
SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
UNIDAD AJUSCO
LICENCIATURA EN EDUCACIÓN E INNOVACIÓN PEDAGÓGICA
(LEIP)

**“PROYECTO DE COMUNICACIÓN PEDAGÓGICA
PARA ALINEAR EL CURRÍCULUM, EL PERFIL DE EGRESO
Y EL ACTO EDUCATIVO EN LOS CÍRCULOS DE ESTUDIO
DEL PROGRAMA 10-14 DEL INAEBA
EN EL MUNICIPIO DE LEÓN, GUANAJUATO”**

LÍNEA DE FORMACIÓN:
EDUCACIÓN Y COMUNICACIÓN

PROYECTO DE DESARROLLO EDUCATIVO

QUE PARA OBTENER EL TÍTULO DE
LICENCIADO EN EDUCACIÓN E INNOVACIÓN PEDAGÓGICA PRESENTA

PRESENTA:
ARMANDO BRISEÑO ALONSO

ASESOR:
MTRA. MARTA MATILDE VERA OLIVERA

CIUDAD DE MÉXICO, JUNIO DE 2022.

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN

1. Antecedentes.....	7
2. Marco Teórico.....	13
2.1 Construcción social del conocimiento.....	13
2.2 La escuela multigrado.....	15
2.3 El proceso de comunicación.....	17
3. Justificación Metodológica.....	22
3.1 Enfoque Metodológico.....	22
3.2 Procedimiento Metodológico.....	23
4. Diagnóstico Integral.....	27
4.1 Entorno sociocultural e institucional.....	27
4.2 Los sujetos, sus prácticas y su vínculo social.....	30
5. Construcción del problema de investigación.....	34
5.1 Tratamiento de la información obtenida.....	34
5.2 Planteamiento del problema.....	38
5.2.1 Delimitación.....	38
5.2.2 Justificación.....	39
5.2.3 Pregunta de investigación.....	39
6. Diseño y desarrollo de la propuesta innovadora.....	41
6.1 Fundamentación de la estrategia y acciones para la solución del problema.....	41
6.2 Diseño de la propuesta innovadora.....	46
6.3 Procedimiento de la implementación de la propuesta.....	50
6.4 Evaluación y seguimiento de la propuesta innovadora.....	57
7 Reflexiones finales.....	65
Referencias.....	67
Anexos.....	74

ÍNDICE DE TABLAS Y FIGURAS

Figuras

Figura 1. Propuesta de un nuevo modelo de comunicación	18
Figura 2. Formato para el diario de campo	24
Figura 3. Formato de entrevista utilizado para la recolección de datos	25
Figura 4. Esquema curricular del MEVyT	32
Figura 5. Esquema de la propuesta	46
Figura 6. Fase de seguimiento y evaluación para la implementación de la propuesta.	59
Figura 7. Cuestionario para la secuencia, dependencia y adecuación de asignaturas	61
Figura 8. Rúbrica para el diseño de secuencias didácticas	62
Figura 9. Cuestionario para la evaluación de los cursos de capacitación	63
Figura 10. Guía de observación del desempeño docente	64

Tablas

Tabla 1. Plan de aplicación de los instrumentos	23
Tabla 2. Localización de los círculos de estudio del programa 10-14	29
Tabla 3. Acciones derivadas de los conceptos clave.....	42
Tabla 4. Plan de acción.....	51
Tabla 5. Cronograma de Actividades	55

Introducción

Hablar de educación en México es hablar de los grandes retos que esta enfrenta en medio de otros tantos y que paralelamente a ellos se requiere afrontarlos con intencionalidad, pertinencia e innovación. Este escenario impulsa para que las instituciones educativas se interesen en ofrecer servicios educativos en función de nuevos modelos de educación que desarrollen en los educandos las competencias que les servirán de herramienta para hacer frente a los desafíos que emergen en la sociedad. Por lo tanto, las necesidades de una comunidad se transforman en terreno fértil para que los sistemas educativos ejerciten su responsabilidad ética a través de propuestas innovadoras y pertinentes.

La responsabilidad ética de los sistemas escolarizados y no escolarizados se debe enfocar en desarrollar soluciones, generando ideas o proponiendo invenciones que resuelvan un determinado problema cuya solución impacte en el bienestar de una comunidad y la transforme haciéndola más próspera y habitable. Con el fin de lograrlo, el proceso de solución debe estar fuertemente enraizado en una visión ética que esté en comunión con una praxis, es decir, con una "actividad humana en la que se articulan un determinado conocimiento de la realidad social, una crítica radical a dicha realidad y un proyecto para su transformación" (González, 1991, p.196).

En consecuencia, se debe entender que Innovar es "todo nuevo enfoque, práctica o intervención o producto desarrollado para mejorar una situación o resolver un problema social y que ha sido adoptado por instituciones, organizaciones o comunidades" (Bouchard citado por Castro y Fernández, 2013, p. 26). Derivado de esta definición, se nota la importancia que tiene la sociedad en la práctica innovadora pues esta última reviste a la primera dándole mejores condiciones y desarrollo cuando el ejercicio de innovar, se realiza de manera efectiva.

De acuerdo con Castro y Fernández (2013) las innovaciones no irrumpen en las sociedades desde el más allá; “no existe innovación sin sociedad. La innovación solamente se da en sociedad” (Castro y Fernández, 2013, p. 25), son resultado de prácticas y estructuras sociales. “Hay un contexto social que las favorece... ningún inventor genial las produce en exclusiva” (Castro y Fernández, 2013, p. 26). Por lo tanto, se ha de considerar que en el proceso de transformar o innovar en una comunidad, proceso u organización es fuertemente necesario partir del contexto social donde habita el sujeto y el objeto.

Para fines de este documento, se considera la innovación en la educación como un proceso intencional que parte desde la gestión institucional y que tiene que ver con "tensiones internas que inciden en la construcción de la identidad y en el ejercicio de la autonomía; abarca la totalidad de los factores intervinientes en el hecho educativo, y aporta soluciones pertinentes, específicas, novedosas y superadoras frente a necesidades y problemáticas reales" (Moschen, 2008, p. 6).

El presente documento da cuenta del proceso integral para desarrollar una estrategia de intervención para un problema específico situado en el escenario formativo del Instituto de Alfabetización y Educación Básica para Adultos del Estado de Guanajuato (INAEBA). Dicho proceso, se ciñe a la estructura de un proyecto de desarrollo educativo incluido como una modalidad de titulación para la Licenciatura en Educación e Innovación Pedagógica (LEIP).

El capítulo I comienza por los antecedentes, donde se analiza un conjunto de investigaciones conectadas con la situación problemática planteada en este proyecto. Por cada análisis, se revela el nombre del autor, el objetivo de su investigación, la metodología empleada en la misma y los resultados obtenidos.

El capítulo II abarca una revisión de referentes teóricos que apoyarán en la comprensión de la realidad educativa que se quiere transformar.

El capítulo III consiste en justificar la metodología utilizada en el proyecto, es decir, en él se establece el paradigma de investigación, la estrategia de investigación utilizada, las técnicas e instrumentos que se emplean para la recolección de datos, el plan para su aplicación, así como, el procedimiento realizado para el análisis de registros y contrastación de la información obtenida.

El capítulo IV consiste en la construcción de un diagnóstico que considera tres dimensiones para su desarrollo: los espacios y el contexto donde se pretende desarrollar el proceso interventor; y los sujetos protagonistas de la transformación social. En esta fase, se revelan los datos necesarios para analizar la realidad educativa que se pretende transformar con base en las prioridades del organismo que se estudia.

En la siguiente sección de este documento, se hace una revisión del estado del arte o compilación de resultados relacionados con el proyecto de desarrollo que se explicará en este documento.

1. Antecedentes

A continuación, se presentan diferentes investigaciones desde el campo nacional e internacional relacionadas con el problema de investigación sobre el modelo de comunicación para alinear el currículo, el perfil de egreso y el acto educativo a las necesidades formativas de los estudiantes en los grupos multigrado del programa 10-14, que opera el INAEBA en León, Guanajuato.

Bustos (2006) abordó en su investigación sobre los grupos multigrado de educación primaria la problemática que existe en cuanto a los procesos de enseñanza y de aprendizaje que tienen lugar en estos espacios, así como, el desconocimiento de su funcionamiento en relación a la gestión del tiempo, el uso de los espacios físicos y el manejo de la disciplina. El objetivo de la investigación se refiere a “conocer los condicionantes que intervienen en los grupos multigrado de Educación Primaria de Andalucía y cómo interactúan” (Bustos, 2006, p. 193).

Esta investigación de tipo cualitativo se desarrolló en varias fases, tales como, la construcción del marco teórico, el diseño de la investigación, estudios generales y específicos, contraste de la información y el desarrollo de conclusiones y propuestas. Al final del proceso interventor, se concluyó que la educación multigrado en esa comunidad, ha fomentado un efectivo desarrollo del aprendizaje a través de la elevada atención individualizada que se ofrece en los espacios multigrado, así como el efecto del aprendizaje contagiado derivado de la situación didáctica en la que “se adelantan y se repasan constantemente los aprendizajes debido a la presencia de alumnado de mayor y menor edad” (Bustos, 2006, p. 396).

Por otro lado, Gaia (2018) realizó una evaluación sobre el proceso interventor, en las aulas multigrado, realizado como parte del Proyecto de Fortalecimiento de la Gestión de la Educación en el Perú. Dicha intervención surgió como un planteamiento necesario para abatir los bajos logros de aprendizaje de los alumnos de la escuela básica regular debidos a:

- a) Insuficientes condiciones de operación de los servicios educativos en las instituciones educativas multigrado de la escuela básica regular,
- b) Dificultades de directivos y docentes en la implementación del currículo intencional,
- c) Limitada disponibilidad y uso de materiales educativos pertinentes para el desarrollo del currículo intencional,
- d) Insuficientes datos del desempeño de los estudiantes a lo largo de los ciclos de educación básica regular, y
- e) Escasa promoción de la calidad profesional de los docentes (p. 16).

La metodología empleada para evaluar el desempeño de la investigación consistió en describir la intervención, desarrollar la estrategia de evaluación, establecer las limitaciones del campo, analizar el diseño, la implementación y el servicio multigrado; y terminar con el desarrollo de las conclusiones. Los resultados finales de la evaluación planteada sugieren un enfoque muy preciso en los perfiles de los acompañantes pedagógicos, planificación de actividades de los mismos, falta de recursos humanos especializados en sus funciones, hay una coordinación desalineada entre las autoridades regionales y locales.

En un análisis realizado por Nápoles y Reyes (2014) sobre las estrategias de enseñanza y aprendizaje sobre la Historia de Cuba en la escuela primaria multigrado, se encuentra un enfoque diferente en relación con las investigaciones anteriores, pero relacionado al tema de investigación. El estudio realizado por estos autores se enfoca en “la relación objetivo-contenido-método en el proceso de enseñanza aprendizaje de la Historia en condiciones de escuela rural y multigrado” (Nápoles y Reyes, 2014, p. 4). Lo anterior obedece a la necesidad relevante de elevar la calidad en el sector educativo del país.

Los autores del artículo ponen de relieve la situación académica que se suscita con los objetivos y los programas educativos en la operación de las escuelas rurales multigrado. Hacen notar que en dichos centros no hay un proceso de diferenciación al

interior de las aulas ya que “los mismos objetivos, el mismo contenido y las mismas frecuencias semanales” (Nápoles y Reyes, 2014, p. 5), forman parte de las herramientas educativas con las cuales se atiende a los alumnos del sistema educativo multigrado independientemente del grado en el que estén.

Este análisis hace alusión a lo imperativo que resulta ver el proceso de enseñanza-aprendizaje bajo un enfoque totalizador. Hay que recordar que “la totalidad constituye una unidad dialéctica de sus componentes” (Ruiz, 2005, p. 46); por lo tanto, los investigadores asumen como importante que haya determinada sincronía entre el trinomio objetivo-contenido-método en el proceso educativo para atender de manera pertinente las necesidades educativas de los escolapios. Es en esta área donde hay una estrecha relación entre este estudio y el proyecto de desarrollo educativo que ve la alineación entre el currículum, el perfil de egreso y el acto educativo como vital para ofrecer una educación de calidad en las escuelas multigrado del INAEBA en el estado de Guanajuato.

