



División de Ciencias Sociales y Humanidades

Departamento de Educación

Maestría en Desarrollo Docente

Trabajo de titulación

Portafolio de experiencias docentes

El estilo de enseñanza y su impacto en el aprendizaje significativo del estudiantado

Por Lic. Ma. Azucena Olmos Ortiz

Julio 2025

Directora:

Dra. Patricia Marie Anne Houde

Lectores:

Dra. María Porras Ávila

Dr. Kenneth Geoffrey Richter

Dr. Edgar Fabián Torres Hernández

TABLA DE CONTENIDO

ÍNDICE DE TABLAS	7
ÍNDICE DE FIGURAS	7
INTRODUCCIÓN GENERAL DEL PORTAFOLIO.....	9
CAPÍTULO 1: FASE DE CARACTERIZACIÓN	15
Introducción.....	15
Microensayo De Primer Orden	16
Contextualización	17
Contenido	17
Conclusión	20
Primer Registro De Observación De La Práctica Docente	21
Datos preliminares	21
Resumen	21
Ubicación	21
Contexto.....	22
Propósitos	22
Proceso	22
Registro Ampliado de práctica docente.....	23
Resultados del análisis de la práctica docente martes 4 de octubre de 2022	28
Reflexión Sobre la Práctica Docente. Primer Registro (04/10/22).....	30
Microensayo De Segundo Orden.....	33
Contextualización	34
Contenido	35
Conclusión	36
Segundo Registro De Observación De La Práctica Docente	38
Datos preliminares	38
Resumen	38
Ubicación	38
Contexto.....	38
Propósito.....	39
Proceso	39
Registro ampliado de la práctica docente viernes 4 de noviembre de 2022	40
Resultados del análisis de la práctica docente viernes 4 de noviembre de 2022	47

Reflexión Sobre La Práctica Docente. Segundo registro	51
Preguntas iniciales	52
Preguntas secundarias	52
CAPÍTULO 2: FASE DE PROBLEMATIZACIÓN	53
Introducción.....	53
Elementos Constitutivos De La Práctica Docente.....	54
Identificación De Los Constitutivos De La Práctica	55
Segundo Registro de Observación de la Práctica Docente (04/11/22)	55
Datos preliminares	55
Resumen	55
Ubicación	55
Contexto.....	55
Propósito de la clase.....	56
Proceso.....	56
Registro Ampliado De La Práctica Docente (04/11/22).....	57
Elementos Constitutivos: Modelo, Contexto, Contenido, Intersubjetividad, Proceso	57
Esqueleto de la práctica	61
<i>Modelo arqueológico (Uc Mas, 2008)</i>	61
<i>Reflexión por elemento y su integración</i>	63
El modelo.....	63
El contenido	63
El contexto.....	64
Intersubjetividad	65
Proceso cognitivo.....	65
Conclusión.....	66
FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA	67
Revisión de Investigaciones con Temáticas Similares	67
Introducción.....	67
Aprendizaje Significativo.....	67
Formación docente y Estilos de enseñanza	72
Estilos de enseñanza y de aprendizaje.....	75
Pregunta De Investigación	85
RUTA CRÍTICA.....	93
Ruta Crítica De Innovación.....	95

Ubicación Del Aprovechamiento Académico De Los Alumnos.....	95
3er. Registro de Observación de la Práctica Docente	95
<i>Datos preliminares</i>	95
<i>Resumen</i>	95
Ubicación	96
Contexto del Curso: Literatura Infantil	96
Propósito general del curso	96
Propósito de la clase.....	96
Proceso	96
Registro Ampliado De La Práctica Docente (16/11/2023).....	98
FUNDAMENTACIÓN METODOLÓGICA	100
CAPÍTULO 3: FASE DE INNOVACIÓN	106
Introducción.....	106
Microensayo De Innovación. Primer Orden	108
Plan De Innovación	108
Pregunta de innovación	108
Diseño de una clase	108
Inicio:	108
Desarrollo:	108
Cierre:.....	109
Evaluación:	109
Objetivo General	109
Impacto del diseño de innovación.....	109
Efecto (hipótesis de acción)	110
Justificación	110
Desarrollo	111
<i>Ruta crítica</i>	116
<i>Diseño De Clase De Innovación. Primer Ciclo</i>	116
Unidad I: Corrientes de pensamiento del espacio geográfico.....	116
Propósitos	116
<i>Recursos</i>	116
Estrategia de aprendizaje: organizadores gráficos	117
<i>Secuencia de clase</i>	117
<i>Evaluación Rúbrica</i>	117

<i>Pregunta De Innovación:</i>	118
<i>Objetivo</i>	118
Resumen	118
Ubicación	118
Contexto.....	118
<i>Registro Ampliado De La Práctica Docente. Innovación (21/03/24)</i>	119
<i>Evidencias</i>	124
<i>Análisis De La Intervención Del Plan de Innovación</i>	125
Acciones Del Estudiantado Y De La Docente En Los Momentos De La Clase.....	126
Conclusiones	128
Microensayo De Innovación. Segundo Orden	130
Introducción.....	130
Desarrollo	131
Análisis Del Registro Ampliado.....	133
Conclusiones	135
Diseño de clase de innovación. Segundo ciclo.....	136
Unidad II: La geografía. Su aprendizaje y su enseñanza en la educación primaria	136
Secuencia didáctica:	136
<i>Evaluación Rúbrica</i>	137
Registro de clase de innovación.....	137
Resumen	137
Ubicación	137
Contexto.....	137
Registro Ampliado De La Clase De Innovación. Segundo Ciclo	137
Evidencias.....	149
CONCLUSIONES DEL PORTAFOLIO	150
REFERENCIAS.....	154

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1 Datos preliminares.....	21
Tabla 2 Primer registro ampliado de la práctica docente (04/10/22)	23
Tabla 3 Momentos de la práctica docente - Primer registro (04/10/22)	28
Tabla 4 Momentos de la práctica docente (04/11/2022)	48
Tabla 5 Modelo arqueológico de la práctica.....	61
Tabla 6 Estilos de enseñanza Grasha y Reichmann 1990, 1994.....	76
Tabla 7 Modelo de Estilos de enseñanza de Grasha (1999;2002)	83
Tabla 8 Aprendizaje significativo Ausubel (1983) y elaboración propia	94
Tabla 9 Registro ampliado de la práctica docente (16/11/23)	98
Tabla 10 Evaluación de desempeño de los estudiantes	133
Tabla 11 Secuencia didáctica diseño de innovación. Segundo ciclo.....	136
Tabla 12 Evaluación Rúbrica. Marzano (2001) y elaboración propia.	137
Tabla 13 Registro ampliado de innovación	137

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1 Uso del tiempo en los momentos de la clase (04/10/22).....	28
figura 2 Uso del habla en los momentos de la clase (04/10/22)	29
figura 3 Uso del espacio en los momentos de la clase (04/10/22)	29
figura 4 Uso del tiempo para los momentos de la práctica o(4/11/2022).....	48
figura 5 Uso del habla para los momentos de la práctica (04/11/2022).....	49
figura 6 Uso del espacio para los momentos de la práctica (04/11/22).....	49
figura 7 Constitutivos de la práctica docente.....	62
figura 8 Interpretación cualitativa de la práctica	62
figura 9 Cómo aprenden los niños geografía.....	124

<i>figura 10 Análisis de dibujos de la representación geográfica</i>	<i>149</i>
<i>figura 11 Cómo representan los alumnos el espacio geográfico.....</i>	<i>149</i>

INTRODUCCIÓN GENERAL DEL PORTAFOLIO

Las políticas educativas han procurado que los Planes y Programas de Educación Básica y Normal en México “se mantengan a la vanguardia y apegados a la necesidad y exigencia global que la UNESCO estableció en la Agenda 2030 (Asamblea General, 2015). Estos Planes y programas tienen como Principios filosóficos el respeto y la práctica de valores como: la amistad, bondad, justicia, solidaridad, honestidad, humanismo, entre otros; así como Principios pedagógicos cuya pretensión es que el estudiante conozca sus derechos y deberes civiles desarrollando una conciencia social y económica para promover la empatía de los diversos grupos socioeconómicos.

En el ímpetu de recién egresada defendía la presencia de los teóricos y el Plan vigente en mi práctica, sin embargo, en la realidad imperaban otros intereses en el centro educativo los cuales no empataban con mis convicciones; sin importar el nivel educativo ni el Centro de trabajo (ahora laboro en el nivel superior), el fenómeno se ha repetido hasta la actualidad: los Planes y Programas de estudios no se aplican al pie de la letra en las aulas (visto desde mi experiencia), es el mismo estudiantado quien da fe al manifestar el tedio en la mayoría de las clases que cursan, así como la poca disposición y respeto de los docentes hacia la individualidad y atención a su capacidad crítica.

En ocasiones no basta con la buena voluntad y el desprecio a las prácticas de simulación, es conveniente también recordar que la formación docente es un compromiso permanente, el cual requiere de constantes cambios no sólo de actitud y valores sino además de un respaldo teórico que permita al profesor diseñar e implementar actividades sólidas, pertinentes y apegadas a los modelos educativos vigentes y sobre todo a las necesidades que la sociedad demanda.

Por lo anterior, me di a la tarea de estudiar un posgrado que proporcionara una perspectiva metodológica y humanista cuyos contenidos favorecieran a la transformación y

mejora de mi práctica docente. Afortunadamente, estaba disponible la MDD, la Maestría en Desarrollo Docente. Desde su naturaleza profesionalizante, pretende entre otros aspectos mejorar la práctica educativa de quienes la cursan

El mapa curricular está organizado en cuatro ejes de formación que atienden a las áreas de desarrollo profesional con la finalidad de desarrollar las competencias docentes que indica el perfil de egreso:

- *El eje de innovación de la práctica en las comunidades educativas* atiende el área de formación profesional: Reconoce y problematiza de forma crítica su desempeño en la práctica educativa, a través de metodologías innovadoras, realizando cambios en su actividad, para mejorarla en beneficio de la comunidad a la que pertenece
- *El eje de desarrollo humano* atiende el área de profundización: Se reconoce como persona y como profesional educativo, desde la reflexión y la vivencia personal de las propuestas humanistas, para reelaborar sus propias experiencias, potenciando su desempeño educativo, de tal forma que mejore sus relaciones interpersonales dentro de los espacios formativos
- *Eje de estrategias de aprendizaje y de enseñanza* atiende el área de formación disciplinar: Desarrolla estrategias y materiales de enseñanza y aprendizaje adecuados a los contextos en los que ejerce su desempeño educativo, mediante el empleo de recursos y medios que propicien el desarrollo de nuevas experiencias de aprendizaje y enseñanza.
- *Eje de contexto educativo* atiende el área de formación disciplinar: Es capaz de reflexionar críticamente y con una actitud de respeto, los contextos de los que provienen sus estudiantes, así como el contexto donde se encuentra inmerso el establecimiento escolar, atendiendo con pertinencia, significancia y equidad la diversidad de sus grupos.

El programa posee quince unidades de aprendizaje, las cuales enriquecieron mi perspectiva acerca de la complejidad que implica la intervención docente; removieron fibras personales que impactaron en el autoconocimiento personal y profesional, desarrollando una sensibilidad humanista requerida para trabajar con “materia viva”.

De igual forma, me condujeron a reconocer, caracterizar, problematizar e innovar mi práctica docente desde la metodología de investigación-acción pedagógica; además de reconocer los contextos complejos existentes en nuestras escuelas, las corrientes filosóficas e ideológicos predominantes en la sociedad global que confluyen en los sistemas educativos, su currículo y a la forma de implementarla en las instituciones.

Entender la educación y la práctica docente requiere leer la realidad en la que nos encontramos inmersos, Edgar Morin, filósofo francés quien desarrolló en 1982 el concepto de “Pensamiento complejo”, analizó la importancia de visualizar la realidad como un todo tomando en consideración cada una de sus partes, como un sistema “entretejido” que no se debe reducir ni simplificar; gracias a esta aportación, Morin fue llevado al reflector y solicitado por la UNESCO para expresar sus ideas sobre la educación del futuro en el contexto de su visión del Pensamiento complejo, surgiendo su obra (Morin, 1999) “Los siete saberes necesarios para la educación del futuro” Sintetizaré dichos saberes para fines prácticos:

1. *Una educación que cure la ceguera del conocimiento*, esto es, que la educación del futuro considere la posibilidad el error y la ilusión sobre cómo se concibe el conocimiento influenciado por: percepciones, interpretaciones, distorsiones y fragilidad en la memoria; con lo anterior visualizo mis grupos incitándolos a analizar, cuestionar y juzgar lo que los teóricos que leen o en este caso yo, su profesora afirmamos sobre algún contenido.

2. *Una educación que garantice el conocimiento pertinente*, planteando y resolviendo problemas contextualizados vistos desde un panorama global considerando al mismo tiempo el conocimiento general y particular; justamente mis estudiantes requieren habilitarse en esta capacidad de saber cómo usar el conocimiento, precisar su especificidad y a la vez observarlo en modo panorámico para aplicar una práctica situada.
3. *Enseñar la condición humana*, caracterizada por una condición común y al mismo tiempo diversificada culturalmente (individual, social y global); en este aspecto considero importante sensibilizar a mis estudiantes sobre la individualidad, multiculturalidad, pluriculturalidad e interculturalidad, cuyas palabras más allá de conceptos son condiciones en las que debemos interactuamos con los demás para evitar la discriminación múltiple.
4. *Enseñar la identidad terrenal*, desarrollo intelectual, afectivo y moral a nivel planetario (conciencia antropológica, cívica, ecológica y espiritual); colaborar con nuestros estudiantes en el reconocimiento y conciencia de la relación e impacto de nuestras acciones en el planeta.
5. *Enfrentar las incertidumbres*, comprender que los modelos culturales caducan y perecen o se transforman y generan evolución o barbarie, y ello es producto de las decisiones que tomamos, acciones y reacciones que afectan al sistema global y no podemos predecir.
6. *Enseñar la comprensión*, interpersonal e intergrupar a escala planetaria a través de valores como la empatía, democracia, tolerancia y el respeto a la dignidad humana.
7. *La ética del género humano*, considerando como base un bucle individuo, sociedad, especie (enseñar la democracia que implica consensos y aceptación de

reglas); considero que generar situaciones que permitan a mis estudiantes darse cuenta de que son y existen como sujetos individuales y como parte de una comunidad cercana y global.

Con base en los saberes que Morin describe tan fascinantemente, lograr que se apliquen dichos planes no será una tarea sencilla, pero se puede comenzar abriendo paso a reconocer lo que implica el conocimiento tomando en cuenta un todo, holísticamente hablando, desde el individuo mismo hasta su cultura, su entorno y cómo estos influyen en la forma de crear su propio conocimiento y compartirlo con los demás.

Además, dando el espacio y el uso del habla a los estudiantes para que reconozcan que un paradigma o ley puede ser derrocada por una nueva verdad, por un nuevo conocimiento ya sea proporcionado por ellos o por otros; que se enfrentan a una verdad que no es absoluta, que puede coincidir críticamente con su pensar o no, que le permite reformular y resignificar contenidos, pero sobre todo situarlos al contextualizarlos.

El reto del docente es y será por siempre mantener el vínculo entre las políticas educativas (acompañadas de sus constantes reformas), las ideologías de la sociedad global que van cambiando a un ritmo acelerado y la mejora de su práctica para permitir que sus estudiantes logren integrarse y adaptarse al mundo que les exige tanto y no siempre les retribuye experiencias significativas y una vida digna.

Secundando al discurso romántico e idealista, este portafolio de experiencias docentes contiene el trayecto del proceso que llevé para reconocer y aplicar instrumentos etnográficos para registrar lo más fiel posible lo que sucedió en las clases elegidas para analizar su caracterización, identificar una problemática o situación preocupante que ameritara un cambio para mejorar.

El portafolio de experiencias docentes es una herramienta que da cuenta del proceso mediante el cual el profesor tiene la posibilidad de convertirse en investigador de su propia práctica reflexionando críticamente e integrando elementos teóricos en sus intervenciones; permitiéndole innovar en su quehacer docente, guiándose metodológicamente de la investigación-acción pedagógica.

Se presentan las fases de caracterización, problematización e innovación; a grandes rasgos, estas implican la arqueología de mi práctica, de la cual surgió primeramente una pregunta de investigación y esta se transformó a una pregunta de innovación.

Llevé a cabo la indagación de temas similares al propio (estilos de enseñanza y niveles de aprendizaje significativo) pasando por la elaboración de una ruta crítica orientada por las metodologías de investigación-acción pedagógica y etnografía; posteriormente con base en la ruta crítica (transición del aprendizaje significativo de conceptos al aprendizaje significativo de proposiciones) se planteó un primer diseño de innovación con la intención de responder a la pregunta:

¿Cómo impacta el estilo de enseñanza del docente en la construcción de los aprendizajes significativos de los estudiantes de la Licenciatura en Educación Preescolar y Primaria?

Del análisis de la primera intervención de innovación, se obtuvieron hallazgos para reestructurar un segundo diseño con la intención de coadyuvar las áreas de mejora detectadas en la clase antes mencionada. Finalmente, concluyo con los resultados obtenidos y reflexiones del proceso en estos cuatro semestres, así como la satisfacción de haber cursado la Maestría en Desarrollo Docente.

CAPÍTULO 1: FASE DE CARACTERIZACIÓN

Introducción

Pensar en un cambio educativo implica tomar conciencia de los factores que influyen en la intervención docente, lo que hacemos día a día y cómo impacta en el aprendizaje del estudiantado. Eso se observa minuciosamente cuando el profesor se convierte en investigador de su práctica.

En este sentido, Bazdresch (2009) sugiere que, para identificar nuestra práctica, será necesario llevar a cabo todo un proceso de reconocimiento, iniciando por describir lo que hacemos, qué sucede en nuestra aula durante la jornada, dicha descripción se debe caracterizar por plasmar lo más fiel y objetiva posible dando cuenta de lo que realmente aconteció.

Según Bazdresch (2002), los elementos constitutivos de la práctica son: el modelo, el contenido, el contexto, la subjetividad, la intersubjetividad y el proceso cognoscitivo. Reconocerlos y analizarlos articulando los hallazgos, me permitió identificar la naturaleza de mi intervención, es decir, cómo imparto las clases realmente, qué tiempos de diálogo y profundización de los temas como experiencia y andamiaje para el estudiantado.

Para poder llegar a esta identificación, fue necesario grabar una clase y registrarla crudamente, tomando en consideración: el contexto, la ubicación, así como los hechos; así mismo utilicé en el registro la nomenclatura de abreviaturas respecto a los participantes. Para ello, recurrí al trabajo de García Herrera (1997), “El autorregistro da cuenta de la transformación desde dentro, desde el sujeto mismo que interviene y transforma sus esquemas prácticos” (p. 40).

A continuación, muestro el Microensayo de primer orden, el cual da cuenta del análisis de una clase, recuperando elementos de mi práctica docente, no desde el sentido común sino utilizando una metodología instrumental que la caracterice sistemáticamente.

Microensayo De Primer Orden

Enseguida, comparto las impresiones, hallazgos y reflexiones sobre mi conducción en la práctica docente, con base en el análisis del primer registro de observación en uno de los cursos que imparto en la Benemérita y Centenaria Escuela Normal Oficial de Guanajuato.

La relación entre la teoría y la práctica es indispensable para la transformación educativa, para la acción misma de educar; sin embargo, la innovación cultural causa cierto temor en aquellos profesores que estamos enrolados en las formas tradicionales, resistiéndonos a cambiar paradigmas en pro de nuestra práctica docente. Ha sido a través de la Investigación Cualitativa como hemos identificado las tradiciones de formación e intervención que los docentes llevamos día con día a las aulas, particularmente con el método etnográfico podemos recopilar información fidedigna y reconstruir nuestro quehacer docente con ayuda de instrumentos como: planeaciones, el diario de clase, grabaciones y autoevaluaciones de la intervención. Se ha definido a la etnografía como un proceso de documentar lo no-documentado de la realidad social (Rockwell, 2009), en alusión a “lo cotidiano, lo oculto, lo inconsciente” (p. 21).

Con el fin de reconocer aquellas acciones que impactan en el acompañamiento y en el desarrollo de los contenidos de cada curso que imparto, me di a la tarea de analizar sistemáticamente las impresiones y los resultados que obtuve del primer registro de observación de clase sobre mi práctica.

Para ello, fue necesario categorizarlos: contextualización del registro, momentos de la clase, análisis del tiempo de la práctica, análisis del uso del habla, uso del espacio y reflexión con base en los resultados derivados del estudio.

Contextualización

El día 4 de octubre de 2022, audio grabé un fragmento de clase del curso “Aprendizaje en servicio” del séptimo semestre de la Licenciatura en Educación Preescolar. El grupo constaba de nueve estudiantes, las cuales en este semestre se incorporaron a la práctica profesional; el aula provista con mesas pentagonales y sillas para cada estudiante, una pantalla, un pizarrón e internet.

El propósito general de este curso es potenciar el desarrollo de las competencias profesionales y genéricas del perfil de egreso de la Licenciatura en Educación Preescolar, por lo cual es imprescindible identificar las áreas de oportunidad que pudieran limitar el desempeño de las estudiantes al vincular la teoría con la experiencia en la práctica docente.

La clase del martes es de 8:00-12:00 h., solo se grabó un fragmento, considerando la participación de una alumna exponiendo un tema que el mismo equipo de estudiantes eligió para apoyar su trabajo en la próxima práctica.

Contenido

A través de la estrategia de seminario-taller una de las estudiantes expuso el tema sobre el desarrollo infantil, enfocándose en un artículo de investigación que puntualizaba las conductas agresivas en los niños y adolescentes. Con base en este tema, la mayoría de las estudiantes compartieron: dudas, vivencias y observaciones que recabaron en la primera jornada de observación del grupo con quien trabajarán en este ciclo escolar; identifiqué la forma en que me conduzco procurando dar acompañamiento y retroalimentación al grupo:

Aa: En general ahora los niños son vistos con más importancia, tienen más derechos y tienen un papel muy distinto al que tenían anteriormente...

Ma: Así es, y fíjense cómo dijo la maestra “Aca” /la maestra Acaxochitl junto con otra maestra dieron un taller sobre el campo formativo: Lenguaje y comunicación/ ayer: hay una forma en cómo los chicos se van conduciendo por su entorno, interviene el entorno, interviene el carácter, interviene el temperamento que va moldeando su personalidad.... ¿Por qué será un comportamiento agresivo Aa2, tú que crees que suceda en los niños para que “entre comillas” ellos se comporten con agresividad?

Aa 2: Pues a lo mejor por la edad, bueno porque cuando no tienen esa interacción con otras personas y un comportamiento no es de su agrado tienden como a defenderse, es algo normal pero que a lo mejor conforme ellos van a entender y van desarrollando. (Primer registro p. 23)

La comunicación equitativa y efectiva en el aula entre docente- estudiante propicia un ambiente de aprendizaje bidireccional, crítico y reflexivo: “La conversación es la acción cooperativa de intercambios, intervenciones y actos de habla en un contexto específico. Desde los años 70 se han jerarquizado modelos de interacción entre profesores-alumnos para estudiar su estructura en el contexto del aula” (Kerbrat, 1998; Sinclair y Coulthard, 1975; Vion, 1992; como se citó en Villalta, 2009) (p-223).

Como docentes, en ocasiones consideramos que nuestro trabajo es óptimo o adecuado y que realmente está favoreciendo que los estudiantes construyan aprendizajes. “El docente percibe el comportamiento, lo valora, clasifica y jerarquiza, todo desde su propia experiencia” (Laing, 1983, como se citó en Carrizales, 1998).

Sin embargo, no todas las conversaciones implican que la intervención y los contenidos sean precisos y, como recorrimos al análisis del tiempo, permitan la construcción del conocimiento, pues, factores como el uso del tiempo y del habla influyen en el logro de los propósitos. Del análisis rescaté sobre el uso del tiempo lo siguiente: saludo y encuadre, 16 minutos; desarrollo de la actividad, 39 minutos; y cierre o retroalimentación, 9 minutos. Con este hallazgo reflexiono que debo utilizar más tiempo para retroalimentar, pues en comparación de los demás momentos de la clase, es muy poco.

En el desarrollo de la actividad mi intervención es constante y las participaciones extensas, por lo que considero en lo sucesivo priorizar el tiempo a los comentarios de las estudiantes y reducir los míos.

Aquí se puede apreciar cómo hay momentos en que mis comentarios son extensos y el de la estudiante muy breve:

Aa2: Es como lo reconoce en su primer círculo social y lo modifica en el Jardín de niños.

Ma: ¡Exacto! Finalmente, en estas investigaciones es donde nos vamos dando cuenta de los procesos físicos y cognitivos del niño y cómo nosotros somos quienes los vamos conduciendo a que se den cuenta del mundo sí, no obligarlos a que se comporten de un modo porque ya nos dimos cuenta de que eso tampoco es adecuado. Adelante Aa1 /Aa1 sigue exponiendo el tema/ (Primer registro, p. 24)

En cuanto al uso del habla, los resultados se relacionan con el apartado anterior, es decir, mi intervención se cuantifica en un 56% (Gráfica primer registro). Además, identifiqué que mi lenguaje es coloquial, en ningún momento evoco citas refiriéndome a algún autor o investigador; esto me lleva a reflexionar sobre la necesidad de leer más y puntualizar algunas ideas de autores durante las clases (tal como lo puedo observar en mis clases de maestría). Infiero: más que el uso del lenguaje coloquial sea un factor para generar un ambiente de confianza (idea que en el subconsciente creo tener), lo es el respeto a la opinión para que las estudiantes se expresen sin inhibiciones y con ayuda de la estrategia de seminario todas aprendemos. Parafraseando un poco a John Elliot (1993) en su libro “El cambio educativo desde la investigación-acción”, los profesores no logran apropiarse de la teoría, la perciben desarticulada de la práctica y en cierto sentido la consideran inútil, además de prejuizar y demeritar el trabajo del investigador sobre todo cuando “invade su espacio”. Tal vez esa desconfianza hacia la teoría se debe a la visión distinta del profesor, pues para él su competencia docente, solamente se remite a procesar la información con juicios prácticos e intuitivos; en cambio, el investigador utiliza técnicas e instrumentos para procesar y analizar la información.

Sobre el uso del espacio, el edificio de la escuela era una casa lo que genera principalmente limitaciones auditivas, ya que las aulas no cuentan con la acústica adecuada y el uso del cubrebocas se suma a esta situación por lo que procuro colocar a las estudiantes (con las medidas sanitarias correspondientes) de tal modo que haya contacto

visual para poder interactuar en todo momento entre nosotras y con vistas a la pantalla o pizarrón si se requiere.

Conclusión

Para concluir con este análisis, concuerdo con John Elliot respecto a la necesidad de que el docente se vuelva investigador de su práctica, sistematizándola en unidades de análisis para a través de la investigación-acción logre identificar áreas de oportunidad a diluir para la mejora de la práctica docente “para hacer posible que lo familiar se vuelva extraño” (Erickson, 1989, como se citó en García Herrera, 1997, p. 1).

Darse cuenta de lo que en realidad hacemos cuando estamos frente a un grupo en nuestra labor docente es una tarea que requiere “auto observación” (García Herrera, 1997, p. 40). Sin duda, mirar hacia dentro de mi práctica: forma de hablar, tiempo hablando, qué digo a las estudiantes y sobre todo si realmente estoy acompañándolas en el proceso de desarrollo de habilidades, me lleva a reconsiderar hacer esos viajes con frecuencia, utilizando estas herramientas y metodología teóricas las cuales permiten reconstruir la clase y evaluar con mayor objetividad nuestro quehacer docente.

En mi caso, además de leer los referentes teóricos sobre un tema, mencionarlos con propiedad al grupo para que también los reconozcan y se apropien de ellos para vincularlos con la experiencia docente: Gimeno (1988) “uno de los peligros que amenaza a las intervenciones educativas prácticas es el de la defensa de un pensamiento acrítico y ateórico que considera no necesitar de otros sustentos exteriores (p. 233).

Primer Registro De Observación De La Práctica Docente

Datos preliminares

Tabla 1 Datos preliminares

Benemérita y Centenaria Escuela Normal Oficial de Guanajuato
Ciudad: Guanajuato, Gto.
Curso: Aprendizaje en servicio
Grado: Séptimo semestre de la Licenciatura en Educación Preescolar.
Grupo único
Ciclo escolar: agosto 2022-enero 2023
Fecha: martes 4 de octubre de 2022
Hora: 8:00- 12:00 h.
Tiempo de registro: 8:48 - 9:43 am.
Docente: Ma. Azucena Olmos Ortiz

Resumen

El siguiente registro se elaboró el día 4 de octubre de 2022 a las 20:00 horas, utilizando como instrumento la grabación de un fragmento de la clase Aprendizaje en Servicio. Dicho fragmento fue transcrito con dificultad, ya que el audio no es muy fiel, pues, se utilizó como herramienta un teléfono celular.

Aunque la clase comienza a las 8:00 horas, se utilizó una hora para atender situaciones individuales, las estudiantes de este curso se incorporarán a la práctica profesional el 17 de octubre y había necesidad de precisar aspectos sobre la misma.

La clase completa tuvo duración de cuatro horas, para fines propios del ejercicio, solo registré 43 minutos.

A través del registro analicé mi práctica docente con el fin de visualizar aquellos aspectos que requieren estrategias de mejora en la misma.

Ubicación

La clase fue llevada a cabo en una escuela de nivel superior, en el salón 14, espacio destinado para el grupo de séptimo “B” (cuenta con 20 mesas y 20 sillas). el curso de Aprendizaje en Servicio se conforma de 9 estudiantes mujeres provenientes de los grupos 7º “A” y 7º “B”. Todas asistieron a la clase.

Contexto

En este curso, el rol del docente es fungir como asesora de la práctica Profesional en último grado de la licenciatura, razón por la cual es un equipo reducido, ya que es primordial acompañar a las estudiantes en el proceso de vinculación entre teoría y práctica.

A partir de un análisis sobre áreas de oportunidad para llevar a cabo la práctica, las estudiantes expondrán a modo de seminario los contenidos considerados relevantes para desarrollar. Es por ello por lo que la mayoría del tiempo serán ellas quienes hagan uso del habla.

Propósitos

- Reconocer los procesos de desarrollo del niño respecto a la conducta agresiva, así como las características primordiales de los 2 a los 7 años.
- Participar activamente identificando los contenidos con situaciones de la práctica docente.

Proceso

Previamente, solicité su autorización para grabar la clase con fines didácticos, puntualizando que el foco de análisis es mi práctica y no su participación, lo cual todas aceptaron.

Comencé la clase recordando la importancia de los cursos que contiene la malla curricular, cómo estos van acompañando al futuro docente no únicamente a la construcción de su identidad profesional, sino también a reconocer los procesos de desarrollo de los educandos y la forma idónea de acompañamiento profesional para que construyan a su vez conocimiento y desarrollen habilidades y competencias. Enseguida, enfatice la necesidad de retomar a grandes rasgos tales contenidos los cuales en su momento quizá no fueron tan significativos ni valiosos, hasta ahora que será necesario

utilizarlos para diseñar planeaciones intencionadas y contextualizadas, así como reconocer la importancia de los instrumentos de evaluación y autoevaluación.

Posteriormente, solicité iniciarán las exposiciones en el orden de organización acordado la clase anterior, siendo el primer tema “El desarrollo infantil”. Mientras la estudiante exponía, íbamos haciendo intervenciones “complementarias” sobre el tema.

Finalmente, concluimos el tema reflexionado sobre la importancia de conocer las características de nuestros alumnos considerando las dimensiones de la persona. La grabación concluye y tomamos un descanso para continuar.

Registro Ampliado de práctica docente

La siguiente tabla da cuenta del registro ampliado citado anteriormente, categorizándose en tres columnas: Tiempo (inicio, desarrollo y cierre), hechos (qué sucedió crudamente) e interpretación (subjetividad del docente) en los momentos de la clase.

