesta en marcha de actividades que relacionaban distintos tipos de conocimiento en los alumnos y una selección más adecuada de los contenidos a abordar, que habitualmente habían resultado poco significativos para los alumnos debido en gran medida al distanciamiento que existía entre unos y otros, al menos cuando eran abordados por el maestro.

Estrategia curricular.

Con el análisis de esta subcategoría se puso de manifiesto, conforme a las experiencias registradas durante la investigación, que la estrategia de intervención basada en proyectos didácticos impactó positivamente en los aprendizajes puesto que los contenidos trabajados se organizaban de forma sistemática y se encontraban en estrecha relación con los propósitos educativos establecidos desde el currículum oficial, en este caso conforme a los Programas de estudio 2011. Guía para el Maestro. Educación Básica. Primaria. Tercer grado de la asignatura de Matemáticas, tal y como pudo expresarse en los intercambios durante la clase

DI: ah bueno entonces voy a decir van a hablar de dos temas, pero aparte, también van a investigar sobre el tema que ustedes quieran, sobre

el tema que ustedes quieran investigar, tiene que ser científico, sobre algo de la naturaleza, de las estrellas. Sobre eso van a investigar ¿sí?

A9: profe sobre el agua.

DI: ya vieron como va a tratar este bimestre a lo mejor van a cambiar algunas cosas se van a dar cuenta, pero siempre vamos a estar pensando en que somos unos reporteros, en que somos unos investigadores y que vamos a realizar una.

A10: revista

DI: una revista. Eso ténganlo siempre en mente.

A11: ¿y por qué no sacamos más? Más, más, más y más

DI: ¿más qué?

A11: más revistas (AR1).

De esta manera, al concluir la fase de intervención se observa un progreso en el logro de los aprendizajes esperados, mayor participación de los alumnos durante la clase, el desarrollo de habilidades para recordar y relacionar conocimientos, la diversificación de los materiales y ejercicios didácticos y, en general, la optimización de los recursos temporales y pedagógicos en el diseño de una planeación basada en la realidad del grupo-clase, y se reconoce la importancia de la creatividad para la mejora del acto educativo, al coincidir con las ideas de Menchén (2009) cuando señaló que

el maestro creativo tiene que estar dispuesto a reinventar y a reaprender con sus alumnos y así descubrirá cosas nuevas. Experimentar, correr riesgos y tener errores serán comportamientos habituales. Esta nueva forma de entender la relación profesor-alumno supone modificar el

concepto de éxito en la clase (p. 288).

Bajo este planteamiento, se resumen el nuevo rol del docente, quien en conjunción con el alumno y demás actores escolares debe sumar esfuerzos para favorecer la construcción de aprendizajes dotados de significados y que resulten útiles para desenvolverse dentro de la sociedad actual. Por lo tanto, compete al docente realizar las actuaciones intencionadas para favorecer el aprendizaje de los alumnos, quien como indica la Propuesta curricular para la educación obligatoria 2016 “tiene la tarea de llevarlos lo más lejos posible en la construcción de los conocimientos planteados en los planes y programas de estudio y en el desarrollo de su potencial”. (Secretaría de Educación Pública, 2011, p. 41)

El docente, en su tarea de mediador, es el encargado de propiciar ambientes de aprendizaje que permitan el desarrollo de actividades cognitivas para favorecer el pensamiento crítico y la creatividad.

Conclusiones

Comprender las prácticas educativas implica una reflexión constante acerca de cómo se desarrollan los procesos de enseñanza y aprendizaje, para el docente precisa además un análisis multidimensional sobre su quehacer, lo que significa sin duda aprender a aprender durante su desempeño, identificar tanto sus fortalezas como aquellas áreas de oportunidad. La práctica no puede desprenderse de una permanente indagación, por lo que debe estar vinculada de forma estrecha con la investigación sobre las propias actuaciones.

En este sentido, este estudio ha conducido a reconocer la importancia de deconstruir para reconstruir los significados de los elementos que configuran el acto educativo. Ha sido también objeto de apoyo para determinar la relevancia que tiene el sistematizar la intervención docente, con el propósito de contribuir a su mejora; particularmente ha permitido concluir que la planeación didáctica es una herramienta imprescindible que orienta los esfuerzos del docente hacia el desarrollo de competencias para potenciar el aprendizaje de los alumnos.

Esta investigación brindó argumentos para dar respuesta a las interrogantes planteadas inicialmente. De esta manera, se pudo concluir que el proceso de planeación que sigue el docente para abordar los contenidos curriculares, expuestos en los Planes y Programas de estudio, dista la mayoría de los casos, del enfoque por competencias, al tener una prevalencia de prácticas de enseñanza con escasa articulación entre las diversas asignaturas del grado, debido en gran medida a la forma en que las situaciones de aprendizaje fueron previstas.