En esta investigación, se propone como solución a las necesidades, “una secuencia de actividades, operaciones o planes dirigidos a la consecución de metas de aprendizaje” (Nápoles y Reyes, 2014, p. 5), así como, el aprovechamiento de los estudios sobre estrategias de aprendizaje que hasta el momento se han hecho en Cuba “a partir de las necesidades y potencialidades reales de los escolares” (Nápoles y Reyes, 2014, p. 9). Los autores finalizan su análisis, argumentando la oportunidad que representa aprovechar las peculiaridades del sistema multigrado para potenciar la preparación histórica de los alumnos en el sistema.

Mejía, Argáandar, Arruti, Olvera y Estrada (2016) proponen en un esfuerzo por elevar la calidad educativa en el estado de Puebla, un Programa de Aprendizaje en Multigrado (PAM), el cual proviene de experiencias exitosas de otros modelos y sistemas educativos en Latinoamérica.

El desarrollo de este proyecto cobra vida cuando se logra articular el currículum con las estrategias pedagógicas del docente y de esta manera conformar un binomio dinamizador que promueva un esquema de trabajo diferente y un ambiente de aprendizaje democrático.

El proyecto pedagógico propuesto por los investigadores, también enfatiza una didáctica totalizadora que promueva una comprensión integral del proceso de enseñanza y de aprendizaje “utilizando una pedagogía activa, mediante cuatro elementos que dan identidad al Programa: Participación democrática, Ambiente propicio para aprender, Relación escuela-comunidad y Colectivo docente” (Mejía, Argáandar, Arruti, Olvera y Estrada, 2016, p. 116).

La intervención en el programa consistió en el diseño de materiales educativos que integran desde capacitación hasta desarrollo de software. El modelo utilizado incluye la selección y formación de docentes, un taller de inducción docente y administrativa; capacitación para el seguimiento y acompañamiento, rutas de mejora e integración del PAM a los consejos técnicos.

Las fases de la implementación se componen de una prueba piloto y tres etapas de expansión. Para el levantamiento de la información, en el proceso de evaluación y monitoreo, se utilizaron cuestionarios, guías de observación, *tests* y análisis de bitácoras. Finalmente, “el análisis de la información arroja que tanto en lenguaje y comunicación como en matemáticas, los resultados de las escuelas PAM son más favorables que en escuelas de la misma condición socioeconómica sin el programa” (Mejía, Argáandar, Arruti, Olvera y Estrada, 2016, p. 130).

En una investigación realizada en México y El Salvador, por Juárez (2017), se aborda la problemática de las escuelas multigrado desde la perspectiva de los docentes. Dada la abrumadora situación por la que pasaban los maestros de esos países en el sistema multigrado, se dispuso a trabajar sobre la percepción que ellos tenían acerca del sistema educativo en el que se desempeñaban y de su rol dentro del mismo.

En el proceso metodológico se examinaron a los enseñantes en ambas regiones geográficas, a los cuales, se les hicieron entrevistas, se transcribieron y posteriormente se categorizaron. Todo el procesamiento de la información se realizó mediante un software de análisis cualitativo de datos que permitió realizar una comparación entre los dos países. Los temas abordados durante las entrevistas contemplaron “datos contextuales del entrevistado, su labor como docente, trabajo en el aula multigrado, materiales y recursos, formación inicial y continua, comunicación en la escuela, comunicación con los padres y opinión sobre la modalidad del multigrado” (Juárez, 2017, p. 5).

Los resultados arrojados por el estudio se clasificaron en 4 ejes: formación inicial, continua, retos del multigrado y ventajas. Dichos resultados muestran percepciones de los docentes relacionadas con los problemas que enfrentan en el día a día al vivir aislados de la realidad pedagógica ya que son muchos los compromisos administrativos que deben cumplir. Por otro lado, valoran el gran espacio educativo que tienen para incidir de manera directa en la conformación de comunidades plurales y participativas.

El estudio arrojó una percepción significativa de los maestros en relación a la consolidación de los sistemas educativos de sus países. En México, por ejemplo, los docentes están mejor preparados académicamente debido a su formación universitaria; sin embargo, en El Salvador, hay varios maestros que sólo alcanzan el nivel medio superior.

Después de revisar la compilación de investigaciones consideradas en esta sección, se puede notar que, aunque se ha producido una gran cantidad de material en torno a la educación multigrado, diseño curricular y acto educativo, ninguna se aproxima de manera concreta a la situación que se presenta al interior del INAEBA, que tiene que ver con la convergencia y alineación de los tres elementos estructurales anteriormente citados a fin de brindar servicios educativos pertinentes a los educandos.

El tema focal de la comunicación entre los nodos educacionales, producto de la investigación, permanece prácticamente inexplorado, algunos autores lo incluyen, pero tratan cada uno de los elementos de manera aislada y no centran sus investigaciones en la importancia y efectos que estos tienen desde el punto de vista de la comunicación. Sin embargo, para efecto de este proyecto de intervención se ha de considerar algunas acciones derivadas de estas investigaciones que sirvan para dilucidar acciones futuras.

2. Marco Teórico

A fin de fundamentar la validez de este proyecto de desarrollo educativo se hizo la revisión de diversas fuentes que orientaron la construcción de un marco teórico que permitirá abordar el problema de manera más clara y precisa, además, de fortalecer un planteamiento de solución más efectivo. Los siguientes párrafos integran la teoría que sustenta el proyecto interventor.

2.1 Construcción social del conocimiento

Para empezar a sustentar el trabajo interventor de este estudio es necesario dilucidar sobre el paradigma educativo que fundamenta la construcción de dicho proyecto a fin de explicar o entender la realidad que se quiere transformar.

Es necesario recalcar que, “todos los procesos psicológicos superiores se adquieren primero en un contexto social y luego se internalizan” (Vygotsky, 1979, p. 93). Por lo tanto, se puede decir que el conocimiento es un producto de la interacción social y de la cultura. Además, la acción educativa tal y como la define Parra (1998) “es una actividad humana libre e intencional” (p. 2), por lo tanto, es importante atender qué y en qué condiciones se enseña.

El proyecto de investigación analiza un escenario académico donde a los estudiantes, cuyas edades oscilan entre los 10 y los 14 años, se les ofrece un servicio educativo que los prepara para continuar en el siguiente nivel de estudios. A causa de lo anterior, se considera relevante la dimensión educativa del grupo en la configuración de sus miembros.

Oikión (2013) afirma que el grupo es “un conducto para el desarrollo de diversos aprendizajes que llevan a los sujetos a la adquisición de formas de pensar y de actuar que les permiten la integración a nuestras sociedades” (p. 1). Por lo tanto, el grupo posee una gran influencia educativa en los estudiantes que los conduce a escenarios de un aprendizaje tanto formal como no escolarizado.

Conviene subrayar que, cuando se refiere al valor del grupo, no se pretende decir, por ningún motivo, que el grupo por sí solo provocaría que el estudiante aprendiera, sino que, es menester recalcar la necesidad de una conexión entre ellos. Baste, como muestra lo que Zañartu (2011) afirma en cuanto a que “la interacción entre sujetos genera actividades extras, explicaciones, desacuerdos, regulación mutua, que despiertan mecanismos cognitivos adicionales, internalización, extracción, conocimiento que son en definitiva a través de los cuales aprendemos” (p. 5).

A causa de lo anterior, se revisa en esta sección la importancia que tiene el aprendizaje colaborativo que en términos de lo que expresa Salinas (2000), es “la adquisición de destrezas y actitudes que ocurren como resultado de la interacción en grupo” (p. 200).

Por lo tanto, en el aprendizaje colaborativo el conocimiento es definido por Roselli (2011) como:

Un proceso de negociación o construcción conjunta de significados, y esto vale para todo el proceso de enseñanza-aprendizaje . Aunque el peso del concepto está puesto en el reconocimiento del valor de la interacción cognitiva entre pares, el aprendizaje colaborativo involucra también al docente, o sea a todo el contexto de la enseñanza (p. 179).

En efecto, el proceso de enseñanza – aprendizaje es ante todo un hecho social en el que convergen una variedad de componentes que interaccionan entre ellos con un significado que suma al desarrollo cognitivo del sujeto.

A continuación, es importante expresar que para González , De los Ángeles y Hernández (2011), “la enseñanza debe tener un carácter desarrollador” (p. 4); por lo tanto, se vuelve trascendental, en la práctica educativa grupal, el análisis docente sobre hasta dónde es capaz de que el educando llegue con el apoyo de sus compañeros, esto es, voltear a ver la Zona de Desarrollo Próximo.

Por lo que se refiere a este concepto, Vigotski (1988) afirma:

...no es otra cosa que la distancia entre el nivel real de desarrollo, determinado por la capacidad de resolver independientemente un problema, y el nivel de desarrollo potencial, determinado a través de la resolución de un problema bajo la guía de un adulto o en colaboración con otro compañero más capaz (p. 130).

Hay que mencionar, además que “la zona de desarrollo próximo proporciona a los educadores un instrumento mediante el cual pueden comprender el curso interno del desarrollo” (Vigotski, 1988, p. 30) y por lo tanto, se convierte en un sustento teórico que permite entender el aprendizaje como un proceso evolutivo donde los educandos alcanzan independencia después de haber sido expuestos a ciertas actividades que pudieron, en un punto del tiempo, haber iniciado con la ayuda de alguien más.

“La zona de desarrollo próximo nos permite trazar el futuro inmediato del niño, así como su estado evolutivo dinámico” (Vigotski, 1988, p. 30) y como consecuencia el enseñante dispondrá de una mayor oportunidad estratégica y didáctica en el aula que le ayude a entender que “la zona de desarrollo próximo debe desembocar en una nueva evaluación del papel de la imitación en el aprendizaje” (Vigotski, 1988, p. 131) debido a que “los niños pueden imitar una serie de acciones que superan con creces el límite de sus propias capacidades” (Vigotski, 1988, p. 132). Asimismo, el educador puede conocer, “que el buen aprendizaje es sólo aquel que precede al desarrollo” (Vigotski, 1988, p. 133).

2.2 La escuela multigrado

Los espacios educativos del INAEBA albergan estudiantes de diversos niveles académicos, múltiples edades y variadas necesidades educativas, que reciben educación multigrado. Este tipo de modalidad educativa opera con particularidades y

demandas que pueden diferenciarse de aquellas que se pueden encontrar en un sistema educativo monogrado.

Según Vargas (2003):

Cuando hablamos de escuelas multigrado estamos hablando de un tipo de escuela donde el profesor enseña dos o más grados simultáneamente en una misma aula de clase. Hay dos formas de escuelas multigrado que son:

- Escuelas unitarias que trabajan con un profesor-director donde todos los grados que se imparten son multigrados.
- Escuela con secciones multigrado que sólo tienen algunos grados que son multigrados mientras los otros tienen la estructura no-multigrado, trabajando un grado en un aula de clase (p. 7).

Indiscutiblemente, se puede apreciar que los servicios educativos donde se atiende a muchos grados bajo una misma aula demandan más desafíos que una clase monogrado. Así, por ejemplo, para el trabajo académico en ellas se requiere de un proceso de “adaptaciones curriculares para que los contenidos de aprendizaje establecidos en los programas de estudio nacionales puedan desarrollarse en aulas integradas por estudiantes de distintas edades y niveles de aprendizaje” (Santos del Real, 2019, p. 52).

Además, no se puede dejar a un lado, el reto que representa la formación de los enseñantes en este tipo de escuela, ya que “el grupo de clase multigrado requiere de maestros preparados para atender las diferentes complejidades que se dan en este contexto” (Peña, Martínez y Garrido, 2017, p. 8).

En consecuencia, la tarea educativa sin excepción alguna, debe ser permanente y encaminada a impactar positivamente en el desarrollo integral de los estudiantes ya sea monogrado o multigrado.