Tabla 2 Primer registro ampliado de la práctica docente (04/10/22)

Tiempo	Hechos	Interpretación
Inicio de la clase y encuadre 8:48-9:04 am.	/Solicité su autorización para grabar la clase con fines didácticos/ Ma: ¡Buenos días otra vez chicas! Aas: ¡Buenos días, maestra! /estaban presentes las 9 alumnas asignadas al curso/ Ma: El día de hoy vamos a iniciar las exposiciones con los temas que ustedes mismas consideraron necesarios para su práctica ahora que irán de lleno a trabajar con su grupo. Ma: Ya lo decía ayer la maestra” Acá” en el taller, ahora que necesitamos de esos recursos tal vez tengan mayor sentido para ustedes, no solo recordarlos sino saber en qué momento utilizarlos. /se llevaron a cabo talleres sobre los campos y áreas de formación dirigidos a las alumnas del séptimo semestre/ /Mientras hablo algunas alumnas asienten y otras se hablan entre sí/ Ma: Ya han recorrido tres años de este viaje y bueno, ahora falta el último tramo. Ma: Les voy a pedir de favor atender con respeto a cada compañera, podemos hacer intervenciones para ejemplificar con lo que observaron en la primera jornada en su grupo. Ma: ¡Por favor A, adelante!	Vi asombro de algunas estudiantes cuando solicité su autorización para grabar.

Exposición y discusión “Desarrollo Infantil” 9:04-9:43 am.	Aa1: ¡Buenos días! Yo les voy a presentar el tema de” Desarrollo Infantil” A: En general ahora los niños son vistos con más importancia, tienen más derechos y tienen un papel muy distinto al que tenían anteriormente y... dentro de la lectura nos hablaba del estudio del comportamiento en el desarrollo del niño que eran como tres, nos hablaban de tres diferentes que eran como investigaciones de modificaciones sobre el agresor y agredido, investigaciones sobre la agresividad con el comportamiento social e interacción social y atención a los niños para que modifiquen la trayectoria de agresividad. Que nos hablaba como mmm, trataban de modificarlas. Nos decía que muchas veces al ser agresivo no tenían integración con la sociedad. Ma: Así es, y fíjense como dijo la maestra “Aca” /la maestra Acaxochitl junto con otra maestra dieron un taller sobre el campo formativo: Lenguaje y comunicación/ ayer: hay una forma en cómo los chicos se van conduciendo por su entorno, interviene el entorno, interviene el carácter, interviene el temperamento que va moldeando su personalidad. Peeero, es ahí donde la formación de la escuela entra y, vamos nosotros generando estrategias en las que modificamos de algún modo su percepción ante el mundo y permitimos con un ambiente de confianza, con un ambiente de aprendizaje que los niños vayan evitando la agresividad, integrándose en las normas sociales sí, para qué, pues para... Mmm, mmm, que puedan modificarse a sí mismos, no nosotras, nosotras no bajo parámetros conductistas de, de si te portas bien te pongo la estrellita, si te protas bien, este... te voy a dar dulce sino entendiendo que existen normas de comportamiento, normas de convivencia en las que pues necesitamos atender para integrarnos con los demás, para evitar eh, justamente este comportamiento agresivo. ¿Por qué será un comportamiento agresivo Aa2, tú que crees que suceda en los niños para que entre comillas ellos se comporten con agresividad? Aa2: Pues a lo mejor por la edad, bueno porque cuando no tienen esa interacción con otras personas y un comportamiento no es de su agrado tienden como a defenderse, es algo normal pero que a lo mejor conforme ellos van a entender y van desarrollando Ma: ¡Exacto! Aa2: Van atendiendo como los comportamientos que tenemos las personas grandes y pues lo aprenden. Ma: De manera física, de manera cognitiva los niños tienen ciertas formas primitivas,	La estudiante toma sus manos, extiende los brazos y los balancea mientras habla. La mayoría del grupo volteo al frente donde está la ponente. En esta parte de la discusión nos perdimos un poco respecto al punto que era la gratificación por un “buen” comportamiento.
---	--	---

	digámoslo así, ellos comprenden en su mundo que si quieren algo lo deben tener, ¿sí? Y es a lo que de llamamos que tienen esa parte de egoísmo ¿no? Cómo a un niño pequeño le cuesta trabajo que alguien más tome sus cosas y le cuesta trabajo entender que no puede tomar las cosas de otros, nada más porque las quiere y es ahí donde tenemos que moldearlo en el sentido de mostrarle que cada quién tiene sus pertenencias que las cosas se piden por favor, que tenemos que respetar si no nos las quieren prestar y que de la misma manera los demás deben respetar las cosas propias ¿no? Y en cuanto a desarrollo de emociones pues, también ya lo hemos hablado en otras clases si nosotros de repente no las conocemos, no sabemos por qué nos estamos sintiendo así, no podemos regularlas, ¿cómo esperamos que los niños lo hagan? ¿sí? Aa2: Es como lo reconoce en su primer círculo social y lo modifica en el Jardín de niños. Ma: ¡Exacto! Finalmente, en estas investigaciones es donde nos vamos dando cuenta de los procesos físicos y cognitivos del niño y cómo nosotros somos quienes los vamos conduciendo a que se den cuenta del mundo sí, no obligarlos a que se comporten de un modo porque ya nos dimos cuenta de que eso tampoco es adecuado. Adelante Aa1. /Aa1 sigue exponiendo el tema/ ... Los niños llegan a requerir de gratificaciones por su buen comportamiento, pero hay ocasiones en que no les importa. Ma: ¿Y esto de qué dependerá Aa3? ¿De qué depende yo necesite que todo el tiempo me digas: lo hiciste bien y si no me dices me deprimó y ya no lo quiero hacer o simplemente no tengo el deseo de “portarme bien” Aa3: mmm, puede que las gratificaciones aumentan su seguridad y autoestima y... Aa4: Es que siento que depende mucho del contexto porque hay niños que son muy independientes y hay niños que, bueno yo me he fijado en mis sobrinos cuando van a mi casa y nos ven platicando e interrumpen para que mi cuñada los lleve al baño cuando pueden ir solos. Yo creo que depende de cómo es el círculo familiar. Ma: Les voy a poner un ejemplo y esto fue real, Manuel es el hijo menor de cuatro y este obviamente sus papás ya son mayores entonces Manuel no se integra en el salón, Manuel quiere todo el tiempo que su voz se escuche, Manuel no respeta las reglas, él se sale del salón cuando quiere se va a los columpios, Manuel no hace los trabajos con las indicaciones señaladas. ¿Qué vas a hacer Aa5, si te toca un Manuel?	
--	---	--

	Aa5: Es que, si tengo un Manuel, y es que creo que tiene qué ver todo lo que está pasando en casa, platicando en a la entrevista con la mamá platicaba que él no era así, incluso se volvió agresivo. Pero es que su mamá tiene cáncer, lo cuida su abuelita, y, es como su manera de llamar la atención. El niño tiene tres años y le ha afectado la enfermedad de su mamá porque hay mucha tensión en su casa. Ma: Imagínense el choque entre esta etapa de desarrollo y la condición de enfermedad de su mamá y todo lo que implica en su contexto familiar. Pues que claro que va a cambiar totalmente su conducta. Entonces chicas, ojo con esto, tenemos que saber por qué el niño es así, no podemos generar juicios sin saber cuál es la razón de su comportamiento. Nada más aquí muy atentas, este niño necesita ayuda, canalizarlo. / continúa la discusión sobre cambios de comportamiento y su influencia por el entorno/ Aa3: Yo tengo a Manuel, justo a él no le motiva nada para respetar las reglas, no hay amenaza que valga. Y es que en la entrevista la mamá mencionó que su esposo no apoya en esta contención. La tutora ha tomado la estrategia de ignorarlo y seguir con el resto del grupo. Ma: Bueno pues ya lo anoté, porque fue un reto el año pasado y hay que buscar estrategias para no ignorarlo. Aa3: Yo tomé la decisión de llegar y trabajar todos los días con los acuerdos y las reglas porque veo que hay un desorden total, los niños están muy confundidos cuando la maestra está molesta o consintiéndolos. Ma: Yo creo que todas al llegar retomen los acuerdos que hay en el salón y pregunten a los niños si les parecen pues a veces no los consideramos e imponemos y eso se torna una barrera para algunos. Generen un hábito de respeto y congruencia, es decir sean ustedes el ejemplo de respeto a dichos acuerdos. Ma: ¡Por favor Aa1 continúa! /Aa1 prosigue la presentación por 5 minutos más explicando los resultados de la investigación del artículo sobre agresividad en niños preescolares. Han pasado 32 minutos de la exposición y discusión paralela, algunas alumnas ya no están atendiendo a su compañera/ Aa1: ... Los niños pequeños manifiestan sus agresiones físicamente por ejemplo con golpes o mordidas y conforme van creciendo las agresiones cambian a verbales o combinadas.	
--	--	--

Cierre 9:43-9:52 am.	Ma: Sí me tocó en un interinato, el primer día vi a un niño con una marca de mordida en su mejilla, un compañero lo había mordido porque no le prestó su juguete. Aa1: Por otro lado, el desarrollo de los niños corresponde a una interacción dinámica que refleja las características esenciales de un ser vivo y está influenciado por la naturaleza y la crianza. El adulto puede ser modelo de convivencia para los niños, es un factor principal en el aprendizaje. Respecto a la etapa de desarrollo preoperacional de los 2 a los 7 años, Piaget nos dice que se desarrolla el pensamiento egocéntrico, la imaginación y el lenguaje adquiere gran importancia. Y es todo por mi parte. Ma: Y esta parte es la que nos compete bastante verdad, porque pues el tiempo justo en el que trabajamos con los chicos y aquí es donde justo hablábamos del egocentrismo, ellos intelectualmente les cuesta trabajo percibir que hay algo más que su mundo interior, y es ahí donde viene el acompañamiento del docente para que justamente extrapole o visualice un panorama más amplio y bueno en el sentido de la imaginación, cómo podemos estimularlos a que desarrollen su imaginación o, podemos fragmentar o impedirlo con nuestras formas de trabajo con ellos. Y respecto al lenguaje y ya lo vieron ayer en el taller con las maestras, como hay tantas formas en las prácticas sociales de lenguaje y seguimos con la mecanización: con las planas del nombre, con los ejercicios de caligrafía, no siendo nosotras el medio por el cual escriban y se apropien del lenguaje convencional. Reconocer cuáles son sus habilidades físicas y cognitivas, y de qué manera podemos crear momentos y situaciones que los reten a desarrollarlas. Ma. Muy bien Aa1, gracias por la presentación, te felicito por recurrir a otras fuentes. Agradezco también la participación a quienes enriquecieron este tema. ¿Hay alguna duda al respecto? Creo que solo es cuestión de que desempolven un poco sus recuerdos sobre su curso de desarrollo infantil para precisar algunos aspectos sobre todo si su informe se enfocará en este tema. /las estudiantes en general mencionan que no hay dudas/ Ma.: Ok. Para concluir entonces con el tema de desarrollo infantil llevemos entonces al aula actividades intencionadas y congruentes con las necesidades de su grupo, y en cuanto a las conductas agresivas, no olviden indagar primero en la fuente de esa conducta y	
------------------------------------	--	--

	propiciar una comunicación permanente con los cuidadores de los niños para comprender y buscar estrategias de apoyo. Tomemos un descanso y volvemos en 15 minutos.	
--	---	--

Resultados del análisis de la práctica docente martes 4 de octubre de 2022

A continuación, evidencio gráficamente los momentos de la clase manifestando el tiempo real de cada uno: del tiempo, del habla y del espacio; así como las intenciones previas a la intervención.

Tabla 3 Momentos de la práctica docente - Primer registro (04/10/22)

Temática	Tiempo 8:48- 9:52/ 64'	Intención A priori
Inicio de la clase y encuadre	16 minutos	Retroalimentación de la clase anterior e introducción al tema.
Exposición y discusión “desarrollo Infantil, estudio en conductas agresivas”	39 minutos	Discutir con base en el estudio expuesto y con las experiencias de la primera jornada, algunos ejemplos y soluciones para dar acompañamiento en la regulación de la conducta agresiva en niños preescolares.
Cierre de la clase y retroalimentación	9 minutos	Recuperar dudas e impresiones finales sobre el tema a discusión.

Figura 1 Uso del tiempo en los momentos de la clase (04/10/22)



figura 2 Uso del habla en los momentos de la clase (04/10/22)

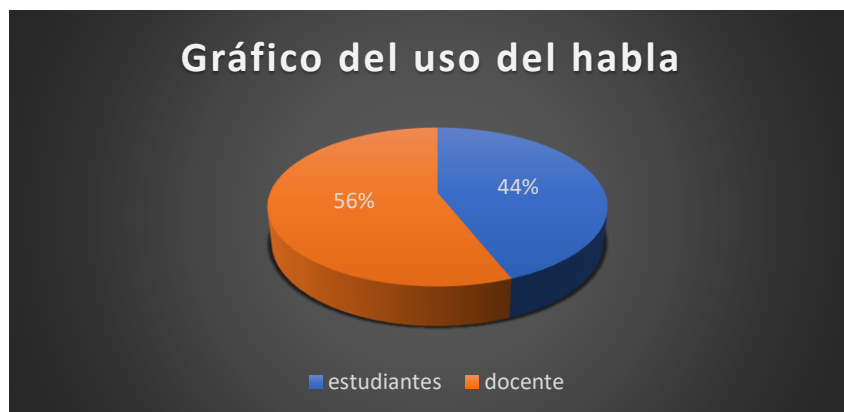
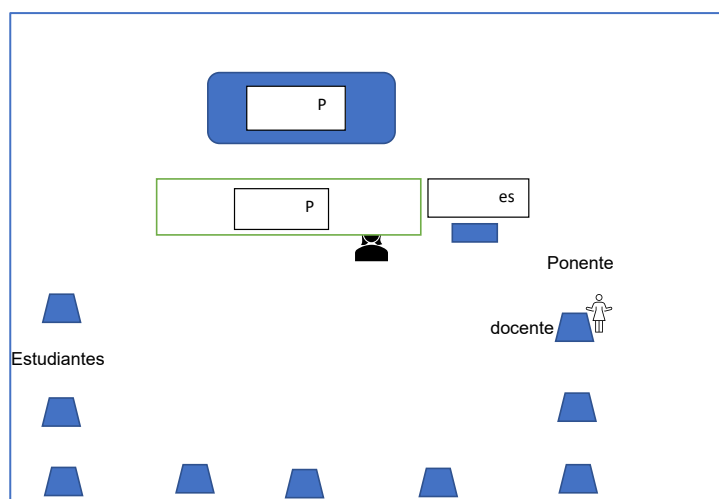


figura 3 Uso del espacio en los momentos de la clase (04/10/22)



Reflexión Sobre la Práctica Docente. Primer Registro (04/10/22)

De acuerdo con los elementos clasificados y analizados pude identificar en primer orden, que el propósito de la clase se cumple en cierta medida, pues, además de desarrollar el tema planteado las estudiantes participan en su mayoría vinculando los contenidos teóricos con las experiencias que las jornadas de práctica les han brindado. No obstante, el tema de “desarrollo infantil” se menciona más, no se profundiza en él.

La gráfica de tiempo (fig. 1) indica que la mayor parte de la práctica docente se destinó a la discusión y vinculación de la investigación sobre conductas agresivas en los estudiantes de nivel preescolar con las experiencias que las normalistas del grupo han tenido en sus prácticas, así como en las posibles estrategias que permitan a los niños identificar las normas sociales y modificar las propias para pertenecer; no obstante, el contenido sobre “el desarrollo infantil” fue únicamente mencionado y no revisado a fondo como se requiere, en este caso, considero que debo precisar tiempos para otorgar la misma oportunidad tanto de exposición como de diálogo en cada contenido. El trabajar con la estrategia de seminario-taller permite que las estudiantes investiguen, expongan las ideas de otros y al mismo tiempo construyan las propias con mi acompañamiento, el cual en esta ocasión no fue del todo acertado.

Me parece oportuno que mientras exponen un tema vayamos interviniendo con ejemplos de las experiencias en la práctica sobre todo porque es su último año, las prácticas son intensivas y las situaciones que se presentan son diversas por lo cual la retroalimentación tanto teórica como experiencial es de suma importancia.

Respecto al uso del habla (figura 2) se puede observar que mi participación es el porcentaje mayor; aunque solamente es el 12% considero que debo brindar más oportunidad a las estudiantes, pues, intervengo constantemente y mi discurso se extiende tanto al confirmar las ideas como al complementarlas. Así mismo, con este ejercicio

reafirmo lo que ya temía, me falta respaldar teóricamente las opiniones que otorgo sobre algún tema o situación a las estudiantes.

El Seminario se enfoca en el estudio específico de un tema, la discusión y ciertas posturas, las cuales en un segundo momento se llevan a la práctica por medio de un taller que se caracteriza por la enseñanza y el aprendizaje práctico en el desarrollo o perfeccionamiento de una habilidad, a través de una metodología participativa y conjunta entre docente y discente (Careaga, 2006; De Vincenzi 2009; Gutiérrez, 2009). Estos respaldos o citas textuales darían formalidad a mi acompañamiento y serían un ejemplo para las alumnas. Pienso que debo buscar estrategias para compilar algunas citas de acuerdo con el tema, dado que memoria no es la más confiable.

En el análisis de mi discurso considero que es informal y, aunque puede ser factor para brindar un espacio de confianza, también creo que, por el nivel de escolaridad que atiendo, debería utilizar el lenguaje formal; aunque en este momento solo debo reconocer las características de mi práctica, puedo vislumbrar un área de mejora en mi intervención.

Contemplo que los momentos de la práctica son congruentes en duración y contenido, sin embargo, cabe resaltar que particularmente en el mes de septiembre hubo suspensiones y cambios de actividad las cuales limitaron el tiempo de clases y fue necesario reducir los mismos por lo cual los temas han sido expuestos a grandes rasgos procurando combatir las áreas de oportunidad detectadas en las estudiantes que ya están inmersas en la práctica profesional y requieren de retomar algunos contenidos pedagógicos y didácticos revisados en semestres anteriores.

Ahora bien, referente al uso del espacio (fig. 3), procuro ubicar a las estudiantes en media luna de frente al pizarrón y pantalla, el cual permite la interacción y la visibilidad entre sí y a los apoyos visuales. Normalmente, estoy de pie, desplazándome por todo el

salón, procurando acercarme a quienes veo con el teléfono en mano o hablando mientras alguna compañera tiene la palabra.

Escuchar la grabación fue una experiencia muy enriquecedora porque confirmé una hipótesis (la omisión de referentes teóricos en las clases) que ya puntualizaba mientras trabajaba en cualquier grupo; por un lado, es preocupante no ser “el mejor docente”, pero por otro reconocer mis áreas de oportunidad me hace comprometerme un poco más a mejorar el trabajo con cada grupo.

Microensayo De Segundo Orden

Uno de los propósitos del docente investigador, es reconocer las “prácticas exitosas” no desde su percepción sino desde el análisis y reflexión acerca de lo que planeó, implementó y se evidenció tanto en las manifestaciones actitudinales como en los productos que propiciaron la construcción de aprendizaje en el estudiantado.

En este segundo Microensayo, se precisa con agudeza la significación del proceso complejo que implica mirar dentro del aula en todas sus dimensiones, concientizarnos de la medida en que nuestras intenciones se cristalizan, es decir, ¿qué acciones docentes cumplen los propósitos señalados en las planeaciones, realmente los estudiantes comprenden y aprenden con nuestras estrategias de enseñanza?

Bazdresch (2009) destaca la importancia de resignificar la práctica a través de pasos que nos permitan reconocer aspectos constitutivos de nuestras acciones en la intervención, este autor sugiere describir lo que hacemos y con base en ello analizar si nos apegamos a los hechos o estamos enjuiciando interpretaciones, o bien, si solo creamos hipótesis o nos basamos en argumentos y tomamos evidencias de los procesos o suponemos resultados de la enseñanza-aprendizaje.

Concretamente: qué hago, cómo lo hago y qué produce lo actuado, son interrogantes que pueden responderse a través del autorregistro y su análisis; logrando de este modo, identificar estilos tanto de comunicación como de enseñanza, rituales que pueden o no favorecer el aprendizaje, etc. Bazdresch, (2009) menciona que: “La interacción entre educador / educadora y educando / educanda contiene en si una gran cantidad de decisiones, supuestos e intenciones y otros elementos determinantes de la práctica docente”. (p.4)

Siguiendo el proceso de análisis respecto a la investigación de mi práctica, recorro a grabar un segundo registro de clase tomando en consideración la instrumentación

metodológica que propone García Herrera (2013). Además de sistematizar el análisis es relevante tomar conciencia de los factores influyentes en todo lo que se suscita en el aula y permite o no la intencionalidad de la práctica.

Comparando el primer y segundo registro, en este último son visibles algunos cambios efectuados durante la intervención, particularmente se identifica una igualdad de oportunidades en el uso del habla (fig. 5).

Escuchar las voces de las aulas y sus actores no es una práctica común y requiere una decisión del maestro para hacer a un lado el “protagonismo” del docente y poner en el centro los efectos en los alumnos de tal protagonismo y acercarse a “revisar la propia práctica. (Bazdresch, 2009, p. 1)

Contextualización

Los registros de observación se llevaron a cabo los días 4 de octubre y 4 de noviembre de 2022 respectivamente, fue imposible grabar al mismo grupo ya que en un segundo momento este se encontraba en Práctica intensiva; el grupo disponible entonces era el de Primero único de la Licenciatura en Educación Preescolar

Grabé en audio un fragmento de la clase del curso “El sujeto y su formación profesional docente” del primer semestre de la Licenciatura en Educación Preescolar en la Benemérita y Centenaria Escuela Normal Oficial de Guanajuato. El grupo consta de 28 estudiantes. Trabajamos en un aula la cual cuenta con mesas pentagonales y sillas para cada estudiante, una pantalla, un pizarrón e internet.

El propósito general de este curso es: Comprende los aspectos personales, profesionales y socioculturales relacionados con la docencia a partir del análisis teórico y experiencial de casos docentes para asumir la profesión como proyecto de vida desde una visión democrática, justa y participativa. La clase se llevó a cabo en un horario de 10:00 a 12:00 h. y solamente se grabó un fragmento.

Contenido

Autorregistro 2 - Curso “El sujeto y su formación profesional docente”

El propósito de la clase fue: Reconocer la función formadora de la sociedad y la familia con base en su contexto socioeconómico y cultural, valores y actitudes; así como en las estrategias y retos docentes ante estas manifestaciones.

A través de la estrategia de Seminario-taller y considerando la metodología de “Aprendizaje basado en problemas”, se llevó a cabo la dinámica de la clase, previamente se habían asignado por equipo varias cintas videográficas, de las cuales además de verlas, los estudiantes debían identificar en ellas el rol del docente, el contexto sociocultural en el que trabajaba y la expectativa de la sociedad sobre su labor docente, así como los retos que implicaban laborar en esas condiciones y sobre todo qué estilo de enseñanza mostraba ante sus estudiantes. El método de enseñanza-aprendizaje de Díaz Barriga (2006) cuyo punto de partida es un problema que, diseñado por el profesor, ha de ser resuelto por el estudiante para desarrollar determinadas competencias previamente definidas.

En la gráfica referente al uso del tiempo en los momentos de la clase puede observarse el equilibrio entre el encuadre y cierre de la actividad, así como en percibir que la mayor parte de este se dedica al desarrollo de la clase, analizando y disertando acerca de los saberes previos de los estudiantes, su experiencia con el material de estudio y las opiniones para discutir en este caso el rol del docente y los retos que enfrenta en distintos escenarios.

A continuación, se muestra un fragmento de la discusión en las viñetas siguientes y en la figura 4 se visualiza el uso del tiempo en los momentos de la clase:

Allá las “comadres” ¿Aa2 y Aa3 son del mismo equipo? ¿no? Ah bueno, entonces comenzamos con Aa2, ¿qué película les tocó? Denos la sinopsis de la película y los elementos que encontraron en la profesora de la película.

Aa2: Mentes peligrosas. Bueno, pues, la escuela está en un lugar violento y los alumnos no quieren atender a la maestra, uno del grupo le dice que para que los demás le hagan caso y trabajen debe ganarse al líder del salón. Pero en general, ven la escuela como

que no les va a servir para nada. Es suficiente con tener un cuchillo para defenderse de quien sea. (segundo autorregistro, p. 41)

Ma: Así es, el contexto en esta escuela era de violencia y la necesidad, la supervivencia ¿verdad?

En este caso la maestra tenía que buscar estrategias para acercar a los alumnos, pues recordando otras lecturas como un alumno puede resolver problemas matemáticos, leer un libro por gusto, cuando su estómago está vacío o cuando sus papás se pelearon en la noche, o, cuando escucharon balazos ¿no? Y no pudieron dormir, entonces con este tipo de contextos cómo podemos traer a los alumnos a un lugar seguro, cómo darles ese ambiente de seguridad, pero también de atracción e interés por aprender algo como para salirse del mundo real e ir al mundo del conocimiento. Cómo cambiar sus prioridades para realmente mejorara su vida.

/otra estudiante pide la palabra y la maestra se la concede/

Aa5: Creo que otra estrategia que estableció fue que se puso en sus zapatos y los escuchaba. (p. 42)

En cuanto al uso del habla, se identifica mayor participación del estudiantado (a diferencia del primer registro), lo cual permite que haya mayor participación de estudiantes para que expresen sus opiniones acerca del contenido propuesto. En la gráfica del uso de habla se visualiza con mayor claridad el equilibrio entre la participación del docente 47% y de los estudiantes 53% (autorregistro 2).

El espacio del aula y las herramientas de apoyo visual, son: salón con techo alto, mesa pentagonal y silla para cada estudiante, pantalla, pizarrón e internet; los cuales son elementos indispensables para dinamizar y diversificar las actividades en cada clase.

(figura 6)

Al igual que se observó en el primer registro, no recurrí a fuentes o autores que respalden su decir, además de que utilicé un lenguaje informal con los estudiantes.

Las aulas son muy similares, aunque en la del segundo registro existe el inconveniente de ubicarse la pantalla enfrente del pizarrón, lo cual requiere que tanto la maestra como los estudiantes se adapten girando su mesa y silla según sea necesario.

Conclusión

Los docentes vamos construyendo nuestra práctica diaria suponiendo en ocasiones que los propósitos que plasmamos en un texto se accionan tal como las proyectamos; sin embargo, al hacer el acto de contrición y analizar los elementos que conforman la práctica

docente, podemos sorprendernos y tomar conciencia de que las intenciones prospectadas se diluyen en la realidad que se teje en el aula.

Resignificar la práctica con apoyo de modelos o principios teóricos vinculados con la evaluación misma, propiciará al profesor procesos reflexivos que le permitirán modificar acciones en su quehacer educativo. Esta significación de la práctica determina decisiones y acciones educativas concretas, las cuales poseen un sentido e intencionalidad. Por ello, lo relevante se torna en que el docente vincule la teoría con sus construcciones cognitivas cuando desarrolle los contenidos propuestos en una clase.

Sin duda, mirar hacia dentro de mi práctica: forma de hablar, tiempo hablando, qué digo a las estudiantes y sobre todo si realmente estoy acompañándolas en el proceso de desarrollo de habilidades, me lleva a reconsiderar hacer esos viajes con frecuencia, utilizando estas herramientas y metodología teóricas las cuales permiten reconstruir la clase y evaluar con mayor objetividad mi quehacer docente. Tal como señala García Herrera (1997) “Darse cuenta de lo que en realidad hacemos cuando estamos frente a un grupo en nuestra labor docente es una tarea que requiere autoobservación” (p. 40). En mi caso, además de leer los referentes teóricos sobre un tema, mencionarlos con propiedad al grupo para que también los reconozcan y se apropien de ellos para vincularlos con la experiencia docente.

Lo anterior genera en mí, preocupación e incomodidad, pues considero un área de oportunidad, ya que es una de las ausencias características de mis prácticas, parafrasear y mencionar mis constructos es importante, sin embargo, también lo es vincular dichas ideologías o propuestas por otros, sobre todo para darles el merecido reconocimiento a su labor de investigación. Por lo anterior, en el siguiente apartado planteo algunas preguntas que me permitan sistematizar el análisis de mi práctica para una mejor intervención docente.

Segundo Registro De Observación De La Práctica Docente

Datos preliminares

Benemérita y Centenaria Escuela Normal Oficial de Guanajuato
Ciudad: Guanajuato, Gto.
Curso: El sujeto y su formación docente
Grado: Primer semestre de la Licenciatura en Educación Preescolar.
Grupo único 28 estudiantes
Ciclo escolar: agosto 2022-enero 2023
Fecha: viernes 4 de noviembre de 2022
Hora: 10:00 - 12:00 h.
Tiempo de registro: 10:16 – 11:09 am.
Docente: Ma. Azucena Olmos Ortiz

Resumen

El siguiente registro se elaboró el día 4 de noviembre de 2022 a las 19:00 h., utilizando como instrumento la grabación de un fragmento de la clase “El sujeto y su formación profesional docente” utilizando como herramienta un teléfono celular para grabar. La clase comienza realmente 10:15 am. (pues el estudiantado tiene 15 min. de receso) y termina a las 12:00 pm. No fue posible grabar al mismo grupo puesto que las estudiantes se encuentran en práctica intensiva.

Ubicación

La clase fue llevada a cabo en la Benemérita y Centenaria Escuela Normal Oficial de Guanajuato, en el salón 8, espacio destinado para el grupo de primero único de la Licenciatura en Educación Preescolar (cuenta con 28 mesas y 28 sillas). El grupo se conforma por 27 chicas y un chico. El día de hoy asistieron 27 estudiantes.

Contexto

En este curso, el propósito general es analizar con el estudiantado la razón por la cual eligieron la licenciatura, la influencia de su historia de vida y en un segundo momento, el docente muestra con apoyo de material bibliográfico, el rol, la identidad y el compromiso que tenemos los docentes como agentes de cambio. De 30 que iniciaron, se han dado de baja dos estudiantes siendo el curso conductor para clarificar entre la expectativa que tenían y la realidad al estudiar y egresar de esta licenciatura.

Cabe mencionar que hemos tenido cambios de actividad y suspensiones constantes por lo que el tema de este día debió abordarse desde hace una semana.

Estamos trabajando la unidad II “Desafíos de la profesión docente en el siglo XXI”

Propósito

- Reconocer la función formadora de la sociedad y la familia con base en su contexto socioeconómico y cultural, valores y actitudes; así como en las estrategias y retos docentes ante estas manifestaciones.

Proceso

Solicité su autorización para grabar la clase con fines didácticos puntualizando que el foco de análisis es mi práctica y no su participación, lo cual todas aceptaron.

Comencé la clase bromeando con la frase “¿se acuerdan de que hace muchos años les dejé de tarea ver una película en equipo?” pues teníamos casi dos semanas sin clases. Además de que una de las películas no fue posible verla en alguna plataforma y se recurrió a la sinopsis y a algunos fragmentos visibles.

Posteriormente, solicité que en equipo explicaran a grandes rasgos la trama de la cinta, el contexto en que se llevaban a cabo las clases, la actitud de los alumnos y la conducción del docente ante las situaciones que se presentaron para desarrollar su práctica. Mientras los estudiantes participaban yo iba anotando en columnas, palabras clave los indicadores antes mencionados.

Después de la participación de todos los equipos, analizamos las coincidencias entre los contextos y la actitud del docente para resolver la problemática que se manifestaba en cada caso.

Concluimos la actividad identificando la importancia de que el docente conozca el contexto social y familiar en el que se encuentran inmersos sus alumnos para situar la práctica, así como mostrar empatía, escucha activa e incentivarlos para desear asistir a la escuela y aprender. La grabación concluye y continuamos con un video experiencial de una docente en servicio.