Al respecto de esta problemática, se han identificado diversas opciones

para favorecer desde el enfoque actual, el logro de los aprendizajes esperados de los alumnos de educación primaria, de forma particular la planeación por proyectos que facilita la transversalidad y la construcción de conocimientos por parte de los alumnos, con base en distintas experiencias y en la elaboración de producciones orales, escritas, gráficas, o partir de la resolución de un reto cognitivo. En este sentido, al culminar las acciones propuestas en una planeación didáctica por proyectos los resultados fueron positivos por expresar una mejora significativa en el desarrollo de competencias tanto del docente como de los alumnos.

Al finalizar la presente investigación, llegan a concluirse las posibilidades que brinda el autoevaluar la práctica en un grupo de tercer grado de primaria, entre las que destaca el examinar los roles, las actividades y los fines que la están guiando. Conocer el estado actual de las situaciones cotidianas, contribuyó a detectar las causas que obstaculizaban la enseñanza y el aprendizaje, que en este caso, ha recaído en el diseño de planificación, por otra parte, el estudio permitió ampliar la visión hacia nuevas alternativas de intervención pedagógica.

Acerca del diseño metodológico empleado, puede decirse que la investigación acción resultó pertinente para explorar, conocer y simultáneamente ejercer las acciones necesarias en el quehacer docente. Es preciso destacar que dentro de este diseño, el nivel de responsabilidad asumido por el docente investigador para reflexionar sobre su propia práctica resulta proporcional para el grado de mejora logrado, puesto que, en la medida que él realice registros, utilice instrumentos y evalúe sus actuaciones se encontrará en posibilidades de emitir juicios y argumentaciones para entender e innovar la realidad en que

presta su servicio educativo. El enfoque metodológico de tipo cualitativo empleado en este trabajo permitió tomar como objeto de estudio los procesos educativos, la descripción de cómo ocurren estos fenómenos sociales y lo que significan para los actores escolares, lo cual es fundamental para elaborar propuestas de intervención centradas en las condiciones del contexto en el que tienen lugar. De esta manera, se deduce que un profundo análisis sobre la problemática identificada pudo realizarse mediante la recogida de datos e información de diversas fuentes, sobre todo de aquellas evidencias del trabajo cotidiano donde eran los alumnos y el docente investigador quienes proporcionaban elementos significativos en torno a cómo acontecían los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Al contrastar algunas aportaciones teóricas consultadas sobre los aspectos medulares de la investigación se formularon algunas conclusiones respecto a las categorías de análisis. En primer lugar, acerca de la planificación y la preparación, se descubrió que el conocimiento que se tenía sobre los alumnos mediante la exploración de sus conocimientos previos y las evaluaciones permanentes ubicaba al docente en mejores condiciones de preparar su clase conforme a las necesidades de aprendizaje de sus alumnos. Además, este conocimiento permite, en los casos que lo requieren, replantear las estrategias de enseñanza empleadas, así como trabajar de forma transversal y atender la diversidad del alumnado.

En cuanto al ambiente de aula, se observó que cuando el clima de trabajo que propicia el docente es adecuado, es decir, cuando se promueven relaciones interpersonales de respeto y tolerancia, los alumnos se muestran más

participativos en las actividades de aprendizaje. De igual modo, la organización física prevista en el aula, así como los diversos tipos de agrupamiento favorecen ambientes de aprendizaje más satisfactorios para todos los alumnos y en consecuencia se posibilita una enseñanza eficaz.

Por lo que respecta a la categoría de interacción, se concluyó que la selección de una estrategia de planeación acorde al contexto escolar, específicamente de la que se orienta al desarrollo de competencias, facilita el intercambio de experiencias de aprendizaje, estimula el interés de los alumnos, y facilita que estos últimos desempeñen un rol activo durante su formación.

Al concluir la investigación puede afirmarse que la planeación didáctica basada en proyectos fue una estrategia adecuada para asegurar el desarrollo de competencias para la vida enmarcadas en el currículum oficial para un grupo de tercer grado de educación primaria, ya que se adapta al modelo pedagógico constructivista y logra que mediante la previsión y ejecución de actividades lúdicas, experimentales, retos cognitivos, resolución de problemas, el uso del pensamiento crítico, así como del uso de recursos didácticos innovadores y de evaluaciones auténticas centradas en el desempeño, los alumnos desplieguen nuevas habilidades, actitudes y destrezas para aprender y continuar su aprendizaje.