No obstante, “si bien es cierto que las escuelas multigrado son limitantes en muchos aspectos, no es menos cierto que, precisamente estas escuelas son las que pueden proporcionar una interesante oportunidad para un desarrollo del potencial intelectual de niños y niñas, sustentado en la idea de la colaboración social” (Vargas, 2003, p. 8).

Conviene subrayar, que desarrollar e impulsar la educación multigrado dentro del INAEBA promoverá beneficios que coadyuven al cumplimiento efectivo de la labor educativa. Para Vargas (1988):

- En este tipo de escuela, hay mayores posibilidades de lograr estrategias colaborativas de aprendizaje.
- La escuela multigrado puede, con mayor facilidad, integrar el entorno comunitario al desarrollo de aprendizajes cognoscitivamente eficaces estableciendo un vínculo de continuidad entre la enseñanza escolar y los ámbitos cotidianos del uso del conocimiento (p. 8).

De ahí que, la práctica educativa en esta modalidad de formación sea trascendental y su correcta implementación pueda empujar la enseñanza, el currículo, los recursos didácticos y la gestión escolar hacia un proceso interactivo pertinente.

2.3 El proceso de comunicación

Comunicar en la educación implica abordar un proceso bidireccional que interactúa con diversos elementos estructurales de la pedagogía de la comunicación, tales como, los contenidos, el proceso y los efectos; es decir, es un abordaje en el que el educando no solo es el objeto de la educación, sino el sujeto. En la figura 1, que despliega el modelo de comunicación de Charles se puede notar como el proceso de comunicación en el salón de clases “está conformado por elementos de índole individual y social, con carácter material y simbólico... donde se relacionan diversos sujetos... con el fin de expresar, crear, recrear y negociar un conjunto de significaciones..., en un determinado contexto educacional” (Charles, 1988, p. 5).

Figura 1. Propuesta de un nuevo modelo de comunicación

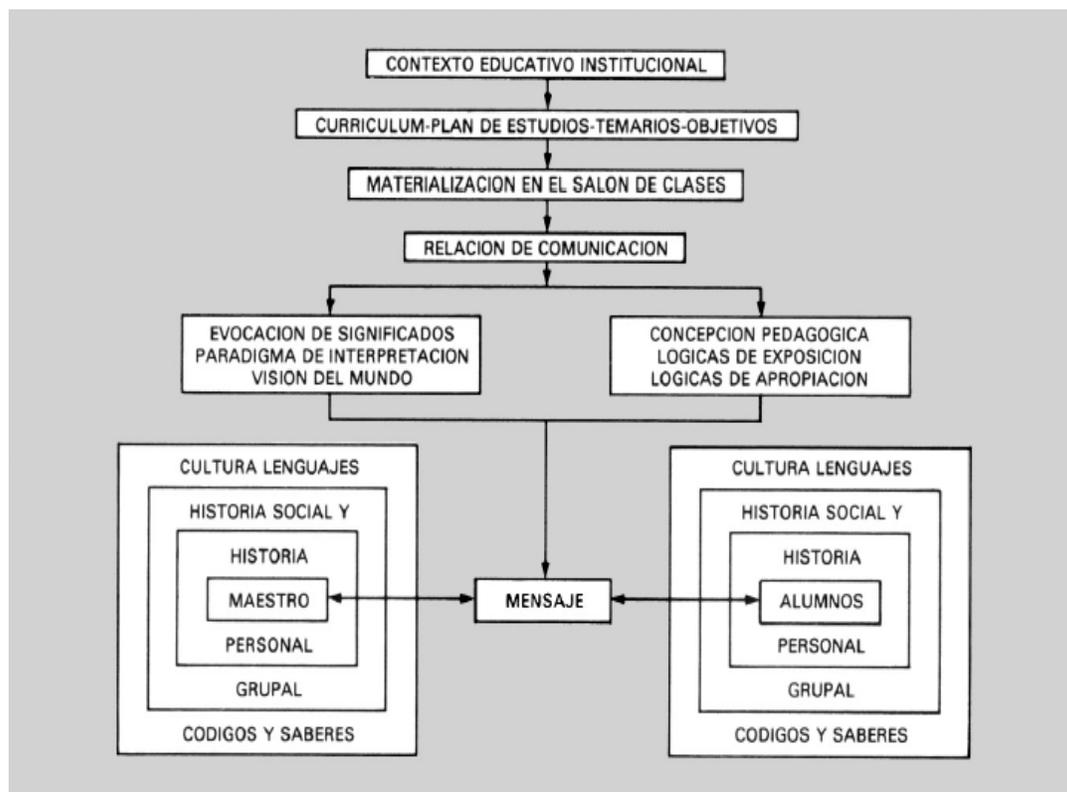


Figura 1. Propuesta de un nuevo modelo de comunicación. Adaptado de: Charles, C. M. (1988). El salón de clases desde el punto de vista de la comunicación. En *Perfiles Educativos*. (pp. 36-46) México: Iresie. Copyright de Charles, C. M.

El contexto institucional. El programa 10-14 es "un modelo de atención para niños de 10 a 14 años, este servicio se ofrece a los estudiantes que por diversas causas desertaron del sistema escolarizado" (INEA, 2022). Además, opera dentro de un marco institucional que dicta en cierta medida reglas de operación para la distribución del recurso tanto material como humano. En estas reglas de operación el INAEBA se concentra para poner en marcha los procesos administrativos de todo el programa. "Los contextos social e institucional determinan, en buena medida, el carácter de los procesos educativos que se llevan a cabo en la sociedad" (Charles, 1988, p. 6).

Sin embargo, dentro del programa 10-14, se han atendido de manera puntual los procesos administrativos, dejando a un lado los servicios educativos debido a que la

naturaleza del programa no estaba contemplada de origen en el contexto social e institucional que el INAEBA tenía desde su creación hasta hace apenas unos dos años.

El currículum, perfil de egreso y acto educativo. Dentro del programa 10-14, como en cualquier otro sistema educativo, la interacción entre currículum, perfil de egreso y acto educativo es una acción necesaria que encamina el quehacer escolar hacia el cumplimiento de ciertos fines.

Para entender la relación entre los tres vértices mencionados con anterioridad, se precisa partir de algunos conceptos. El primero de ellos se refiere al pensamiento curricular que debe ser entendido como "... un proceso de mediación entre las políticas y expectativas sociales e institucionales y el conjunto de intereses, aspiraciones y formas de pensamiento de los sujetos sociales que conviven en el aula" (Glazman e Ibarra, 1984, p. 44). También, el currículum expresa "la organización de lo que debe ser enseñado y aprendido" (Kemmis, 1993, p.3).

Se considera ahora, el segundo vértice que refiere al perfil de egreso, como "el conjunto de valores, rasgos, aptitudes y capacidad que se aspira a formar" (Martínez, 2015, p. 217) en los educandos.

El tercer vértice tiene que ver con el acto educativo mismo que integra el contexto donde el proceso educacional tiene lugar, la interacción maestro-alumno, el conjunto de métodos, estrategias y recursos empleados en la enseñanza-aprendizaje, así como, las metas educativas.

En la educación se presentan fenómenos que se interrelacionan con el proceso de enseñanza y de aprendizaje; dichos fenómenos implican esquemas comunicativos que impactan en el ámbito educativo. Para ilustrar mejor, se tiene que el currículum, el perfil de egreso y el acto educativo "no constituyen un proceso azaroso y neutro, sino intencional, que compromete una visión del hombre y de la sociedad que corresponde a determinados intereses; por consiguiente, contienen una carga ideológica" (Charles,

1988, p. 5). Por lo tanto, “es un proceso dialéctico que relaciona la enseñanza y el aprendizaje por medio del contenido” (Sequeira, 1986, p. 67)

Dicho lo anterior, se ha de considerar lo que Charles (1988) afirma en relación al diálogo en el proceso educativo:

No implica solamente intercambio de opiniones, sino un procedimiento de intercambio ordenado y sistematizado de los contenidos de la enseñanza, que permita la transición de la doxa, o sentido común, no crítico, ni reflexivo, al episteme que implica reflexión, crítica y construcción del conocimiento (p. 9).

En consecuencia, el currículum, perfil de egreso y acto educativo deben ser alineados dentro del sistema formativo del programa 10-14 ya que “maestros, alumnos, mensajes, saberes, lenguajes y códigos se interrelacionan en el proceso de enseñanza-aprendizaje generando un campo complejo donde se entrelazan relaciones de comunicación de la más diversa índole (Charles, 1988, p. 9).

Materialización en el salón de clases. Charles (1988) afirma que los elementos anteriores se permean dentro del salón de clases y que en este proceso sufren una deformación “fruto de la mediación a la que están sujetos por la acción de los participantes del proceso educativo, principalmente de los maestros y alumnos” (Charles, 1988, p. 6). Y de las diversas relaciones que establecen entre ellos, la comunicación será el enfoque en este documento.

Según Charles (1988):

El aula constituye un espacio social donde se realizan multitud de prácticas en las que se materializan y toman forma los fines de la institución, los planes de estudio, la determinada concepción tanto de las diversas profesiones como del conocimiento y de la organización del trabajo. [...] y se presentan fenómenos que se entrelazan con la acción misma del proceso concreto de enseñanza aprendizaje; fenómenos que se definen,

entre otras cosas, mediante una multiplicidad de acciones comunicativas entre los protagonistas del proceso (p. 1).

La relación de comunicación. La propuesta comunicativa de Charles muestra un proceso interactivo y secuencial entre los elementos estructurales del proceso educativo. que incide directamente en la educación de los discentes. Esta relación de comunicación puede ser vista “como un proceso de producción/recepción de complejos efectos de sentido (y no sólo de información), a partir del lugar que los interlocutores ocupan en la trama de las relaciones sociales y en función del horizonte ideológico-cultural de que son portadores en virtud de su situación o posición de clase” (Charles, 1988, p. 7).

Es en esta concepción de la comunicación que se puede notar cómo es que entran en juego no sólo diferentes interacciones, sino diversas perspectivas que dependerán del grupo o clase social que intervenga. La comunicación es un proceso complejo que de acuerdo a Charles (1988):

Implica diversos procesos de interacción social, a través de los cuales se interrelacionan las lógicas de exposición de contenidos pedagógicos y las formas y medios de transmitirlos, con las lógicas de apropiación de los contenidos y la consecuente asimilación, resignificación, negociación y/o rechazo por parte del receptor de los mismos (p.7).

En suma, se han revisado los elementos teóricos que facilitarán la comprensión de la realidad educativa en la que se quiere incidir. Esta revisión ha tomado en cuenta un enfoque tanto endógeno como exógeno del proceso de enseñanza y de aprendizaje que permitirá explicar el fenómeno que se abordará en este proyecto de intervención.

3. Justificación Metodológica

Todo proceso de investigación requiere una estructura que le confiera objetividad y alineación a los objetivos que se pretenden conseguir, independientemente del paradigma a utilizar. Por lo tanto, en este apartado se trata el enfoque metodológico y el procedimiento para la obtención de datos como insumos que nutrirán y sustentarán las acciones del proceso interventor.

3.1 Enfoque Metodológico

Para empezar a construir la investigación fue necesario resolver el diseño metodológico, el cual, debía mostrar cualidades de consistencia y congruencia con el problema de investigación seleccionado. Después de analizar las opciones más viables, se recurrió al diseño metodológico cualitativo por su forma de concebir la realidad educativa y sus posibilidades en la realización de una investigación en la educación.

Este paradigma, como lo definen Cook y Reichardt (1986) "...se orienta a los descubrimientos, es de carácter exploratorio, expansionista, descriptivo e inductivo, acepta la subjetividad humana, tiene una perspectiva 'desde dentro', se orienta al proceso, no es generalizable, es holista, asume la realidad como dinámica" (p. 5).

Una vez seleccionado el paradigma de investigación, se eligió la investigación-acción debido a que los miembros de la comunidad serán los protagonistas de las acciones sociales y mantendrá el actuar del investigador sólo como experto y aplicador de la metodología. Esta estrategia cualitativa "permite develar la complejidad de los problemas educativos, susceptibles de ser abordados, comprendidos, analizados y mejorados por el propio cuerpo docente" (Abero, 2015, p. 134).