Registro ampliado de la práctica docente viernes 4 de noviembre de 2022

Tiempo	Hechos	Interpretación
Inicio de la clase y encuadre 10:16- 10:25 am.	/Solicité su autorización para grabar la clase con fines didácticos/ Ma: ¡Buenos días, chicas y Brandon! Aos: ¡Buenos días, maestra! /asistieron 27 estudiantes/ Ma: “Eh, hace muchos, muchos años nos quedamos en que iban a ver una película en equipo, ¿se acuerdan? /la docente ríe uh, jeje/ Ma: Se queda Aa. como ¿cuál película, verdad Aa.? Mmm, ¿levante la mano quien sí pudo ver la película que le tocó? Aa1: ¡¡Muy bonitas maestras!! Ma: Entonces, bueno, en esta segunda unidad recordemos que la intención principal es que nos quede bien claro cuál es el rol del docente en la actualidad y cómo es que a lo largo del tiempo pues se ha ido modificando, cómo es que se tenía una necesidad o una expectativa distinta del maestro, por ejemplo, a principios de la independencia y como poco a poco se fue modificando, ¿no? Entonces vamos a/una alumna interrumpe la clase porque no puede pasar al salón y avienta la puerta/ Ma Entonces vamos a ir puntualizando precisamente para que, ya hicieron también su collage con base en la lectura de Eudaldo Espinosa y, ahorita vamos a ver un video padrísimo también, está muy hermoso. De verdad espero que les impacte también tanto como a mí; en mis tiempos me tocó leer la experiencia, no había YouTube o por lo menos no lo usábamos, verlo fue muy bonito. Entonces vamos a retomar estos productos pues llevarán de tarea que van a hacer en	Vi asombro de algunas estudiantes cuando solicité su autorización para grabar. Mientras digo lo anterior algunas alumnas se voltean a ver y abren los ojos como sorprendidas.

10: 25- 10:57 am. Análisis y comentarios sobre las películas y elaborar una tabla con los retos que enfrenta el docente con base en el contexto y social y familiar de sus alumnos.	equipo y espero que esta actividad sea sumamente enriquecedora. En vista de que es generalizada el área de oportunidad sobre la redacción y la opinión crítica y pertinente, he dejado trabajos en equipo para que entre todos creen un producto más elaborado, por eso es importante que de verdad se pongan a trabajar y enriquezcan ese trabajo ¿de acuerdo? Allá las “comadres” ¿Aa2 y Aa3 son del mismo equipo? ¿no? Ah bueno, entonces comenzamos con Aa2, ¿qué película les tocó? Denos la sinopsis de la película y los elementos que encontraron en la profesora de la película. Aa2: Mentes peligrosas. Bueno pues la escuela está en un lugar violento y los alumnos no quieren atender a la maestra, uno del grupo le dice que para que los demás le hagan caso y trabajen debe ganarse al líder del salón. Pero en general ven la escuela como que no les va a servir para nada. Es suficiente con tener un cuchillo para defenderse de quien sea. Ma. Quién más puede complementar Aa4: Pues yo vi una versión con un maestro, a él lo navajean antes de ingresar a dar clases en esa escuela y tiene cierto temor de ir a un lugar tan conflictivo, pero se acerca a los alumnos, los escucha y les cambia el concepto de escuela. Porque ellos solo sabían “o matas, o mueres” Ma: Así es, el contexto en esta escuela era de violencia y la necesidad la supervivencia ¿verdad? En este caso la maestra tenía que buscar estrategias para acercar a los alumnos, pues recordando otras lecturas como un alumno puede resolver problemas matemáticos, leer un libro por gusto, cuando su estómago está	La estudiante toma sus manos, extiende los brazos y los balancea mientras habla. La mayoría del grupo voltear al frente donde está la ponente. Un par de alumnas están platicando en el fondo del salón.
---	---	---

	vacío o cuando sus papás se pelearon en la noche, o, cuando escucharon balazos ¿no? Y no pudieron dormir, entonces con este tipo de contextos cómo podemos traer a los alumnos a un lugar seguro, cómo darles ese ambiente de seguridad, pero también de atracción e interés por aprender algo como para salirse del mundo real e ir al mundo del conocimiento. Cómo cambiar sus prioridades para realmente mejorara su vida. /otra estudiante pide la palabra y la maestra se la concede/ Aa5: Creo que otra estrategia que estableció fue que se puso en sus zapatos y los escuchaba. Eso los acercó a la maestra, porque a veces en su casa no los escuchaban ni platicaban con ellos. Aa6: También echó mano de la poesía y los motivaba con premios, llevándolos a cenar o al parque. Aa7: maestra, yo tengo una pregunta, ¿sí son buenos los incentivos? Ma: En cierta forma sí, bueno, a ver: el asunto es que esa gratificación o incentivo no se convierta en un vicio, en este caso la maestra necesitaba “sacarlos del hoyo dónde se encontraban” eran sumamente pobres, faltos de cariño e inmersos en un contexto violento. Entonces tú los sacas de ahí y hacen cosas que tal vez nunca habían hecho, algo significativo. Entonces, retomando no tiene que ser diario pero el reconocimiento siempre será bienvenido para cualquiera. Ma: Levanten la mano quien se levanten hoy porque tenían que venir. /la mayoría levantan la mano/ Aa7: es que es viernes y se siente más pesado, y peor porque no tuvimos clase el miércoles, da flojera. Ma: Entonces aquí necesitaríamos un incentivo ¿no creen? Yo me desajusté por el	
--	---	--

	miércoles y por el cambio de horario. Pero sí, es necesario como docentes escuchar a nuestros alumnos, observadores en sus cambios de actitud e incentivarlos para que no vayan a la escuela por obligación. Son tantos elementos que como maestros debemos estar atentos. Ma: Aa8, ¿a ustedes qué película les tocó? Aa8: La sonrisa de Mona Lisa, pero no la pudimos ver completa, solo rescatamos que la maestra daba clases de arte y que les enseñaba arte moderno, además de que como era una escuela para mujeres, debían prepararse para casarse y la maestra las motivaba a pensar y a cuestionarse si casarse era la única opción de vida. Ma: Así es les mostraba que las rutinas y costumbres podrían ser diferentes ¿verdad? Aunque ojo., nosotros como futuros docentes podemos acompañar y mostrar formas distintas de vivir y pensar, Peeero, no es adecuado insistir o persuadir a alguien a que sea o piense como nosotros. Hay que mantener un límite entre lo que las personas piensan y son, no podemos meternos en sus decisiones. Aa9: También es importante entender que en ese tiempo las mujeres no tenían mucha oportunidad para estudiar una profesión y al final dependían de un hombre para sobrevivir y ser bien vista. Ma: Creo que lo importante de esta docente es resaltar que estimulaba a las estudiantes a pensar, tener un criterio y a innovar sus clases. Ma: bien pasamos a otra película, ¿Ao, ¿cuál les tocó? Ao: Nos tocó la mancha de grasa, esa película es de un niño que siempre va sucio y llega tarde y la maestra se molesta mucho con él y en general con el grupo porque ella venía de	
--	---	--

	un lugar urbano y a dónde llegó había pobreza, pero nunca se había dado a la tarea de indagar en cómo vivían sus alumnos o por qué se veían de una u otra forma. Hasta que un sacerdote notó que el niño que siempre llevaba manchas de grasa está fuera del salón porque la maestra no lo dejó entrar por llegar tarde. Él le ayudó y habló con la maestra para que se preocupara por su grupo y mirara cómo viven. Aa11: Sí y entonces la maestra a partir de ahí tuvo mejor actitud y ya se interesaba en sus alumnos. Ao: la maestra solo iba a “enseñar” pero sí logró cambiar su actitud. Aa12: Había un niño que siempre llegaba tarde y la maestra nunca le preguntó por qué, solo lo regañaba y no veía el esfuerzo que el niño hacía para asistir a la escuela. .../la alumna siguió comentando la trama de la película agregando comentarios personales mientras explicaba A12: Entonces la maestra al hablar con el sacerdote le explica que ella trabajaba como siempre lo había hecho y así le funcionaba y el padre la llevó a ver cómo vivía el niño que tanto despreciaba. Eso la hizo recapacitar y ser más tolerante e interesarse por conocer a sus alumnos. /otra alumna levanta la mano/ Aa13: básicamente lo que dijo A12, jeje / la maestra también se ríe porque la A12 platicó casi toda la historia/. Lo que a mí me llamó la atención es que la maestra al final le dictó un problema que estaba presente en su contexto y me gustó que se haya adaptado al contexto para que los niños estuvieran más interesados. Ma: Sí y eso me pesa tanto en el último año de práctica, como las chicas parecen olvidar todo y por más que les digo, se acomodan tanto a la forma de las tutoras, que no dejan	
--	--	--

	de usar la libreta o sacar una copia para todos; esto de contextualizar la práctica es la clave para trabajar entonces pues bueno,” a la maestra le cayó el 20”. / otra alumna levanta su mano/ A14, adelante. Aa14: otro problema que había en el contexto es que los niños se drogaban y la familia no le daba importancia a la escuela, al contrario, decían es que la escuela no sirve. Ma: y era una realidad, ¿no? la escuela no servía porque no había escucha, no había empatía, no había incentivos, en cierta forma volvemos a lo mismo si el contexto no ayuda y el maestro contribuye, por ejemplo, ustedes ya se están durmiendo y yo hablo quedito y lento muy lento, pues los voy a dormir más, ¿se imaginan? ¡Wow! Aa15, a ti ¿cuál te tocó? Aa15: Me tocó la de” los coristas” pero no la pude ver. Ma: ¿A ver quién sí la pudo ver? Aa16: Yo sí la vi, eran niños huérfanos que llegaron a un Orfanato por la guerra. En el orfanato los trataban muy mal, los ponían a hacer labores de limpieza y los castigaban. / la maestra escribe algunas palabras clave sobre el contexto y actuar del maestro/. El maestro llegó y se dio cuenta de la situación y trató de darles momentos felices formando el coro. Ma: entonces podemos ver que el maestro era amable, era empático y les dio un incentivo para volver cada día a la clase. Modificó su conducta y los disciplinó. No hay niños “malos” cada uno tiene sus asuntos y razones de por qué no terminan un trabajo, recordemos las dimensiones de la persona, si una falla, repercute en las demás y por ende en la manera en que el sujeto se pueda o no integrar a la sociedad, en este caso a la escuela. Ok, nos falta una película ¿cuál fue?	
--	---	--

	Aa17: La lengua de las mariposas, es una película que a mí me gustó mucho porque habla de un niño que tuvo una enfermedad y tenía miedo de regresar a la escuela, de que el maestro lo fuera a regañar y se dio cuenta de que era todo lo contrario el maestro lo apoyó y le ayudó e impactó en la vida de este niño. Ma. Fíjense que a pesar de la época y de que era una persona mayor su estilo de enseñanza era humanista. Aa17: yo al principio pensé que iba a ser de esos maestros tradicionalistas porque ya era una persona mayor, yo le adelantaba a la película y no entendí muy bien. Ma: Ya no le andes adelantando a las pelis. Pero sí entiendo el prejuicio hacia la cinta y al ver al maestro mayor su expectativa, sin embargo, fue notorio el rol que tenía, el valor que el pueblo le daba al maestro, pero también cómo al comenzar la guerra tuvieron que darle la espalda pues él mantenía su ideal a pesar de la opresión. Ma: entonces pensar en el contexto y conocer a los niños es muy importante. Y los maestros agudizamos nuestros sentidos para observar y detectar cambios en los alumnos, sean estos positivos o negativos que repercutan en su aprendizaje. Ma: Ok, chicas y Brandon, veamos nuestro cuadro con las características de los maestros en las películas que vieron. ¿Qué podemos deducir? Ao: Pues que los docentes debemos ser empáticos y conocer a nuestros alumnos para poder enseñarles. Aa12: Y también conocer el contexto donde viven y de la escuela para saber cómo ayudarlos y que se interesen en las clases. Aa18: Yo creo que escuchemos a los alumnos y sepamos y preparemos nuestras clases.	
--	--	--

10: 57 - 11:09 am. Conclusión y retroalimentación de actividad #1 Análisis de las películas: Rol del docente.	Aa3: Yo maestra, pienso que como futuros docentes tenemos la responsabilidad de tomar en cuenta esto que vamos viendo en las clases y ponerlas en práctica al trabajar con los niños, sobre todo porque son pequeños y a veces no pueden defenderse de un maltrato, por ejemplo. Ma: Así es AA3, aunque las películas pudieran ser historias ficticias, la realidad no es tan diferente de los ejemplos que ya pudieron ver. Hay muchas historias que muestran el trabajo del docente, su identidad y la forma en que generan estrategias para media situaciones que afectan el desarrollo de los estudiantes. Entonces tomemos esto en cuenta para la siguiente actividad. Vamos ahora a observar una historia real a una docente en servicio que muy probablemente les impacte por las acciones que cometió en un momento y que causaron la transformación positiva en su práctica docente. /termina la grabación y continúa la clase/	
--	--	--

Resultados del análisis de la práctica docente viernes 4 de noviembre de 2022

A continuación, evidencio gráficamente los momentos de la clase manifestando el tiempo real de cada uno: del tiempo, del habla y del espacio; así como las intenciones previas a la intervención.

Tabla 4 Momentos de la práctica docente (04/11/2022)

Temática	Tiempo 10:16- 11:09 am. 53'	Intención A priori
Inicio de la clase y encuadre	9 minutos	Retroalimentación de la clase anterior e introducción al tema.
Análisis y comentarios sobre las películas y elaborar una tabla con las características de los docentes y sus alumnos.	32 minutos	
Conclusión del análisis de las películas y retroalimentación sobre el rol del docente.	12 minutos	Recuperar dudas e impresiones finales sobre el tema a discusión.

figura 4 Uso del tiempo para los momentos de la práctica 0(4/11/2022)

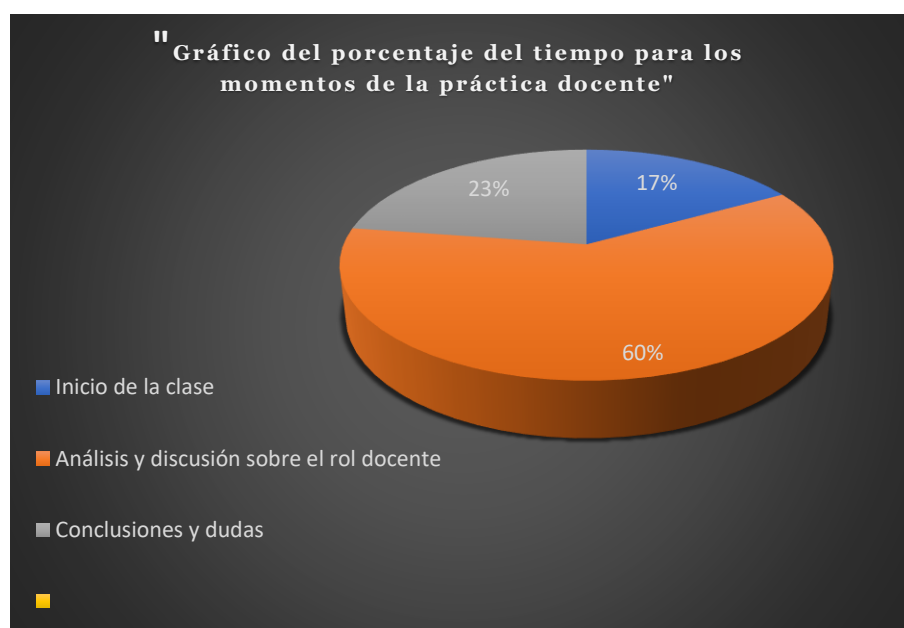


figura 5 Uso del habla para los momentos de la práctica (04/11/2022)

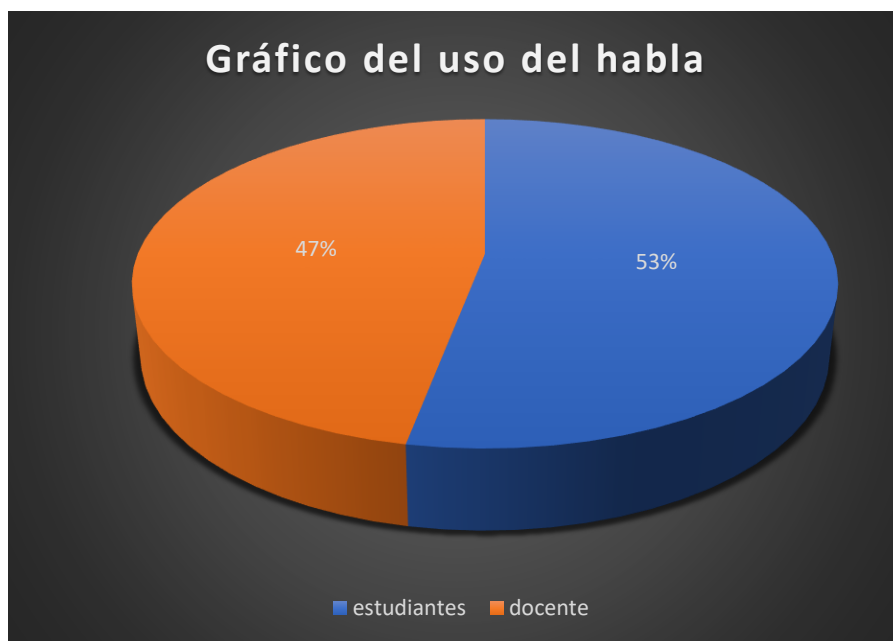
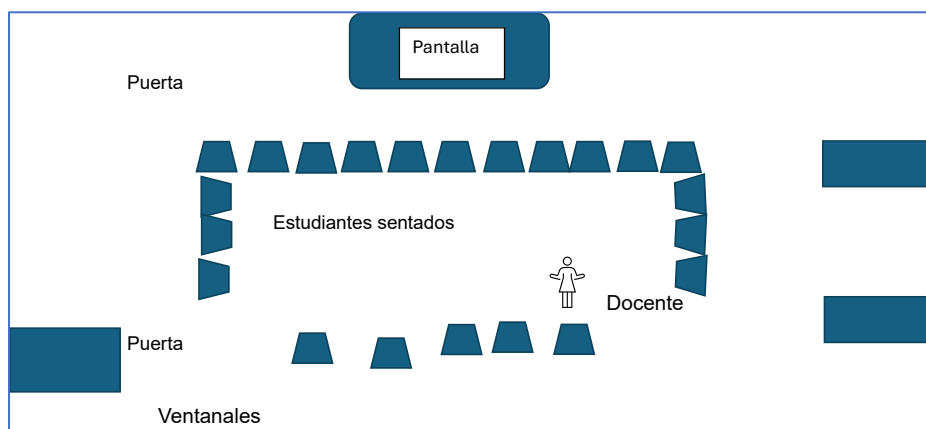


figura 6 Uso del espacio para los momentos de la práctica (04/11/22)



De acuerdo con los elementos clasificados y analizados pude identificar en primer orden, que el propósito de la clase se cumple porque además de desarrollar el tema planteado, la mayoría del estudiantado participa, vinculando contenidos de clases anteriores con las experiencias personales (pues aún no se han involucrado en la práctica docente)

La gráfica de tiempo indica que la mayor parte de la clase (60%) se destinó al análisis de las películas para identificar el rol del docente en escenarios conflictivos; enseguida la

conclusión de esa actividad y aclaración de dudas (23%) y finalmente se dedicó un 17% al encuadre de la clase. Con estos resultados, identifiqué un equilibrio y eficacia en el uso del tiempo, sobre todo porque la mayoría del estudiantado participó en la plenaria.

Respecto al uso del habla en la gráfica se puede observar que el estudiantado tiene una participación del 53% manifestando aportaciones pertinentes para el análisis del rol docente en contextos situaciones adversas; en mi caso la participación se concretó al 43%, lo cual me satisface pues ello implica un equilibrio en la intervención. En mi discurso detecto el uso del lenguaje informal, del que estoy consciente utilizo para crear un ambiente agradable y de confianza, esto, sumado al respeto constante ha permitido a lo largo del semestre que más estudiantes participen en la clase.

Ahora bien, referente al uso del espacio, como puede observarse en el croquis, los estudiantes están acomodados en herradura y los que no alcanzaron espacio se ubican de frente a la pantalla, esta última se encuentra al lado opuesto del pizarrón, lo cual complica el trabajo puesto que hay que girar la mesa y silla dependiendo del apoyo visual que se utilice.

Otra deficiencia del espacio es la acústica, los techos son altos y el ruido de afuera impide en ocasiones la escucha clara en el desarrollo de la clase.

En este segundo registro observo que mi práctica ha cambiado un poco ya que procuro tener presente el propósito de la clase, medir el tiempo y no “hablar tanto”, es decir no alargar mis participaciones al complementar la de los estudiantes; estoy convencida de que este tipo de ejercicios permitirá que sistematice y optimice mi trabajo docente.

Reflexión Sobre La Práctica Docente. Segundo registro

De acuerdo con los elementos clasificados y analizados pude identificar en primer orden, que el propósito de la clase se cumple, pues, además de desarrollar el tema planteado, el estudiantado participa en su mayoría, vinculando contenidos de clases anteriores con las experiencias personales (pues aún no se han involucrado en la práctica docente).

La gráfica de tiempo indica que la mayor parte de la clase (60%) se destinó al análisis de las películas para identificar el rol del docente en escenarios conflictivos; enseguida, la conclusión de esa actividad y aclaración de dudas (23%) y finalmente, se dedicó un 17% al encuadre de la clase. Con estos resultados, identifico un equilibrio y eficacia en el uso del tiempo, sobre todo porque la mayoría del estudiantado participó en la plenaria.

Respecto al uso del habla en la gráfica se puede observar que el estudiantado tiene una participación del 53% manifestando aportaciones pertinentes para el análisis del rol docente en contextos situaciones adversas; en mi caso la participación se concretó al 43%, lo cual me satisface, ya que ello implica un equilibrio en la intervención. En mi discurso detecto el uso del lenguaje informal, del que estoy consciente, y lo utilizo para crear un ambiente agradable y de confianza. Esto, sumado al respeto constante, ha permitido a lo largo del semestre que más estudiantes participen en la clase.

Respecto al uso del espacio, como puede observarse en el croquis, los estudiantes están acomodados en herradura y los que no alcanzaron espacio se ubican de frente a la pantalla. Esta última se encuentra al lado opuesto del pizarrón, lo cual complica el trabajo. Hay que girar la mesa y silla dependiendo del apoyo visual que se utilice. Otra deficiencia del espacio es la acústica, los techos son altos y el ruido de afuera impide en ocasiones la escucha clara en el desarrollo de la clase.

En este segundo registro observo que mi práctica ha cambiado un poco porque procuro tener presente el propósito de la clase, medir el tiempo y no “hablar tanto”, es decir no alargar mis participaciones al complementar la de los estudiantes; estoy convencida de que este tipo de ejercicios permitirá que sistematice y optimice mi trabajo docente.

Preguntas iniciales

- ¿Cómo impacta la formación del docente y su experiencia en el acompañamiento formativo del estudiantado?
- ¿De qué manera el estilo de enseñanza influye en el aprendizaje del estudiantado?

Preguntas secundarias

- ¿Cómo se manifiesta el interés y motivación del estudiantado en las clases?
- ¿Qué estrategias lleva a cabo la docente y cómo favorecen al aprendizaje significativo del estudiantado?
- ¿Qué tipo de productos y evidencias se rescatan con dichas estrategias?
- ¿Cómo mejorar la eficiencia en el desempeño de los estudiantes?

CAPÍTULO 2: FASE DE PROBLEMATIZACIÓN

Introducción

En esta fase se precisó la atención en el análisis de los constitutivos de la práctica contemplando con mayor énfasis la intersubjetividad y los procesos cognoscitivos, los cuales permitieron reconocer las manifestaciones de ambos en la intervención docente y la certeza de los niveles de comunicación y concreción de conocimientos se presentaron entre la profesora y el estudiantado.

De igual forma, se comparte el proceso que condujo a identificar una problemática que posibilitara una propuesta de innovación, orientada desde las metodologías investigación-acción pedagógica, Restrepo (2002) “formulación, desarrollo y evaluación de su proyecto” (p. 5), y etnografía (registros de clase, observación participante) así como el respaldo teórico de investigaciones relacionadas con dicha preocupación (aprendizaje significativo y estilos de enseñanza y motivación del docente).

Para la indagación del soporte teórico se clasificaron dos unidades de análisis, la primera respecto al docente. Los estilos de enseñanza y motivación al estudiantado; la segunda, acerca del estudiantado. Niveles de aprendizaje significativo. La revisión se hizo en cinco documentos y de ella.

El propósito de esta búsqueda, además de conocer conceptos e ideas respecto a los temas de interés, fue identificar niveles de gradualidad que posibilitaran el diseño de una ruta crítica para gestar una clase de innovación con la intencionalidad de llevar a los estudiantes de un punto “A” a un punto “B” Uc Mas (2009) “la ruta crítica de innovación es un instrumento conceptual específico que desmenuza las intenciones del docente y las hace operables en un camino susceptible de monitorear para observar el nivel de logro en los alumnos” (p. 7).

Elementos Constitutivos De La Práctica Docente

En el siguiente documento muestro el análisis de los constitutivos de mi práctica docente con base en el segundo registro de observación de la práctica realizado el 4 de noviembre de 2022.

Es de suma importancia reconocer que, como docentes, enseñamos para que los estudiantes aprendan, pero en estas líneas tan lógicas, debemos clarificar que toda práctica docente requiere de una intención. “La práctica educativa es un conjunto de acciones intencionales que pueden estar presentes en cualquier otro tipo de prácticas humanas... La práctica docente es algo que se realiza en espacios definidos institucionalmente, las escuelas y las aulas” (Uc Mas, 2008, p. 1).

El ejercicio docente implica procesos y acciones intencionadas sistemáticamente, considerando tres fases: la planeación, la ejecución y la valoración, así señala (Jackson, 1968, como se citó en Uc Mas, 2008) “toda práctica docente implica necesariamente tres fases: preactiva (planeación), activa (ejecución), postactiva (valoración) (es en la fase de la “Ejecución” (p.2); donde se manifiesta realmente la práctica docente. Para analizarla se recomienda categorizarla en elementos constitutivos, (Bazdresch 2000, como se citó en Uc Mas. 2008) nos dice que “toda práctica tiene al menos seis: el contexto, el modelo, la subjetividad de los participantes, la intersubjetividad, el proceso cognoscitivo y el contenido” (p. 3).

Los elementos constitutivos que utilicé en mi análisis fueron los anteriores mencionados excepto la subjetividad, a continuación, se resalta en el registro cada constitutivo con un color distinto (se anexa la nomenclatura); así como las manifestaciones y frecuencia de cada uno en mi clase, y la reflexión sobre lo que sucede en ella, con el fin de confirmar mi pregunta de investigación o reestructurarla.

Identificación De Los Constitutivos De La Práctica

Segundo Registro de Observación de la Práctica Docente (04/11/22)

Datos preliminares

Escuela de Nivel superior
Ciudad: Guanajuato, Gto.
Curso: El sujeto y su formación profesional docente
Grado: Primer semestre de la Licenciatura en Educación Preescolar.
Grupo único: 28 estudiantes
Ciclo escolar: agosto 2022 - enero 2023
Fecha: viernes 4 de noviembre de 2022
Horario de la clase: 10:00 - 12:00 horas
Tiempo de registro: 10:16 - 11:09 horas
Docente: Ma. Azucena Olmos Ortiz

Resumen

Con base en el segundo registro de la observación de la práctica, el siguiente registro se elaboró el día 4 de noviembre de 2022 a las 19:00 horas, utilizando como instrumento la grabación de un fragmento de la clase “El sujeto y su formación profesional docente” utilizando como herramienta un teléfono celular para grabar.

La clase comienza realmente a las 10:15 am. (pues el estudiantado tiene 15 min. de receso) y termina a las 12:00 pm. No fue posible grabar al grupo del primer registro, ya que las estudiantes se encuentran en práctica intensiva.

Ubicación

La clase fue llevada a cabo en la Benemérita y Centenaria Escuela Normal Oficial de Guanajuato, en el salón 8, espacio destinado para el grupo de primero único de la Licenciatura en Educación Preescolar (cuenta con 28 mesas y 28 sillas). el grupo se conforma por 27 chicas y un chico. El día de hoy asistieron 27 estudiantes.

Contexto

En este curso, el propósito general es analizar con el estudiantado la razón por la cual eligieron la licenciatura, la influencia de su historia de vida y en un segundo momento, el docente les muestra con apoyo de material bibliográfico, el rol, la identidad y el

compromiso que tenemos los docentes como agentes de cambio. De los treinta que iniciaron, se han dado de baja dos estudiantes, pues el curso les ayudó a clarificar entre la expectativa que tenían y la realidad al estudiar y egresar de esta licenciatura.

Cabe mencionar que hemos tenido cambios de actividad y suspensiones constantemente, por lo que el tema de este día debió abordarse desde hace una semana.

Estamos trabajando en la unidad II “Desafíos de la profesión docente en el siglo XXI”

Propósito de la clase

Reconocer la función formadora de la sociedad y la familia con base en su contexto socioeconómico y cultural, valores y actitudes; así como en las estrategias y retos docentes ante estas manifestaciones.

Proceso

Previamente, solicité su autorización para grabar la clase con fines didácticos, puntualizando que el foco de análisis es mi práctica y no su participación, lo cual todas aceptaron.

Comencé la clase bromeando con la frase “¿se acuerdan de que hace muchos años les dejé de tarea ver una película en equipo?”, pues teníamos casi dos semanas sin clases. Además de que una de las películas no fue posible verla en alguna plataforma y se recurrió a la sinopsis y a algunos fragmentos visibles.

Posteriormente, solicité que en equipo explicaran a grandes rasgos la trama de la cinta, el contexto en que se llevaban a cabo las clases, la actitud de los alumnos y la conducción del docente ante las situaciones que se presentaron para desarrollar su práctica. Mientras los estudiantes participaban, yo iba anotando en columnas, palabras clave, los indicadores antes mencionados.

Después de la participación de todos los equipos, analizamos las coincidencias entre los contextos y la actitud del docente para resolver la problemática que se manifestaba en cada caso.

Finalmente, concluimos la actividad identificando la importancia de que el docente conozca el contexto social y familiar en el que se encuentran inmersos sus alumnos para situar la práctica, así como mostrar empatía, escucha activa e incentivarlos para desear asistir a la escuela y aprender. La grabación concluye y continuamos con un video experiencial de una docente en servicio.