Se debe reconocer que el hallazgo más significativo al que este trabajo de investigación ha permitido llegar, ha sido sin duda, identificar que la práctica docente es sumamente valiosa y trasciende tanto para los alumnos como para el docente, no solo en el plano académico e intelectual, porque al tratarse de un fenómeno con significado social, impacta también en el ámbito afectivo, físico-

motriz y socioadaptativo. Es por eso que, además de actor, el docente debe ser un buscador constante de la mejora, lo que implica en primer lugar tener una actitud de apertura, apropiarse de los elementos teórico-metodológicos necesarios y sistematizar su intervención docente mediante el uso de registros.

Conviene destacar entonces, que la misión del docente no debe limitarse únicamente a enseñar, por el contrario, facilitar el aprendizaje es una meta a la que solo podrá llegarse en la medida que los actores escolares, participen activamente en el proceso educativo. Desde sus funciones los docentes pueden prever las situaciones didácticas integrales, que sumen a los padres de familia, tomen como punto de partida la realidad del contexto, resulten interesantes y llenen de motivación a los alumnos para seguir aprendiendo a lo largo de su vida.

Realizar esta investigación ha permitido concluir que aprender, es sin duda la esencia de la labor docente, a la par de conocer lo que no se sabía de los alumnos, entender las situaciones habituales de la clase que no se comprendían, y descubrir que la disposición, la creatividad y la preparación conducen a describir un horizonte de posibilidades de intervención pedagógica.

Referencias

- Álvarez, M. M. (2011). Perfil del docente en el enfoque basado en competencias. *Revista Electrónica Educare*, XV 99-107. Recuperado de <http://inif.redalyc.org/articulo.oa?id=194118804008>
- Andrade, R., Cadenas, E., Pachano, E., Pereira, L. M. y Torres, A. (2002). El paradigma de lo complejo. *Revista Cinta de Moebio*, 14, www.facso.uchile.cl/publicaciones/moebio/14/index.htm
- Arostegui Plaza, J. (2011). *La participación del alumnado en el proceso enseñanza-aprendizaje*. Universidad de Granada, España <http://www.mecd.gob.es/revista-cee/pdf/n2-arostegui-plaza.pdf>
- Bisquerra, R. (2009). *Metodología de la investigación educativa*. Madrid, España: La Muralla.
- Blanco, R. (2000). La atención a la diversidad en el aula y las adaptaciones del currículum. En Marchesi, A. Coll, C. y Palacios, J. (eds.). *Desarrollo Psicológico y Educación*. Tomo III. Madrid: Alianza.
- Borjas, F. y Guerrero Matos, W. A. (2006). Gestión del docente y la ejecución de los proyectos pedagógicos de aula en educación básica. *Orbis. Revista Científica Ciencias Humanas*, 2 52-88. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=70920503>.
- Brophy, J. (2000). *Enseñanza*. México, DF: Secretaría de Educación Pública.
- Cámara de diputados del Congreso de la Unión (2015). *Ley General de Educación*. Publicada en el Diario Oficial de la Federación el 13 de julio de 1993, Última reforma publicada DOF 20-04-2015. http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/137_220317.pdf

- Canales, F. H, Alvarado, E. L. y, Pineda E. B. (1994). *Metodología de la investigación. Manual para el desarrollo de personal de salud*. Washington, D.C, EUA: Organización Panamericana de la Salud.
- Cantos Muñoz, V. (2014). *Coeducación y ciencia: una programación de evolución de Educación Primaria*. Universidad de Sevilla. España. Recuperado de <https://idus.us.es/xmlui/bitstream/handle/11441/32621/TFG147%20Coeducaci%C3%B3n%20y%20ciencia.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Carranza, G., García, B. y Loredo, J. (2008). Análisis de la práctica educativa de los docentes: pensamiento, interacción y reflexión. *REDIE. Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 1-15. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=15511127006>
- Cerda Gutiérrez, H. y León Méndez, A. (2005). *La evaluación en la educación colombiana*. Colombia: Universidad Cooperativa de Colombia.
- Colás, E. y Buendía, L. (1994). *Investigación Educativa*. Sevilla: Alfar.
- Corral, M., Fuentes, M., Márquez, A., Rojas, M. y Zavala, H. (2012). *Método de enseñanza por proyectos para el desarrollo de competencias lingüísticas y comunicativas*. Manuscrito inédito, Universidad de Guadalajara, Guadalajara, Jalisco, México.
- Creswell, W. J. (2011). *Research Design: Qualitative, Quantitative and Mixed Methods Approaches*. California, EUA: SAGE.
- Chávez Cázares, A. (2003). *El método de proyectos: una opción metodológica de la enseñanza en primer grado de educación primaria*. (Tesis de maestría). Universidad Pedagógica Nacional, Culiacán Rosales, Sinaloa,

México.

Danielson, Ch. (2011). *Competencias docentes: desarrollo, apoyo y evaluación*.