La investigación-acción coopera para intervenir una situación problemática y transformarla en un beneficio común, además de brindar los mecanismos de actuación dentro del proceso de intervención plasmado en este documento.

3.2 Procedimiento Metodológico

Para la elaboración del diagnóstico es necesario establecer la manera en que se va obtener los datos. Por lo tanto, se requiere definir el dónde (contextos), el qué (casos) y el cuándo (fechas). Posteriormente, se genera una planeación (ver tabla 1) en la que se integran las técnicas a emplear, su frecuencia u orden de aplicación y las fechas de recolección de la información, así como los instrumentos que serán utilizados.

Tabla 1. Plan de aplicación de los instrumentos			
ACTIVIDAD	Día, hora y lugar de la aplicación	Personas involucradas	Recursos necesarios
Grupo de discusión con el equipo directivo	Jueves 10 de octubre, 10:00-12:00 Lugar: Oficinas Centrales	Directora General, Directora Académica, Coord. Estatal del 10-14	Presentación Electrónica
Grupo de discusión con el equipo de diseño	Lunes 14 de octubre, 10:00-12:00 Lugar: Oficinas Centrales	Formadores especializados, Especialista pedagógico	Presentación Electrónica, Laptop, hojas, rotafolio.
Observación a círculo de estudio Entrevista con orientador educativo/a	Jueves 17 de octubre, 9:00 y 13:00 Lugar: CIS (centro impulso social) LOMA DORADA	Orientador/a educativo/a y educandos	Diario de campo, guía de entrevista, cámara fotográfica, transporte, autorización de la Coordinación Académica.
Observación a círculo de estudio Entrevista con orientador educativo/a	Lunes 21 de octubre, 9:00 y 13:00 Lugar: CIS centro impulso social) Villas de San Nicolás	Orientador/a educativo/a y educandos	Diario de campo, guía de entrevista, cámara fotográfica, transporte, autorización de la Coordinación Académica.
Observación a círculo de estudio Entrevista con orientador educativo/a	Martes 22 de octubre, 9:00 y 13:00 Lugar: Plaza Comunitaria Efraín Huerta	Orientador/a educativo/a y educandos	Diario de campo, guía de entrevista, cámara fotográfica, transporte, autorización de la Coordinación Académica.

Tabla 1. Plan de aplicación de los instrumentos. (2020). Copyright de Armando Briseño Alonso

Conviene subrayar, que en la investigación realizada, se utilizó la observación no participante, en la cual, "... el investigador es poco visible y no se compromete en los roles y el trabajo del grupo como miembro de él, sino que se mantiene apartado y alejado

de la acción” (McKernan, 1999, p. 81). Dicha técnica permitió contar con un registro detallado y completo de los acontecimientos que se suscitaron en el aula. Además, en la investigación-acción es muy importante que el observador cuente sus vivencias del observador, sus reflexiones y conjeturas y para esto, el diario de campo fue un instrumento útil.

A continuación, en la figura 2, se muestra el formato para el diario de campo que se utilizó para la recolección de información en el proceso investigativo, mismo que ayudó comprender tanto el ambiente físico como social de la realidad que se busca transformar, es decir, nos ayudó a describir las condiciones en las que se suscita el proceso de enseñanza y de aprendizaje de los estudiantes que participan en el programa 10-14.

Figura 2. Formato para el diario de campo

FORMATO DIARIO DE CAMPO

Objetivo:

Profesor(a): _____ Nivel escolar: _____ Fecha: _____

Grado: _____ Núm. de alumnos: _____ Horario: _____ Turno: _____ Escuela: _____

Tema de la clase: _____

MOMENTO	HORA	OBSERVACIÓN	COMENTARIO
INICIO			
DESARROLLO			
CIERRE			

Observador/investigador:

Figura 2. Formato para el diario de campo. (2020). Copyright de Armando Briseño Alonso

Por otro lado, en la entrevista cualitativa, que es otra técnica utilizada para este proyecto de investigación, “La o el sujeto, a partir de relatos personales, construye un lugar de reflexión, de autoafirmación (de un ser, de un hacer, de un saber), de objetivación de su propia experiencia” (Gurdián-Fernández, 2007, p. 197). Dicha técnica permitió reconstruir los acontecimientos que se suscitaron en relación a la creación del proyecto de estudio y recupera el pasado de lo que de manera directa no se ve.

La figura 3, que a continuación se presenta, despliega el formato utilizado en la serie de entrevistas que se aplicaron en el proceso de recolección de información.

Figura 3. Formato de entrevista utilizado para la recolección de datos

FORMATO PARA ENTREVISTA
ENTREVISTA AL/A ORIENTADOR/A

Propósito:
Fecha:

1. DATOS GENERALES
Nombre del/la Orientador/a:
Sexo: M () F () Edad: _____
Estado civil: Soltero/a () Casado/a () Otro () Especifique: _____

2. DATOS DE LA ESCUELA
Centro comunitario donde labora:
Domicilio del Centrol Comunitario:

3. DATOS LABORALES
Años de servicio docente:
ciclo:
Grupo y grado: _____ N° de alumnos:
Turno: matutino () vespertino ()

4. SITUACIONES SOBRE LA ENSEÑANZA Y EL APRENDIZAJE:
Propósitos que persigue al emprender los procesos de enseñanza:
Comúnmente, ¿cómo desarrolla la enseñanza?
Método de enseñanza que lleva a cabo:
¿De qué recursos y medios didácticos se auxilia para desarrollar la enseñanza?
¿De qué manera retroalimenta el aprendizaje de los alumnos?
¿De qué forma se apoya de las Tecnologías de la Información y Comunicación como instrumentos didácticos?
¿Qué satisfacciones se han obtenido del trabajo docente?

5. PROBLEMAS SOBRE LA PRÁCTICA DOCENTE
Dificultades más recurrentes que presentan los alumnos:
Dificultades sobre la planeación didáctica
De qué forma le apoya a su trabajo el intercambio de experiencias y formas de trabajo con otros orientadoress:
¿Considera que el trabajo colaborativo es importante para el desarrollo profesional?
¿Por qué?

Figura 3. Formato de entrevista utilizado para la recolección de datos. (2020). Copyright de Armando Briseño Alonso

Los grupos de discusión fueron utilizados en este proyecto porque según Krueger (1988) “nos permite, si utilizamos un procedimiento adecuado, recabar información relevante, pertinente y muy rica para alcanzar el propósito de una investigación cualitativa” (como se cita en Gurdíán-Fernández, 2007). Esta técnica ayudó a determinar las expectativas de las personas involucradas en la realidad que se va a investigar y acercarse todavía más a la realidad que se estudia. Los grupos de discusión fueron enfocados hacia el equipo directivo del programa 10-14 y el equipo de diseño.

Después de la aplicación de los instrumentos se procedió a realizar un análisis minucioso de los registros. En este análisis se subrayaron todas aquellas palabras clave, repetidas con frecuencia y significativas para el estudio.

Se buscó que estas palabras o frases se relacionen directamente con la pregunta de investigación. Posteriormente se contrastó la información utilizando un cuadro en el que se especifica el instrumento aplicado, la situación destacada, las palabras clave encontradas y algún comentario por parte del investigador.

Una vez que se aplicaron instrumentos, se recogieron datos, se analizaron, se contrastaron y se encontraron hallazgos, se procedió a realizar un proceso de validación de la información con la finalidad de autentificar el fenómeno de estudio relacionado con el proyecto interventor.

Terminado el proceso de justificación metodológica se procede a la conformación del diagnóstico del proyecto, mismo que se presenta en la siguiente parte de este documento.

4. Diagnóstico Integral

La construcción de un diagnóstico en la elaboración de un proyecto sea de la naturaleza que sea, representa una pieza clave para el desarrollo del mismo. Además, tratándose de un proyecto social, el desarrollo de esta etapa es un insumo ampliamente apreciado por el investigador. Por lo tanto, “el diagnóstico debe ser una unidad de análisis y síntesis de la situación-problema que sirve de referencia para la elaboración de un programa de acción” (Ander-Egg y Aguilar, 1995, p. 33).

En esta sección se abordará la caracterización de los sujetos y los círculos de estudio (o espacios educativos) donde se realizará el proyecto de intervención. Además, se describe el contexto tanto interno como externo del Instituto de Alfabetización y Educación Básica (INAEBA) del estado de Guanajuato, que fungirá como el marco de operación para la realización de todo el proceso de investigación.

4.1 Entorno sociocultural e institucional

Los siguientes incisos establecen las características principales del entorno en el cual se circunscribe el problema de intervención y los cuales ayudan a comprender los orígenes de los cuales emerge la situación a intervenir.

Entorno sociocultural. En el estado de Guanajuato, según datos del INEGI (2015) de los 5,853,677 habitantes que existen, el 4.01 corresponde a la población de 6 a 14 años que no asiste a la escuela. Esto ha requerido la generación de programas educativos específicos que atiendan a este sector poblacional, evitando con esto, que dicho sector se sume al 6.35% de la población analfabeta en el estado de Guanajuato.

Derivado del escenario anterior es conveniente retomar lo que se menciona en la Agenda de la infancia y la adolescencia 2014-2018 para “establecer una estrategia de inclusión educativa a nivel federal, estatal y municipal que detecte a las niñas, niños y adolescentes fuera de la escuela, los incorpore y garantice su permanencia” (p. 20), con la que se pueda atender a una población estimada de niños de 10 a 14 años en el estado

de Guanajuato que es, según datos del Consejo Nacional de Población (2015) de 598,372.

Entorno institucional. El Instituto de Alfabetización y Educación Básica para Adultos del Estado de Guanajuato (INAEBA), es un organismo público descentralizado de la administración pública estatal, cuyo objetivo se menciona en el decreto gubernativo número 24, mediante el cual se menciona que dicha institución:

...tendrá por objeto planear, coordinar, promover y operar sistemas, modalidades y programas educativos de alfabetización, educación primaria y secundaria, dirigidos a las personas mayores de 15 años, que están fuera del sistema escolarizado, buscando con ello abatir el rezago educativo y propiciar el aumento del índice de alfabetización (p. 2).

La misión del INAEBA es ser una institución pública del gobierno del estado de Guanajuato, socialmente reconocida que ofrece servicios educativos de alfabetización, primaria y secundaria, con calidad e inclusión, para jóvenes y adultos en rezago educativo, contribuyendo así a mejorar las condiciones de vida de los habitantes de la entidad.

Lo anterior expone lo que históricamente la institución ha hecho por la educación de los jóvenes y adultos mayores de 15 años. Por lo tanto, ofrecer servicios educativos a una población de menor edad, no sólo exige replantear la misión institucional, sino intervenir el proceso educativo para atender eficazmente a dicho sector poblacional.

El INAEBA para la operación de su programa 10-14 se vale de la vinculación que tiene con el gobierno del estado para apoyar a sus educandos inscritos en este tipo de servicios educativos que agrupa por medio de los llamados círculos de estudio.

Los círculos de estudio del programa 10-14 del INAEBA se encuentran ubicados en centros comunitarios localizados de la siguiente manera:

Tabla 2. Localización de los círculos de estudio del programa 10-14

Orientador	Centro Comunitario	Dirección	Municipio
Jonathan Emmanuel Uvalle Mendiola.	CIS LOMA DORADA	Bld. Loma Imperial # 102 esquina Loma de la Arboleda, Col Loma Dorada, León, Gto.	León
Sandy Elizabeth Flores Barrón.	Plaza Comunitaria Efraín Huerta	Hegel esquina Pascal S/N Colonia Soledad, Las Joyas, Soledad Las Joyas, 37356 León, Gto.	León
Cecilia Amado Barrientos	CIS Villas de San Nicolás	Bld. Karol Vojtyla No. 1202 San Nicolás de los González C.P. 37296	León

Tabla 2. Localización de los círculos de estudio del programa 10-14. Copyright 2020 por Armando Briseño Alonso

Los círculos de estudio del programa 10-14 del INAEBA no cuentan con instalaciones propias; por lo tanto, operan en las instalaciones de los Centros de Impulso Social (CIS) que son lugares construidos por el gobierno del estado de Guanajuato en zonas urbanas de los municipios, los cuales, cumplen con la finalidad de generar “capacidades para el crecimiento humano y el desarrollo comunitario integral, a través de la participación, formación y organización, mediante la reconstrucción del tejido y la cohesión social” (Gobierno del Estado de Guanajuato, 2019, Centros de Impulso Social para el Desarrollo Comunitario Integral, párr. 1).