Registro Ampliado De La Práctica Docente (04/11/22)

Elementos Constitutivos: **Modelo**, **Contexto**, **Contenido**, **Intersubjetividad**, **Proceso**

Tiempo	Hechos	Interpretación
Encuadre 10:16- 10:25 am.	/Solicité su autorización para grabar la clase con fines didácticos/ Ma: ¡Buenos días, chicas y Brandon! Aa: ¡Buenos días, maestra! /asistieron 27 estudiantes/ Ma: “Eh, hace muchos, muchos años nos quedamos en que iban a ver una película en equipo, ¿se acuerdan? /la docente ríe uh, jeje/ /hubo varias suspensiones de clases/ Ma: Se queda Aa. como ¿cuál película, verdad Aa.? Mmm, ¿levante la mano quien sí pudo ver la película que le tocó? Aa1: ¡¡Muy bonitas maestras!!/La estudiante se refiere a las películas/ Ma: Entonces, bueno, en esta segunda unidad recordemos que la intención principal es que nos quede bien claro cuál es el rol del docente en la actualidad y cómo es que a lo largo del tiempo pues se ha ido modificando, cómo es que se tenía una necesidad o una expectativa distinta del maestro, por ejemplo, a principios de la independencia y como poco a poco se fue modificando, ¿no? Entonces vamos a/una alumna interrumpe la clase porque no puede pasar al salón y avienta la puerta/ La estudiante toma sus manos, extiende los brazos y los balancea mientras habla/ /La mayoría del grupo voltean al frente donde está la ponente/	Vi asombro de algunas estudiantes cuando solicité su autorización para grabar. Mientras digo lo anterior algunas alumnas se voltean a ver y abren los ojos como sorprendidas.
	Ma Entonces vamos a ir puntualizando precisamente para que, ya hicieron también su collage con base en la lectura de “Eudaldo Espinosa” y, ahorita vamos a ver un video padrísimo también, está muy hermoso. De verdad espero que les impacte también tanto como a mí; en mis	

10: 25- 10:57 am. Análisis y comentarios sobre las películas	tiempos me tocó leer la experiencia, no había YouTube o por lo menos no lo usábamos, verlo fue muy bonito. Entonces vamos a retomar estos productos pues llevarán de tarea que van a hacer en equipo y espero que esta actividad sea sumamente enriquecedora. En vista de que es generalizada el área de oportunidad sobre la redacción y la opinión crítica y pertinente, he dejado trabajos en equipo para que entre todos creen un producto más elaborado, por eso es importante que de verdad se pongan a trabajar y enriquezcan ese trabajo ¿de acuerdo? /Un par de alumnas están platicando en el fondo del salón/ Allá las “comadres” ¿Aa2 y Aa3 son del mismo equipo? ¿no? Ah bueno, entonces comenzamos con Aa2, ¿qué película les tocó? Denos la sinopsis de la película y los elementos que encontraron en la profesora de la película. Aa2: Mentes peligrosas. Bueno pues la escuela está en un lugar violento y los alumnos no quieren atender a la maestra, uno del grupo le dice que para que los demás le hagan caso y trabajen debe ganarse al líder del salón. Pero en general ven la escuela como que no les va a servir para nada. Es suficiente con tener un cuchillo para defenderse de quien sea. Ma. Quién más puede complementar Aa4: Pues yo vi una versión con un maestro, a él lo navajean antes de ingresar a dar clases en esa escuela y tiene cierto temor de ir a un lugar tan conflictivo, pero se acerca a los alumnos, los escucha y les cambia el concepto de escuela. Porque ellos solo sabían “o matas, o mueres” Ma: Así es, el contexto en esta escuela era de violencia y la necesidad la supervivencia ¿verdad? En este caso la maestra tenía que buscar estrategias para acercar a los alumnos, pues recordando otras lecturas como un alumno puede resolver problemas matemáticos, leer un libro por gusto, cuando su estómago está vacío o cuando sus papás se pelearon en la noche, o, cuando escucharon balazos ¿no? Y no pudieron dormir, entonces con este tipo de contextos cómo podemos traer a los alumnos a un lugar seguro, cómo darles ese ambiente de seguridad, pero también de atracción e interés por aprender algo como para salirse del mundo real e ir al mundo del conocimiento. Cómo cambiar sus prioridades para realmente mejorara su vida. /otra estudiante pide la palabra y la maestra se la concede/ Aa5: Creo que otra estrategia que estableció fue que se puso en sus zapatos y los escuchaba. Eso los acercó a la maestra, porque a veces en su casa no los escuchaban ni platicaban con ellos. Aa6: También echó mano de la poesía y los motivaba con premios, llevándolos a cenar o al parque. Aa7: maestra, yo tengo una pregunta, ¿sí son buenos los incentivos? Ma: En cierta forma sí, bueno, haber: el asunto es que esa gratificación o incentivo no se convierta en un vicio, en este caso la maestra necesitaba “sacarlos del hoyo dónde se encontraban” eran sumamente pobres, faltos de cariño e inmersos en un contexto violento. Entonces tú los sacas de ahí y hacen cosas que tal vez nunca habían hecho, algo significativo.	
--	--	--

	Entonces, retomando no tiene que ser diario pero el reconocimiento siempre será bienvenido para cualquiera. Ma: Levanten la mano quien se levanten hoy porque tenían que venir. /la mayoría levantan la mano/ Aa7: es que es viernes y se siente más pesado, y peor porque no tuvimos clase el miércoles, da flojera. Ma: Entonces aquí necesitaríamos un incentivo ¿no creen? Yo me desajusté por el miércoles y por el cambio de horario. Pero sí, es necesario como docentes escuchar a nuestros alumnos, observadores en sus cambios de actitud e incentivarlos para que no vayan a la escuela por obligación. Son tantos elementos que como maestros debemos estar atentos. Ma: Aa8, ¿a ustedes qué película les tocó? Aa8: La sonrisa de Mona Lisa, pero no la pudimos ver completa, solo rescatamos que la maestra daba clases de arte y que les enseñaba arte moderno, además de que como era una escuela para mujeres, debían prepararse para casarse y la maestra las motivaba a pensar y a cuestionarse si casarse era la única opción de vida. Ma: Así es les mostraba que las rutinas y costumbres podrían ser diferentes ¿verdad? Aunque ojo., nosotros como futuros docentes podemos acompañar y mostrar formas distintas de vivir y pensar, peero, no es adecuado insistir o persuadir a alguien a que sea o piense como nosotros. Hay que mantener un límite entre lo que las personas piensan y son, no podemos meternos en sus decisiones. Aa9: También es importante entender que en ese tiempo las mujeres no tenían mucha oportunidad para estudiar una profesión y al fina dependían de un hombre para sobrevivir y ser bien vista. Ma: Creo que lo importante de esta docente es importante resaltar que estimulaba a las estudiantes a pensar, tener un criterio y a innovar sus clases. Ma: bien pasamos a otra película, ¿Ao, ¿cuál les tocó? Ao: Nos tocó la mancha de grasa, esa película es de un niño que siempre va sucio y llega tarde y la maestra se molesta mucho con él y en general con el grupo porque ella venía de un lugar urbano y a dónde llegó había pobreza, pero nunca se había dado a la tarea de indagar en cómo vivían sus alumnos o por qué se veían de una u otra forma. Hasta que un sacerdote notó que el niño que siempre llevaba manchas de grasa esta fuera del salón porque la maestra no lo dejó entrar por llegar tarde. Él le ayudó y habló con la maestra para que se preocupara por su grupo y mirara cómo viven. Aa11: Sí y entonces la maestra a partir de ahí tuvo mejor actitud y ya se interesaba en sus alumnos. Ao: la maestra solo iba a “enseñar” pero sí logró cambiar su actitud. Aa12: Había un niño que siempre llegaba tarde y la maestra nunca le preguntó por qué, solo lo regañaba y no veía el esfuerzo que el niño hacía para asistir a la escuela. ... /la alumna siguió comentando la trama de la película agregando comentarios personales mientras explicaba A12: Entonces la maestra al hablar con el sacerdote le explica que ella trabajaba como siempre lo	
--	---	--

	había hecho y así le funcionaba y el padre la llevó a ver cómo vivía el niño que tanto despreciaba. Eso la hizo recapacitar y ser más tolerante e interesarse por conocer a sus alumnos. /otra alumna levanta la mano/ Aa13: básicamente lo que dijo A12, jeje / la maestra también se ríe porque la A12 platicó casi toda la historia/. Lo que a mí me llamó la atención es que la maestra al final le dictó un problema que estaba presente en su contexto y me gustó que se haya adaptado al contexto para que los niños estuvieran más interesados. Ma: Sí y eso me pesa tanto en el último año de práctica, cómo las chicas parecen olvidar todo y por más que les digo, se acomodan tanto a la forma de las tutoras, que no dejan de usar la libreta o sacar una copia para todos; esto de contextualizar la práctica es la clave para trabajar entonces pues bueno.” a la maestra le cayó el 20” / otra alumna levanta su mano/ A14, adelante. Aa14: otro problema que había en el contexto es que los niños se drogaban y la familia no le daba importancia a la escuela, al contrario, decían es que la escuela no sirve. Ma: y era una realidad, ¿no? la escuela no servía porque no había escucha, no había empatía, no había incentivos, en cierta forma volvemos a lo mismo si el contexto no ayuda y el maestro contribuye, por ejemplo, ustedes ya se están durmiendo y yo hablo quedito y lento muy lento, pues los voy a dormir más, ¿se imaginan? ¡Wow! Aa15, a ti ¿cuál te tocó? Aa15: Me tocó la de” los coristas” pero no la pude ver. Ma: ¿A ver quién sí la pudo ver? Aa16: Yo sí la vi, eran niños huérfanos que llegaron a un Orfanato por la guerra. En el orfanato los trataban muy mal, los ponían a hacer labores de limpieza y los castigaban. / la maestra escribe algunas palabras clave sobre el contexto y actuar del maestro/. El maestro llegó y se dio cuenta de la situación y trató de darles momentos felices formando el coro. Ma: entonces podemos ver que el maestro era amable, era empático y les dio un incentivo para volver cada día a la clase. Modificó su conducta y los disciplinó. No hay niños “malos” cada uno tiene sus asuntos y razones de por qué no terminan un trabajo, recordemos las dimensiones de la persona, si una falla, repercute en las demás y por ende en la manera en que el sujeto se pueda o no integrar a la sociedad, en este caso a la escuela. Ok, nos falta una película ¿cuál fue? Aa17: La lengua de las mariposas, es una película que a mí me gustó mucho porque habla de un niño que tuvo una enfermedad y tenía miedo de regresar a la escuela, de que el maestro lo fuera a regañar y se dio cuenta de que era todo lo contrario el maestro lo apoyó y le ayudó e impactó en la vida de este niño. Ma. Fíjense que a pesar de la época y de que era una persona mayor su estilo de enseñanza era humanista. Aa17: yo al principio pensé que iba a ser de esos maestros tradicionalistas porque ya era una persona mayor, yo le adelantaba a la película y no entendí muy bien. Ma: Ya no le andes adelantando a las pelis. Pero sí entiendo el prejuicio hacia la cinta y al ver al maestro mayor su expectativa, sin embargo, fue notorio el rol que tenía, el valor que el pueblo le daba al maestro, pero también cómo al comenzar la guerra tuvieron que darle	
--	--	--

10: 57 - 11:09 am. Conclusión y retroalimentación	la espalda pues él mantenía su ideal a pesar de la opresión. Ma: entonces pensar en el contexto y conocer a los niños es muy importante. Y los maestros agudizamos nuestros sentidos para observar y detectar cambios en los alumnos, sean estos positivos o negativos que repercutan en su aprendizaje. Ma: Ok, chicas y Brandon, veamos nuestro cuadro con las características de los maestros en las películas que vieron. ¿Qué podemos deducir? Ao: Pues que los docentes debemos ser empáticos y conocer a nuestros alumnos para poder enseñarles. Aa12: Y también conocer el contexto donde viven y de la escuela para saber cómo ayudarlos y que se interesen en las clases. Aa18: Yo creo que escuchemos a los alumnos y sepamos y preparemos nuestras clases. Aa3: Yo maestra, pienso que como futuros docentes tenemos la responsabilidad de tomar en cuenta esto que vamos viendo en las clases y ponerlas en práctica al trabajar con los niños, sobre todo porque son pequeños y a veces no pueden defenderse de un maltrato, por ejemplo. Ma: Así es AA3, aunque las películas pudieran ser historias ficticias, la realidad no es tan diferente de los ejemplos que ya pudieron ver. Hay muchas historias que muestran el trabajo del docente, su identidad y la forma en que generan estrategias para mediar situaciones que afectan el desarrollo de los estudiantes. Entonces tomemos esto en cuenta para la siguiente actividad. Vamos ahora a observar una historia real a una docente en servicio que muy probablemente les impacte por las acciones que cometió en un momento y que causaron la transformación positiva en su práctica docente. /termina la grabación y continúa la clase/	
--	---	--

Esqueleto de la práctica

Enseguida muestro la arqueología de la práctica docente,

Modelo arqueológico (Uc Mas, 2008)

Tabla 5 Modelo arqueológico de la práctica

Frecuencia	Modelo	Contenido	Contexto	Intersubjetividad	Proceso cognitivo
Total	14	24	8	10	9

figura 7 Constitutivos de la práctica docente

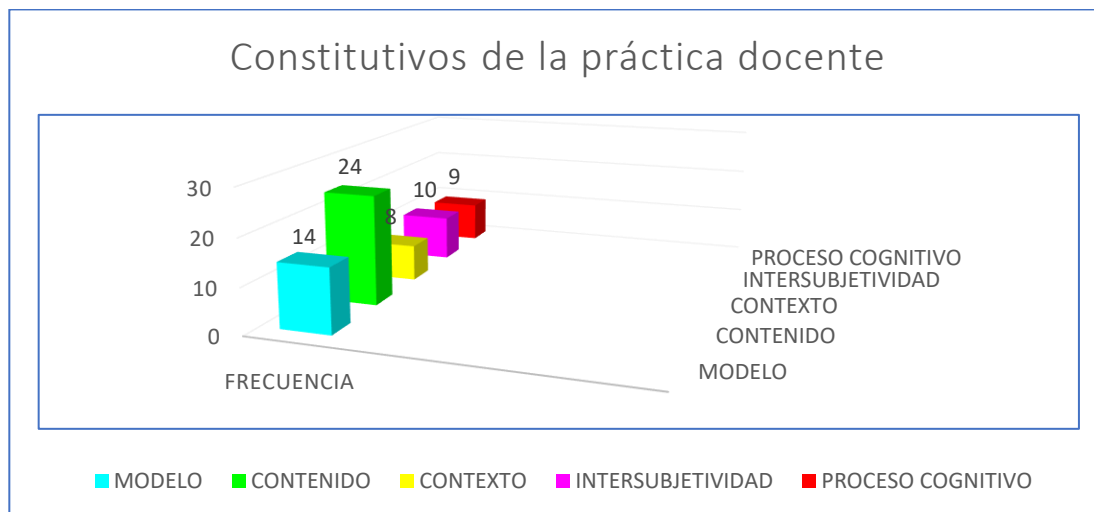
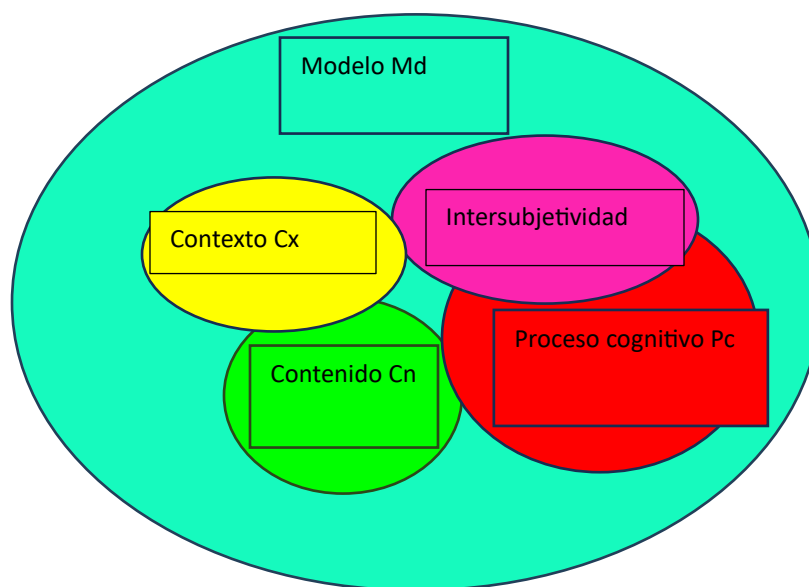


figura 8 Interpretación cualitativa de la práctica



Reflexión por elemento y su integración

El modelo

Es el constitutivo de la práctica que representa las rutinas, los rituales, los estilos de intervención tanto para orientar como para dirigir la clase; cómo organiza y evalúa las actividades, así como los recursos didácticos para llevarlas a cabo (Uc Mas, 2008).

Ma: Allá las “comadres”. ¿Aa2 y Aa3 son del mismo equipo? ¿No? Ah, bueno, entonces comenzamos con Aa2, ¿Qué película les tocó? Denos la sinopsis de la película y los elementos que encontraron en la profesora de la película. (Registro 2, p. 41)

En este registro de clase se identifica que la docente se dirige a los estudiantes con familiaridad, bromeando en varias ocasiones, llamando la atención de algunas estudiantes preguntando sobre el contenido de la clase; da la palabra a varios estudiantes, pero también invita a otros a participar.

Ma: En cierta forma sí, bueno, a ver: el asunto es que esa gratificación o incentivo no se convierta en un vicio, en este caso la maestra necesitaba “sacarlos del hoyo dónde se encontraban” eran sumamente pobres, faltos de cariño e inmersos en un contexto violento. Entonces tú los sacas de ahí y hacen cosas que tal vez nunca habían hecho, algo significativo. (Registro 2, p. 42)

El lenguaje de la docente es informal y en el registro no se percibe cómo evalúa; los materiales de apoyo en este caso fueron varias películas cuyo contenido se enfocaba en el propósito de la clase, se identifica que en una clase realiza más de una actividad porque menciona otras dos, aunque la grabación solo detalla una.

El contenido

Son los temas para trabajar, la construcción de procesos y significados para los actores del proceso educativo se puede presentar fragmentado sin contribuir a instalar el proceso cognoscitivo sino el memorístico (Uc Mas, 2008).

Ma: entonces pensar en el contexto y conocer a los niños es muy importante. Y los maestros agudizamos nuestros sentidos para observar y detectar cambios en los alumnos, sean estos positivos o negativos que repercutan en su aprendizaje. (Registro 2, p. 46)

En el registro se observa que los estudiantes fueron organizados en equipos para ver una película distinta de la cual cada uno comenta la trama relacionándola con el propósito de la clase; los voluntarios participaron con sus opiniones sobre la película vinculándolas con sus experiencias escolares y vivencias en general, con el fin de identificar las características del docente y las exigencias de la sociedad del siglo XXI; no se observó una exposición de conceptos o elementos teóricos que favorecieran la construcción de conocimiento, en el cierre de la actividad se muestra una conclusión casi imperceptible.

El contexto

Es el escenario que facilita u obstaculiza el proceso educativo, incluye la práctica docente, institucional y educativa; así como las particularidades del grupo y sus significados comunes, sus relaciones sociales; la tecnología, las herramientas, la sociedad, los padres de familia y el espacio físico (Uc Mas, 2008).

Aa7: es que es viernes y se siente más pesado, y peor porque no tuvimos clase el miércoles, da flojera. (Registro 2, p. 42)

En el registro detecté poca presencia del contexto, por ejemplo: hubo varias suspensiones de clases y ello obstaculizó la fluidez del trabajo, por la misma razón, los estudiantes manifestaron cansancio y poca disposición a estar en las clases sobre todo después del mediodía; otro acontecimiento presente fue que una estudiante interrumpe la clase, no puede entrar al salón por la puerta atorada y hace ruido al empujarla. En el análisis del registro se expresa con qué recursos cuenta la escuela, el número de estudiantes, así como la ubicación de las mesas y las herramientas tecnológicas en el aula (pizarrón y pantalla uno frente al otro).

/una alumna interrumpe la clase porque no puede pasar al salón y avienta la puerta/ (Registro 2, p. 40)

Intersubjetividad

Es la dimensión que se da cuando se comparten significados comunes, se manifiesta la interacción personal y el intercambio de ideas, opiniones y vivencias que pueden ser intencionadas o no (Uc Mas, 2008).

Aa17: yo al principio pensé que iba a ser de esos maestros tradicionalistas porque ya era una persona mayor y le iba adelantando a la película y no entendí muy bien. (Registro 2, p. 46)

En el registro identifiqué en la participación del estudiantado, la interpretación de la trama de la película y la relación que hicieron con los contenidos previos sobre el rol del maestro y los retos que enfrenta en su práctica docente; algunos estudiantes incluso mencionaron ejemplos de su experiencia referentes al contenido de la clase.

De igual forma, observé que en el acompañamiento de la clase procuré complementar las participaciones del estudiantado, pero con opiniones y vivencias sin considerar referentes teóricos.

Ma: ...nosotros como futuros docentes podemos acompañar y mostrar formas distintas de vivir y pensar, pero, no es adecuado insistir o persuadir a alguien a que sea o piense como nosotros. Hay que mantener un límite entre lo que las personas piensan y son, no podemos meternos en sus decisiones. (Registro 2, p. 43)

Proceso cognitivo

El maestro trata de ayudar a los alumnos a que se apropie de los contenidos por medio de los procesos de enseñanza y aprendizaje; este proceso puede limitarse por situaciones problemáticas del alumno o del contexto social o cultural; así como el dominio de los contenidos y los alcances del conocimiento del profesor; manifiesta un antes y un después; participan actores, acciones y razones (Uc Mas, 2008).

Ao: Los docentes debemos ser empáticos y conocer a nuestros alumnos para poder enseñarles.

Aa12: Y también conocer el contexto donde viven y de la escuela para saber cómo ayudarlos y que se interesen en las clases.

Aa18: Yo creo que escuchemos a los alumnos y sepamos y preparemos nuestras clases.

Aa3: Yo maestra, pienso que como futuros docentes tenemos la responsabilidad de tomar en cuenta esto que vamos viendo en las clases y ponerlas en práctica al trabajar con los niños, sobre todo porque son pequeños y a veces no pueden defenderse de un maltrato, por ejemplo. Registro 2. (pp. 46-47)

En el registro detecté que en mi práctica docente propicié la actividad mental en los estudiantes, tanto al indicar la actividad de ver la película el identificar las características y retos del docente del siglo XXI como en su participación en clase; los estudiantes manifestaron pertinentemente su interpretación sobre el tema, aunque faltó que yo reforzara con referentes teóricos el mismo.

Conclusión

Al elaborar el análisis de la arqueología de mi práctica del curso “El sujeto y su formación profesional docente (registro 2)” basado en el modelo de Bazdresch (2000) citado en Uc Mas (2008) logré identificar al “Modelo” como protagonista de esa clase, mostrando en los hechos mi estilo de enseñanza carente de referentes teóricos al momento de conducirla; los demás constitutivos se pueden distinguir dentro del modelo, sin embargo, en la gráfica de la distribución e interpretación (p. 62) puedo observar que su presencia en mi clase no necesariamente implica que haya coherencia y metodología, concuerdo con que “más allá de encontrar los elementos constitutivos de la práctica es necesario “poder construir una concepción integral de la práctica educativa... la metodología real que produce o no educación”, pensar metodológicamente la práctica” (Bazdresch 2000, como se citó en Uc Mas, 2008, p. 13).

Con este ejercicio logré darme cuenta de la medida en que los constitutivos de mi práctica están articulados, cuáles son las acciones posibles para modificar para que se produzca realmente la educación, aunque es inevitable que haya momentos que no educan, tener la consciencia de que es posible permite ya en sí la posibilidad de una transformación para la mejora de la práctica.

El encuentro de estos hallazgos me da pauta a continuar con la pregunta de investigación inicialmente planteada:

¿En qué medida la formación del docente y su estilo de enseñanza influyen en el aprendizaje significativo del estudiantado de la primera generación del Plan 2022 de la Licenciatura en Educación Preescolar?

FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

Revisión de Investigaciones con Temáticas Similares

Introducción

A continuación, presento las investigaciones similares a las unidades de análisis que podrían colaborar a responder mi pregunta de investigación: ¿En qué medida la formación del docente y su estilo de enseñanza influyen en el aprendizaje significativo de la primera generación del Plan 2022 de la Licenciatura en Educación Preescolar? Clasifiqué en unidades de análisis priorizando *El aprendizaje significativo* y como unidades secundarias, consideré *los estilos de enseñanza y aprendizaje*, así como los *factores motivantes para los estudiantes universitarios* con el objetivo de culminar su licenciatura.

Las unidades de análisis anteriores son relevantes para comprender e identificar las áreas de oportunidad en la mejora de mi práctica, así lo mencionan (Coll y Sánchez, 2008, como se citó en Chávez, 2014) “al analizar cualquier proceso de enseñanza y aprendizaje es necesario valorar los diferentes elementos o componentes que participan en dicho proceso”. (p. 163)

Detectar el proceso y darme cuenta de qué está conformada mi práctica y la aportación real en la construcción de conocimiento del estudiantado a quienes acompaño, es la preocupación profesional que me ataño e impulsa a investigar desde sus entrañas, significarla y mejorarla.

Aprendizaje Significativo

Este concepto, aunque antiguo en su creación, ha sido un reto para los profesores en su aplicación, puesto que el modelo tradicional prevalece en las aulas, aunque los planes

y programas indiquen lo contrario. En el trabajo de Zamora (2018) “Aprendizaje Significativo en los alumnos del I.P.E.M. 109 Jerónimo Luis de Cabrera de la localidad de San Carlos Mina”, encontré elementos similares a mi pregunta de investigación identificando las palabras clave: Aprendizaje significativo, proceso de aprendizaje, clima agradable en el aula, metodología y estrategias pedagógicas innovadoras.

En este trabajo Zamora (2018) describe los enfoques psicopedagógicos que han transitado a lo largo de la historia: psicopedagógicos: conductismo, cognoscitismo y constructivismo (Ertmer y Newby, 1993); el enfoque constructivista se basa en las perspectivas filosóficas y psicológicas de investigadores como Piaget, Bruner y Godman “el conocimiento es una función de cómo el individuo crea significados a partir de sus propias experiencias” (Jonassen, 1991 como se citó en Ertmer y Newby, 1993, p. 58) en el constructivismo, se considera que son los individuos los que construyen sus propias interpretaciones del mundo real basándose en sus experiencias e interacciones personales; dentro de este marco aparece el concepto de aprendizaje significativo propuesto por David Ausubel (1963) plantea “un modelo de enseñanza/aprendizaje basado en el descubrimiento, que privilegia[...] el activismo y postula[...] que se aprende aquello que se descubre” (Palmero, 2011, como se citó en Zamora, 2018, p. 30)

Zamora (2018) complementa su marco teórico con Bruner (2008), asumiendo una perspectiva cognitiva concibe el aprendizaje como “la categorización o procesos mediante los cuales simplificamos la interacción con la realidad a partir de la agrupación de objetos, sucesos o conceptos (por ejemplo, el perro y el gato son animales)”. (p. 15)

En cuanto a la relación educativa alumno-profesor en el aula. Para Medina (2012, como se citó en Zamora, 2018) el aula es un medio, en el cual se desarrolla la relación docente alumno, la cual resulta fundamental para el éxito o fracaso del proceso educativo. Al respecto, acota que:

“El aula es, sin duda, el medio fundamental donde el docente despliega sus recursos personales y didácticos para cumplir con su labor, que tiene como eje medular la relación con el alumno. Y como toda relación humana, posee unas características implícitas y explícitas que le imprimen un sello y dinámica particular”. (p. 21)

Involucrar el concepto de estilos de aprendizaje acuñados por (Honey y Mumford, 1992, como se citó en Zamora, 2018) autores que proponen cuatro estilos de aprendizaje”

Alumnos activos: se implican plenamente y sin prejuicios en nuevas experiencias; Alumnos reflexivos: Considerar las experiencias con detenimiento y las observan desde diferentes perspectivas para llegar a conclusiones, recopilan datos y los analizan con detenimiento; Alumnos teóricos: Adaptan e integran las observaciones dentro de las teorías lógicas y complejas, enfocan los procesos de forma vertical escalonada, por etapas lógicas; Alumnos pragmáticos: Su punto fuerte es la aplicación práctica de las ideas, Descubren el aspecto positivo de las nuevas ideas y aprovechan la primera oportunidad para experimentarlas. Mente abierta, nada escépticos y acometen con entusiasmo las tareas nuevas.

Zamora (2018) tomó en consideración para este estudio un enfoque mixto cualitativo-cuantitativo. Cualitativo en cuanto a que los datos fueron recolectados a partir de las percepciones de los participantes del estudio y cuantitativo, en cuanto a que se realizaron mediciones de las respuestas para determinar los patrones de frecuencia de estas y describir posibles tendencias.

De los postulados teóricos se evidenció que el proceso de aprendizaje enseñanza, no depende del alumno o docente en forma individual, sino que ambos deben tener una interacción para que el efecto educativo se complemente.

De acuerdo con lo reflejado en los resultados, existen ciertos elementos de aprendizaje significativo que se están haciendo presentes en las prácticas pedagógicas

aplicadas a los alumnos objeto de este estudio. Se evidenció la existencia de empatía entre el docente y alumno. Esto se logró de una forma relativamente fácil de aprender su nombre. En concordancia con lo expuesto aquí, dirigirse a alguien por su nombre es un indicativo de que esa persona existe y ahora es parte del ámbito social de quien lo nombró.

La pedagogía conlleva entender las particularidades de cada alumno, es decir cada alumno tiene un ritmo de aprendizaje distinto, una motivación de aprender, una asimilación del conocimiento diferente por lo que la misión del docente es a partir de esa diversidad implementar estrategias de enseñanza que le permitan a cada alumno desarrollar su potencial.

Este documento recepcional permitió que tomara en consideración algunos elementos y conceptos que complementarán la información para resolver mi problema de intervención, desde considerar precisar los conceptos de aprendizaje y aprendizaje significativo que aportaron los autores anteriormente señalados.

Así mismo pensar con mayor sistematización qué otros elementos y en qué orden integrarlos en mi producción, por ejemplo, la interrelación entre maestro y estudiante y las estrategias que el docente implementa para el acompañamiento en la construcción de aprendizaje significativo; además de tomar en consideración los estilos de aprendizaje. Todo lo anterior como un caldo de cultivo que el científico acondiciona para descubrir algo nuevo.

En la búsqueda de nuevas aportaciones rescaté el documento de tesis relacionado con mi tema de investigación es tanto la unidad de análisis del “Aprendizaje significativo” como la “Metodología y didáctica del docente”. El documento lleva por título: Estrategias Metodológicas que aplican los docentes en el Curso de Geografía e Historia de Nicaragua y su didáctica, en Formación Inicial Docente para lograr aprendizajes significativos en los

estudiantes de I Año de la Escuela Normal “Ricardo Morales Avilés” de Jinotepe Carazo, durante el I Semestre del año 2016 (Baltodano, 2017).

El documento de Baltodano (2017), llamó mi atención por la similitud de contexto a investigar porque la autora llevó a cabo su investigación justo en una Escuela Normal enfocada en los cursos de geografía e historia; en esta tesis identifiqué las palabras clave: Estrategias metodológicas, didáctica y aprendizaje significativo. Así mismo, describe su inclinación por la metodología de investigación cualitativa, utilizando la entrevista profunda como instrumento para recogida de datos, la observación no participante y una guía aplicada a una muestra de tres docentes y quince estudiantes.

La pregunta principal o problema de investigación para Baltodano (2017) fue ¿Cuáles son las estrategias metodológicas que aplican los docentes en el Curso de Geografía e Historia de Nicaragua y su Didáctica en Formación Inicial Docente, para lograr aprendizajes significativos en los estudiantes del I Año de la Escuela Normal “Ricardo Morales Avilés” de Jinotepe Carazo, durante el I Semestre del año 2016?

El objetivo de la investigación Baltodano (2017) fue: analizar las estrategias metodológicas que aplican los docentes en el Curso de Geografía e Historia de Nicaragua y su didáctica en Formación Inicial Docente, para lograr aprendizajes significativos en los estudiantes de I año de la Escuela Normal “Ricardo Morales Avilés” de Jinotepe – Carazo. Durante el Primer semestre del año 2016.

En cuanto a los referentes teóricos encontrados en el documento a continuación, señalo los que, en mi opinión, son relevantes para considerar en mi investigación:

Brown et al. (1989, citados en Baltodano, 2017), señalan la cognición situada, la cual describe “la importancia que es para el aprendizaje, la actividad y el contexto, reconociendo que en gran medida el aprendizaje escolar es un proceso de acumulación”. (p. 9).

Avalo tal aseveración, justo considero que actividades retadoras y atractivas situadas pueden aumentar la probabilidad de éxito en el aprendizaje de los estudiantes.

Según David Ausubel (s/f, como se citó en Baltodano, 2017) “La estructura cognitiva consiste en un conjunto organizado de ideas “que preexisten al nuevo aprendizaje que se quiere instaurar” (p. 21) el autor refiere que las estrategias metodológicas se conciben como acciones, métodos didácticos, camino para llegar a un fin, es la manera ordenada de proceder para alcanzar una finalidad prevista; postula que el aprendizaje implica una reestructuración activa de las percepciones, ideas, conceptos y esquemas que el aprendiz posee en su estructura cognitiva (Medina, 2002, como se citó en Baltodano, 2017)

La didáctica general es la disciplina o traslado riguroso de estudio y fundamentación de la actividad de la enseñanza, en cuanto que propicia el aprendizaje formativo de los estudiantes en los más diversos contextos... tiene como objeto de estudio el proceso de enseñanza y aprendizaje, y posee las características de un sistema teórico, porque participan un conjunto de componentes internos que se relacionan entre sí. (p.27)

Formación docente y Estilos de enseñanza

Esta unidad de análisis se genera a raíz de las incertidumbres de lo que implica ser “un buen profesor”, es decir qué características lo representan no desde el currículum, no en cuanto al estereotipo social vigente, sino desde la realidad, considerando factores contextuales como el nivel educativo y por ende la edad y necesidades del estudiantado, así como la experiencia del docente en el ámbito de la enseñanza.