Chile: Preal.

Day, C. (1998). La Formación Permanente del Profesorado en Europa: Temas y Condiciones para su Desarrollo en el siglo XXI. *Revista de Educación* 317, 31-44.

De Ketele, J. (1984). *Observar para educar. Observación y evaluación en la práctica educativa*. Madrid: Visor.

De Lella, C. (1999). *Modelos y tendencias de la formación docente*. Recuperado de <http://www.oei.es/cayetano.htm>

Delors, J. (1996). *La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI*. París: UNESCO.

Díaz Barriga, Á. (2006). El enfoque de competencias en la educación. ¿Una alternativa o un disfraz de cambio? *Perfiles Educativos*, 7-36. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=13211102>.

Díaz Barriga, Á. (2015). *Currículo escolar y evaluación auténtica de los aprendizajes*. Recuperado de You Tube UPN: <https://www.youtube.com/watch?v=gIDlvATQJeY>.

Fernández Nuñez, L. (2006). *Cómo analizar datos cualitativos*. Butlletí La Recerca. España. Recuperado de <http://www.ub.edu/ice/recerca/pdf/ficha7-cast.pdf>

Frade Rubio, L. (2009). *Desarrollo de competencias en educación desde preescolar hasta el bachillerato*. México: Inteligencia Educativa

- Freire, P. (2004). *Pedagogía de la autonomía*. Sao Paulo, Brasil: Paz y Tierra.
- Gimeno, J. y Pérez, A. (1992). Los procesos de enseñanza-aprendizaje: análisis didáctico de las principales teorías del aprendizaje. *En Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid: Morata.
- Gobierno de la República (2013). *Plan Nacional de Desarrollo 2013 – 2018*. México. Recuperado de <http://pnd.gob.mx/wp-content/uploads/2013/05/PND.pdf>
- Guevara Sotomayor, M. (Octubre de 2010). Cómo potenciar habilidades de pensamiento en el aula. *El educador*, 9, 10-14 Recuperado de: <http://es.calameo.com/read/00024105641d7e4cebafd>.
- Guzmán, K. y Rojas, S. M. (2012). Escritura colaborativa en alumnos de primaria: un modelo social de aprender juntos. *Revista mexicana de investigación educativa*, 17, 52.
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2006). *Metodología de la investigación*. México: McGraw-Hill Interamericana.
- Herrera Fernández, A. C. (2008). *Inventario de estrategias volitivas académicas: Validación de una prueba*. (Tesis de Licenciatura). Universidad de las Américas, Cholula, Puebla, México.
- Kerlinger, F. (1988). *Investigación del Comportamiento*. Segunda Edición. México: McGraw-Hill.
- Klimenko, O. (2009). Una reflexión en torno al concepto creatividad y su relación con los componentes del proceso educativo. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, 1-29. Recuperado de

<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=194215516005>

Klimenko, O., y Álvares, J. L. (2009). Aprender como apendo: la enseñanza de estrategias metacognitivas. (U. d. Sabana, Ed.). *Educación y educadores*, 12, 2, 11-28. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=83412219002>.

Larios Osorio, V. (1998). Constructivismo en tres patadas. *Revista Gaceta COBAQ*. XV, 132, Recuperado de: http://paideia.synaptium.net/pub/pesegpatt2/metodologia/met_Constructiviss_breve.htm

López, A. M. y Lacueva, A. (enero, 2007). Enseñanza por proyectos: una investigación-acción en sexto grado. *Revista de Educación*, 342, 579-604.

Meléndez, S. y Gómez J.,(2008). *La planificación curricular en el aula: un modelo de enseñanza por competencias*. Laurus. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=76111491018>.

Menchén, B. F. (2009). El maestro creativo. Nuevas competencias. *Tendencias Pedagógicas* 14, 279 - 290. Recuperado de [file:///C:/Users/Pc%20Home/Downloads/Dialnet-ElMaestroCreativo-3003271%20\(3\).pdf](file:///C:/Users/Pc%20Home/Downloads/Dialnet-ElMaestroCreativo-3003271%20(3).pdf)

Ministerio de Educación Nacional de Colombia. (2016). *Mineducación*. Gobierno de la República de Colombia. Recuperado de <http://www.mineducacion.gov.co/1621/article-79404.html>.

Montero, M. L. (2000). La formación del profesorado ante los retos de la multiculturalidad .*Profesorado. Revista de Currículum y Formación de*

Profesorado,4 Recuperado de

<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=56740106>

Moral Santaella, C. (2008). Aprender a pensar-aprender a aprender. Habilidades de pensamiento y aprendizaje autorregulado. *Revista de pedagogía Bordón*.

Morin, E. (1994). *Introducción al pensamiento complejo*. México: Gedisa.