Los CIS prestan, aparte de los espacios, equipamiento como sillas, mesas, sanitarios y recursos humanos que atienden las necesidades de limpieza del lugar ocupado por el círculo de estudio, sin embargo, en dichos lugares no se cuenta con pizarrones, computadoras o el material didáctico necesario para la operación del programa.

Todos los estudiantes que el INAEBA atiende dentro del programa MEVyT 10-14 entran a un proceso de formación donde les asignan 12 módulos educativos que habrá que completar para acreditar su educación primaria (ver figura 4). Cada módulo en promedio se desarrolla en un mes o un mes y medio. Asimismo, los materiales educativos corresponden al material que se usa para la enseñanza de los adultos.

Las unidades, los temas y el diseño de los materiales está completamente basado en un enfoque andragógico. Aunque el esfuerzo del INAEBA por atender a este sector poblacional es muy bueno, también es imperiosa la necesidad de solventar el proceso de enseñanza y de aprendizaje tomando en cuenta las necesidades y el desarrollo cognitivo de los estudiantes, ya que “no todo puede ser enseñado a todos los niños, pues existen ciertas diferencias estructurales de carácter cognitivo, que hacen difícil, en un momento dado, la enseñanza de ciertos contenidos” (Hernández, 1998, p. 27).

4.2 Los sujetos, sus prácticas y su vínculo social

Los sujetos que se encuentran involucrados en este proyecto son los educandos que se encuentran inscritos en el nivel primaria correspondiente al programa 10-14, así como, los formadores especializados en las áreas del conocimiento, los enlaces del programa 10-14, el especialista pedagógico, la directora académica, la directora general y el coordinador estatal del Programa 10-14. Estos sujetos son agrupados como a continuación se describe:

Equipo de diseño: En este equipo se encuentran los formadores especializados que trabajan por áreas: Lengua y Comunicación, Ciencias, Habilidades Pedagógicas y Matemáticas. Dentro de este equipo está también el especialista pedagógico que se encarga de diseñar el modelo de atención educativa para los niños del programa 10-14. Además, es el encargado de implementar la educación multigrado dentro de dicho programa.

Los formadores especializados, quienes se encuentran elaborando las secuencias didácticas para el programa 10-14, tienen diversos retos que comprenden la

elección de los temas nodales, así como, las actividades grupales e individuales que se desarrollarían para cumplir con los objetivos de la secuencia en un grupo multigrado. El trabajo de estos individuos está focalizado en modificar la práctica educativa desde la necesidad del estudiante, diseñando los materiales educativos tomando en cuenta el desarrollo cognitivo del educando.

Equipo operativo: Este equipo se conforma con los enlaces del programa 10-14 y todos los orientadores educativos que imparten clases a los educandos inscritos en el programa.

Equipo directivo: El cual está conformado por la coordinadora académica, coordinador estatal del Programa 10-14 y la directora general. Dichos sujetos son tomadores de decisiones y establecen las directivas institucionales bajo las cuales el programa debe ser operado.

Población meta: Aunque INAEBA atiende a los adultos, la directora general ha decidido; sin modificar la naturaleza del instituto, establecida en su decreto de creación como organismo descentralizado del gobierno del estado, atender a este otro sector de población integrado por educandos cuyas edades oscilan de los 10 a los 14 años. Es importante hacer notar que la directriz no pretende modificar el modelo educativo ya existente que le permite atender a la población de adultos, sino crear un modelo de atención educativa, complementario al que ya existe, que imparta educación a estas niñas y estos niños cuyo trayecto formativo se describe en la figura 4.

Figura 4. Esquema curricular del MEVyT

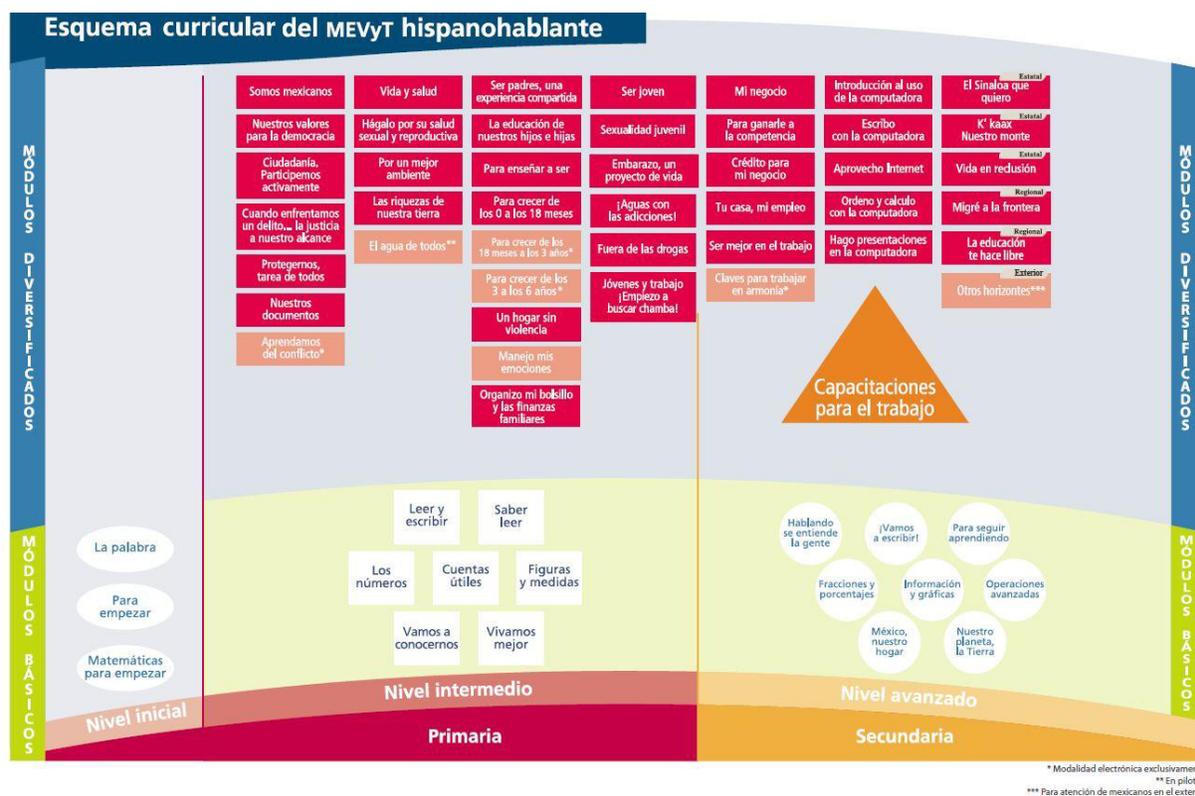


Figura 4. Esquema curricular del MEVyT. Adaptado de: Instituto Duranguense de Educación para los Adultos (s. f.). Instituto Duranguense de Educación para los Adultos (s. f.). Esquema curricular del MEVyT. Recuperada de <http://www.idea.gob.mx/todos-los-articulos/19-servicios/mevyt>. Copyright de Instituto Duranguense de Educación para los Adultos.

Relaciones entre los diferentes sujetos involucrados. Los estudiantes inscritos en el programa 10-14 son atendidos por un orientador educativo quien se encarga de impartir las clases. La relación que tienen los educandos con sus enseñantes se caracteriza por ser cordial y muy cercana. Cuando alguno de ellos falta, el responsable de la clase se encarga de llamar por teléfono o incluso ir, en la medida de lo posible, hasta la casa del pupilo para dar seguimiento a la inasistencia.

Los formadores especializados capacitan a los orientadores educativos y estos últimos a su vez, son supervisados por los enlaces del programa 10-14.

El coordinador del programa 10-14 capacita y supervisa el trabajo de los enlaces del programa 10-14. Informa a la coordinadora académica sobre el estatus del programa 10-14 desde un punto de vista administrativo y de operación.

El especialista pedagógico capacita a los formadores especializados, al coordinador del programa 10-14, a los enlaces del programa 10-14 y a los orientadores educativos. Informa a la coordinadora académica sobre el estatus del programa 10-14 desde un punto de vista académico.

La coordinadora académica informa a la directora general sobre el funcionamiento de los procesos clave del área, incluyendo el programa 10-14.

Prácticas sociales que realizan los sujetos. Los sujetos involucrados en el programa 10-14 realizan una serie de actividades donde interactúan en favor del desarrollo del mismo, tal como se enlista a continuación:

- Reuniones de balance donde se monitorean avances y resultados de los proyectos en curso.
- Plantar árboles en determinadas épocas del año.
- Recabar juguetes, mochilas y dulces para la festividad del Día del Niño.
- Reuniones de convivencia para el Día de reyes, Día de la candelaria, Navidad, Día de la madre y Día del padre.

Una vez finalizado el diagnóstico, se cuenta con los elementos necesarios para construir el enunciado problematizador, lo cual, se abordará en la siguiente sección de este documento.

5. Construcción del problema de investigación

En las siguientes líneas se plasma la forma en que se procesó la información obtenida de la aplicación de los instrumentos de recolección de datos. Posteriormente a ello se describe la manera en que se estableció el problema de investigación conjuntamente con sus límites y su respectiva justificación.

5.1 Tratamiento de la información obtenida

Con la finalidad de estructurar de manera más sólida el estudio, considerado como la columna vertebral del proceso interventor, a continuación, se describe el mecanismo de triangulación utilizado por el investigador para fortalecer el enfoque cualitativo utilizado.

Aguilar y Barroso (2015) argumentan que la triangulación de datos “hace referencia a la utilización de diferentes estrategias y fuentes de información sobre una recogida de datos que permite contrastar la información recabada” (p. 74).

También, Benavides y Gómez-Restrepo (2005) afirman que la triangulación “se refiere al uso de varios métodos (tanto cuantitativos como cualitativos), de fuentes de datos, de teorías, de investigadores o de ambientes en el estudio de un fenómeno” (p. 119). Los mismos autores señalan que “no significa que literalmente se tengan que utilizar tres métodos, fuentes de datos, investigadores, teorías o ambientes” (Benavides y Gómez-Restrepo, 2005, p. 119.)

Por lo tanto, la información obtenida de la aplicación de los instrumentos encaminó a realizar un proceso de triangulación de datos, a través del cual, se buscaron patrones de convergencia que permitieran corroborar los hallazgos obtenidos. Hecha esta salvedad, se presenta el siguiente análisis:

La característica principal de los servicios educativos que ofrece el INAEBA a los educandos del programa 10-14 es que son formados en espacios educativos donde asisten educandos de diversas edades; y con diferentes etapas de desarrollo tanto físico

como cognoscitivo. El escenario anterior demanda entre otros elementos, una “escuela centrada en el aprendizaje de los estudiantes” (INEE, 2019, p. 23).

Por lo tanto, es urgente establecer medidas estructurales que alineen el currículum con un perfil de egreso que considere las necesidades educativas de las niñas y los niños bajo este Modelo 10-14, tal y como lo menciona la directora general en la minuta de la reunión establecida como parte del grupo de discusión y donde se establece que "la forma de trabajo actual es antipedagógica y se debe atender las particularidades de cada estudiante" (ver Anexo 14).

Al mismo tiempo, derivado del análisis del contexto y de los sujetos; así como, de las observaciones realizadas en el campo de trabajo se confirma la imperiosa necesidad de establecer una estrategia que encamine los esfuerzos de la práctica docente hacia una relación eficaz entre el proceso de enseñanza y de aprendizaje (ver Anexo 13). Esto pone de relieve, así como lo expresa Piaget en la obra de Hernández (1998), un choque de estructuras de pensamiento que deben considerarse desde toda perspectiva pedagógica, impermisibles. De ahí que, se requiere el “diseño de un currículo diseñado para la educación multigrado, la agrupación de los grados por ciclos o periodos, la organización de los contenidos curriculares por temas comunes, (...), contextualización y diversificación curricular” (INEE, 2019, p. 23).