Respecto a la formación docente, la formación inicial del profesorado, entendido como “agente del desarrollo profesional debe estar dotada de un bagaje sólido en el ámbito

cultural, psicopedagógico y personal, se ha de capacitar al futuro profesor o profesora para asumir la tarea educativa en toda su complejidad.

...una de las finalidades esenciales de la formación de los profesores, tanto inicial como continúa, es desarrollar en ellos las calidades de orden ético, intelectual y afectivo que la sociedad espera para que puedan cultivar en sus alumnos el mismo abanico de calidades (Imbernón, 1998, como se citó en Baltodano, 2017) (p. 33)

Baltodano (2017) concluye en su investigación que las estrategias metodológicas y didácticas no propician el aprendizaje significativo en la mayoría de sus estudiantes, ya que estas son tradicionales y monótonas. A pesar de mis expectativas, el documento no satisfizo mi necesidad de búsqueda de autores diferentes a los que ya tenía en los reportes anteriores, no obstante, refuerza la línea de fundamentación.

Por otra parte, sobre la unidad de análisis de estilos de aprendizaje el trabajo “Estilos de aprendizaje y su relación con los estilos de enseñanza en la Licenciatura de Educación Básica a distancia con énfasis en humanidades, matemáticas y español Sede UPT (Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia) de Sogamoso emergentes de América Latina entre los años 2007 y 2016” fue elegido por la relación que posee con mi problema de intervención en cuanto al impacto que la formación docente y su estilo de enseñanza refleja en el aprendizaje del estudiantado.

Bernal (2018) presenta en su documento la relación que existe entre los estilos de aprendizaje y los estilos de enseñanza enfocados en un contexto de educación a distancia, la cual, en su opinión requiere de competencias y una formación distinta tanto para enseñar como para evaluar los contenidos a los estudiantes: lo anterior con el fin de mejorar la calidad tanto de la enseñanza como del aprendizaje; los conceptos clave

identificados en el trabajo de Bernal (2018) son: estilos de aprendizaje, estilos de enseñanza, educación a distancia.

Dentro del marco referencial y tomando en cuenta aquellos útiles para mi investigación, Ruíz, Trillos y Morales (2006, como se citó en Bernal, 2018) realizaron un estudio sobre *estilos de aprendizaje y rendimiento académico* en estudiantes universitarios, mediante el Cuestionario Honey-Alonso de Estilos de Aprendizaje CHAEA, los resultados mostraron “que existe un mayor nivel de preferencia por los estilos Activo, Teórico, Pragmático y una menor preferencia por el estilo Reflexivo, al igual que una correlación positiva y significativamente entre el estilo teórico el rendimiento académico” (p. 48).

Otro hallazgo obtenido de este estudio (Ruiz, Trillos y Morales, 2006, como se citó en Bernal, 2018) fue la caracterización de los estudiantes como

personas activas, de mente abierta, entusiastas, de fácil integración a grupos, espontáneos entusiastas, de fácil integración a grupos, pero de motivación frágil por cuanto son movidos por la novedad y la inmediatez. Así mismo, se muestran como personas prácticas, directas, eficaces y realistas; su fuerte es la experimentación y la aplicación de ideas. Por otra parte, muestran fortalezas para el análisis, la síntesis y el establecimiento de principios, teorías y modelos (p. 21).

En esta publicación se destaca el trabajo de David Kolb, respecto a su modelo de estilos de aprendizaje (Chandler, 2018, como se citó en Bernal, 2018)

En 1984, David Kolb publicó su modelo de estilo de aprendizaje, donde determinó que los estilos de aprendizaje están muy relacionados a las habilidades cognitivas. En la década del noventa, el énfasis se colocó en que los maestros se enfocaran en los distintos tipos de aprendizaje en el salón ajustando el programa de estudios para

incorporar cada estilo, de modo que todos los alumnos tengan la oportunidad de aprender. (p. 26)

Alonso (1994, como se citó en Bernal, 2018) afirma: “son los rasgos cognitivos, afectivos y fisiológicos que sirven como indicadores relativamente estables, de cómo los alumnos perciben interacciones y responden” (p. 27). Estos rasgos están asociados a la forma en que el estudiante les da estructura a los contenidos, los comprende y los utiliza para resolver problemas a través de medios de representación visual, auditiva o kinestésica.

Bernal (2018), basa su investigación en la metodología del enfoque no experimental, pues se realiza sin manipular variables (se observan los fenómenos tal como se dan en el contexto natural); es transeccional o transversal porque se da en un tiempo único (describen y analizan su incidencia e interrelación en un momento dado) y es descriptivo porque mide una o más variables y las describe incluyendo su hipótesis.

Bernal (2018) concluye que los estudiantes manifiestan cuatro estilos de aprendizaje: Activo, Reflexivo, Teórico y Pragmático, cada uno en distinto nivel, pero en su gran mayoría (75%), manifiestan una muy alta o alta preferencia por el estilo de aprendizaje teórico, por lo cual se infiere que los estudiantes tienden en alto porcentaje al perfeccionismo, lo que indica que integran los hechos en teorías coherentes, gustan de analizar y sintetizar, con base en postulados racionales y objetivos.

Estilos de enseñanza y de aprendizaje

Otro trabajo relacionado con esta unidad de análisis es de: Constanza Rojas-Jara, Claudio Díaz-Larenas, Jorge Vergara-Morales, Paola Alarcón-Hernández y Mabel Ortiz-Navarrete (2016) “*Estilos de enseñanza y estilos de aprendizaje en educación superior: Análisis de las preferencias de estudiantes de Pedagogía en inglés en tres universidades chilenas*”

En él, los autores dan cuenta de analizar las preferencias de estilos de enseñanza y estilos de aprendizaje del estudiantado de la carrera de pedagogía en inglés. Los estilos de enseñanza y de aprendizaje, se encuentran íntimamente ligados uno con otro, por ello es de suma importancia que el docente no solo reconozca cómo aprenden sus estudiantes, sino también si el o los estilos que implementa favorecen la motivación en el estudiantado para aprender.

Uno de los autores representativos en este tema es (Grasha, 2003, como se citó en Rojas, et al., 2016) quien definió los estilos de aprendizaje como “las preferencias de cada estudiante, referentes a dos elementos: su forma de pensar y la interacción con el resto de los estudiantes en diferentes ambientes y experiencias educativas” (p. 2).

Así mismo se dio a la tarea de caracterizar algunos estilos o formas de enseñanza, (Grasha de 1990, 1994, como se citó en Rojas et al., 2016) elaboró un modelo que clasifica los estilos de enseñanza y los estilos de aprendizaje, los profesores tomamos parte de uno o varios estilos con base en sus conocimientos teóricos y su personalidad. A continuación, una tabla que muestra brevemente las características de los estilos de enseñanza:

Tabla 6 Estilos de enseñanza Grasha y Reichmann 1990, 1994

Estilo	Características del docente para cada estilo
Experto	Domina los detalles de la disciplina que imparte, además, promueve la competencia entre sus estudiantes por medio de los desafíos. Tiene el conocimiento y la experiencia que sus estudiantes requieren.
Autoritario	Posee un estatus en el establecimiento educativo y entre el estudiantado, puesto que ha demostrado el vasto dominio de su disciplina. Se guía y cuida cumplir la normativa del establecimiento. Realiza una eficaz retroalimentación basada en los objetivos del curso, sus expectativas y mediante los reglamentos institucionales.
Personal	Se considera como un ejemplo y percibe que la mejor manera de enseñar es a través de su forma de pensar y comportarse.
Facilitador	Prepara y guía a sus estudiantes para desarrollar gradualmente la independencia, iniciativa y responsabilidad. Utiliza el pensamiento crítico para concretar su objetivo, utilizando proyectos o problemas en los que el estudiantado resuelve y aprende por su cuenta, por lo que su función docente es asesorar.

Delegador	Proporciona libertad a sus estudiantes, mediante la autonomía, en trabajos en proyectos de manera independiente. Su labor docente es consultiva.
-----------	--

En cuanto a los estilos de enseñanza según los resultados de la investigación, menciona (Hernández Rico, 2016, como se citó en Bernal, 2018), los docentes prefieren desarrollar su función formativa, impartiendo los cuatro métodos de enseñanza: abierto, formal, estructurado y funcional, en distinto nivel de preferencia, siendo el estilo funcional el utilizado por el cien por ciento de los profesores encuestados, con una muy alta preferencia, y los estilos funcional, formal y estructurado, aplicados en porcentajes menos significativos.

El trabajo de Bernal (2018) aportó a mi investigación el reconocimiento de instrumentos como el cuestionario de Honey y Alonso de Estilos de Aprendizaje CHAEA para detectar los estilos de aprendizaje; confirma la relación entre estilos de aprendizaje y de enseñanza y los teóricos como Kolb (1984), Alonso (1994) y Hernández Rico (2016); así como la consideración de factores influyentes como el ambiente y la modalidad de enseñanza.

Dentro de mi investigación consideré relevante indagar acerca de los estilos de aprendizaje presentes en los estudiantes universitarios, estimándolos como un factor importante para la práctica situada y en la construcción de aprendizaje significativo.

El siguiente reporte se basa en el trabajo de (Freiberg, 2017), con el tema “*Estilos y estrategias de aprendizaje en estudiantes universitarios de Buenos Aires*”. Hubo necesidad entonces de indagar las características de los estilos de aprendizaje, estos se definen como un conjunto de características intelectuales y de personalidad que configuran el modo en que los estudiantes perciben, interactúan y responden frente a situaciones de aprendizaje tal como señalan (Curry, 1983; Keefe, 1988, citados en Freiberg et al. 2017)

(p.538). el cual se relaciona con la unidad de análisis de mi investigación en cuanto a cómo aprenden los estudiantes universitarios.

Conocer las preferencias de los estudiantes universitarios posibilita a los diferentes actores del medio educativo superior adoptar medidas tendientes a facilitar en los alumnos la incorporación de información novedosa y su articulación con el conocimiento previo (Ponce de León Castaneda, Varela-Ruiz, Lozano-Sánchez, Ortiz-Montalvo y Ponce-Rosas, 2010; Ventura, Moscoloni y Gagliardi, 2012, citados en Freiberg et al., 2017).

Kolb (1979, como se citó en Freiberg et al., 2017) plantea que la generación de conocimiento se encuentra determinada por la transformación de la experiencia percibida y que este proceso tiene lugar a partir de dos componentes, uno perceptivo y otro de procesamiento. El primero se relaciona con la captación y conceptualización de la experiencia y el segundo con el pensamiento y la comprobación de la información novedosa” (p.537). Lo anterior respalda la importancia de acercar a los estudiantes a situaciones retadoras y atractivas, pero contextualizadas para que, con base en sus aprendizajes previos, puedan construir otros más complejos.

Por otra parte, las estrategias de aprendizaje se definen como “actividades que el realiza durante la situación de aprendizaje con el propósito de influir sobre los procesos cognoscitivos y afectivos, permitiéndole alcanzar un determinado fin” (Weinstein y Mayer, 1986, como se citó en Freiberg et al., 2017) (p. 540). Dichas estrategias se categorizan en cognitivas, metacognitivas y afectivas: las cognitivas remiten a técnicas para aprender, codificar, comprender y recordar la información en función de determinadas metas de aprendizaje; las metacognitivas se vinculan con la planificación, control y evaluación que hacen los estudiantes de sus procesos mentales; las afectivas se relacionan con los motivos, intenciones, metas y emociones que intervienen en la asimilación de conocimientos

(Escurrea-Mayaute, 2006; Valle, González, Cuevas y Fernández, 1998, como se citó en Freiberg et al., 2017).(p.540)

Las variables para llevar a cabo la investigación fueron: 1) ¿las variables sociodemográficas introducen diferencias estadísticamente significativas en los estilos y estrategias de aprendizaje de los alumnos? 2). ¿El uso de recursos tecnológicos se relaciona significativamente con el empleo de distintas estrategias y estilos de aprendizaje? 3). ¿Las variables académicas son capaces de introducir diferencias significativas en los estilos y estrategias de aprendizaje de los estudiantes universitarios? 4). ¿Los estilos y las estrategias de aprendizaje influyen de modo significativo sobre el rendimiento académico de los estudiantes universitarios? (Miles y Banyard, 2007).

El objetivo fue analizar la relación, diferencias e influencia estadísticamente significativas en las dimensiones de estilos y estrategias de aprendizaje según distintas variables sociodemográficas —sexo, edad, nivel educativo parental— sobre el rendimiento académico de los estudiantes universitarios; el método utilizado fue un diseño transversal, correlacional, de diferencias entre grupos, y explicativo.

En los resultados se observa que los varones tienden a presentar una mayor preferencia por los estilos *adaptador y pragmático* comparados con las mujeres;

los adaptadores se describen como sujetos que prefieren resolver situaciones novedosas haciendo uso de sus intuiciones y sentimientos antes que del análisis lógico. Por su parte, los pragmáticos se destacan por su interés para poner en práctica toda idea que les resulte atractiva, resolviendo de modo inmediato y directo cualquier situación problemática” (Freiberg et al., 2017). (p. 554)

Las mujeres utilizan con mayor frecuencia que los varones las estrategias de motivación y habilidades para jerarquizar la información. Esto implicaría que ellas se destacan por sus actitudes académicas y metas que guían su estudio, a la vez que parecen contar con una

mayor pericia para seleccionar la información importante que debe ser aprendida en profundidad.

Por otra parte, elegí el presente artículo, puesto que considero de suma importancia la motivación que el docente otorga a los estudiantes en la construcción de aprendizajes significativos; Franco (2021) señala en su trabajo que “el docente de instituciones de educación superior debe mantener un alto grado de motivación ... para tener alta calidad en el proceso formativo y participar adecuadamente en el futuro profesional”.

El objetivo del trabajo de Franco (2021) fue analizar qué categorías o variables motivan a los docentes de Instituciones de Educación Superior (IES) para obtener calidad en la educación, la investigación fue descriptiva a través del método cualitativo y propiamente la metodología con la técnica de Delphi¹; diez expertos organizaron un sistema de catorce categorías.

Las palabras clave que atrajeron mi atención por este artículo fueron: calidad en la educación, docente universitario, estrategia educativa, motivación; considero que se relacionan con mi problema de intervención cuyo planteamiento es identificar los factores influyentes en que los estudiantes construyan aprendizajes significativos y apelo a que la motivación que el docente promueva en ellos debe ser un elemento relevante para lograrlo, así como las estrategias de intervención que aplique con base en las necesidades que los estudiantes manifiesten al elaborar un diagnóstico grupal.

La formación docente es otra categoría que Franco (2021) señala en las unidades de análisis de su trabajo de investigación, contemplándola como un factor básico para obtener la calidad en la formación de los estudiantes; por ello, señala Franco (2021) es crucial que “los docentes mantengan un alto nivel de motivación para efectuar bien la tarea” (Pan y

¹ El método Delphi es un proceso de consenso prospectivo que requiere la participación de un grupo de expertos que responden, de manera anónima y sin interactuar entre ellos, a una serie de cuestionarios sucesivos que contienen cuestiones referidas al futuro.»

Hu, 2020, como se citó en Franco, 2021, p. 156) destacan que los docentes mantienen una enorme presión, con lo cual existe un agotamiento laboral, y mencionan el capital psicológico (CP), temática que también es trabajada por Gong et al., (2019, como se citó en Franco, 2021), cuando indican que el CP tiene un efecto predictivo negativo sobre el agotamiento del docente (en este caso), y un efecto predictivo positivo sobre el desempeño laboral.

En el estado del arte, Franco (2021) menciona a varios autores sobre el concepto de motivación, entre los más destacados para mí:

(Brookhart y Freeman, 1992, como se citó en Franco, 2021)

Es el estudio representa la motivación de los docentes que inician sus actividades y lo ligan en relación con cuatro variables: aspectos demográficos y antecedentes de la escuela a desarrollar la actividad; expectativas; confianza y optimismo sobre la educación, y responsabilidad en la enseñanza. (p.158)

(De Jesús y De Willy, 2004, como se citó en Franco, 2021)

Es la motivación lo que atrae a ciertas personas a las actividades docentes, y es la relación que se establece entre los cursos y la profesión de la enseñanza.

Categorías de la motivación: llamadas, estudiantes, altruismos, simulación intelectual, influencia en los demás, conveniencia de la enseñanza, naturaleza del trabajo docente, cambio, facilidad para enseñar, estado de la enseñanza” p. 158)

La motivación de los docentes en su servicio radica en mejorar la motivación de los estudiantes, manejar las reformas educativas y cumplir con los otros docentes. “El trabajo se ubica dentro de las teorías cognitiva-motivacionales, efectuado en escuelas de Portugal”

En los resultados de la investigación de Franco (2021), destacan las categorías de los factores extrínsecos e intrínsecos para que los docentes estén motivados y a su vez motiven a los estudiantes Como factor intrínseco se detectó la vocación “la vocación

docente tiene un significativo de un componente afectivo, que ha estimulado a los docentes a desarrollar un compromiso social durante su labor educativa” (Mujica y Orellana, 2018, como se citó en Franco, 2021); los factores extrínsecos para la motivación docente fueron la situación salarial, la ubicación geográfica (urbana o rural), la estabilidad y flexibilidad de contratación.

Finalmente, Torche, Martínez, Madrid (2015, como se citó en Rodríguez et al., 2020), como se cita en Franco (2021).

“La calidad en la educación es una simbiosis de múltiples factores que parten de la voluntad del docente, de la institución y de las políticas gubernamentales, en términos de educación. Aunque se evidencia una tradicional tendencia a poner el acento en resultados académicos medidos por pruebas estandarizadas, el concepto de calidad es polisémico y complejo” (p. 170).

Este artículo me atrajo pensando que mostraría las estrategias docentes de motivación enfocadas en el estudiantado, sin embargo, el estudio va directo hacia los docentes y los factores que influyen en ellos para estar motivados en su intervención docente y propiciar calidad educativa.

El trabajo de Medina (2017) “*Los estilos docentes en secundaria y bachillerato: Un análisis desde el modelo de Antony Grasha*” es un artículo presentado en el Consejo mexicano de investigación educativa (COMIE) y es de mi interés ya que aborda un análisis del modelo de estilos de enseñanza de Grasha (1994, 2002). Incluso recupera información sobre otro trabajo consultado de Oviedo (2010).

En este documento, Medina (2017) inicia con la visualización de las virtudes o cualidades de un profesor y que “ser persona” le da un valor agregado al estilo que manifiesta en sus intervenciones docentes, (Steve, s/f, como se citó en Medina 2017) señala

que “la profesión docente implica a la persona en todos los aspectos de su ser: lo afectivo y actitudinal, las capacidades, conocimientos, experiencias y creencias” (p. 1).

Medina se cuestiona cuáles serán los elementos que caracterizan una buena enseñanza, y enuncia la postura de varios autores entre ellos a (Pratt, 2002, como se citó en Medina, 2017) quien sugiere “*las perspectivas de la enseñanza*” las cuales implican una interrelación entre intenciones y creencias que justifican las acciones de los docentes, aclarando que estas no se consideran métodos de enseñanza.

Con base en lo anterior, es relevante destacar que los profesores además de la apropiación teórica de métodos de enseñanza, imprimen su sello personal al momento de la intervención docente e incluso este bagaje experiencial personal llega a oprimir a los conocimientos adquiridos en su formación profesional; (Rendón, 2013, como se citó en Medina 2017) advierte (después de una exhaustiva revisión de autores) que “los métodos de enseñanza y evaluación se subsumen a superestructuras internas del docente” (p. 2).

En la siguiente tabla, Medina agrega las ventajas y desventajas de los estilos de enseñanza que Grasha propone.

Tabla 7 Modelo de Estilos de enseñanza de Grasha (1999;2002)

Estilo	Descripción	Ventajas	Desventajas
Experto	Posee conocimiento y experiencia que el alumno necesita. Busca mantener un estatus como experto entre los estudiantes al mostrar detalles y dominio de su conocimiento y al retar a los alumnos para mejorar sus capacidades. Se encuentra preocupado por transmitir información y asegurarse que todos los estudiantes estén bien preparados.	La información, conocimiento y habilidades que posee.	El despliegue de sus conocimientos puede resultar intimidante para estudiantes poco experimentados. Algunas veces puede omitir el proceso requerido para llegar a una respuesta.
Autoridad formal	Posee un estatus privilegiado entre sus estudiantes debido a sus conocimientos y a su papel o funciones dentro del claustro académico. Le preocupa proveer retroalimentación positiva y negativa establecimiento metas de aprendizaje, expectativas y reglas de conducta para	Se enfoca en cumplir con expectativas claras y aceptables para hacer las cosas.	Un exceso de este tipo de estilo puede llevar a maneras rígidas y estandarizadas de manejar a todos los estudiantes y sus intereses.

	sus estudiantes. Le preocupa el que sus estudiantes logren “la correcta o esperada manera de hacer las cosas”.		
Estilo	Descripción	Ventajas	Desventajas
Modelo Personal	Docente que se debe enseñar a través del ejemplo. Establece un prototipo de cómo pensar y comportarse. Supervisa, guía y dirige al mostrar cómo se deben hacer las cosas y anima a los estudiantes a observar para luego emular el proceder del docente.	La importancia que le da a usar lo que se aprende, a la aplicación. El énfasis en la observación y la imitación de modelos de actuación.	Algunos docentes pueden pensar que su manera de proceder es la mejor manera. Lo anterior puede llevar a los estudiantes a sentirse poco eficaces si no logran las expectativas y estándares esperados.
Facilitador	Enfatiza la naturaleza “personal” de las interacciones entre docente-alumnos. Guía a los estudiantes al formular preguntas, explorar opciones, sugerir alternativas y motivarlos a desarrollar criterios para realizar elecciones informadas. El propósito central se encuentra en desarrollar en los estudiantes la capacidad para acciones independientes y responsables. Trabaja con los estudiantes en proyectos de manera consensuada al proveer apoyo y motivación constante.	La flexibilidad personal, la focalización en las necesidades y metas de los estudiantes y el deseo de explorar opciones para lograr dichas metas.	Algunas veces este estilo puede ser ineficaz cuando se requiere una intervención directa. Puede provocar que los estudiantes se sientan poco confortables si no se guían los procesos de manera asertiva.
Delegador	Le preocupa que los estudiantes desarrollen la capacidad de aprender y funcionar de manera autónoma. Los estudiantes trabajan en proyectos de manera independiente o como parte de grupos autónomos. El docente se encuentra disponible ante la solicitud de los alumnos.	Contribuye a que los estudiantes se consideren como aprendices independientes.	Algunos estudiantes pueden no estar preparados para el trabajo independiente. Algunos estudiantes se pueden sentir “ansiosos” cuando se les da autonomía.

Con la revisión de este artículo, reconocí que los estilos de enseñanza que propone Grasha, pueden orientarme para descubrir mi personalidad docente, aunque también reconocí que existen otros aspectos y elementos que forjan la manera en cómo un docente puede conducirse en las clases.

Las investigaciones revisadas me ofrecen la certeza de continuar con la pregunta inicialmente formulada: ¿En qué medida la formación del docente y su estilo de enseñanza

influye en el aprendizaje significativo de la primera generación del plan 2022 de la Licenciatura en Educación Preescolar?, ya que considero de suma importancia el vínculo entre el bagaje experiencial, cognitivo y metodológico que el docente posee y su influencia en los estudiantes a su cargo para acompañarlos en la construcción de conocimientos que le sean funcionales para resolver problemas tanto para la vida cotidiana como para su desempeño en la formación profesional.

Ser docente implica un gran compromiso con el estudiantado, en mi opinión es mirar día a día con sencillez el acontecer de la jornada diaria en el aula, tomar en consideración lo que señala Bazdresch (2000) “reconocer en la práctica la intención y los supuestos con los que actuamos en la vida cotidiana, reconocer los elementos que la componen y qué acciones se manifiestan”

Pregunta De Investigación

¿De qué manera influye el estilo de enseñanza del docente en el aprendizaje significativo de los estudiantes de la Licenciatura en Educación Preescolar?

La pregunta anterior surge del análisis de mi práctica docente, la cual ha sido vislumbrada sistemáticamente gracias a la Investigación Cualitativa: desde recuperar información a través de registros etnográficos, así como del análisis de los constitutivos que conforman la práctica.

En este ejercicio introspectivo reconocí ciertos modelos de intervención y cómo el uso del habla es equitativo tanto en el docente como en el estudiante y de ello surgió la incertidumbre si realmente los estudiantes están aprendiendo significativamente; por lo que habrá que verificar si las intenciones planeadas se llevan a cabo en el aula y cuáles son los resultados reales en ella, puesto que en ocasiones tenemos una percepción distinta a lo que realmente sucede. Bazdresch (2000) “es necesario el concurso activo de quien practica la educación (educador, educadora, educando, educanda), pues son estos sujetos quienes

pueden “identificar, recuperar y sistematizar” los elementos efectivos y realmente introducidos en la acción intencional” (p. 45).

En la educación la teoría es una dimensión indispensable de la práctica, pues, ella fundamenta pedagógicamente nuestro quehacer docente, tal como señala Carr (1995) “la práctica no se opone a la teoría, sino que se rige por un marco teórico implícito que estructura y orienta las actividades de quienes se dedican a tareas prácticas” (p. 89). Por tal motivo y continuando con el proceso de investigación cualitativa, consideré dos unidades de análisis: El aprendizaje significativo en los estudiantes y Los estilos de enseñanza del docente.

En 1983, David Ausubel acuñó el concepto de Aprendizaje Significativo, el cual, desde entonces, ha generado una visión distinta tanto en la enseñanza como en el aprendizaje; este autor explicó que la construcción de nuevos aprendizajes parte indiscutiblemente de lo que el estudiante conoce y se lleva a cabo principalmente verbalizando en acompañamiento del docente.

Para el docente, dicha teoría ha sido generadora de estrategias de intervención, las cuales amplían la posibilidad de éxito en la enseñanza, ya que permiten al estudiante desarrollar habilidades mentales superiores como: la atención, la conciencia, la percepción, el aprendizaje, el lenguaje, la memoria, el pensamiento y el razonamiento. Considero relevante reconocer las siguientes funciones mentales con el fin de puntualizar su presencia en el aprendizaje significativo de acuerdo con (Gutiérrez Soriano, et al., 2022, p. 20-30):

La atención

Es la focalización interna (hacia lo que sucede en el cuerpo) o externa (hacia lo que nos rodea), a través de los órganos de los sentidos, que puede dirigirse hacia uno o varios estímulos. Es considerada una función elemental (un proceso básico y necesario) debido a

que de ella dependen otras funciones mentales como el aprendizaje y la memoria, las funciones ejecutivas, así como el desempeño funcional.

La conciencia

Significa ‘tener conocimiento’, ‘saber de’, ‘percibir’, ‘darse cuenta de’; esta capacidad tiene dos componentes, uno perceptual y otro motor: mediante la percepción, el sujeto extrae información del mundo a través de los órganos de los sentidos; mientras que el componente motor le permite prepararse para iniciar y ejecutar una acción.

La percepción

Es el proceso de orden superior para reconocer e integrar patrones complejos de las sensaciones, constituye, un proceso cognitivo que implica el acto de dar significado a lo captado y permite la interacción entre la persona y el mundo que la rodea.

El aprendizaje

Se refiere al proceso de adquisición de información nueva o de patrones nuevos de conducta, señalándose que es “un término genérico para un número diverso de diferentes procesos cognitivos”. También puede ser definido como “un cambio en el estado de un sistema producido por la experiencia y reflejado en el comportamiento”

La memoria

Es un proceso que permite conservar la información transmitida por un estímulo una vez que este ya no se encuentra presente, así como actualizar algo sucedido en el pasado; por lo que la memoria cumple un papel fundamental en varios procesos cognitivos.

El pensamiento

Hace referencia a la capacidad del cerebro de formar ideas y de establecer relaciones entre estas, el razonamiento y la toma de decisiones son parte del pensamiento y no funciones separadas.

El razonamiento

Es la facultad que permite resolver problemas, extraer conclusiones y aprender de manera consciente de los hechos, estableciendo conexiones causales y lógicas necesarias entre ellos.

Para Ausubel (1983) el aprendizaje significativo “es el proceso según el cual se relaciona un nuevo conocimiento o una nueva información con la estructura cognitiva de la persona que aprende de forma no arbitraria y sustantiva o no literal” (p. 10) y lo relaciona con el aprendizaje mecánico, cuya existencia posee un valor relevante en la educación, ya que ciertos contenidos requieren de dicho aprendizaje para permanecer y dar pauta a otros más complejos.

El aprendizaje significativo ocurre cuando una nueva información “se conecta” con un concepto relevante (“subsunsor²”) preexistente en la estructura cognitiva, esto implica que, las nuevas ideas, conceptos y proposiciones pueden ser aprendidos significativamente en la medida en que otras ideas, conceptos o proposiciones relevantes estén adecuadamente claras y disponibles en la estructura cognitiva del individuo y que funcionen como un punto de “anclaje” a las primeras. (Ausubel 1983, p. 14)

En cambio, el aprendizaje mecánico es aquel donde nueva información es almacenada arbitrariamente, sin interactuar con conocimientos preexistentes; puede ser necesario en algunos casos. Por ejemplo, en la fase inicial de un nuevo cuerpo de

² Se refiere a las estructuras y conocimientos previos que sirven de ancla o base para la adquisición de nuevos conocimientos que, además dan sentido y son fundamentales para formar o sistematizar nuevos conocimientos.

conocimientos cuando no existen conceptos relevantes con los que pueda interactuar, podría ser el caso cuando se aprenden los nombres y la ubicación de los huesos humanos.

Ausubel (1983) comenta que “Ambos tipos de aprendizaje pueden ocurrir concomitantemente en la misma tarea de aprendizaje, por ejemplo, la simple memorización de fórmulas se ubicaría en uno de los extremos de ese continuo (aprendizaje mecánico) y el aprendizaje de relaciones entre conceptos podría ubicarse en el otro extremo (Ap. Significativo)” (p. 18).

Después de superponer la trascendencia de ambos aprendizajes, es relevante agregar los tipos de aprendizajes significativos que se plantean, así como las condiciones en que estos pueden manifestarse, con el fin de proponer la ruta crítica que lleve a las estudiantes de la Licenciatura en Educación Preescolar.

A grandes rasgos, el aprendizaje significativo se tipifica en:

- 1) *Representacional* el cual se caracteriza por dar atribución de significados a determinados símbolos (objeto o evento) e identifica símbolos con sus referentes.
- 2) *De conceptos*, representa conceptos con símbolos particulares, categorizando abstracciones de atributos de eventos u objetos, es decir, aprende palabras y las describe.
- 3) *Proposicional*, el significado connotativo y denotativo de las ideas verbalmente asociando las palabras, con imágenes evocadas, generan una nueva idea o proposición.

Del mismo modo, las condiciones para que se desarrolle un aprendizaje significativo dependerá del acompañamiento que el docente brinde tanto con motivación como con los materiales adecuados a su comprensión, así mismo será necesario que el estudiante esté dispuesto a aprender.

Ausubel (1983), señala que: El alumno debe manifestar [...] una disposición para relacionar sustancial y no arbitrariamente el nuevo material con su estructura cognoscitiva, como que el material que aprende es potencialmente significativo para él, es decir, relacionable con su estructura de conocimiento sobre una base no arbitraria (p. 48).

En relación con el Aprendizaje Significativo y como herramienta evaluadora, la taxonomía de Marzano sostiene que el aprendizaje se produce a partir de la interacción de dos dimensiones: los dominios de conocimiento y los niveles de procesamiento.