Naranjo Pereira, M. L. (2009). Motivación: perspectivas teóricas y algunas consideraciones de su importancia en el ámbito educativo. *Revista Educación* 33, 2. Recuperado de <http://www.sociales.redalyc.org/articulo.oa?id=44012058010>

Nemiña, R. E., Montero, M. L., García, R. H. M.(2009). Desarrollo profesional y profesionalización docente. Perspectivas y problemas. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 13, 1-13. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=56711798016>

Orellana, A. (marzo, 2010). El proyecto Kilpatrick: Metodología para el desarrollo de competencias. *Clave XXI*, 1(1). Recuperado de <http://www.clave21.es/proyecto-kilpatrick-metodolog%C3%AD-desarrollo-competencias>

Pereda, M. (s. f.) Perfil del docente en el siglo XXI, en el marco de un modelo educativo basado en competencias. *MOPDF.com* Recuperado de www.anfeca.unam.mx/.../29%20PERFIL%20DEL%20DOCENTE%20EN%20EL%20SIGLO%20XX

Pérez Serrano, G. (2007). Desafíos de la investigación cualitativa. *Research Gate*. Chile. Recuperado de

https://www.academia.edu/6457324/DESAF%C3%80S_DE_LA_INVESTIGACI%C3%93N_CUALITATIVA

Pérez Serrano, G. y Nieto Martín, S. (2009). La investigación-acción en la educación formal y no formal. *Enseñanza y Teaching: Revista Interuniversitaria de Didáctica*, 10. Recuperado de [http://campus.usal.es/~revistas_trabajo/index.php/0212-](http://campus.usal.es/~revistas_trabajo/index.php/0212-5374/article/view/4177/4196)

[5374/article/view/4177/4196](http://campus.usal.es/~revistas_trabajo/index.php/0212-5374/article/view/4177/4196)

Perrenoud, P. (2011). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar*. México: Graó.

Raquimán Ortega, P. (2008). El profesorado como agente de cambio en espacios de formación continua. *Rexe. Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, 73-84. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=243117029005>

Ríos Sánchez, S. (2006). *La planeación didáctica en la escuela primaria*. Tesis de maestría. Universidad Pedagógica de Durango, Victoria de Durango, Durango, México.

Rivas, P. (2004). Los proyectos pedagógicos de aula: planificación socializada o fraude en la práctica escolar. *Educere*, 8, 205-215. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=35602510>.

Rodríguez, G., Gil, J. y García, E. (1999). *Metodología de la investigación cualitativa*. España: Aljibe.

Romo, V. (2012). Espacios educativos desafiantes en educación Infantil. En V. Peralta y L. Hernández (Coords.). *Antología de experiencias de la educación inicial iberoamericana*. Recuperado de

<http://www.oei.es/metas2021/infancia2.pdf>

Salinas Quintanilla, A. (2012). La mediación y el acompañamiento en los aprendizajes

escolares en un ambiente de inclusividad. En Méndez Domínguez, D. J. y Gómez Medina, M. *Experiencias investigativas de interculturalidad educativa*. México: UAT.

Sánchez, M. E. y Dopico, H. M. (2006). El interés como fuerza motivacional, una metodología para el control en la Educación Física. *Efdeportes.com Revista digital*. 11(98). Recuperado de <http://www.efdeportes.com/efd98/motiv.htm>

Secretaría de Educación Pública. (2004). *Manual de estilos de aprendizaje. Material autoinstruccional para docentes y orientadores educativos*. México: Subsecretaría de Educación Media Superior. Dirección General del Bachillerato. Dirección de Coordinación Académica. Recuperado de http://biblioteca.ucv.cl/site/colecciones/manuales_u/Manual_Estilos_de_Aprendizaje_2004.pdf

Secretaría de Educación Pública. (2011a). *Plan de estudios 2011. Educación Básica*. México: SEP.

Secretaría de Educación Pública. (2011b). *Programas de estudio 2011. Guía para el Maestro. Educación Básica. Primaria. Tercer grado*. México: SEP.

Secretaría de Educación Pública. (2013). *Las estrategias y los instrumentos de evaluación desde el enfoque formativo*. México: SEP.

Secretaría de Educación Pública. (2016). *Propuesta Curricular para la Educación Básica 2016*. México: SEP.