Además, aparte de coordinar esfuerzos para alinear los elementos estructurales educativos necesarios y poder brindar una educación pertinente a los estudiantes del programa 10-14, es conveniente potencializar la operación de la modalidad multigrado por medio de la colaboración, tal y como lo informa una de las orientadoras del programa, al decir que, "los alumnos que se encuentran en el proceso de enseñarse a leer, me absorben más tiempo y aunque a veces hago que trabajen juntos, no soy muy consistente en esto y necesito impulsar más la colaboración para sacarle provecho" (ver Anexo 12). De ahí que, voltear a ver la Zona de Desarrollo Próximo establecida por Vigotsky será de gran utilidad para abordar la encomienda didáctica necesaria para

lograr tal fin y potenciar las habilidades de algunos estudiantes en favor de quienes lo necesitan, sin que necesariamente el enseñante, sea quien enseñe todo a todos.

Así, por ejemplo, en el caso de la orientadora Sandy, quien argumenta que "me cuesta mucho trabajo enfocarme a todas las necesidades de los estudiantes, pero sigo trabajando en ello" (ver anexo 12), verá las bondades de apoyar a los discentes valiéndose de estrategias de colaboración que consideren la enseñanza entre pares.

Por lo tanto, la Zona de Desarrollo Próximo es una herramienta que estrechará las brechas discordantes del acto comunicativo en el proceso de enseñanza y de aprendizaje que se suscita en el programa 10-14 y que es el marco a través del cual, el INAEBA ofrece un servicio educativo a educandos de diversas edades, niveles de desarrollo cognitivo y físico entre otras.

En la aplicación de las entrevistas con los orientadores educativos, se recurrió a conocer cuál es la visión y expectativas que tienen del programa 10-14, así como, las dificultades que han encontrado en su práctica docente. Como resultado, se encontró una reiterada necesidad de poder modificar las actividades en el aula de tal manera que se les ayude a todos los educandos a desarrollar su potencial cognitivo y actitudinal de manera efectiva. Pongamos por caso, la entrevista con una orientadora educativa quien sostiene que "la planeación es un proceso muy exhaustivo, no puedo planear para todos los grupos, me cuesta mucho trabajo y sólo me la paso asesorando a los estudiantes en lo que se les dificulta" (Ver anexo 12).

Con respecto a los grupos de discusión que se tuvo con el equipo directivo, era necesario indagar sobre sus expectativas del programas y la manera en que ellos podrían comprometerse con el desenvolvimiento de las acciones en todo el proceso de investigación, así como, el nivel de gestión que pudieran ofrecer para hacer disponibles los recursos humanos, materiales y económicos que pudieran llegar a necesitarse en un momento dado.

Los orientadores educativos están preocupados por que sus estrategias les alcancen a formar conocimientos, habilidades y actitudes en sus estudiantes para que estos últimos puedan defenderse en la vida. Uno de los retos más grandes que enfrentan es el poder trabajar con todos los grados escolares de manera simultánea ya que en un salón se atiende a todos los grados escolares que van desde alfabetización inicial hasta sexto grado. Además, es importante mencionar que aunque ninguno de ellos posee un título académico, se encuentran en progreso para obtenerlo y están entusiasmados en apoyar con el proyecto.

Al mismo tiempo, los formadores especializados que integran parte del equipo de diseño escuchan las necesidades de los enseñantes y en consecuencia se integran al desarrollo de la estrategia con la finalidad de aportar ideas para guiar la labor docente en los círculos de estudio.

Los educandos reciben clases en un salón multigrado donde son instruidos de manera tradicional, sin considerar sus diferentes edades y capacidades cognitivas. Lo anterior denota, como se puede corroborar con los demás sujetos que participan en la investigación, la necesidad de actuar para “fomentar espacios de enseñanza simultánea y diversificada, así como, la promoción de agrupamientos flexibles en los estudiantes que permitan la interacción y el aprendizaje colaborativo” (INEE, 2019, p. 23) con la finalidad de propiciar un ambiente formativo y rico en aprendizaje.

Los párrafos anteriores dan cuenta de diferentes elementos estructurales de la acción educativa que requieren ser atendidos para brindar un servicio educativo eficaz. Es necesario recalcar que, hablar del ambiente educativo en el programa 10-14 es voltear a ver el salón de clases como un espacio comunicativo “sujeto a múltiples determinaciones y a gran número de mediaciones” (Charles, 1988, p. 38). Por lo tanto, es necesario abordar, desde la comunicación, estos mecanismos de interactividad.

El modelo de comunicación de Charles y mencionado en el punto 2.3 correspondiente al capítulo II de este documento, deja de ver la verticalidad en la

interacción entre el docente y el alumno para asumir una tarea más compleja derivada de la conformación del aula “por elementos de índole individual y social, con carácter material y simbólico” (Charles, 1988, p. 39). Es una alternativa que aborda un esquema comunicativo pedagógico en el que se considera “un mayor número de elementos que integran la complejidad del problema” (Charles, 1988, p. 39).

Por todo esto, la tarea que se tiene en aras de resolver una necesidad, puede llegar a plantear un esquema de fases o etapas de trabajo progresivo y permanente que contribuya a constituir una significación pertinente y centrada en el estudiante.

5.2 Planteamiento del problema

Derivado del procesamiento de la información, se puede notar la necesidad de atender la falta de pertinencia en los servicios educativos que ofrece el instituto, a los niños del programa 10-14; es decir, sobresale una relación discordante entre los contenidos educativos, el perfil de egreso y la acción educativa que impacta sustantivamente en la formación de los estudiantes; y precisamente esta es la situación que origina el problema central que atañe a esta investigación.

El planteamiento del problema es importante para centrar los esfuerzos del investigador, delimitar la realidad a transformar y establecer la pregunta de investigación. Es un eje que concreta “¿Qué? Es lo que está sucediendo, ¿Cuál? Es la problemática que está ocurriendo ... ¿Cómo? Puede ser mejorada o modificada la situación actual, ¿Por qué? Debe ser estudiada la situación” (Bauce, 2016, p. 151).

Por lo tanto, en los siguientes puntos, se delimita el problema, posteriormente se justifica y se concluye con la descripción de la pregunta de investigación.

5.2.1 Delimitación. En esta fase se estrecha el campo de acción y se enfoca el interés dentro de ciertos límites. Aunque bien es cierto que el INAEBA está descentralizado del gobierno, depende de las reglas de operación que establece el INEA

a nivel nacional. Con lo anterior, se considera muy poco factible el hecho de cambiar un modelo educativo, como inicialmente se había planteado.

Además, el tiempo implicado en cambiar toda una estructura educativa, impediría finalizar el estudio en un tiempo razonablemente aceptado en los esquemas de temporalidad planteados en los lineamientos de elaboración de un Proyecto de Desarrollo Educativo.

Por lo tanto, se reorientó la acción interventora para enfocar la propuesta en un mecanismo de comunicación que permitiera alinear los elementos que se encontraron en los hallazgos como necesarios para mejorar los servicios educativos que ofrece la institución a los estudiantes inscritos en el nivel primaria correspondiente al programa 10-14 del municipio de León, Guanajuato.

5.2.2 Justificación. Los servicios educativos que se ofrecen a las niñas y los niños del Modelo MEVyT 10-14 deben integrar un mecanismo de comunicación educativa que alinee el currículum, el perfil de egreso y la práctica educativa con base en las necesidades educativas de los educandos, pues la particularidad y características de los centros comunitarios donde estos toman clases, requiere que un sólo profesor atienda todos los grados, niveles y capacidades de los estudiantes.

Además, se menciona que este mecanismo es necesario debido a que el currículum y las prácticas educativas no se encuentran sintonizadas, perjudicando con esto la formación académica de los estudiantes.

5.2.3 Pregunta de investigación. En esta etapa y a manera de pregunta se enfoca en una idea inicial que pretende indagar sobre ¿Qué cambios, desde la acción comunicativa, se necesitan implementar en los grupos *multigrado* del programa 10-14, que opera el INAEBA en León, Gto.; a fin de *alinear* el currículo, el perfil de egreso y el acto educativo a las necesidades educativas de los estudiantes?

Los conceptos clave de la pregunta de investigación son la educación multigrado que consiste en brindar educación a estudiantes de diferentes grados en un mismo salón de clases; y la alineación, la cual implica considerar las acciones correspondientes que sintonicen los elementos estructurales de la formación que ofrece el INAEBA, por medio de su programa 10-14, para brindar servicios educativos equitativos, pertinentes y relevantes a los educandos. Un tercer elemento que se vislumbra, derivado del mismo planteamiento, es el involucramiento activo de todo el personal que directa e indirectamente atiende a los discentes.

Por lo tanto, la alineación curricular y un modelo de enseñanza multigrado efectivo, han de solventar en gran medida que los estudiantes reciban la educación que se merecen basada en sus propios intereses y tomando en cuenta sus experiencias previas.

6. Diseño y desarrollo de la propuesta innovadora

En esta sección del proyecto se considera “incluir el problema motivo de innovación, las estrategias de acción innovadora, las condiciones de aplicación, los recursos, los tiempos y las metas esperadas” (Instructivo de titulación de la LEIP, 2017, p. 5). Por lo tanto, en las siguientes líneas se desglosa desde la fundamentación hasta los elementos que componen todo el proceso del diseño de la propuesta de solución a la problemática planteada.

6.1 Fundamentación de la estrategia y acciones para la solución del problema

Para dar respuesta a las necesidades planteadas en el enunciado problemático de este documento, se propone un eje motor que incida de manera significativa en mejorar la realidad educativa planteada; por lo cual, se propone una Estrategia de Integración Pedagógica que es:

Un procedimiento intencionado en torno a uno o varios propósitos; lleva implicados propósitos, técnicas, acciones o actividades que en el caso de la intervención social, son grupales. No es una suma de actividades sino que es una articulación de ellas en torno a la finalidad requerida (Lugo, Gutiérrez y Trejo, 2017, p. 2).

Las intenciones que rodean la estrategia comprenden un objetivo general y varios objetivos “explícitos, simples, completos y breves” (Asesor De Tesis Online, 2015, seg. 41).

Objetivo General. Establecer un sistema de comunicación pedagógica, que atienda las necesidades educativas de los estudiantes del programa 10-14 ofrecido por el Instituto de Alfabetización y Educación Básica para los Adultos del estado de Guanajuato.

Objetivos Específicos:

- a. Alinear el programa de estudios vigente del programa 10-14 al perfil de egreso por medio de un proceso de readecuación curricular que permita sintonizar las prácticas educativas que inciden en el aprendizaje de los estudiantes.
- b. Establecer un esquema organizativo de la enseñanza en el aula que se adapte a las necesidades de un esquema de educación multigrado.
- c. Desarrollar un esquema de capacitación que involucre a todo el personal que participa en el programa 10-14 por medio de una serie de cursos y talleres que los familiarice y desarrolle.

En el siguiente apartado, se especifica en qué consiste la estrategia que se propone como una alternativa en la transformación de la realidad educativa.