Los dominios de conocimiento son todos aquellos conocimientos que el estudiante puede adquirir, los cuales a su vez se dividen en tres grupos: información (datos concretos sin más elaboración, como fechas históricas o nombres), procesos mentales (es decir, conocimientos que requieran un pensamiento lógico, como operaciones matemáticas) y procedimientos psicomotores (actividades que requieren un trabajo físico, como deportes, o interpretar algún instrumento musical).

Los niveles de procesamiento se refieren al nivel de complejidad requerido para adquirir un conocimiento determinado. De nuevo, se dividen en tres: nivel cognitivo, donde se encuentran los conocimientos más recientes y que se limita a una repetición e imitación de los contenidos tal cual fueron enseñados; nivel metacognitivo, donde los conocimientos empiezan a interiorizarse y permiten mejorar el propio proceso de aprendizaje, y nivel interno, donde el nuevo conocimiento termina de interiorizarse y hace que el estudiante reflexione de forma crítica sobre él, fortaleciendo o poniendo en duda sus propias creencias y perspectivas.

Los dominios de conocimiento y los niveles de procesamiento interactúan de forma constante y muy cercana entre sí, logrando el proceso de aprendizaje: a medida que se interiorizan los conocimientos, se facilita fijarse metas de aprendizaje y se amplían los conocimientos. Tras un primer momento cognitivo, en el cual se asimilan los

conocimientos sin mayor elaboración, en el momento metacognitivo el aprendizaje se sistematiza. Está vinculada con el aprendizaje significativo, del que ya hablamos en otra ocasión. Este modelo pretende entonces considerar las habilidades y los intereses de los estudiantes, ideal para elaborar instrumentos de evaluación que permiten valorar con mayor precisión el desempeño del estudiantado.

A través de esta primera intervención de innovación se pretende que con base en la propuesta de procesos de aprendizaje significativo de Ausubel (1983) el estudiantado transite del nivel de conceptos al nivel de proposiciones.

Tomando en consideración la notable importancia que ejerce el papel docente en el aprendizaje significativo, es imprescindible examinar los estilos de enseñanza docente que favorecen a dicho aprendizaje; estos son las formas particulares de interactuar en el aula que emplean los docentes y que reflejan, implícita o explícitamente, las concepciones que ellos poseen acerca del conocimiento, la enseñanza, el aprendizaje, la evaluación, el estudiante y el docente mismo.

Es indudable que los componentes de los diversos estilos de enseñanza tendrán que ver con la formación docente y con su personalidad, a pesar de cursar la misma licenciatura en la misma generación, no existe un docente idéntico a otro en su intervención. Camargo y Hederich (2007, p. 33) señalan que las investigaciones sobre los estilos de enseñanza se han adelantado desde dos líneas con propósitos y desarrollos teóricos diferentes: una psicológica y otra pedagógica.

Desde la línea psicológica (cognitiva) el estilo de enseñanza manifiesta cómo aprende y piensa el profesor en la intervención docente “el estilo de enseñanza se adopta para referirse al estilo cognitivo, de aprendizaje y de pensamiento del profesor durante su actividad docente” (Li-Fan, 2004, como se cita en Oviedo 2009, p. 32); en cambio, desde la línea pedagógica, las manifestaciones se muestran en la intención y objetividad docente

que pretende una enseñanza efectiva, reflexiva y crítica. Brostrom (1979) “se enmarca en el “contexto de las necesidades de cualificación docente en busca de una enseñanza cada vez más efectiva, para algunos, o una enseñanza cada vez más reflexiva y consciente, para otros” (p. 32).

Por otro lado, Kolb (1976) sugiere que “el profesor es el encargado de crear el ambiente educativo adecuado y de controlar el proceso de enseñanza mediante técnicas y métodos de instrucción para el alumno con base en el estilo de aprendizaje que posea”. Lo anterior implica que el docente adopte el estilo según las necesidades de sus estudiantes.

Rodríguez (1993), por su parte, menciona que “Las creencias, expectativas y predisposición docente sobre el alumnado tienen gran importancia sobre la motivación para el aprendizaje y son un importante instrumento de referencia para la autoevaluación y autoconcepto del alumno”.

RUTA CRÍTICA

Sistematizar la práctica docente permite al profesor tener mayor alcance y certeza en el logro de sus propósitos; para ello se utilizan instrumentos como la planeación, evaluación a los estudiantes, autoevaluación y el diario de trabajo. De igual forma, visualizar lo que sucede en el aula y contrastarlo con la intención previa que se tenía, da pauta a un análisis que permite no únicamente ver la realidad de la práctica, sino el acceso a un cambio en la misma.

Lógicamente, lo deseable es un cambio positivo en pro del desarrollo holístico de los estudiantes; sin embargo, los instrumentos antes mencionados no siempre se elaboran con el fin de mejorar la práctica, sino que se convierten en meros requisitos administrativos, composiciones carentes de información relevante sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Retomando lo anterior, es fácil perderse entre lo obligado (entrega de documentación “sin sentido”) y lo necesario (uso de instrumentos que permitan al docente reconocer su práctica y buscar estrategias para renovarla o mejorarla), permitiendo según la percepción la posibilidad de innovar el trabajo docente. “Cuando el docente logra que sus alumnos aprendan o desarrollen de modo más rápido y claro lo que su sociedad considera válido y que está consignado en el currículo” (Uc Mas, 2009, p. 3).

La formación y el compromiso del profesor influyen en su práctica, no obstante, las intenciones manifestadas en el desarrollo de las jornadas requieren de acciones congruentes entre el planear y el aplicar, es decir, aquellas acciones que dan cuenta de lo enseñado y lo aprendido. Uc Mas (2009) “El darse cuenta de las incongruencias entre lo querido y lo logrado, permite ubicar el objeto que han de tematizar, el o los constitutivos de su práctica que ameritan apropiarse teóricamente. De esta construcción teórica surge la ruta crítica de innovación” (p. 5)

Uc Mas propone un proceso para elaborar la ruta crítica de innovación, en primer lugar, el profesor analiza su práctica identificando una situación o incongruencia (revisando los constitutivos que la conforman) considerando unidades de análisis con el fin de sistematizar la información que va recabando y la contrasta con referentes teóricos preferentemente que comprendan fases o niveles para determinar de dónde parte con sus estudiantes y a dónde desea llegar.

Diseñando un plan de acción (con base en la investigación-acción) aplicable y evaluable en el que el docente podrá identificar el nivel de logro real en sus estudiantes, Uc Mas (2009) “La ruta crítica de innovación es un instrumento conceptual específico que desmenuza las intenciones del docente y las hace operables en un camino susceptible de monitorear para observar el nivel de logro en los alumnos” (p. 7).

A continuación, presento los niveles de aprendizaje y las condiciones que se requieren para construir aprendizajes significativos, Ausubel clasifica los tipos de aprendizaje significativo, que pueden desarrollar etapas y características propias para desarrollar las habilidades y destrezas de aprendizaje, así lo explica la siguiente tabla:

Tabla 8 Aprendizaje significativo Ausubel (1983) y elaboración propia

TIPO	ETAPAS	CARACTERÍSTICAS
Aprendizaje de representaciones	"Aprende palabras que representan objetos reales que tienen significado para él, aún no los identifica como categorías"	El niño adquiere el vocabulario, aprende palabras que solo aplican para su contexto: ejemplo "mamá"
Aprendizaje de conceptos	Comprende palabras que pueden usarse en diferentes contextos. Además, percibe conceptos abstractos	Comprende que las palabras pueden aplicar para cualquier elemento con las mismas características: ejemplo "pelota"
Aprendizaje de proposiciones 1. Por diferenciación progresiva 2. Por reconciliación integradora 3. Por combinación	Conoce el significado de los conceptos 1. Un concepto es reemplazado por uno nuevo que lo incluye e incluye a otros. 2. El concepto nuevo es de mayor grado de inclusión que los conceptos que ya conocía. 3. El concepto nuevo tiene la misma jerarquía que los conocidos.	Es capaz de formar frases con más de dos conceptos 1. Por ejemplo, el concepto de triángulo y su clasificación. 2. Por ejemplo, los mamíferos. 3. Conoce los conceptos de rombo y cuadrado y es capaz de identificar que: "El rombo tiene cuatro lados, como el cuadrado".

Ruta Crítica De Innovación

Con base en el registro realizado el día 16 de noviembre de 2023, el estudiantado que forman parte de la investigación se encuentran en el tipo de Aprendizaje Significativo de conceptos, ya que son capaces de comprender y parafrasear un concepto determinado. La intención ahora será que el estudiantado traslade su aprendizaje significativo de la etapa de aprendizaje de conceptos a la Etapa de Aprendizaje de proposiciones nivel: diferenciación progresiva.

Nivel Aprendizaje significativo Actual	Nivel Aprendizaje significativo Esperado
Aprendizaje de conceptos comprende palabras que pueden usarse en diferentes contextos. Además, percibe conceptos abstractos (Ausubel, 1983)	Aprendizaje de proposiciones (conoce el significado de los conceptos) <i>Por diferenciación progresiva</i> Cuando el concepto nuevo se subordina a conceptos más inclusores que el alumno ya conocía. (Ausubel, 1983)

Ubicación Del Aprovechamiento Académico De Los Alumnos

3er. Registro de Observación de la Práctica Docente

Datos preliminares

Escuela: Benemérita y Centenaria Escuela Normal Oficial de Guanajuato
Ciudad: Guanajuato, Gto.
Curso: Literatura Infantil
Grado: Quinto semestre de la Licenciatura en Educación Preescolar.
Grupo único: 26 estudiantes
Ciclo escolar: agosto 2023- enero 2024
Fecha: jueves 16 de noviembre de 2023
Horario de la clase: 10:00 - 12:00 h.
Tiempo de registro: 8:10- 9:13 am.
Docente: Ma. Azucena Olmos Ortiz

Resumen

El siguiente registro se elaboró el día 16 de noviembre de 2023 a las 19:00 h., utilizando como instrumento la grabación de un fragmento de la clase “Literatura infantil” utilizando como herramienta un teléfono celular para grabar.

La clase comienza realmente 8:10 am. (pues se dan 10 min. de tolerancia para la entrada) y terminó a las 9:13 am.

Ubicación

La clase fue llevada a cabo en la Benemérita y Centenaria Escuela Normal Oficial de Guanajuato, en el salón 1, espacio destinado para el grupo de Quinto único de la Licenciatura en Educación Preescolar (cuenta con 2 mesas y 26 sillas). El grupo se conforma por 26 estudiantes. El día de hoy asistieron 24 estudiantes.

Contexto del Curso: Literatura Infantil

Propósito general del curso

Cada estudiante normalista diseña proyectos de mediación, promoción y crítica literaria de libros infantiles, a partir del análisis de la literatura y el reconocimiento de las diversas perspectivas críticas sobre la formación literaria de las niñas y los niños en edad preescolar y así posibilite el acercamiento a la cultura literaria. En este periodo estamos trabajando la unidad II “Análisis de libros infantiles” de la cual se deriva el subtema de perspectivas de la Literatura infantil y juvenil.

Propósito de la clase

Reflexionar sobre el aprendizaje y las emociones en el aula a partir de su propia experiencia, así como el reconocimiento de la narrativa terapéutica como herramienta para detectar y resolver o canalizar situaciones que se manifiesten en el aula y provoquen vulnerabilidad en los niños.

Proceso

Previamente, solicité leer el artículo “antídoto Contra Monstruos: El Uso De Historias terapéuticas Con Niños” Rivas Bárcena, R.et. al. (2010). La lectura de dicho texto permitirá al estudiantado reconocer la sistematización del uso de las Narraciones terapéuticas. Enseguida invité al grupo a participar con su opinión respecto al texto leído para posteriormente solicitar de manera personal que elaboraran una narrativa terapéutica

con alguna situación que observaron en la primera jornada de prácticas y que la aplicaran en la segunda.

	autores: “darnos cuenta de qué sucede e ir en un proceso de deconstrucción”. Vamos a ir complementando la idea precisamente de cómo podemos utilizar la narrativa como auxiliar para detectar situaciones tal vez de vulnerabilidad en nuestros niños. Ma: Seguimos con A4 por favor, ¿qué opinas del texto, ¿qué te pareció relevante? A4: para no repetir, recuerdo que mencionan el caso de una niña que tenía un trastorno alimenticio y una compulsión por lavarse las manos y que su familia la tachaba de “loca o anormal”. Fueron atendidas en terapia familiar para tratar a todos. Ma: Y de esto que comentas, ¿qué opinas, ¿cómo utilizaron la Narrativa terapéutica? A4: Ah, pues creo que le pidieron a la niña que dibujara cómo se imaginaba a las bacterias, que tanto miedo le daban y las dibujó como monstruos. Ma: Ok, ¿alguien recuerda qué más pasó en este proceso? /una estudiante levanta la mano/ A5: Yo, maestra, le piden a la niña de tarea que piense cómo podría vencer a esos monstruos; luego el terapeuta le contó un cuento “antídoto contra los monstruos” en el que los personajes vencían el miedo, aunque también era normal que se sintieran así. Ma: Así es, en el estudio de caso podemos identificar cómo el psicólogo diagnostica a la niña, pero también identifica que la familia requiere atención para ayudar a la pequeña, ¿verdad? Ma: ¿entonces quién me dice qué es una narrativa terapéutica y cómo podemos usarla en la práctica? A6: Pues yo entendí que son historias que puede hacer el paciente, en este caso el niño o también la puede hacer el terapeuta en este caso la haríamos nosotras. Ma: okeey, ¿alguien más puede complementar esta definición? /algunas estudiantes niegan con la cabeza, el resto no responde/ Ma: Bien, desde la perspectiva de las emociones en la Literatura infantil, el uso de estas narrativas permite por un lado que el docente pueda identificar o resolver situaciones en que los niños se encuentren vulnerables y, por otro lado, da la pauta a los niños a que expresen espontáneamente lo que sienten sin que se les presione con preguntas directas y abiertas. Ma: Retomando la lectura, vamos a recordar la primera jornada de práctica y /escribo en el pizarrón una tabla con los elementos guía (situación de un niño, diagnóstico, creación de narrativa terapéutica, aplicación y resultados) /			Realizaciones
Cierre de discusión/indicación para actividad 8:56- 9:13 am.	Con base en la tabla que registré en el pizarrón, de manera individual, van a crear un cuento que narre alguna situación que detectaron en su grupo y con el fin de diagnosticar y solucionar o canalizar según sea el caso. Esta actividad la van a aplicar en la segunda jornada de prácticas. Tienen 20 minutos para llenar la tabla y crear su cuento. /termina la grabación y la clase continúa/			

FUNDAMENTACIÓN METODOLÓGICA

“La enseñanza deja de ser una técnica, un saber aplicar la teoría, para constituirse en un proceso reflexivo sobre la propia práctica que lleva a una mayor comprensión de las prácticas y contextos institucionales” (Latorre, 2003)

Enseñar se ha complejizado tanto como la sociedad global, los requisitos para ser un agente de cambio se han vuelto un proceso más serio en el arte de ser docente, no es suficiente con “trasvasar” los conocimientos, sino aplicar estrategias y metodologías activas que propicien en el estudiantado el desarrollo de habilidades y capacidades para la construcción de sus conocimientos.

Con la finalidad de sistematizar mi práctica, reconocer si realmente estaba haciendo la diferencia en mi intervención y sobre todo cómo mejorarla, fue imprescindible plantear un problema de intervención y posibles hipótesis de acción que impactaran en la enseñanza- aprendizaje. En este proceso de reconocimiento y caracterización de mi práctica, elegí la metodología de investigación-acción.

Kurt Lewin ha sido considerado el padre de la investigación-acción puesto que, gracias a él se dio a conocer por el mundo: partiendo de la psicología social y modelando una metodología de análisis en este rubro la cual, sugería tener presente todos los hechos que involucraran la situación/ problema social (factores influyentes, personas investigadas e investigador).

Para ello Lewin, propuso un plan de acción cíclico con las siguientes fases: planificación, acción, observación y reflexión. Este modelo consiste en reconocer la situación, planificar posibles soluciones o acciones que impacten en ella, implementar dichas acciones, evaluar los resultados y reconsiderar un nuevo ciclo en caso de ser necesario.

En el ámbito de la educación, se ha pretendido formar al profesor como investigador, proponiéndose este rol desde el siglo XIX por Stephen Carey. Este profesor de la Universidad de Columbia invitaba a involucrar a los docentes en el análisis y la reflexión de su práctica. En términos técnicos, la visión de Carey fue una aproximación a la investigación-acción puesto que se pretendía reconocer lo sucedido en las aulas, pero no así las posibilidades de transformarla procurando que mejore.

Quien sí proyectaba la transformación educativa fue Elliot (1993), este autor puso sobre la mesa puntos esenciales con los cuales me identifico, por ejemplo en la postura de lo que implica cambiar, modificando estructuras sobre todo culturales en la profesión docente: Elliot (1993) “el principal problema al que se enfrenta cualquier innovación cultural “desde dentro” está constituido por la incapacidad de los promotores para librarse de las creencias y valores fundamentales propios de la cultura que pretenden modificar” (p. 66).

El nuevo concepto de profesionalidad inmerso en el movimiento de investigación-acción amenaza a aquellos que continúan con la cultura profesional tradicional, sin embargo, esta lucha de transformación encabezada por docentes de educación superior y por aquellos en contra del profesionalismo tradicional, se apoyan de las instituciones de educación superior para tratar de llevar a la práctica las innovaciones culturales.

A través de la investigación-acción se objetiva mejorar la práctica, considerando no solo los resultados sino el proceso llevado a cabo para la transformación de esta; dicho proceso comprende la influencia de la enseñanza (con sus constitutivos) en el desarrollo de capacidades y habilidades de aprendizaje en el estudiantado, para Elliot (1993) “lo que hace de la enseñanza una práctica educativa no es sólo la calidad de sus resultados, sino la manifestación en la misma práctica de ciertas cualidades que la constituyen como proceso

educativo capaz de promover unos resultados educativos en términos del aprendizaje del alumno” (p. 68).

En este proceso se vuelve relevante vincular la teoría y la práctica para generar la transformación educativa, sin embargo, la innovación cultural causa cierto temor en aquellos profesores que estamos enrolados en las formas tradicionales, resistiéndonos a cambiar paradigmas en pro de nuestra práctica docente.

Reconstruir la práctica como observador participante, permite tomar conciencia de cómo se realiza haciendo una reflexión ética y filosófica evitando los juicios de valor y siendo lo más objetivo posible incluso in situ, como menciona Elliot (1993) “Esas críticas filosóficas capacitan a los prácticos para reestructurar de forma permanente sus conceptos de valor de manera que iluminen progresivamente los problemas y posibilidades prácticos” (p. 69).

Revisando la obra de Latorre (2003) identifiqué las propuestas de otros autores, por ejemplo (Stenhouse, 1998, como se cita en Latorre, 2003) quien señala como el currículo es la guía para que el docente imparta contenidos, convierte la posibilidad teórica en acciones prácticas con base en sus experiencias profesionales.

La pretensión del currículo es traducir las ideas educativas en acciones educativas, y eso es siempre problemático. Los currículos son procedimientos hipotéticos que se rigen por las ideas e intenciones educativas que el profesorado prueba en el aula; no sólo se prueban los procedimientos, sino también las ideas que los guían. (p. 10)

En síntesis, Stenhouse propone que el papel del docente cambie de ser consumista pasivo de materiales curriculares a poseer un rol activo de indagación dentro de su propia práctica, implicando el reconocimiento no solo de su estilo de enseñanza sino también, aquel capaz de analizar, criticar e interpretar situaciones influyentes en su intervención.

Por otra parte, Whitehead propone que el profesor se vincule constantemente con la teoría, a fin de crear una práctica creativa, cuyo proceso implica estar en constante retroalimentación (Whitehead, 1995, como se cita en Latorre, 2003) plantea “una estrategia global de teorización que implica un diálogo entre teoría y práctica, y una reformulación continua de ambas. Este proceso de teorización, donde teoría y práctica están en continua retroalimentación, es el fundamento de la *práctica creativa*” (p. 14).

Carr y Kemmis, (1988, como se cita en Latorre 2003), abordan dos importantes conceptos que ayudan a comprender la reflexión en la acción, es decir, la enseñanza como objeto de estudio y al docente como investigador. Dichos conceptos son: la racionalidad técnica y la reflexión en la acción.

En la racionalidad técnica el docente actúa como experto en el conocimiento de las disciplinas y son ellas quienes guían la enseñanza; este tipo de racionalidad es limitante en el cumplimiento de los fines educativos puesto que la práctica no es influenciada solo por la teoría, su composición es compleja y ello deriva factores influenciados en su proceso.

La reflexión en la acción permite analizar holísticamente la práctica tomando en cuenta el contexto y la realidad en que se desarrolla; en ella el docente muestra su capacidad de análisis crítico identificando problemas o situaciones y las posibles soluciones o diluciones con ayuda de la investigación de la praxis.

En 1988, Carr y Kemmis propusieron una racionalidad crítico-social, perspectiva que involucra la reflexión sobre la práctica además de una postura crítica frente a lo social tomando conciencia de que el cambio educativo compromete además de la teoría y su aplicación, ideologías socioculturales y políticas, así como la ética y formación del profesor.

La naturaleza de la investigación-acción permite al profesor reconocer la realidad de su práctica y plantear cuestionamientos que procuren indagar en estrategias de mejora

y transformación para lograr los propósitos de la enseñanza -aprendizaje tanto del estudiantado como del docente mismo.

La investigación-acción pedagógica se centra en los microprocesos de clase, es investigación porque sigue los parámetros de búsqueda sistemática de conocimiento y es investigación-acción porque se pretende una transformación de la práctica pedagógica durante el desarrollo mismo del proyecto.

Schön (1983, como se cita en Restrepo, 2002) orientado en la misma dirección de la investigación-acción pedagógica, expone su teoría de la «práctica reflexiva» o «enseñanza reflexiva», en la cual aboga por un maestro que reflexione permanentemente sobre su práctica de enseñanza con el fin de transformarla; que el profesor construya saber pedagógico de la “reflexión en la acción” vinculándolo con lo aprendido en la escuela.

La metodología de investigación-acción pedagógica se basa en el modelo cíclico de las fases que la componen: la reflexión sobre un área problemática, la planeación y la ejecución de acciones alternativas para mejorar la situación problemática, y la evaluación de resultados con miras a emprender un segundo ciclo o bucle de las tres fases (Restrepo, 2002). Esto implica que el trabajo sea permanente, al convertirnos en investigadores de nuestra práctica y dar mayores probabilidades a la mejora de esta.

Identificar la concepción de la investigación-acción desde la mirada de varios autores, es conveniente ahora reconocer y explicar las fases que la componen:

a) La idea general son los cuestionamientos o preocupaciones identificadas en los primeros hallazgos del análisis de nuestra práctica y convertirla en pregunta interesante de investigación.

b) Después de revisar los constitutivos de la práctica elaboramos preguntas de investigación basadas en unidades de análisis que consideren en foco al docente y al estudiante.

c) Se estructura un plan general de acción que contenga una fundamentación teórica con el fin de respaldar las acciones que se desarrollarán congruentemente en el plan, este debe contener actividades que conlleven a responder la pregunta por lo cual será indispensable documentar (diarios, grabaciones, fotografías, productos entregables, observación participante) y analizar los hechos manifestados para evaluarlos y reconsiderar un segundo ciclo de acción; y así el bucle continúa.

Lo anterior da cuenta del impacto favorable que puede propiciar la sistematización de la intervención docente valiéndose de la investigación-acción, al reconocer los constitutivos de nuestra práctica siendo investigadores objetivos de la misma, permitiendo la praxis al involucrar experiencia y teoría las cuales permitirán una verdadera práctica situada dando mayor posibilidad al profesor de reconocer y transformar su práctica con el fin de mejorarla en cada ciclo de acción. En consecuencia, este documento se llevará bajo la metodología de la investigación-acción pedagógica, considerando dos ciclos de acción para la transformación de la práctica siguiendo la ruta crítica de innovación propuesta.

CAPÍTULO 3: FASE DE INNOVACIÓN

Introducción

La última fase de este proceso alude a la praxis, lo que implica la vinculación entre la teoría y la práctica, cuya finalidad ha sido desde el inicio generar un impacto en el desarrollo profesional docente. Habiendo transitado un camino sinuoso de verdades ocultas sobre la práctica y sus manifestaciones, así como la repercusión en el centro de interés de un profesor: el estudiantado y la construcción sólida de aprendizajes.

El primer paso en esta fase fue reconocer el uso de la palabra innovación y comprender su concepción mediática en la práctica docente. Este concepto ha tenido múltiples interpretaciones, desde la mirada educativa la principal intención de introducirla en dicho ámbito fue la pretensión de mejorar la calidad en el Sistema Educativo. Uc Mas (2004) conjunta una serie de conceptos generados por varios autores, por ejemplo, Bayardo (1995, como se citó en Uc Mas, 2004) piensa a la innovación como causa de la transformación “la innovación... se sustenta en la teoría, en la reflexión que se introduce desde un trabajo de planeación, pero fundamentalmente se refleja en acciones que producen cambios en las prácticas” (p. 1).

Otro de los conceptos abordados fue el de “Ruta crítica”, instrumento sistemático que faculta la detección de la congruencia entre las intenciones, las acciones y los resultados en la intervención docente. Para ello se parte de un momento o nivel sobre algún contenido o proceso de desarrollo de aprendizaje en el que se valora al grupo de intervención, dichos niveles se sustentan teóricamente en algún modelo o contenido.

Acto seguido se prospecta un salto al siguiente nivel o fase, por ejemplo, en la teoría de Vigotsky los niveles son: zona de desarrollo real, zona de desarrollo próximo y zona de desarrollo potencial. Para fines de este portafolio se contempló la teoría de Ausubel acerca del concepto de aprendizaje significativo, el cual se caracteriza por tres niveles: aprendizaje

representacional, aprendizaje de conceptos y aprendizaje proposicional (previamente definidos en la fundamentación teórica). Dichos cambios requieren de acciones planificadas intencionadamente para el logro de objetivos prospectados los planes y programas de estudio y en la necesidad de potenciar en el estudiantado la construcción y/o andamiaje de nuevos aprendizajes; así mismo se toma en consideración el análisis y reflexión de la intervención docente, identificando en ella ciertas áreas de mejora.

La ruta crítica como instrumento sistemático de innovación, permite planificar las acciones intencionadas en pro del logro de propósitos de aprendizaje, partiendo de un diagnóstico (en este caso del grupo de intervención) sistematizar. Elaboré una ruta crítica que orientara la dirección hacia un progreso en el aprendizaje significativo del estudiantado; para ello fue necesaria el registro y análisis de una intervención previa la cual mostró que las y los estudiantes se encontraban en el nivel de conceptos de aprendizaje significativo (Ausubel, 1976).

Fue necesario diseñar un ciclo de acción que permita demostrar si el objetivo de innovación es alcanzable o redireccionar las estrategias para conseguirlo. Schön (1983, citado en Restrepo, 2002) orientado en la misma dirección de la investigación-acción pedagógica, expone su teoría de la «práctica reflexiva» o «enseñanza reflexiva», en la cual aboga por un maestro que reflexione permanentemente sobre su práctica de enseñanza con el fin de transformarla; que el profesor construya saber pedagógico de la “reflexión en la acción” vinculándolo con lo aprendido en la escuela.

Por ello se llevó a cabo un segundo ciclo de innovación, diseñando actividades estratégicas que favorecieran el trayecto del aprendizaje de conceptos al de proposiciones, para lo cual como docente reconocí la importancia de acompañar con preguntas detonadoras o reflexivas para que los estudiantes no solo repitan lo que leen, sino que construyan su interpretación y le den un uso al resolver problemas o plantarles situaciones.

Microensayo De Innovación. Primer Orden

“No hay nada más destructivo que dilapidar energía al avanzar esforzadamente hacia ninguna parte” (Zabalza, 2012, p. 17).

Plan De Innovación

Pregunta de innovación

¿Qué acciones y estrategias implementa la docente para propiciar el andamiaje en las estudiantes de la Licenciatura en educación preescolar de modo que transiten del Aprendizaje significativo de conceptos al Aprendizaje significativo de proposiciones?

Diseño de una clase

Curso: Literatura infantil Unidad II
Propósito: Reconocer el lenguaje positivo como una estrategia para la elaboración de historias aplicadas en el aula.
Recursos: entrevista a Luis Castellanos “Las palabras forjan nuestra personalidad”
Tiempo: 90 minutos
Situación didáctica

Inicio:

Se les pedirá a las estudiantes que recuerden un momento desagradable de su vida estudiantil, en el que algún profesor o profesora le hayan hecho sentir mal, perder la autoestima o confianza en sí; se permitirán máximo tres participaciones y se irá anotando de cada relato: ¿Qué me dijeron? ¿Qué sentí? ¿Cómo lo afronté? Resaltar los calificativos negativos y reflexionar al respecto. ¿Cuáles son las frases o palabras negativas recurrentes? ¿Hemos repetido el patrón en nuestra práctica?

Desarrollo:

1. Enseguida escuchar la entrevista a Luis Castellanos “Las palabras forjan nuestra personalidad” https://youtu.be/FzSOzxiNtFQ?si=bWYoE_mAO4h8i_AI
2. Tomarán nota de lo más relevante
3. Al finalizar la entrevista, responder en equipo: ¿Qué es el lenguaje positivo? ¿Cuáles son sus efectos? ¿Cómo debe utilizar el profesor el lenguaje positivo?

4. Describe una situación o momento en el aula donde se utilice acertadamente el lenguaje positivo.

5. Si el lenguaje positivo sirve para crear buenas historias, responde de manera individual:

¿Qué historia de vida deseas para tus alumnos?

¿En qué mundo te gustaría que vivieran tus alumnos?

¿Qué quieres aportar al futuro de tus alumnos?

¿Cómo usarías la narrativa como estrategia?

Cierre:

Comentar las respuestas y retroalimentar recordando la definición de “lenguaje positivo” y su funcionalidad en la intervención docente, enfocada en la Literatura infantil.

Evaluación:

Nombre de la Estudiante	Recuerda el concepto de “lenguaje positivo”	Comprende el concepto de “lenguaje positivo” Evoca recuerdos personales y los relaciona con el concepto	Analiza y Utiliza los conceptos aprendidos para construir otros más complejos	Aplica los conocimientos en situaciones específicas (reales o ficticias de la intervención docente)
-------------------------	--	---	--	--

Niveles de logro: Lo logra (L); Lo logra con ayuda (LA); No lo logra

(NL)

Instrumento basado en la Taxonomía de Marzano y Kendall y elaboración propia.

Objetivo General

Implementar estrategias y actividades que promuevan el pensamiento crítico de modo que las estudiantes de la Licenciatura en educación preescolar transiten del aprendizaje significativo de conceptos al Aprendizaje significativo de proposiciones.

Impacto del diseño de innovación

El diseño de una planeación argumentada y situada basada en los intereses, conocimientos previos, así como en la utilización de recursos atractivos; todos en conjunto darán pauta momentos de: indagación, reflexión, consenso y reestructuración de las

interpretaciones construidas culminando con situaciones problemáticas hipotéticas que requieran poner en juego el o los contenidos revisados.

Efecto (hipótesis de acción)

Con base en la implementación de una planeación situada, las estudiantes lograrán analizar críticamente los contenidos revisados, atravesarán los niveles de procesamiento.

Justificación

He logrado identificar un fenómeno que se repite en cada generación que pasa por mis manos en el último año de la Licenciatura en Educación Preescolar, manifestado por un estado de vacuidad en la apropiación de la teoría relevante para el trabajo de la Práctica profesional.

Con lo anterior, me refiero específicamente a los procesos de desarrollo y aprendizaje del niño, los cuales son indispensables para que las estudiantes acompañen a los pequeños durante un ciclo escolar procurando darles ambientes de aprendizaje pertinentes y aplicando actividades situadas en las necesidades de los niños, así como las consideraciones que el Plan de estudios en turno sugieran.