- Sierra Figueredo, S., Fernández Sacasas, J. A., Miralles, E., Pernas Gómez, M., y Diego Cobelo, J. M. (2009). Las estrategias curriculares en la Educación Superior: su proyección en la Educación Médica Superior de pregrado y posgrado. *Educación Médica Superior*, 23, 3. Recuperado de http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0864-21412009000300009&lng=es&tlng=es.
- Shulman, S. (1986). Los que entienden: El crecimiento del conocimiento en la enseñanza. *Investigador Educativo*, 15, 4-14.
- Tippelt, R. y Lindemann, H. (2001). *El método de proyectos*. El Salvador, München Berlin. Recuperado de http://www.uaa.mx/direcciones/dgdp/defaa/descargas/el_metodo_de_proyectos.pdf
- Tobón, S. (2006). *Aspectos básicos de la formación basada en competencias*. Veracruz, México: Universidad Veracruzana.
- Torrealba, M., Soto, N. y Piña, B. (mayo, 2010). El docente novel y la planificación pedagógico administrativa del proceso enseñanza aprendizaje en educación primaria. *Educare*, 14, 2: 31-51.
- Velásquez Sarria, J. A. (2009). La transversalidad como posibilidad curricular desde la educación ambiental. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=134116861003>.
- Verdeja, M. (2012). Aprendizaje de la convivencia en contextos educativos: identificando problemas y formulando propuestas de mejora desde la

acción tutorial. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*. Chile.

Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4268633>.

Zabalza, M.A. (2003). *Competencias docentes del profesorado universitario*.

Madrid: Narcea.

Zeichner, M. y Noffke, E. (2001). Investigación Profesional. En V. Richardson

(Ed.), *Manual de Investigación sobre la enseñanza*. Nueva York: McMillan.

298-330.

Zoppi, A. M. (1997). *La construcción social de la profesionalidad docente* (Tesis

doctoral). Recuperada de <http://www.anamariazoppi.com.ar/files/Libros/>

Libro1/Libro1_Dra-Zoppi.pdf

Apéndices

Apéndice A. Escala estimativa

CATEGORÍAS DE ANÁLISIS	INDICADORES	SIEMPRE	CASI SIEMPRE	NUNCA
Planificación y preparación	Domina los contenidos de enseñanza.			
	Implementa estrategias de enseñanza eficientes			
	Conoce las características de aprendizaje de sus alumnos.			
	Elige de manera pertinente los propósitos educativos.			
	Maneja adecuadamente los recursos para planificar.			
	Desarrolla una práctica educativa sustentada en el currículo.			
	Diseña evaluaciones basadas en los aprendizajes esperados.			
	Adecua actividades basadas en la diversidad del alumnado.			
Ambiente del aula	Propicia relaciones interpersonales de respeto y tolerancia.			
	Promueve un clima armónico basado en la práctica de valores.			
	Logra un manejo de grupo posibilitando una enseñanza eficaz.			
	Organiza el espacio físico acorde a las necesidades de los alumnos y propósitos de la clase.			
Interacción	Favorece una comunicación			

	permanente con el alumno.			
	Estimula en los estudiantes la curiosidad por aprender y genera espacios para la argumentación y el debate.			
	Manifiesta capacidad para motivar y comprometer activamente a los estudiantes con su proceso de aprendizaje.			
	Evalúa de manera continua para actuar de manera pertinente en el proceso de enseñanza-aprendizaje.			
	Demuestra capacidad para adaptar su instrucción ante las necesidades de sus alumnos.			
Responsabilidades profesionales	Analiza de manera continua su práctica docente.			
	Registra de manera permanente los acontecimientos ocurridos en clase.			
	Establece con los padres de familia la responsabilidad de educar, manteniendo una comunicación apropiada.			
	Comparte con el colectivo docente el intercambio de experiencias con el fin de mejorar su práctica educativa.			
	Asume el compromiso ante una formación permanente.			

	Ejerce su labor docente con base a principios éticos.			
--	---	--	--	--

Elaboración propia: adaptado de Danielson, Ch. (2011). *Competencias docentes: Desarrollo, apoyo y evaluación*. Chile: Preal.