Propuesta de solución al problema. La Estrategia de Integración Pedagógica incluye las siguientes acciones derivadas de los conceptos clave que emanan del enunciado problemático:

Tabla 3. Acciones derivadas de los conceptos clave	
Concepto clave	Acciones derivadas del concepto
Alineación	Definir un perfil de egreso para el estudiante del programa 10-14. Alinear el curriculum al perfil de egreso tomando en consideración las reglas de operación del programa 10-14. Esta acción comprende integrar los conocimientos, habilidades y actitudes que ha de adquirir el escolapio para poder atender su siguiente nivel educativo. Aquí se definen primordialmente los campos de formación, aprendizajes esperados y el plan de estudios que contempla las asignaturas que formarán al individuo en el cumplimiento del perfil de egreso. Además, en esta fase

	<p>se desarrolla el mapa curricular que orienta visualmente la construcción de objetivos programáticos.</p> <p>Establecer los lineamientos para el diseño de secuencias didácticas con enfoque multigrado que atiendan las necesidades del alumno.</p>
Educación Multigrado	<p>Organizar la enseñanza en el aula para atender las diferentes necesidades de los estudiantes en un entorno multigrado.</p> <p>Diseñar las secuencias didácticas y los planes de clase que orienten el trabajo en el aula.</p> <p>Conceptualizar y diseñar los Centros Dinámicos de Aprendizaje.</p>
Involucramiento Activo	<p>Diseñar un esquema de capacitación que involucre a todo el personal que participa en los servicios educativos del programa 10-14.</p>
<p>Tabla 3 Acciones derivadas de los conceptos clave. Copyright 2020 por Armando Briseño Alonso</p>	

Componentes de la estrategia de integración pedagógica. El INAEBA por ser parte del sistema educativo puede ser visto, dada la complejidad de los sistemas sociales, como otro sistema social que “contiene relaciones dinámicas entre sus partes, que se aceleran y varían según el tipo y la calidad de esas relaciones” (Aguerrondo y Xifra, 2002, p. 4); por lo tanto, la estrategia que se propone trata de integrar los elementos político-ideológicos, técnico-pedagógicos y la estructura organizativa, específicamente de los servicios educativos de alfabetización que ofrece la institución y que suscitan este tipo de relaciones.

Para comenzar a implementar la estrategia y sus respectivas acciones prioritarias, es necesario abordar los fines y objetivos de los servicios educativos que brinda el INAEBA a la sociedad ya que esto “define las funciones que debe cumplir el sistema educativo para que esa sociedad lo considere pertinente, o sea, lo considere de calidad” (Aguerrondo y Xifra, 2002, p. 11).

Aunque el Instituto fue creado para ofrecer de manera eficiente servicios de alfabetización a personas jóvenes y adultas, dicho objetivo de eficiencia impulsó a la organización para seguir atendiendo las necesidades de la sociedad, considerando el dinamismo de los cambios que en ella se dan.

Así, el INAEBA logró darse cuenta que había un sector de la población, conformado por los niños y niñas de edades entre los 10 y los 14 años que no estaba siendo atendido por el Sistema Educativo Estatal en el estado de Guanajuato, lo cual llevó al Instituto a incluirlos como parte de su tarea institucional de ofrecer educación de la mejor calidad posible a toda la población. “Cuando el sistema educativo responde a las demandas de la sociedad, no se cuestiona la calidad de la educación” (Aguerrondo y Xifra, 2002, p. 10). “La calidad de la educación es la orientadora de cualquier transformación, de aula, de institución escolar o de sistema educativo” (Aguerrondo y Xifra, 2002, p. 8).

Una vez que se determina qué es lo que se tiene que ofrecer en términos de formación, se aborda un segundo elemento que se relaciona directamente con lo técnico-pedagógico, es decir el cómo es que el organismo social buscará satisfacer las necesidades que le demanda la sociedad, de tal manera que, se puedan alcanzar las especificaciones político-ideológicas con operaciones muy concretas. En esta fase se establece lo que se debe enseñar, cómo enseñarlo, a quién y bajo qué circunstancias.

Los tres paradigmas que apoyarán el desarrollo de acciones alineadas a la estrategia de integración pedagógica son primeramente el paradigma constructivo psicogenético donde se afirma que el estudiante es un “constructor activo de su propio conocimiento... El alumno siempre ha de ser visto como un sujeto que posee un determinado nivel de desarrollo cognitivo y que ha elaborado una serie de interpretaciones o construcciones sobre ciertos contenidos escolares” (Hernández, 1988, p. 26). El segundo paradigma es el socio-histórico cultural donde se concibe que el “proceso de aprendizaje estimula y hace avanzar al proceso de maduración” (Vigotski, 1988, p. 4); y el tercer paradigma tiene que ver con el conductismo, específicamente lo

que se relaciona a sus características periféricas, esencialmente al ambientalismo, el cual, “en su forma más radical asume que las variables ambientales son suficientes para explicar la conducta” (Peña, 2010, p. 128)

Además, es bajo estos preceptos pedagógicos que los educadores participantes en la implementación de la estrategia dentro del INAEBA han de considerar dos conceptos relevantes en la praxis, que son: la Zona de Desarrollo Próximo vista como “un instrumento mediante el cual pueden comprender el curso interno del desarrollo” (Vigotski, 1988, p. 9); y el aprendizaje colaborativo inscrito “dentro de una epistemología socioconstructivista” (Bruffe citado por Roselli, 2011, p. 179) bajo el cual, “el conocimiento es definido como un proceso de negociación o construcción conjunta de significados (...) que involucra también al docente” (Roselli, 2011, p. 179). Por lo tanto, ambos paradigmas permitirán sustentar todas las acciones pedagógicas que se relacionan con el aprendizaje y la enseñanza de los estudiantes del programa 10-14 y permitirán orientar el acto educativo en un contexto multigrado.

Finalmente, la estructura organizativa como una tercera dimensión de la calidad educativa representa “los modos de hacer las cosas que están prescritos en el paradigma técnico-pedagógico y que fijan la rutina del sistema, o sea, el tipo de relaciones que se establecen entre los elementos” (Aguerrondo y Xifra, 2002, p. 10). Es bajo esta dimensión que dentro de la estrategia de integración pedagógica se considera alinear los elementos que intervienen en los servicios educativos que ofrece el INAEBA y que están dirigidos a los estudiantes del programa 10-14. Dichos elementos son concretamente el currículum, el perfil de egreso y el acto educativo.

Después de haber abordado el objetivo general, los objetivos específicos de la propuesta y sus principales componentes, en el siguiente punto de este documento se abordan las características involucradas en su diseño.

6.2 Diseño de la propuesta innovadora

La finalidad en el diseño de la estrategia que se plantea en este proyecto de desarrollo educativo pretende transformar la realidad a la que se enfrentan los estudiantes del programa 10-14 y que ha emergido del diagnóstico integral del proyecto. Para lograr esto, en el proceso de diseño se plantea, por parte del interventor, una serie de cuestionamientos que a continuación se detallan, y que suscitan la elaboración de un diseño más sólido y pertinente:

¿Qué es aquello que se debe hacer para resolver el problema en la situación problemática que se está detectando?, ¿En qué momento es necesaria la implementación de la estrategia?, ¿Con qué finalidad se implementará dicha estrategia?, ¿De qué tiempo se dispone para llevarla a cabo?, ¿Quiénes se contempla que participen en la ejecución de la estrategia?, ¿Qué necesitan las personas involucradas en la implementación de la estrategia?, ¿De qué manera se está considerando que las personas involucradas en la estrategia participen? (Lugo, Gutiérrez y Trejo, 2017).

Dar respuesta a las anteriores interrogantes suscita un poderoso proceso de reflexión que lleva a proponer una estrategia más objetiva y pertinente dentro del proyecto interventor; y sobre todo innovadora, que trascienda y sea significativa; tal y como se especifica en el siguiente esquema.

Figura 5. Esquema de la propuesta



Figura 5. Esquema de la propuesta (2022). Copyright de Armando Briseño Alonso

Por lo tanto, se realizó una actividad de evaluación sobre el nivel de innovación que sustenta la propuesta de innovación en base al decálogo de un proyecto innovador establecido por el área de Innovación Educativa de Fundación Telefónica y de lo cual, se presenta a continuación una síntesis:

La experiencia de aprendizaje que se busca con la propuesta se dirige a impulsar el desarrollo de los educandos y prepararlos para la vida. Esta estrategia considera el contexto donde se desenvuelve el educando para inculcarle no solo la adquisición de conocimientos o de habilidades sino una preparación para su vida futura.

Otra de las cosas que se consideran en el diseño de la propuesta se relaciona con el tipo de aprendizaje que se busca integrar en el aula multigrado para que el alumno tenga la oportunidad de aprender haciendo. Chadwick (2001) afirma que “un aprendizaje eficaz requiere que los alumnos operen activamente en la manipulación de la información, pensando y actuando sobre ella para revisarla, expandirla y asimilarla” (p. 112).

Además, la estrategia de intervención visualiza la necesidad de llevar la formación de los educandos, más allá del aula. Por lo tanto, será imprescindible que se enriquezcan los espacios de aprendizaje con actividades que refuercen el proceso formativo de los alumnos, tales como, la participación de los discentes en festivales y concursos de tecnología.

El aprendizaje colaborativo, es abordado como parte de las experiencias de aprendizaje que prevé la estrategia de intervención y por medio de las cuales, se pretende formar en el educando las competencias necesarias para la vida grupal. El proyecto, tal y como se establece en el marco teórico, asume como parte de su génesis una naturaleza colaborativa donde se predica que el conocimiento se obtiene a través de la interacción social. Por lo tanto, en el desarrollo de las actividades de la estrategia, se considera necesaria la formación no solo del orientador educativo, sino del estudiante a fin de dotarlo con las conductas necesarias para el trabajo de grupo.

En efecto, una de las bondades de la intervención, es que sienta las bases para que los contenidos educativos formen integralmente al educando y lo lleven a contribuir a su comunidad, poniendo en práctica valores solidarios. Además, se resalta que en primera instancia, con la implementación de esta estrategia, se pretende resolver la incompatibilidad que existe entre los elementos estructurales del acto educativo en los servicios que ofrece el instituto. Es necesario recalcar que, la propuesta de solución que aquí se presenta, forma parte de un conjunto de acciones estratégicas que también son necesarias, pero que por limitaciones de tiempo no se abordarán en este documento y que en consecuencia, serán materia de otra propuesta futura.

Enfoque innovador de la propuesta. La innovación, vista desde el punto de vista de Godin, “es la modificación de las formas de hacer (o la aparición de nuevas formas de hacer) gracias a la invención o a la adopción de nuevos bienes, servicios o nuevas prácticas” (Godin, citado por Castro, 2013, p. 28).

El proyecto de desarrollo educativo que se presenta en este documento fue evaluado con base en un instrumento de evaluación denominado Decálogo de un proyecto innovador que consta de una rúbrica diseñada con 10 criterios de los cuales se da cuenta en las siguientes líneas donde se redacta una reflexión sobre las áreas más sobresalientes y aquellas que son consideradas como una oportunidad de mejora.

Con respecto a las áreas fuertes del proyecto, se considera que representa un servicio educativo innovador por diversas razones fundamentales. Es el mejoramiento de un servicio que promueve una manera diferente de hacer las cosas, cambia la dirección del proceso sustantivo de la organización y las prácticas que de él emanan.

Con el proyecto se promueve una experiencia de aprendizaje integral donde los educandos no sólo tendrán la oportunidad para desarrollar sus conocimientos y habilidades, sino también sus actitudes y les brindará la oportunidad de integrarse a los procesos de educación regular para que de esta manera se sientan integrados y participantes de su sociedad. Con esta experiencia educativa, los alumnos podrán ser

visibles en una sociedad que los mantenía marginados, olvidados y presas de conductas de riesgo. Este proyecto es emancipador y transformador.

La metodología dinámica comprendida en esta propuesta, es otro atributo que la hace innovadora. Se apuesta primordialmente a la organización de un proceso de enseñanza-aprendizaje que se centre en las necesidades del estudiante y retome de su entorno más cercano, la experiencia de cada estudiante. De esta manera, el educando “puede construir su propio espacio de aprendizaje (PLE: Entorno Personal de Aprendizaje) conectando contextos formales e informales, curriculares y extracurriculares” (Área de Innovación Educativa de Fundación Telefónica, 2014, p. 5).

Hay que mencionar, además, que este proyecto es innovador porque le apuesta preponderantemente al fomento de situaciones para el aprendizaje colaborativo. Los procesos de enseñanza y de aprendizaje en un aula multigrado, demandan constantemente “la formación en competencias relacionadas con el trabajo en equipo y la gestión de tareas de forma colaborativa” (Área de Innovación Educativa de Fundación Telefónica, 2014, p. 6). Por lo tanto, se prevé que en los servicios de educación ofrecidos por el INAEBA, en el programa 10-14, se implemente el Modelo de liberación gradual de la responsabilidad que habilitará a los estudiantes para un entorno de colaboración y sinergia.