¿Realmente las estudiantes están aprendiendo significativamente? ¿A qué se debe que no logren reconocer y aplicar contenidos que se trabajaron en los años previos a la práctica profesional? ¿En qué medida es responsabilidad del docente que se hayan construido o no aprendizajes significativos?

Para dar respuesta a estas preguntas se llevó a cabo una búsqueda clasificada en dos unidades de análisis: Estilo de enseñanza del docente y aprendizaje significativo; complementando con la taxonomía de Marzano y Kendall para evaluar el diseño de actividades propuestas desde una ruta crítica de innovación.

La profesionalización en cualquier ámbito implica el compromiso de analizar el cómo y para qué hacemos lo que hacemos, intencionando cada acción, de lo contrario corremos el riesgo de caer en la simulación del cumplimiento de objetivos y metas.

En el caso particular de la docencia, sistematizar la práctica con fundamentos pedagógicos y didácticos augura mayor éxito tanto en la intervención del profesor como en la construcción de aprendizajes y desarrollo de habilidades en los estudiantes. Bazdresch (2000) señala que “es necesario el concurso activo de quien practica la educación (educador, educadora, educando, educanda), pues son estos sujetos quienes pueden “identificar, recuperar y sistematizar” los elementos efectiva y realmente introducidos en la acción intencional” (p. 45).

Al reconocer la dinámica de los constitutivos de la práctica, el profesor visualiza las problemáticas o situaciones manifestadas y puede tomar conciencia de ello, así como de detectar las posibles estrategias y acciones a implementar con el fin de mejorar el trabajo docente; para ello no basta con buenas intenciones o recurrir al sentido común, como menciona Carr (1995): “la práctica no se opone a la teoría, sino que se rige por un marco teórico implícito que estructura y orienta las actividades de quienes se dedican a tareas prácticas” (p. 89).

Desarrollo

El presente documento muestra el diseño de innovación que se llevó a cabo con un grupo de licenciatura en educación preescolar, para lo cual fue necesario un análisis previo acerca de los constitutivos de la práctica, trazando una ruta crítica que ofreciera evidencias sistematizadas las cuales dieran cuenta del objetivo planteado en la mejora de la práctica, impactando principalmente en el estudiantado propiciando en ellos, la construcción de aprendizajes significativos. Uc Mas (2009) señala que “La innovación supone uno o varios

elementos nuevos dentro de una cosa, lo que este elemento nuevo haga o deje de hacer en la práctica respectiva es la que le dará la cualidad o no de mejora” (p. 3).

La investigación de la propia práctica nos concede identificar aquellas actividades intencionadas que permitan el logro de los propósitos planteados o por el contrario notemos que solo son atractivas, divertidas, pero no significativas. Zabalza (2012) menciona que no toda intervención es innovación, “innovar no es solo hacer cosas distintas [...] La cuestión es introducir procesos innovadores que vayan asentando prácticas que supongan una mejora de la calidad de lo que se está haciendo” (p. 90).

La orientación metodológica utilizada es la investigación-acción la cual sugiere elaborar un plan de acción que involucre una pregunta de innovación y un objetivo que la oriente, así como una ruta crítica que sistematice la transición del proceso que el docente pretende propiciar en el estudiantado, en este caso se basa en el Aprendizaje significativo. Uc Mas (2009) “La ruta crítica de innovación es un instrumento conceptual específico que desmenuza las intenciones del docente y las hace operables en un camino susceptible de monitorear para observar el nivel de logro en los alumnos” (p. 7)

A continuación, mostraré el análisis de los hallazgos encontrados en la aplicación de un diseño de innovación a un grupo de segundo semestre de la Licenciatura en Educación Primaria cuyo curso impartido por mí es “Geografía. Su aprendizaje y su enseñanza”.

Los resultados obtenidos al aplicar un primer diseño de innovación, cuyo origen se derivó del análisis previo de una clase, tomando en consideración los constitutivos de la práctica, se identificaron dos unidades de análisis: Aprendizaje significativo y estilos de enseñanza con la finalidad de elaborar un diseño de clase que se enfocara hacia la transición de un aprendizaje significativo de conceptos a un aprendizaje significativo de proposiciones.

Un primer paso en esta fase fue reconocer el uso de la palabra innovación y comprender su concepción mediática en la práctica docente. Este concepto ha tenido múltiples interpretaciones, desde la mirada educativa la principal intención de introducirla en dicho ámbito fue la pretensión de mejorar la calidad en el Sistema Educativo. Uc Mas (2004) conjunta una serie de conceptos generados por varios autores, por ejemplo, Bayardo (1995, citado en Uc Mas, 2004) piensa a la innovación como causa de la transformación “la innovación... se sustenta en la teoría, en la reflexión que se introduce desde un trabajo de planeación, pero fundamentalmente se refleja en acciones que producen cambios en las prácticas”. (p.1)

Carbonell, 2001, como se citó en Uc Mas 2004, define a la innovación como “una serie de intervenciones, decisiones y procesos con cierto grado de intencionalidad y sistematización, que tratan de modificar actitudes, ideas, culturas, contenidos, modelos y prácticas pedagógicas...” (p.1)

Por lo anterior, el proceso de innovación implica factores múltiples de los cuales puedo enfatizar la intencionalidad y el enfoque de los contenidos al intervenir considerando los saberes previos de los estudiantes y hacia dónde queremos impulsarlos. Uc Mas (2004) menciona que “las nociones de intervención, innovación y transformación oscurecen la comprensión de fenómenos educativos cuando son pensadas como procesos únicos y separados, cuando suenan equivalentes o como disyuntivas: o es intervención o e innovación o es transformación” (p. 8).

Para Ausubel (1983) el Aprendizaje significativo “es el proceso según el cual se relaciona un nuevo conocimiento o una nueva información con la estructura cognitiva de la persona que aprende de forma no arbitraria y sustantiva o no literal” (p. 48). El autor sistematiza dicho aprendizaje en niveles de progresión y los relevantes para esta primera intervención son: el nivel de conceptos y el de proposiciones.

Este aprendizaje supone una relación con el aprendizaje mecánico, cuya existencia posee un valor relevante en la educación, ya que ciertos contenidos requieren de dicho aprendizaje para permanecer y dar pauta a otros más complejos.

Con base en lo anterior, subrayo que para innovar es necesario recurrir a teóricos que respalden las hipótesis que como profesores nos planteamos al desear modificar nuestra intervención docente, y más aún, reconocer los procesos de desarrollo y aprendizaje en que se encuentran nuestros estudiantes con el fin de crear ambientes que promuevan el andamiaje de conocimientos cada vez más complejos y sobre todo funcionales en la resolución de problemas cotidianos.

Después de tomar conciencia de la necesidad de transformar y mejorar la práctica, recurrí a la metodología de investigación-acción con el fin de obtener resultados que manifestaran si hubo o no innovación. Uc Mas (2009) señala que “La innovación supone uno o varios elementos nuevos dentro de una cosa, lo que este elemento nuevo haga o deje de hacer en la práctica respectiva es la que le dará la cualidad o no de mejora” (p. 3).

Elaboré una ruta crítica que orientara la dirección hacia un progreso en el aprendizaje significativo del estudiantado; para ello fue necesaria el registro y análisis de una intervención previa la cual mostró que las y los estudiantes se encontraban en el nivel de conceptos de aprendizaje significativo y con base en la ruta crítica se elaboró un diseño de intervención que procurará la transición al aprendizaje de proposiciones.

Las condiciones para que se desarrolle un aprendizaje significativo dependerá del acompañamiento que el docente brinde tanto con motivación como con los materiales adecuados partiendo de los saberes previos de los estudiantes, así mismo será necesario que el estudiante esté dispuesto a aprender.

Es indudable que los componentes de los diversos estilos de enseñanza tendrán que ver con la formación docente y con su personalidad, a pesar de cursar la misma licenciatura en la misma generación, no existe un docente idéntico a otro en su intervención.

Desde la línea psicológica (cognitiva) el estilo de enseñanza manifiesta cómo aprende y piensa el profesor en la intervención docente “el estilo de enseñanza se adopta para referirse al estilo cognitivo, de aprendizaje y de pensamiento del profesor durante su actividad docente” (Li-Fan, 2004, citado en Oviedo, 2009, p. 32); en cambio, desde la línea pedagógica, las manifestaciones se muestran en la intención y objetividad docente que pretende una enseñanza efectiva, reflexiva y crítica.

Ausubel (1983), señala que: “el alumno debe manifestar [...] una disposición para relacionar sustancial y no arbitrariamente el nuevo material con su estructura cognoscitiva, como que el material que aprende es potencialmente significativo para él, es decir, relacionable con su estructura de conocimiento sobre una base no arbitraria” (p. 48).

Además de los elementos señalados anteriormente, contemplé la pregunta de innovación: *“¿Qué acciones y estrategias implementa la docente para propiciar el andamiaje en las estudiantes de modo que transiten del Aprendizaje significativo de conceptos al Aprendizaje significativo de proposiciones?”*, así como el objetivo: “implementar estrategias y actividades que promuevan el pensamiento crítico de modo que el estudiantado transiten del aprendizaje significativo de conceptos al Aprendizaje significativo de proposiciones” los cuales junto con la ruta crítica me guiarán a identificar elementos para evaluar la intervención de innovación.

Ruta crítica

Nivel Aprendizaje significativo actual	Nivel Aprendizaje significativo esperado
Aprendizaje de conceptos Comprende palabras que pueden usarse en diferentes contextos. Además, percibe conceptos abstractos (Ausubel, 1983)	Aprendizaje de proposiciones (conoce el significado de los conceptos) <i>Por diferenciación progresiva</i> Cuando el concepto nuevo se subordina a conceptos más inclusores que el alumno ya conocía. (Ausubel, 1983)

Diseño De Clase De Innovación. Primer Ciclo

Unidad I: Corrientes de pensamiento del espacio geográfico.

Propósitos

- ✓ Que las y los estudiantes, identifiquen el origen y surgimiento de la geografía como ciencia, las corrientes de pensamiento que estudian al espacio geográfico desde las distintas concepciones identificando críticamente aquellos problemas que permanecen en la actualidad.
- ✓ Analicen el espacio geográfico de una comunidad-territorio como una realidad compleja y sistémica con la permanencia de problemas que afectan a la población más vulnerable para comprender la importancia de una formación geográfica y ciudadanía más humana, incluyente de pensamiento crítico y reflexivo ante los sucesos de la vida cotidiana.

<i>Clase del 21 de marzo de 2024</i>
<i>Licenciatura en Educación Primaria. Segundo semestre. Grupo "E"</i>
<i>Curso: Geografía. Su aprendizaje y su enseñanza</i>
<i>Propósito específico:</i>
Reconocer el concepto de Ciudadanía, su relación con los componentes del espacio geográfico y su aplicación al enseñar en el nivel primaria.
<i>Tiempo: 50 minutos.</i>

Recursos

- ✓ Texto "Souto, X. (2007) Espacio geográfico y educación para la ciudadanía en Didáctica Geográfica. Depto. De didáctica de las Ciencias Sociales Facultad de Educación Centro-De formación del Profesorado. Edit. ECIR. Universidad Complutense. Madrid España.

Estrategia de aprendizaje: organizadores gráficos

- ✓ Juego digital o concreto para retroalimentación
- ✓ Pantalla y computadora

Secuencia de clase

Inicio	Desarrollo	Cierre
Bienvenida Se solicitará previamente al estudiantado que realice la lectura señalada, con el fin de recuperar las ideas principales y elaborar un organizador gráfico que se acomode a su estilo de aprendizaje.	En equipos organizarán o diseñarán un juego que implique confrontar a los demás equipos, haciendo preguntas significativas con base en el contenido del texto leído. Los equipos ganadores recibirán un premio simbólico (caramelo, estrellita, sticker). A cada equipo se le preguntará ¿por qué eligieron hacer esas preguntas y qué relación tiene el contenido con la enseñanza de la geografía? Así como las preguntas específicas: ¿Qué implicaciones tiene el concepto de ciudadanía en el estudio de la geografía? ¿Qué pasa con los indigentes y los presos, aún se consideran ciudadanos? ¿Por qué? ¿Cuál es tu postura sobre estas personas y sus derechos universales? En tu experiencia ¿has visto has visto o presenciado la falta de derechos hacia algún grupo social? ¿Cómo podríamos abordar el tema y su vinculación con los componentes del espacio geográfico en el nivel primaria?	Reflexionar acerca de las estrategias de estudio que cada uno utilizó en la lectura, así como la comprensión del contenido y su significación para emplearlo en la enseñanza de la geografía. ¿El uso del juego como estrategia de enseñanza, fue una forma en cómo aprendiste geografía? ¿Qué opinas al respecto? ¿Podrías implementar estas estrategias con los niños de primaria?

Evaluación Rúbrica

Nombre del Estudiante	Recuerda el contenido del texto y elabora un organizador gráfico.	Comprende los conceptos de ciudadanía, derechos universales, ámbito doméstico, espacio escolar.	Analiza y Utiliza los conceptos aprendidos para construir otros más complejos: Vincula los componentes del espacio geográfico y su relación con el de ciudadanía.	Aplica los conocimientos en situaciones específicas (reales o ficticias de la intervención docente): Explica ejemplos experienciales sobre la ciudadanía, los derechos humanos y su influencia en los componentes del espacio geográfico.

Niveles de logro: **Lo logra (L)**; **Lo logra con ayuda (LA)**; **No lo logra (NL)**

Instrumento basado en la Taxonomía de Marzano y Kendall y elaboración propia

Pregunta De Innovación:

¿Qué acciones y estrategias implementa la docente para propiciar el andamiaje en las estudiantes de modo que transiten del Aprendizaje significativo de conceptos al Aprendizaje significativo de proposiciones?

Objetivo

Implementar estrategias y actividades que promuevan el pensamiento crítico de modo que las estudiantes de la LEP transiten del aprendizaje significativo de conceptos al Aprendizaje significativo de proposiciones

Resumen

El siguiente registro se elaboró el día 21 de marzo de 2024 a las 21:00 h., utilizando como instrumento la grabación de un fragmento de la clase “Geografía. Su aprendizaje y su enseñanza” utilizando como herramienta un teléfono celular para grabar.

La clase comenzó a las 10:00 am. y terminó a las 10: 58 am.

Ubicación

La clase fue llevada a cabo en la Benemérita y Centenaria Escuela Normal Oficial de Guanajuato, en el salón 9, espacio destinado para el grupo

Contexto

Curso: “Geografía. Su aprendizaje y su enseñanza” segundo “E” de la Licenciatura en Educación Primaria (cuenta con 18 mesas y 18 sillas). El grupo se conforma por 18 estudiantes. El día de hoy asistieron 16 estudiantes.

Desarrollo 10:06- 10: 45h	Ma: Muy bien, ¿ocupan la computadora, su juego es digital? A4: Sí maestra, hicimos un kahoot. Ma: Bien grupo, vamos a escuchar al equipo anfitrión, recuerden que se enfrentarán dos equipos para responder las preguntas relacionadas con la lectura de Souto. /el equipo dicta un código para ingresar a Kahoot y poder jugar, mientras las preguntas se pueden ver en la pantalla/ /la docente va leyendo las preguntas en voz alta y los equipos responden lo más rápido que pueden/ /el juego termina/ Ma: ¿Por qué eligieron esas preguntas equipo? A5: Pensamos que las ideas clave de la lectura eran entender el estudio geográfico para la formación ciudadana. Ma: Okey, y ¿qué entendieron por ciudadanía? A6: Bueno, pues el autor dice que es la condición de pertenecer a un grupo social específico que posee derechos. Ma: Muy bien, justo eso, ¿qué más les pareció significativo? /levanta la mano una estudiante que no es del equipo anfitrión/ A7: sobre lo que preguntaron los compañeros recuerdo que la educación para la ciudadanía da los conocimientos básicos para crear	El grupo en general se muestra interesado en participar tanto de anfitrión como para competir.	Conceptos Conceptos	Certezas	Verificar
--------------------------------------	--	---	-----------------------------------	-----------------	------------------

	preguntas y ágiles para ganar el punto. A9: Listos compañeros ¿Cuál es el reto de la geografía educativa? A10: /corre y gana la lapicera/ “Debemos hacer que el aprendizaje sea interesante y relevante para que los estudiantes desarrollen habilidades críticas y resuelvan problemáticas de su entorno” A9: Bien, punto para ustedes. /se hacen 4 preguntas más y las binas se van turnando para responder/ Ma: Muy bien grupo, como saben debemos ir a la conferencia por esta razón vamos a dejar ahí la participación de los equipos, pero les pido que hagamos conclusiones respecto al contenido de la lectura y ¿qué les pareció trabajarla de esta manera? /una estudiante levanta la mano/ A4: Me parece interesante maestra porque como ya hemos visto en otras clases, la geografía no es solo colorear mapas y esta lectura nos dice mucho de cómo se relacionan los componentes del espacio geográfico y las personas de una sociedad. Ma: Efectivamente A4, las sociedades del tamaño que sean influyen en los componentes del espacio geográfico, su organización	Los estudiantes se muestran entusiasmados para competir.	Conceptos Proposiciones		Evocar (recordar)
--	---	---	---------------------------------------	--	--------------------------

	repercute bidireccionalmente, en los espacios públicos, escolares y doméstico. A10: A mí me parece importante pensar cómo se va a trabajar con los niños estos temas maestra, pues el autor señala que debe ser sobre su entorno, así como lo dice la Nueva Escuela Mexicana. A11: Yo creo que estamos aprendiendo más y más conceptos, ahora sobre ciudadanía y los espacios donde se pueden aplicar los derechos humanos.	Algunos estudiantes levantan la mano y el resto del grupo está guardando sus cosas, apresuradamente.		Realizaciones	Valorar (enjuiciar)
Cierre 10:45- 10:58h	Ma: Así es chicos, la geografía tiene muchos enfoques y los iremos dosificando por grado escolar, aunque ahora les tocará reconocerlos en el nuevo Plan de estudios porque ya no se ve en una asignatura sino en varios campos formativos. Regresando de vacaciones retomaremos el tema para ejemplificar en qué situaciones somos ciudadanos, si dejamos de serlo en algún momento y qué otras estrategias además del juego nos servirán para trabajar con los niños. Gracias por su tiempo y vamos a la conferencia. /termina la clase/		Proposiciones	Realizaciones	Valorar (intencionar)

Evidencias

figura 9 Cómo aprenden los niños geografía



Análisis De La Intervención Del Plan de Innovación

Como ya mencioné, la aplicación de este diseño tiene la intención de puntualizar y reconocer si las estrategias planteadas cumplen con el propósito de transición en el estudiantado del aprendizaje significativo de conceptos al aprendizaje significativo de proposiciones.

La innovación educativa es un proceso que involucra la selección, organización y utilización creativa de elementos vinculados a la gestión institucional, el currículum y/o la enseñanza, siendo normal que una innovación educativa impacte más de un ámbito, ya que suele responder a una necesidad o problema que regularmente requiere una respuesta integral. (Barraza, 2013, p. 15)

En esa misma línea desde el lado experiencial, el diseño se contempló para trabajar en dos horas (tiempo cotidiano de la clase), sin embargo, hubo un cambio de actividad (conferencia sobre “El teatro para niños con síndrome de Down”) la cual redujo el tiempo a una hora aproximadamente.

En el registro ampliado se puede observar cómo el momento del desarrollo de la clase se redujo y la razón, de igual forma se aprecian tanto la personalidad del docente como las estrategias de enseñanza que aplica para el logro de los propósitos; además de las acciones del estudiantado en los distintos momentos de la clase.

El grupo de nivel superior se conforma por 18 estudiantes, asistieron a la clase 16 estudiantes; el registro se elaboró el día 21 de marzo de 2024 a las 21:00 h., utilizando como instrumento la grabación de un fragmento de la clase “Geografía. Su aprendizaje y su enseñanza” utilizando como herramienta un teléfono celular para grabar. La clase comenzó a las 10:00 am. y terminó a las 10: 58 am.

A continuación, muestro extractos del registro identificando acciones de la docente y del estudiantado (pp. 120-124).

Acciones Del Estudiantado Y De La Docente En Los Momentos De La Clase

Momento de la clase	Acciones del docente	Acciones del estudiante	Nivel de Aprendizaje significativo	Estilo de enseñanza del docente
Inicio	<i>Seguro ya están ansiosos porque termine el día y comenzar las vacaciones ¿verdad?</i> <i>Ma. Vamos a trabajar un ratito pues con la conferencia nuestro tiempo se redujo para esta clase. ¿Quién quiere comenzar?</i>	<i>Sí maestra, después de la conferencia nos vamos a nuestro ranchito.</i> <i>A3: ¡Nosotros maestra! /levantan la mano tres estudiantes/</i>		
Desarrollo	<i>Ma: Muy bien, ¿ocupan la computadora, su juego es digital?</i>	<i>A4: Sí maestra, hicimos un kahoot.</i>		Delegador Es aquel docente que le da libertad al alumno para ser lo más autónomo posible: motiva a los estudiantes a trabajar en proyectos de manera independiente o en pequeños equipos.
Desarrollo	<i>Ma: Okeey, y ¿qué entendieron por ciudadanía?</i>	<i>A6: Bueno, pues el autor dice que es la condición de pertenecer a un grupo social específico que posee derechos.</i>	Aprendizaje Significativo de conceptos	Facilitador Aquel que guía a los estudiantes hacia el aprendizaje mediante cuestionamientos alternativos y toma de decisiones. Destaca el desarrollo de los estudiantes con miras a la independencia, la iniciativa y la responsabilidad.
Desarrollo	<i>Ma: Muy bien, justo eso, ¿qué más les pareció significativo?</i>	<i>A7: sobre lo que preguntaron los compañeros recuerdo que la educación para la ciudadanía da los conocimientos básicos para crear nuevos ciudadanos</i>	Aprendizaje Significativo de conceptos	Facilitador Aquel que guía a los estudiantes hacia el aprendizaje mediante cuestionamientos alternativos y toma de decisiones.

		que participen y se comprometan con la creación de una sociedad civilizada.		Destaca el desarrollo de los estudiantes con miras a la independencia, la iniciativa y la responsabilidad.
Cierre	Ma: Muy bien grupo, como saben debemos ir a la conferencia por esta razón vamos a dejar ahí la participación de los equipos, pero les pido que hagamos conclusiones respecto al contenido de la lectura y ¿qué les pareció trabajarla de esta manera? /una estudiante levanta la mano/	A4: Me parece interesante maestra porque como ya hemos visto en otras clases, la geografía no es solo colorear mapas y esta lectura nos dice mucho de cómo se relacionan los componentes del espacio geográfico y las personas de una sociedad. A10: A mí me parece importante pensar cómo se va a trabajar con los niños estos temas maestra, pues el autor señala que debe ser sobre su entorno, así como lo dice la Nueva Escuela Mexicana. A11: Yo creo que estamos aprendiendo más y más conceptos, ahora sobre ciudadanía y los espacios donde se pueden aplicar los derechos humanos.	Aprendizaje Significativo de conceptos	Facilitador Aquel que guía a los estudiantes hacia el aprendizaje mediante cuestionamientos alternativos y toma de decisiones. Destaca el desarrollo de los estudiantes con miras a la independencia, la iniciativa y la responsabilidad.

En la tabla anterior se identifica que la docente fluctúa entre el estilo de enseñanza de facilitador y delegador; por otro lado, los estudiantes que participaron se ubican en el nivel de Aprendizaje significativo de conceptos.

La formación y el compromiso del profesor influyen en su práctica, no obstante, las intenciones manifestadas en el desarrollo de las jornadas requieren de acciones congruentes entre el planear y el aplicar, es decir, aquellas acciones que dan cuenta de lo

enseñado y lo aprendido; así lo señala Uc Mas (2009) “Darse cuenta de las incongruencias entre lo querido y lo logrado, permite ubicar el objeto que han de tematizar, el o los constitutivos de su práctica que ameritan apropiarse teóricamente. De esta construcción teórica surge la ruta crítica de innovación” (p. 5).

Reconocer la realidad entre la práctica y el diseño nos permite identificar con certezas: qué aprenden los estudiantes, si se lograron los propósitos de la clase y en este caso el objetivo del Diseño de innovación. De este corte del registro destaco la necesidad de recurrir a un segundo diseño, el cual mantenga estrategias diversas de enseñanza como lo fue la gamificación y la pregunta como detonante; motivar a los estudiantes a participar creando un ambiente de respeto y confianza.

Habrà que elaborar un segundo diseño que contemple el tiempo regular de la clase, así como los momentos en que se manifieste que los estudiantes no solo van acumulando conceptos, sino que los comprenden y utilizan en el momento necesario para resolver un problema o situación.

Conclusiones

La construcción del aprendizaje es un proceso que requiere la motivación y acompañamiento pertinente del profesor hacia sus estudiantes, partiendo de sus saberes previos y así como de una significación de por qué es necesario reconocer, aprender y aplicar ciertos contenidos. Una clase no basta para que dicho proceso se consolide, por ello el análisis de la práctica es cotidiano y las modificaciones se presentan día a día sin perder la intencionalidad ni los cánones que marca el currículo.

La metodología de investigación-acción nos brinda la oportunidad de aplicar los ciclos que sean necesarios para la mejora de nuestra práctica, la cual impactará en los estudiantes. El objetivo fundamental de la investigación-acción consiste en mejorar la práctica, “la relación entre procesos y productos en circunstancias concretas constituye una

característica fundamental de lo que Schön ha denominado práctica reflexiva y otros, entre los que me incluyo, investigación-acción” (Elliot, 1993, p. 68).

Habrà pues que diseñar otro ciclo de acción que permita demostrar si el objetivo de innovación es alcanzable o redireccionar las estrategias para conseguirlo. (Schön, 1983, citado en Restrepo, 2002), orientado en la misma dirección de la investigación-acción pedagógica, expone su teoría de la «práctica reflexiva» o «enseñanza reflexiva», en la cual aboga por un maestro que reflexione permanentemente sobre su práctica de enseñanza con el fin de transformarla; que el profesor construya saber pedagógico de la” reflexión en la acción” vinculándolo con lo aprendido en la escuela.

Microensayo De Innovación. Segundo Orden

Introducción

En las escuelas de todos los niveles seguimos procurando cargar con la encomienda de ser agentes de cambio, intentando formar estudiantes con pensamiento libre tal como decía Hooks (2022) “Ahora más que nunca, necesitamos docentes que hagan de las escuelas lugares en los que las condiciones para la conciencia democrática puedan establecerse y florecer” (p. 27).

Tratamos con sobreesfuerzo que los estudiantes comprendan y aprendan para la vida y al mismo tiempo los motivamos a afrontar las barreras de precariedad que los rodean. Aunque el resultado sea mínimo como” la gota que el colibrí acarrea para combatir un incendio”, la constancia del compromiso mutuo puede llegar a salvar algunas de las vidas destinadas a ser nudas, sin valor...

Las aulas no pueden cambiar si los profesores nos resistimos a admitir que para enseñar sin sesgos hay que reaprender, que debemos volver a ser estudiantes y comprender el contexto en que estamos enseñando, dar voz y fuerza a aquellos que muestran una forma divergente de pensar y sobre todo de argumentar cuando recurrentemente se manifiestan desigualdades y en general faltas a los derechos universales contra los más vulnerables.

Los docentes progresistas seguimos honrando la educación como práctica de la libertad porque comprendemos que la democracia florece en un entorno donde se valora el aprendizaje, donde la capacidad de pensar es señal de una ciudadanía responsable y donde la libertad de expresión y la voluntad de disentir se aceptan y se fomentan (hooks, 2022, p. 28)

Ha sido complejo resumir en pocas palabras el proceso de resignificación de la práctica, así como observar lo que realmente sucede en el aula. Lo intentos por mejorar

como docente e incentivar al estudiantado a reconocer la relevancia de cada contenido, demandando que lo visualicen con un solo sentido: ¿para qué me va a servir en la práctica?

De lo anterior se derivó la preocupación porque el estudiantado aprenda los contenidos, que le signifiquen tanto que logren recordarlos para cuando sean necesarios (sus momentos de la práctica profesional, donde deben poner en juego la didáctica y la pedagogía).

Desarrollo

Basada en los hallazgos analizados de la primera sesión de innovación fue pertinente crear una segunda que coadyuvara al logro de la ruta crítica: (Schön 1983, citado en Restrepo, 2002), orientado en la misma dirección de la investigación-acción pedagógica, expone su teoría de la «práctica reflexiva» o «enseñanza reflexiva», en la cual aboga por un maestro que reflexione permanentemente sobre su práctica de enseñanza con el fin de transformarla; que el profesor construya saber pedagógico de la “reflexión en la acción” vinculándolo con lo aprendido en la escuela.

En la discusión de qué es innovación o no, (Barraza, 2005 como se citó en Barraza 2013)” establece dos enfoques teóricos, o en término de Lákatos (1993) dos Programas de Investigación, desde los cuales se puede leer y en consecuencia definir la innovación educativa: el Técnico-Instrumental y el Crítico-Progresista” (p. 14). Con el enfoque Crítico-progresista, el autor define a la innovación como un proceso que se genera a partir de un problema de la práctica profesional y es considerada una experiencia personal y ello se significa en la práctica misma de quien la desentraña.

Es por ello por lo que prospecté un nuevo diseño tomando en cuenta aquellas vicisitudes identificadas en la primera intervención de innovación; gracias al registro de clase y la a matriz de análisis que involucra los constitutivos de la práctica (modelo,

contexto, contenido, intersubjetividad, procesos cognitivos) así como la invaluable ruta crítica que orientó la intencionalidad de la transformación en mi intervención.

Desde la metodología de investigación-acción como señala Barraza (2005, como se citó en Barraza 2013), y particularmente desde el enfoque crítico – progresista me apego al ámbito empírico de la enseñanza con la finalidad de concretar una Innovación Didáctica cuyas fases se resumen en el desarrollo de:

1) Prácticas de planeación didáctica: elaboración de registros, construcción de modelos y definición de procesos.

2) Prácticas de intervención didáctica: construcción de estrategias didácticas y medios para la enseñanza.

3) Prácticas de evaluación de los aprendizajes: diseño de instrumentos y construcción de estrategias.

Recapitulando, con el desarrollo de esta investigación se pretendió identificar las acciones y estrategias que implementa la docente para propiciar el andamiaje en las estudiantes de modo que transiten del Aprendizaje significativo de conceptos al Aprendizaje significativo de proposiciones.

A continuación, se muestran los hallazgos sistematizados e identificados en el registro ampliado a fin de dar cuenta si el propósito planteado inicialmente en este proyecto de innovación se logró: implementar estrategias y actividades que promuevan el pensamiento crítico de modo que las estudiantes de la Licenciatura en educación primaria transiten del aprendizaje significativo de conceptos al Aprendizaje significativo de proposiciones.

Análisis Del Registro Ampliado

En la siguiente tabla se muestran viñetas analíticas del registro que evidencian los niveles de logro alcanzados.