Apéndice B. Plan de acción de la estrategia

ESTRATEGIA DIDÁCTICA: VIAJE A TRAVÉS DEL TIEMPO	
MATERIA:	LA ENTIDAD DONDE VIVO
TRANSVERSALIDAD:	MATEMÁTICAS Y ESPAÑOL.
MATERIAL:	HOJAS, MARCADORES, IMÁGENES HISTÓRICAS
EL ALUMNO:	INICIO - LEE LOS DIFERENTES ACONTECIMIENTOS QUE OCURRIERON EN LA ENTIDAD DURANTE EL VIRREINATO Y AL FINALIZAR LA GUERRA DE INDEPENDENCIA. - AL TERMINAR LOS CONTENIDOS DEL BLOQUE CONVERSA SOBRE LOS ACONTECIMIENTOS MÁS IMPORTANTES ABORDADOS. DESARROLLO - ELIGE POR EQUIPOS UN ACONTECIMIENTO HISTÓRICO, ESCRIBE EN UNA HOJA DE MÁQUINA EL SUCESO CONSIDERANDO LOS ACTORES PRINCIPALES Y LA FECHA EN QUE OCURRIÓ. - LEE A SUS COMPAÑEROS EL ESCRITO, AL CUAL SE LES HACEN ALGUNOS COMENTARIOS O SUGERENCIAS. - ELABORAN SU ESCRITO FINAL. CIERRE - LLEVA AL SALÓN ALGUNAS IMÁGENES RELACIONADAS CON EL HECHO HISTÓRICO ABORDADO PARA COLOCARSE EN UNA LÍNEA DEL TIEMPO. - DIVIDE LA LÍNEA DEL TIEMPO DE ACUERDO A LOS HECHOS ELEGIDOS Y EL TIEMPO DE CADA EVENTO PUEDE SER EN MEDIOS, CUARTOS, OCTAVOS, DÉCIMOS, ETC. - EN EQUIPOS DECORA LAS IMÁGENES Y ESCRIBE LA IDEA PRINCIPAL DEL ACONTECIMIENTO ELEGIDO EN UNA HOJA PARA SER COLOCADO EN LA LÍNEA DEL TIEMPO QUE SERÁ VISIBLE A TODOS LOS ESTUDIANTES.
ENFOQUE TEÓRICO:	Constructivismo social o sociocultural (Vigotsky)
HABILIDADES DEL PENSAMIENTO QUE SE DESARROLLAN:	• El pensamiento inferencial

- La descripción.
- La identificación.
- El ordenamiento
- Recuerdo de detalles.



Apéndice C. Rúbricas de evaluación

Español					
NIVEL DE DESEMPEÑO PRODUCTO	Excelente	Muy bueno	Satisfac- torio	Regular	Deficiente
Artículo de divulgación científica	Identifica las características y comprende la función de artículos de divulgación científica, incluyendo títulos, subtítulos, índices, ilustraciones y recuadros. Además utiliza tres o más fuentes de consulta para complementar la información sobre el tema.	Explica la función de los artículos de divulgación científica, e identifica algunas características, incluye títulos, subtítulos e imágenes y utiliza dos fuentes de consulta para complementar la información sobre el tema.	Distingue algunas características de los artículos científicos, y conoce su función incluyendo títulos e imágenes y utiliza al menos una fuente de consulta para complementar la información del tema.	Se aproxima al reconocimiento de los artículos de divulgación científica, le cuesta trabajo reconocer su función, utiliza texto e imágenes para elaborar su artículo y una fuente de consulta para recabar la información del tema.	Presenta dificultades para reconocer la utilidad de los artículos de divulgación científica, emplea solamente texto para presentar la información y no recurre a ninguna fuente de consulta para recabar los datos del tema.
Auto-biografía	Escribe un relato autobiográfico para compartir, comprendiendo o explicando su función. Emplea los puntos para separar oraciones, las mayúsculas al inicio de cada oración y nombres propios y utiliza siempre verbos en pasado para narrar sucesos, así como los adverbios temporales.	Escribe una autobiografía para compartir, conoce su función, emplea los puntos para separar oraciones, las mayúsculas al inicio de cada oración y nombres propios y utiliza verbos en pasado para narrar sucesos, utilizando con regularidad adverbios temporales.	Escribe una autobiografía para compartir, distingue su función, hace uso adecuado de las mayúsculas al iniciar un enunciado o nombres propios y de los puntos para separar oraciones y emplea algunas veces tiempos verbales en pasado.	Escribe con ayuda su autobiografía, aunque le cuesta trabajo reconocer su función, en ocasiones utiliza los puntos para separar ideas, presenta dificultades para el uso correcto de las mayúsculas y para relatar en tiempo pasado.	No logra estructurar una autobiografía, le cuesta trabajo escribir hechos pasados y distinguir el uso correcto de las mayúsculas y los puntos en la mayoría de las ocasiones.
La noticia	Conoce y describe la función y los tipos de texto empleados en un periódico,	Conoce la función y los tipos de texto empleados en un periódico, reconoce	Identifica la función y de algunos tipos de textos, posee una idea sencilla	Reconoce algunos tipos de texto periodísticos, identifica con dificultad la	Desconoce los tipos de texto periodísticos, se aproxima al

	la organización del periódico, sigue la estructura de una nota periodística para redactar una propia acerca de un suceso de su comunidad.	algunos tipos de estos así como la organización del periódico, sigue la estructura de una nota periodística para elaborar una propia acerca de un suceso de su comunidad.	de la organización del periódico, y escribe una noticia de un suceso de su comunidad con algunos de los elementos de un nota periodística.	organización del periódico y escribe con ayuda una noticia sobre su comunidad, incluyendo dos de los elementos que caracterizan su estructura.	reconocimiento de la organización del periódico, le cuesta trabajo escribir con ayuda una noticia sobre un suceso de su comunidad.
--	---	---	--	--	--

Matemáticas					
NIVEL DE DESEMPEÑO PRODUCTO	Excelente	Muy bueno	Satisfactorio	Regular	Deficiente
Uso de fracciones	Resuelve problemas de reparto que impliquen el uso de fracciones y logra emitir siempre los resultados en forma oral, escrita y gráfica.	Resuelve problemas de reparto haciendo uso de fracciones y emite regularmente resultados de forma oral y gráfica.	Resuelve en ocasiones problemas de reparto con fracciones y representa los resultados de forma gráfica.	Resuelve con ayuda problemas que implican el reparto con fracciones, logrando representarlos en ocasiones de forma gráfica.	Le cuesta trabajo resolver problemas de reparto haciendo uso de las fracciones, y representar los resultados de forma gráfica.
Series ascendentes y descendentes	Identifica y comprende la regularidad en sucesiones con números, ascendentes o descendentes.	Identifica la regularidad en sucesiones con números, ascendentes o descendentes.	Reconoce en la mayoría de los casos la regularidad en sucesiones con números, ascendentes o descendentes.	Precisa ayuda para distinguir la regularidad en sucesiones con números, ascendentes, y en ocasiones lo identifica de forma descendente.	No reconoce la regularidad en sucesiones numéricas ni de forma ascendente como descendente.
Estimación	Estima y emite resultados correctos de sumar o restar cantidades de hasta cuatro cifras, a partir de descomposiciones,	Calcula con regularidad el resultado de sumas y restas con cantidades de hasta cuatro cifras, haciendo uso de descomposiciones y	Resuelve en ocasiones sumas y restas con cantidades de cuatro cifras utilizando en algunos casos de descomposiciones y	Determina con ayuda el resultado de sumas y restas con números de cuatro cifras.	Presenta dificultades para estimar el resultado de sumar y restar cantidades de tres y cuatro cifras.

	redondeo de los números, etcétera.	redondeo de los números.	redondeo de los números.		
Manejo de la información	Resuelve eficientemente problemas en los cuales es necesario extraer información explícita de diversos portadores.	Responde regularmente de forma correcta problemas que implican extraer información explícita de diversos portadores.	Logra en la mayoría de las ocasiones la resolución de problemas que le demandan extraer información de portadores.	Requiere ayuda para manejar información explícita en portadores y hacer uso de esta para resolver problemas .	Manifiesta permanente mente dificultades para extraer de forma autónoma información de portadores y para resolver de forma correcta problemas.

La entidad donde vivo					
NIVEL DE DESEMPEÑO	Excelente	Muy bueno	Satisfactorio	Regular	Deficiente
CRITERIO					
Estructuración de una línea del tiempo histórica	Relaciona siempre el espacio geográfico y el tiempo histórico ubicando y ordenando de forma cronológica y correcta diversas fechas históricas acontecidas en su estado durante la época de la Conquista, el Virreinato y la Independencia.	Relaciona en la mayoría de las ocasiones el espacio geográfico y el tiempo histórico para ubicar y ordenar cronológicamente distintas fechas históricas acontecidas en su estado durante la época de la Conquista, el Virreinato y la Independencia.	Relaciona en la mayoría de las ocasiones el tiempo histórico para ubicar y ordenar de forma cronológica algunas fechas históricas acontecidas en su estado durante la época de la Conquista, el Virreinato y la Independencia.	Asocia en algunas ocasiones el tiempo histórico para ubicar algunas fechas históricas acontecidas en su estado durante la época de la Conquista, el Virreinato y la Independencia.	Le cuesta trabajo vincular ubicar acontecimientos históricos sucedidos en su estado durante la época de la Conquista, el Virreinato y la Independencia, teniendo dificultades para ordenarlos.
Conformación de un relato histórico	Identifica, relata y describe todas las características de la Conquista, la colonización y el Virreinato en su entidad, logrando distinguir y describir los principales aspectos económicos, sociales y culturales.	Identifica, relata y describe las principales características de la Conquista, la colonización y el Virreinato en su entidad, distinguiendo y describiendo la mayoría de los aspectos económicos, sociales y culturales.	Relata la mayoría de las características de la Conquista, la colonización y el Virreinato en su entidad, distinguiendo algunos aspectos económicos, sociales y culturales.	Describe algunas de las características de la Conquista, la colonización y el Virreinato en su entidad, distinguiendo en algunas ocasiones aspectos económicos y sociales.	Presenta dificultades para identificar y describir algunas de las características de la Conquista, la colonización y el Virreinato en su entidad, así como para distinguir los aspectos más representativos de la época