Tabla 10 Evaluación de desempeño de los estudiantes

Indicadores de logro/ Viñetas analíticas	Recupera el contenido del texto y expresa sus ideas con base en las del autor.	Comprende los conceptos de: estadios de desarrollo, representación (situación, distribución y relaciones espaciales)	Analiza y Utiliza los conceptos aprendidos para construir otros más complejos: Vincula los componentes del espacio geográfico y su relación con el de ciudadanía.	Aplica los conocimientos en situaciones específicas (reales o ficticias de la intervención docente): Explica ejemplos experienciales sobre la ciudadanía, los derechos humanos y su influencia en los componentes del espacio geográfico.
	/Empecemos a revisar el texto de Naish ¿alguien desea participar? A2: ¡Yo, maestra! A mí me gustó mucho, la disfruté porque recordé un curso del semestre pasado, sobre todo porque explicaba cómo ven los niños el espacio dependiendo de su edad/ /A8: que como maestros podemos aumentar las habilidades para comprender y representar el espacio y los conceptos cartográficos. /lee de su libreta/ / M4: En la lectura el autor Eliot (1970) /la estudiante lee en su libreta/ dice que la capacidad espacial del niño crece desde su conocimiento del espacio perceptual, estático e inmediato, hasta el entendimiento del espacio conceptual transformable. /	/ Decía que Piaget en sus estudios muestra que los niños van desarrollando su pensamiento a medida que madura y se relaciona con su entorno. / saca su libreta de la mochila/ A4: Pues tomé nota de los estadios de Piaget, por ejemplo, rescaté que los niños de primaria están en el estadio preoperatorio y entre las características de estos niños se encuentran las nociones topológicas /lee/ separación y orden de objetos en el espacio. / Satterly dice que los niños podrían analizar formas para hacerse más conscientes de las relaciones espaciales. Eso sería una forma de apoyar a los niños maestra, que vean formas y las comparen ¿no? /	/A3: Bueno maestra, el mismo autor nos dice que los maestros tenemos una limitante al tener o no el conocimiento en los procesos de desarrollo de los niños y, además, aunque tengan la misma edad en un grupo, no necesariamente han desarrollado las operaciones mentales al mismo ritmo. / / Ma: okeyy, ¿y eso qué quiere decir grupo? A9: Pues Piaget dice que los niños primero tienen un pensamiento egocéntrico y eso les permite solo ver y comprender a su alrededor. / / A3: Yo maestra, son tantos conocimientos y tanto que debemos enseñar y cómo hacerlo que me estalla la cabeza solo de pensar cuánto es el compromiso que tenemos como	A3: Ay maestra, me hizo mucho sentido, sobre todo después de entrevistar a los niños y ver la diferencia en sus dibujos. Se nota que cuando son muy pequeños no pueden explicar detalles de su entorno y los más grandes sí. / /A7: Sí, maestra, incluso lo observé en la Jornada pasada, la maestra ponía las mismas actividades a todo el grupo, pero los niños no lo hacían de la misma manera ni tardaban el mismo tiempo en hacerla. / A8: Yo creo que, si tomamos en cuenta los estadios de Piaget, pero también observamos a nuestro grupo, podremos saber por dónde empezar.

			<i>docentes. Pero entiendo que para eso estamos aquí. /</i>	
--	--	--	---	--

Marzano (2001) y elaboración propia.

En la tabla puede observarse que algunos estudiantes logran proponer ejemplos de aplicación de los contenidos revisados en la clase. Aunque es notorio que se requirió del apoyo docente a través de preguntas reflexivas que los condujeron a expresar situaciones que manifestaran la teoría comprobable en la práctica, en este caso la representación conceptual del espacio en niños de 6 a 12 años.

El acompañamiento y el ambiente de confianza que genera el docente en el aula promueve a su vez la participación del estudiantado, motivándolo a manifestar su opinión, sin embargo, también es relevante que el profesor reconozca la forma en que sus estudiantes aprenden. (Kolb, 1979, como se cita en Freiberg et al., 2017) plantea que la generación de conocimiento se encuentra determinada por la transformación de la experiencia percibida y que este proceso tiene lugar a partir de dos componentes, uno perceptivo y otro de procesamiento. El primero se relaciona con la captación y conceptualización de la experiencia y el segundo con el pensamiento y la comprobación de la información novedosa”.

Lo anterior respalda la importancia de acercar a los estudiantes a situaciones retadoras y atractivas, pero contextualizadas para que, con base en sus aprendizajes previos, puedan construir otros más complejos.

Así mismo, Lozano (2006) sostiene que es frecuente que un profesor tienda a enseñar de la manera en que le gustaría que le enseñaran a él, es decir, enseña como a él le gustaría aprender, en definitiva, enseña según su propio estilo de aprendizaje.

Volviendo a los resultados de la tabla, en general los estudiantes manifestaron interés en la dinámica de clase con la estrategia de seminario, algunos participando de manera voluntaria y otros obligados a responder mis cuestionamientos.

En relación con el Aprendizaje significativo y como herramienta evaluadora, la taxonomía de Marzano sostiene que el aprendizaje se produce a partir de la interacción de dos dimensiones: los dominios de conocimiento y los niveles de procesamiento; por ello la utilicé como instrumento de evaluación y logré precisar los indicadores de desempeño.

Conclusiones

El desentrañar mi práctica docente ha sido invaluable para detectar una situación particular, la cual requirió poner el foco de atención en mi intervención con el fin de mejorar lo que ha sido mi principal propósito: colaborar con los estudiantes en la construcción de su aprendizaje.” (García Herrera, 1997) señala que: “el autorregistro da cuenta de la transformación desde dentro, desde el sujeto mismo que interviene y transforma sus esquemas prácticos. (p. 1)

Reconocer la realidad de lo que sucede en una jornada de intervención, permite al profesor convertirse en investigador, pero sobre todo en juez de su labor docente, consciente de los alcances de su enseñanza y certezas de que sus estudiantes aprenden en un ambiente de respeto y motivación con intencionalidad, siempre con un objetivo o meta mayor al propósito de cada clase: resolver problemas cotidianos, en este caso para que en momentos futuros puedan intervenir pedagógica y didácticamente conforme al currículo pero también a las necesidades y formas de aprender de sus alumnitos del nivel básico.

Diseño de clase de innovación. Segundo ciclo.

Unidad II: La geografía. Su aprendizaje y su enseñanza en la educación primaria

Propósitos:
- Que las y los estudiantes, reconozcan los propósitos y efectos de una significativa formación en geografía, acorde al desarrollo de los niños y el cumplimiento de los fines de la educación primaria en sus capacidades cognitivas, habilidades, conductuales y éticas para promover una pedagogía incluyente de enseñanza-aprendizaje significativo y situada. - Adquieran capacidades didácticas para trabajar en la escuela primaria los contenidos de geografía de manera gradual de acuerdo con el desarrollo cognitivo de los niños mediante el diseño y la aplicación de estrategias de enseñanza para acercar a los alumnos de manera amena y atractiva al conocimiento geográfico desde su comunidad-territorio.
Clase del 2 de mayo de 2024
Licenciatura en Educación Primaria. Segundo semestre. Grupo “E”
Curso: Geografía. Su aprendizaje y su enseñanza
Tema:
Desarrollo mental y aprendizaje de la geografía
Propósito específico:
Reflexionar sobre las formas, lenguaje y referencias y las representaciones que tienen los niños con relación al espacio geográfico, las personas, las edificaciones, el paisaje natural, de acuerdo con su desarrollo cognitivo.
Tiempo: 60 minutos
Recursos:
- Pantalla, cañón y computadora - Texto “Desarrollo mental y aprendizaje de la geografía” de Naish (1989). - Dibujos elaborados por niños (as) de 6 a 10 años sobre el espacio geográfico.

Secuencia didáctica:

Tabla 11 Secuencia didáctica diseño de innovación. Segundo ciclo

Inicio	Desarrollo	Cierre
Bienvenida Se solicitará previamente al estudiantado que realice la lectura señalada, con el fin de recuperar las ideas principales, así como llevar a cabo una entrevista a niños de 6, 8 y 12 años.	Comentar en plenaria las ideas principales del texto de Naish (1989), haciendo mayor énfasis en los estadios de Piaget y los conceptos que menciona Catling (situación espacial, distribución y relaciones espaciales). Analizar las respuestas y los dibujos de los niños entrevistados con el fin de reconocer sus capacidades de comprensión y representación espacial.	Reflexionar acerca de las implicaciones que tiene el desarrollo infantil en la enseñanza en este caso de la geografía, así como de las estrategias didácticas para promover la construcción de nuevos conocimientos. ¿Cómo podremos saber qué esperar de las niñas y los niños al representar el espacio geográfico y sus componentes? ¿A través de qué recursos podemos dosificar y sistematizar los contenidos para la enseñanza de la geografía?

Evaluación Rúbrica

Tabla 12 Evaluación Rúbrica. Marzano (2001) y elaboración propia.

Indicadores de logro	Recupera el contenido del texto y expresa sus ideas con base en las del autor.	Comprende los conceptos de: estadios de desarrollo, representación (situación, distribución y relaciones espaciales)	Analiza y utiliza los conceptos aprendidos para construir otros más complejos: Vincula los componentes del espacio geográfico y su relación con el de ciudadanía.	Aplica los conocimientos en situaciones específicas (reales o ficticias de la intervención docente): Explica ejemplos experienciales sobre la ciudadanía, los derechos humanos y su influencia en los componentes del espacio geográfico.
-----------------------------	--	--	--	--

Registro de clase de innovación

Resumen

El siguiente registro se elaboró el día 2 de mayo de 2024 a las 21:00 h, utilizando como instrumento la grabación de un fragmento de la clase “Geografía. Su aprendizaje y su enseñanza” usando como herramienta un teléfono celular para grabar.

La clase comenzó a las 12:10 pm. y terminó a la 1:50 pm. Para los fines de este estudio se grabaron solo 57 min.

Ubicación

La clase fue llevada a cabo en la Benemérita y Centenaria Escuela Normal Oficial de Guanajuato, en el salón 9, espacio destinado para el grupo.

Contexto

Curso: “Geografía. Su aprendizaje y su enseñanza” segundo “E” de la Licenciatura en Educación Primaria (cuenta con 18 mesas y 18 sillas). El grupo se conforma por 18 estudiantes. El día de hoy asistieron 15 estudiantes.

Registro Ampliado De La Clase De Innovación. Segundo Ciclo

Tabla 13 Registro ampliado de innovación

Momento/Tiempo	Hechos	Interpretación	Ruta crítica	Intersubjetividad	Significación de conceptos
----------------	--------	----------------	--------------	-------------------	----------------------------

Encuadre 12:10- 12:23 pm.	Ma.: Buenas tardes grupo, ¿cómo están? Este semestre ha tenido muchas suspensiones, necesitamos avanzar. El día de hoy vamos a comenzar la unidad dos de nuestro curso, para ello revisaremos la lectura que dejé de tarea, pero también la entrevista que les hacer a niños de distintas edades.	Algunas estudiantes se muestran entusiasmadas por participar y levantan la mano varía al mismo tiempo.			
Desarrollo 12:23- 12: 50 pm.	A1: ¡Maestra, yo tengo duda del video que vamos a entregar! Ma: ¿Les parece que lo abordemos al final de la clase? Vayan pensando todos si tienen dudas por favor. Sin más preámbulo empecemos a revisar el texto de Naish ¿alguien desea participar? A2: ¡Yo, maestra! A mí me gustó mucho, la disfruté porque recordé un	Una estudiante hace una pregunta sobre la entrega de un trabajo y pido esperar al fina para no perder el flujo de la clase.	Aprendizaje significativo de conceptos		

	curso del semestre pasado, sobre todo porque explicaba cómo ven los niños el espacio dependiendo de su edad. Decía que Piaget en sus estudios muestra que los niños van desarrollando su pensamiento a medida que madura y se relaciona con su entorno. Ma: Sí A2, efectivamente es el punto central de esta lectura: que reconozcamos qué saben los niños y qué pueden representar del espacio geográfico. /otra estudiante levanta la mano/ A3: Ay maestra, me hizo mucho sentido sobre todo después de entrevistar a los niños y ver la diferencia en sus dibujos. Se nota que cuando son muy pequeño no pueden explicar				
--	---	--	--	--	--

	detalles de su entorno y los más grandes sí. Ma: Muy bien A3, después de discutir la lectura revisaremos algunos ejemplos de sus entrevistas. Ahora A4, ¿qué encontraste en el texto? A4: Pues tomé nota de los estadios de Piaget, por ejemplo, rescaté que los niños de primaria están en el estadio preoperatorio y entre las características de estos niños se encuentran las nociones topológicas /lee/ separación y orden de objetos en el espacio. Ma: Así es A4, vamos a buscar estas características en los dibujos que hicieron los niños entrevistados. ¿Qué más encontraron grupo? A5: También habla de otro				
--	---	--	--	--	--

	autor maestra “Catling” <i>dice que</i> algunas ideas sobre la organización de la geografía se reducen a conceptos de situación espacial, de distribución espacial y de relación espacial. /la Ma. Va anotando en el pizarrón las ideas relevantes que los estudiantes comentan/ A6: <i>también se</i> mencionaba que el currículum se basa en un número de temas que incluye granjas, asentamientos y problemas del entorno, a través de los cuales los conceptos clave se desarrollan progresivamente. Ma: <i>Muy bien</i> <i>grupo, ¿a dónde</i> <i>nos está llevando</i> <i>el autor, es decir</i> <i>al mostrarnos la</i> <i>teoría de Piaget y</i> <i>la postura de</i> <i>Catling, ¿qué</i> <i>podemos deducir?</i>				
--	---	--	--	--	--

	<i>A3: Bueno maestra, el mismo autor nos dice que los maestros tenemos una limitante al tener o no el conocimiento en los procesos de desarrollo de los niños y, además, aunque tengan la misma edad en un grupo, no necesariamente han desarrollado las operaciones mentales al mismo ritmo.</i> <i>Ma: Okeyy, A7, ¿estás de acuerdo con lo que dice tu compañera?</i> <i>A7: Sí maestra, incluso lo observé en la Jornada pasada, la maestra ponía las mismas actividades a todo el grupo, pero los niños no lo hacían de la misma manera ni tardaban el mismo tiempo en hacerla.</i> <i>Ma: Bien observado, si recuerdan el autor hace varias</i>				
--	--	--	--	--	--

	preguntas sobre las consideraciones para enseñar geografía. /la maestra anota las preguntas en el pizarrón/ El autor menciona que “como profesores necesitamos conocer la naturaleza de los conceptos. ¿Son concretos o abstractos? ¿Pueden colocarse en orden jerárquico? ¿Cuál es su nivel de dificultad para la comprensión del niño? ¿Cómo llegan a adquirir los niños la comprensión de los conceptos? <i>Ma: Ustedes qué piensan, ¿cómo responderían a estas preguntas?</i> <i>A8: Yo creo que, si tomamos en cuenta los estadios de Piaget, pero también observamos a nuestro grupo, podremos saber</i>				
--	--	--	--	--	--

	por dónde empezar. Ma: Efectivamente A8, así como es importante identificar la edad de nuestros niños, también lo es reconocer sus saberes previos. Ahora bien, ¿Cómo llegan a adquirir los niños la comprensión de los conceptos? M4: En la lectura el autor Eliot (1970) /la estudiante lee en su libreta/ dice que la capacidad espacial del niño crece desde su conocimiento del espacio perceptual, estático e inmediato, hasta el entendimiento del espacio conceptual transformable. Ma: okey, ¿y eso qué quiere decir grupo? A9: Pues Piaget dice que los niños primero tienen un pensamiento egocéntrico y eso				
--	--	--	--	--	--

	les permite solo ver y comprender a su alrededor. Ma: y entonces cuando los niños dejan el pensamiento egocentrista, ¿qué son capaces de hacer? A5: / lee de sus notas/ los niños pueden reconocer relaciones tales como arriba, abajo, derecha, izquierda, por encima, por debajo, antes, detrás, y le permite comparar mentalmente longitud, tamaño de áreas, volumen y relaciones proyectivas. Con estas capacidades puede conservar dimensiones, distancias y sistemas de coordenadas. Ma: Bien A5, y entonces como profesores cuál sería nuestra intervención con los niños, es decir ¿a qué podríamos orientarlos para desarrollar los				
--	--	--	--	--	--

	conceptos cartográficos? /un estudiante levanta la mano/ Ma: adelante A8. A8: Bueno pues en la lectura nos dice que como maestros podemos aumentar las habilidades para comprender y representar el espacio y los conceptos cartográficos. /lee de su libreta/ Satterly dice que los niños podrían analizar formas para hacerse más conscientes de las relaciones espaciales. Eso sería una forma de apoyar a los niños maestra, que vean formas y las comparen ¿no? Ma: Sí podría ser, con los pequeñitos por ejemplo reconocer las figuras, sus características y los objetos del entorno que se parecen; luego con los más grandes pedirles				
--	---	--	--	--	--

	que evoquen cómo es su casa y el trayecto a la escuela, resaltando algún lugar o lugares que le sean significativos, para en un segundo momento pasar a la representación cartográfica. Muy bien grupo, recuerden que cada texto, cada actividad tiene una intención: compilar elementos pedagógicos y didácticos para la práctica.				
<i>Cierre</i> 12:56- 1:07pm.	<i>Entender los procesos de desarrollo de nuestros niños, nos va a permitir diseñar actividades congruentes a su posibilidad de acción, pero también a potenciar y andamiar los aprendizajes. ¿Alguien que desee aportar algo más al respecto?</i>				

	<i>A3: Yo maestra, son tantos conocimientos y tanto que debemos enseñar y cómo hacerlo que me estalla la cabeza solo de pensar cuánto es el compromiso que tenemos como docentes. Pero entiendo que para eso estamos aquí.</i> <i>Ma: Así es A3, las herramientas y estrategias que irán aprendiendo a lo largo de la licenciatura, les permitirá intervenir de la mejor manera con los niños.</i> <i>/termina la grabación/</i>				
--	---	--	--	--	--

Evidencias

figura 10 Análisis de dibujos de la representación geográfica



figura 11 Cómo representan los alumnos el espacio geográfico



CONCLUSIONES DEL PORTAFOLIO

El camino andado en estos dos años ha sido arduo y enriquecedor, la Maestría en Desarrollo Docente, trajo a mi persona muchas satisfacciones, retos y conciencia de lo que implica ser un docente investigador de su práctica. Logré el propósito que me trajo a cursar un posgrado: mejorar mi trabajo como docente: reconocer, caracterizar, problematiza e innovar mi práctica con ayuda de la investigación cualitativa que comprende la etnografía y la Investigación acción pedagógica.

La modalidad de *Portafolio de experiencias docentes* permitió que sistematizara los hallazgos que dieron pauta a reconocer cómo percibía mi práctica y cómo se llevaba a cabo realmente. Las preguntas de investigación y secundarias perfilaron cuáles eran mis preocupaciones y con qué herramientas pedagógicas y didácticas contaba para la enseñanza: *¿Cómo impacta la formación del docente y su experiencia en el acompañamiento formativo del estudiantado? y ¿De qué manera el estilo de enseñanza influye en el aprendizaje del estudiantado?*

Así mismo se derivó una pregunta de innovación con mayor enfoque en la mejora de mi práctica: *¿Qué acciones y estrategias implementa la docente para propiciar el andamiaje en las estudiantes de modo que transiten del Aprendizaje significativo de conceptos al Aprendizaje significativo de proposiciones?*

Las respuestas resultaron de la vinculación entre la fundamentación teórica y la intervención de dos ciclos de acción innovadores diseñados con base en una ruta crítica, como pudo observarse con mayor especificidad en los capítulos anteriores.

Ha sido fascinante y a la vez sumamente enriquecedora, la experiencia de reconocer y aplicar metodologías que me permitieran en primera instancia: cómo se caracteriza mi intervención docente con sus vicisitudes, cómo impacta el entorno en la misma y cómo se detectan con certeza los procesos de aprendizaje en los estudiantes.

Descubrir las incomodidades y preocupaciones respecto a realmente dar acompañamiento a los estudiantes en sus procesos de desarrollo de aprendizajes, cómo en ocasiones damos por hecho que aprendieron por repetir momentáneamente “lo que dijo el autor” o por haber elaborado un organizador gráfico.

Escuchar las grabaciones de clase y darme cuenta de las muletillas, de cómo bromeo con los grupos y trato de crear un ambiente de confianza sin perder el respeto, mirar en el espejo y ser consciente de que “exalto a las estudiantes a que apliquen los momentos de la clase (inicio, desarrollo y cierre) “cuando en los primeros registros me di cuenta de que yo no cerraba las actividades. Y justo por un lado leía los constitutivos de la práctica que Bazdresch sugirió para el análisis de la práctica y por otro lado observarlos caracterizados en mi intervención, y ya desde el primer semestre deseosa de “transformar mi práctica”.

Requerí llevar a cabo un proceso de análisis profundo, realizando matrices de análisis y gráficas que fueran objetivas y determinantes para identificar alguna problemática o situación que requiriera un cambio para mejorar. Por ello recurrir elaborar una pregunta de indagación fue el primer paso para direccionar la investigación teórica, en este caso acerca de los estilos de enseñanza y los niveles de aprendizaje significativo.

De igual forma, fue pertinente precisar el origen, concepto y enfoques de la metodología de investigación-acción, cuya naturaleza permite que el profesor sea investigador de su práctica y que la lleve a cabo cíclicamente de forma permanente en pro de la mejora de su enseñanza.

Ser observador participante y grabar las clases, limitó la naturalidad en la conducción de mis clases, sin embargo, no lo veo como perjuicio sino como una motivación y conciencia de cumplir con el propósito, el equilibrio y la presencia del diálogo crítico entre el estudiantado y su profesora, y constantemente solicitarles que reflexionen respecto

a lo que sea que leamos, analicemos o discutamos les signifique como apoyo pedagógico y/o didáctico en sus futuras prácticas.

Considero que implementar solo una clase en cada diseño de innovación, sesga la posibilidad de observar resultados, aun así, los resultados del primer registro de innovación me permitieron darme cuenta de que era necesario dar soporte con preguntas reflexivas y problemáticas o situaciones contextualizadas en las que pudieran aterrizar la teoría revisada previamente.

Como se pudo observar en los resultados del diseño de innovación, la generalidad del estudiantado mostró permanecer en el aprendizaje significativo de conceptos y solo algunos lograron transitar al aprendizaje de proposiciones. Haber tomado en consideración los niveles de Aprendizaje significativo que Ausubel propone permitieron reconocer que es relevante además de las intenciones al proponer actividades retadoras y atractivas, también lo es diseñar un instrumento de evaluación que provea de insumos de desempeño con la finalidad de retroalimentar a los estudiantes en caso de ser necesario.

Por otro lado, contemplo que pude tomar como sustento a John Biggs cuyos estudios se basan en el aprendizaje superficial y profundo en los estudiantes de nivel universitario, hubiera sido otro camino por trazar en la ruta crítica. Biggs (2006) señala que:

La clave para reflexionar sobre nuestra forma de enseñar consiste en basar nuestro pensamiento en lo que sabemos acerca de la forma de aprender de los estudiantes.

El aprendizaje es el resultado de su actividad constructiva de modo que la enseñanza es eficaz cuando apoya las actividades adecuadas para alcanzar los objetivos curriculares. (p. 29)

Descubrí que se hace camino al andar y habiendo encontrado el sendero de la investigación-acción pedagógica, logré alcanzar una de mis metas al ingresar a esta

maestría: Sistematizar mi práctica docente, reconociendo que los constitutivos orientan a tomar un retrato de la realidad que sucede en mi aula y cómo puedo mejorar en la intervención tanto para el logro de los aprendizajes en el estudiantado, como en el acompañamiento que les brinde al trabajar los contenidos propuestos.

Ser docente investigador es un trabajo que nunca termina, el análisis de la práctica es imprescindible para el profesor si se desea realmente crear ambientes de aprendizaje para el estudiantado, tomando como herramienta las teorías pedagógicas y didácticas que favorezcan llevar a cabo los planes y programas de la mejor manera; sin dejar de lado el enfoque humanista puesto que la parte humana inherente al docente y que le complementa su estilo de enseñanza y es crucial para brindar además de contenidos, escenarios en los que habite la confianza, empatía y reconocimiento de emociones que influyen en la construcción de aprendizaje.

REFERENCIAS

- Alarcón, P, Díaz, C; Ortiz, M; Rojas, C; Vergara, J, (2016). Estilos de enseñanza y estilos de aprendizaje en educación superior: Análisis de las preferencias de estudiantes de Pedagogía en inglés en tres universidades chilena. *Revista Electrónica Educare (Educare Electronic Journal)*. Vol. 20(3), 1-29. doi: <http://dx.doi.org/10.15359/ree.20-3.7>
- Ausubel, D., Novak, J. y Hanesian, H. (1983). *Psicología educativa un punto de vista cognoscitivo*. (pp. 55- 66). Trillas.
- Ausubel, D. (2002). *Adquisición y retención del conocimiento: una perspectiva cognitiva*. Paidós.
- Baltodano, N. (2017). Estrategias Metodológicas que aplican los docentes en el Curso de Geografía e Historia de Nicaragua y su didáctica, en Formación Inicial Docente para lograr aprendizajes significativos en los estudiantes de I Año de la Escuela Normal “Ricardo Morales Avilés” de Jinotepe Carazo, durante el I Semestre del año 2016. [Tesis de Maestría]. Universidad Nacional Autónoma de Nicaragua UNAN. <https://repositorio.unan.edu.ni/4649/>
- Bausela Herreras, E. (2004). La docencia a través de la investigación-acción. *Revista Iberoamericana De Educación*, 35(1), 1–9. <https://doi.org/10.35362/rie3512871>
- Bazdresch, M. (2000). *Vivir la educación transformar la práctica*. Secretaría de Educación Jalisco.
- Bazdresch, M. (2009). Identificar la práctica docente: ¿Qué hago, cómo lo hago y qué produce? Centro de documentación sobre la educación. Noviembre (2009) ITESO. (1- 11).
- Bernal, J. (2018). Estilos de aprendizaje y su relación con los estilos de enseñanza en la Licenciatura de Educación Básica a distancia con énfasis en humanidades,

- matemáticas y español Sede UPT (Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia) de Sogamoso emergentes de América Latina entre los años 2007 y 2016. [Tesis de maestría]. Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia. <http://repositorio.uptc.edu.co/handle/001/3137>
- Biggs, J. (2006). *Calidad del aprendizaje universitario*. Narcea, SA. Ediciones.
- Carr, W. (1995). Cap. IV ¿En qué consiste una práctica educativa? *Una teoría para la educación: Hacia una investigación educativa crítica* (M. Pérez, Trad.). Ediciones Morata. (pp.- 86-102).
- Carrizales, C. (1992/1998). *Alineación y cambio en la práctica docente. Maestros formación, práctica y transformación escolar*. Miño y Dávila, editores. (145- 160)
- Chávez, J., & Jaramillo, C. (2014). El estudio de las prácticas educativas y su relevancia para el análisis de procesos de formación en docencia universitaria. *Calidad en la Educación*, (41), 161–176. <https://doi.org/10.4067/S0718-45652014000200007>
- Elliot, J. (1993). Capítulo III El problema de la teoría y la práctica. *El cambio educativo desde la investigación-acción*. (pp. 64- 66). Morata.
- Elliot, J. (1993). Capítulo IV Las características fundamentales de la investigación-acción. *El cambio educativo desde la investigación-acción*. 67-74.) Morata.
- Franco López, J. A. (septiembre-diciembre, 2021). La motivación docente para obtener calidad educativa en instituciones de educación superior. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*. (64). <https://www.redalyc.org/journal/1942/194267200007/html/>
- Freiberg, A., Ledesma, R. y Fernández Liporace, M. (2017). Estilos y estrategias de aprendizaje en estudiantes universitarios de Buenos Aires. *Revista de Psicología* [online]. 2017, vol. 35, n. 2, 535-573.

<http://www.scielo.org.pe/scielo.php?pid=So25492472017000200005&script=sci-arttext&tlng=pt>

García Herrera, A. (1997). El autorregistro como “espejo” de la práctica docente. *Educación*.

Revista De Educación, Nueva época, No. 1. (pp. 40-43).

Gutiérrez-Soriano, J. R., Zamora-López, B., Fouilloux, C., Petra, I. (2022). Funciones

mentales: neurobiología. Departamento de Psiquiatría y Salud Mental, Facultad

de Medicina, UNAM. [https://psiquiatria.facmed.unam.mx/wp-](https://psiquiatria.facmed.unam.mx/wp-content/uploads/2022/06/2022-Funciones-mentales- -neurobiologia)

[content/uploads/2022/06/2022-Funciones-mentales- -neurobiologia](https://psiquiatria.facmed.unam.mx/wp-content/uploads/2022/06/2022-Funciones-mentales- -neurobiologia).

Guerrero Calderón, M. (2016). Portafolios de experiencias docentes, el profesor como

investigador de su práctica. *RIDE. Revista Iberoamericana para la*

Investigación y el Desarrollo Educativo, 7(13). Centro de Estudios e

Investigaciones para el Desarrollo Docente A.C.

<https://www.ride.org.mx/index.php/RIDE/article/view/248/1150>

Jackson, P. (1991/2010). *La vida en las aulas*. Morata.

Hooks, b. (2022). *Enseñar pensamiento crítico. La educación como epicentro de la libertad*.

Rayo Verde Editorial.

Latorre, A. (2003). *La investigación-acción: conocer y cambiar la práctica educativa* (3.^a

ed.). Editorial Graó. (pp. 7-38).

Marzano, R. J. y Kendall, J. S. (2007). *The new taxonomy of educational objectives*.

Corwin Press.

Medina Gual, L. (2017). *Los estilos docentes en secundaria y bachillerato: Un análisis desde*

el modelo de Antony Grasha. XIV Congreso Nacional de Investigación Educativa

(COMIE). <https://comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v14/doc/2491.pdf>

- Morin, E. (1994). *Introducción al pensamiento complejo*. Gedisa.
http://cursoenlineasincostoedgarmorin.org/images/descargables/Morin_Introducción_al_pensamiento_complejo.pdf
- Morin, E. (1999). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. UNESCO.
<https://www.uv.mx/dgdaie/files/2012/11/PPP-DC-Morin-Los-siete-saberes-necesarios.pdf>
- Nueva Escuela Mexicana. (2019). *Principios y orientaciones pedagógicas*. Secretaría de Educación Pública.
<https://dfa.edomex.gob.mx/sites/dfa.edomex.gob.mx/files/files/NEM%20principios%20y%20orientacio%C3%ADn%20pedago%C3%ADgica.pdf>
- Organización de las Naciones Unidas, México (2017). Metas de los objetivos de desarrollo sostenible [en línea] [Fecha de consulta: 24 de mayo de 2019]
http://www.onu.org.mx/wp-content/uploads/2017/07/180131_ODS-metas-digital.pdf
- Oviedo, P., Cárdenas, F., Zapata, P., Rendón, M., Rojas, Y. y Figueroa, L. (2010). Estilos de enseñanza y estilos de aprendizaje: implicaciones para la educación por ciclos. *Actualidades pedagógicas*. Núm. 55. enero-junio 2010.
- Rendón Uribe, María Alexandra. (2013). Hacia una conceptualización de los estilos de enseñanza. *Revista Colombiana de Educación*, (64), 175-195.
http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0120-39162013000100008&lng=en&tlng=es.
- Restrepo, B. (2002). Una variante pedagógica de la investigación-acción educativa. *Revista Iberoamericana De Educación*, 29(1), 1–10. <https://doi.org/10.35362/rie2912898>

- Sánchez Pirela, B., (2008). Pensamiento crítico, el diálogo y el entendimiento en Freire y en Lipman. *Revista de Artes y Humanidades UNICA*, 9(21), 98-107.
<https://www.redalyc.org/pdf/1701/170118398005.pdf>
- Uc Mas, L. (2004). Innovación, intervención, transformación a propósito de la práctica docente. [Manuscrito no publicado]. BCENOG.
- Uc Mas, L. (2008). En torno al análisis de la práctica docente. *Benemérita y Centenaria Escuela Normal Oficial de Guanajuato (Ed.). La práctica educativa. Reflexiones sobre la experiencia docente*, 37.
- Uc Mas, L. Gutiérrez, L. Alvarado, L. (2009). La ruta crítica de innovación en la mejora de la práctica. *X Congreso Nacional de Investigación Educativa*. La ruta crítica de innovación en la mejora de la práctica.
- Villalta, M. (2009). Análisis de la conversación: una propuesta para el estudio de la interacción didáctica en sala de clase. *Estudios Pedagógicos*, XXXV(1), 221-238.
- Villamizar Acevedo, G. (2024). Kurt Lewin: teoría de campo, investigación acción y educación. *Ciencia y Educación*, 8(1), 79-86.
<https://doi.org/10.22206/cyed.2024.v8i1.2945>
- Zamora, S. (2018). *Aprendizaje Significativo en los alumnos del I.P.E.M. 109 Jerónimo Luis de Cabrera de la localidad de San Carlos Mina* (tesis licenciatura en educación). Universidad siglo XXI.
<https://repositorio.uesiglo21.edu.ar/handle/ues21/16441>