En contraste con lo anterior, y derivado de la evaluación del nivel de innovación que presenta este proyecto, existen dos áreas de oportunidad en las que se deberá poner atención en el futuro inmediato: la experiencia de aprendizaje digital y la de aprendizaje sostenible.

En cuanto a la primera, dada la naturaleza del proyecto, los espacios educativos donde se brinda educación multigrado dentro del INAEBA, son prestados. Por lo tanto, la infraestructura y equipamiento escolar a pesar de que son condiciones básicas de operación y juegan un papel importante en el aprendizaje de los alumnos, no han sido resueltas del todo y se requiere acelerar y completar cuando menos, el equipamiento de

mobiliario necesario para el aula multigrado y la adquisición e instalación de los equipos computacionales que permitan la utilización de las herramientas digitales para la expresión personal y grupal.

Con relación a la segunda área de oportunidad, han surgido diversas necesidades que no han permitido contemplar un plan de comunicación donde “se definen procedimientos para el crecimiento sostenible y replicabilidad del proyecto a partir de la identificación de logros y de procesos de gestión del conocimiento” (Área de Innovación Educativa de Fundación Telefónica, 2014, p. 12).

Como resultado, el proyecto innovador que se presenta, cuenta con las bondades necesarias que legitiman su puesta en marcha; pues se considera que, operarlo con un plan de seguimiento y evaluación, por lo pronto, será importante para ir dilucidando todos los asuntos que requieran una especial atención y se consideren de carácter trascendental.

Dicho lo anterior, en el siguiente punto de este documento, se plantea el procedimiento que se llevará a cabo para la implementación de la estrategia y se integra el componente de seguimiento y evaluación necesario en un proyecto de intervención educativa.

6.3 Procedimiento de la implementación de la propuesta

Para el proceso de implementación de la propuesta se considera en el siguiente esquema las acciones que se llevarán a cabo, los recursos y los tiempos necesarios para la ejecución de las actividades; y al mismo tiempo se incluye los instrumentos que se contempla utilizar para la evaluación de estas.

Derivado del problema de intervención, se establece a continuación la serie de acciones necesarias para llevar a cabo la estrategia de intervención:

Tabla 4. Plan de acción				
PROPÓSITO GENERAL				
El presente proyecto de desarrollo educativo tiene el objetivo de alinear los elementos estructurales del proceso de enseñanza-aprendizaje mediante un modelo de comunicación pedagógica a fin de brindar un servicio de educación pertinente a los estudiantes del programa 10-14 ofrecido por el Instituto de Alfabetización y Educación Básica para los Adultos del estado de Guanajuato.				
PROPÓSITOS ESPECÍFICOS	ACCIONES	RECURSOS	TIEMPOS	INSTRUMENTOS DE EVALUACIÓN
Alinear el plan de estudios vigente del programa 10-14 al perfil de egreso.	Definir perfil de egreso. Determinar los campos de formación. Readecuación del plan de estudios del programa 10-14. Readecuación de los programas de estudio.	Plan de estudios vigente de la SEP. Plan de estudios del Programa 10-14. 1 computadora laptop por participante. Un pintarrón, marcadores, y un borrador. Proyector de datos. Un regulador de corriente.	2 horas de trabajo diarias por cinco días y por cada campo de formación. (10 hrs)	Cuestionario para la secuencia, dependencia y adecuación de asignaturas.
Organizar la práctica educativa para atender las necesidades del aula multigrado.	Organizar los grupos de estudiantes por ciclo. Diseñar el esquema de trabajo en el aula. Diseño del formato de la secuencia didáctica y plan de clase que se utilizará para impartir enseñanza en un salón multigrado.	Perfil de egreso aprobado por la dirección general. Mapa curricular Una laptop por participante formato de secuencia didáctica propuesto por el especialista pedagógico. Una laptop para el especialista pedagógico. Un pintarrón, marcadores, y un borrador. Un proyector de datos. Un regulador de corriente.	3 horas de trabajo	Rúbrica para el diseño de secuencias didácticas.

	Elaboración de las secuencias didácticas por cada campo de formación.	Programas de estudio Módulos y cuadernillos del programa 10-14. Una laptop para cada formador especializado. Un pintarrón, marcadores, y un borrador. Un proyector de datos. Un regulador de corriente.	10 hrs. por cada secuencia	
<p>Construir un proceso de capacitación para sensibilizar a todo el personal involucrado en el programa 10-14.</p> <p>Diseñar y desarrollar un proceso de capacitación previo a la implementación de la estrategia enfocado a los formadores especializados y orientadores educativos que los habilite para el trabajo en el aula multigrado.</p>	<p>Establecer la lista de personas involucradas en el programa 10-14.</p> <p>Diseño e implementación de los cursos para sensibilizar al personal: Introducción al Multigrado. Supervisión Multigrado para los enlaces del programa.</p> <p>Diseño e implementación de los talleres previos a la implementación:</p> <p>Gestión del tiempo, espacio y disciplina en el aula multigrado.</p> <p>Aprendizaje gradual de la responsabilidad</p> <p>Enseñanza diferenciada</p> <p>Centros de aprendizaje dinámicos.</p>	<p>Una laptop. Un proyector de datos. Un regulador de corriente. Hojas de rotafolio, al menos 5 para cada curso o taller. 3 paquetes de marcadores de colores para pintarrón y para el trabajo en las mesas. Material impreso en cada curso. 100 hojas blancas por curso o taller.</p>	4 horas de trabajo. 2 horas por sesión.	<p>Cuestionario para la evaluación de los cursos de capacitación.</p> <p>Registro de observación del desempeño docente.</p>
Tabla 4 Plan de acción. Copyright 2020 por Armando Briseño Alonso				

Como se aprecia en el plan de acción (tabla 4), la estrategia de intervención tiene tres encomiendas vitales que deberán ser ejecutadas de manera paralela. Es conveniente subrayar que cada una de ellas cuenta con actividades que deben realizarse de manera secuencial y estratégica.

La primera tarea, se relaciona con la alineación del plan de estudios vigente del programa 10-14, al perfil de egreso. Dicho proceso de sintonización requiere la conformación de una serie de reuniones de trabajo donde el equipo de formadores especializados analice cuáles son los aprendizajes esperados necesarios para el cumplimiento del perfil y los comparen con los conocimientos que se pueden lograr con el programa de estudios actual; a fin de que diluciden los contenidos requeridos para cumplir las metas educativas.

El trabajo de los formadores especializados resultará en contar con un plan de estudios alineado al perfil de egreso, un mapa curricular donde quede especificado los campos de formación que se atenderán, los contenidos educativos necesarios para el logro de las metas y los aprendizajes esperados por ciclo.

La segunda tarea implicada en el proceso de mejora está referida a la organización de la práctica educativa para atender las necesidades del aula multigrado. El especialista pedagógico, como responsable de esta acción sustantiva, se encargará de establecer un esquema de trabajo en los espacios educativos facilitados para la educación de los estudiantes del programa, que permita atender sus necesidades educativas.

El resultado principal de esta etapa está relacionado con el diseño de un modelo de trabajo dinámico específicamente para el aula multigrado y donde el orientador educativo podrá ofrecer instrucción guiada y los estudiantes, la oportunidad de aprender de manera independiente. Esta reorganización implica un proceso formativo que forma parte de la tercera fase.

Una vez que se conoce el modelo de trabajo en el aula, es imperativa la integración de las secuencias didácticas que servirán para que el orientador educativo diseñe sus planes de clase. Por lo tanto, es vital la colaboración del especialista pedagógico y los formadores especializados para el diseño de estas, así como, de sus respectivos temas comunes o generadores.

En la tercera etapa de la estrategia y una vez definida la estructura de trabajo en el aula, se procederá a diseñar el contenido de la capacitación necesaria para que todo el personal involucrado en el programa 10-14 se familiarice con el proceso de cambio y se forme gradualmente en los aspectos básicos para poner en marcha el esquema educativo implicado.

Conviene subrayar que, el proceso de capacitación tendrá un enfoque práctico donde los participantes puedan experimentar el esquema de trabajo multigrado, de la misma manera como lo haría un estudiante, con la finalidad de enriquecer el mecanismo de diseño e implementación, además de contar con un equipo de trabajo sensible a todos los procesos implicados en este reordenamiento.

A continuación se presenta un cronograma de actividades en el que se muestra, en la primer columna, “la lista de actividades ordenadas, según han de ser ejecutadas o realizadas” (Ander-Egg y Aguilar, 1997, p.78) y en las columnas subsecuentes se estima “el tiempo que lleva cada actividad para su realización” (Ander-Egg y Aguilar, 1997, p.78).

Tabla 5. Cronograma de Actividades								
	Mes 1	Mes 2	Mes 3	Mes 4	Mes 5	Mes 6	Mes 7	Mes 8
Reuniones de trabajo entre administradores, formadores especializados y orientadores educativos para alinear el plan de estudios.								
Reuniones de trabajo dirigidas por el especialista pedagógico, los formadores especializados y orientadores educativos a fin de poder establecer: los campos de formación, los ejes articuladores, los aprendizajes esperados por ciclo y los temas generadores.								
Establecer, el formato de la secuencia didáctica y plan de clase que se utilizará para impartir enseñanza en un salón multigrado, a través de reuniones de trabajo dirigidas por el especialista pedagógico, los formadores especializados.								
Determinar el proceso de elaboración de las secuencias didácticas por cada campo de formación. Para tal fin se sostendrán reuniones con los formadores especializados por cada campo de formación								
Elaboración de las secuencias didácticas por parte de los formadores especializados.								
Desarrollar los contenidos de la serie de cursos o talleres necesarios para que los orientadores educativos								

impartan clases en un aula multigrado, por medio de reuniones de trabajo dirigidas por el especialista pedagógico, los formadores especializados y orientadores educativos.								
Capacitar a los formadores especializados para familiarizarlos con la educación multigrado								
Capacitar a los orientadores educativos y enlaces del programa 10-14 para familiarizarlos con la educación multigrado								
Tabla 5. Cronograma de Actividades. Copyright 2020 por Armando Briseño Alonso								

6.4 Evaluación y seguimiento de la propuesta innovadora

En este apartado se establece la metodología de evaluación y seguimiento que pretende orientar el rumbo del proyecto desde que se origina la estrategia hasta que se cumple con los primeros resultados y así sucesivamente, a fin de reiniciar nuevamente las acciones, pero ajustadas con los cambios y alternativas de actuación pertinentes que le agreguen valor al proceso interventor.

Evaluar según Stufflebeam es “el proceso de delinear, obtener y suministrar información útil para juzgar alternativas de decisión” (Stufflebeam citado por Bhola, 1992, p. 10); por lo tanto, en el contexto de la intervención, es obtener información de manera sistemática, de los componentes del proyecto, que sirva como un insumo para planear las acciones a nivel estratégico y operativo, contribuyendo con todo esto a un proceso de mejora continua en la acción educativa.

6.4.1 Metodología. En esta fase, se pone una mirada en el paradigma naturalista para sustentar el proceso de evaluación de la propuesta de innovación que se ha contemplado implementar. “El paradigma naturalista asume que la realidad no existe afuera para que cada quien la vea y la experimente de la misma manera, sino que el mundo se encuentra (como realidad objetiva) y se elabora (esto es, cada individuo lo construye socialmente)” (Bhola, 1992, p. 30).

Una vez considerado el paradigma de evaluación se procede a seleccionar un modelo de evaluación que comprenda aquellas fases de la propuesta en las que se deban tomar decisiones importantes para el buen funcionamiento de la misma. El modelo Contexto-Insumos-Procesos-Producto (CIIP) considera que “el único propósito de la evaluación es producir información útil para las decisiones” (Bhola, 1992, p. 39).

Dicho modelo, como se puede apreciar en la figura 4, se enfoca en evaluar las características del entorno comprendidas en el capítulo 4. Además, considera la evaluación de las capacidades del sistema que comprende todos aquellos insumos que

se requieren para implementar la estrategia; las acciones agrupadas por procesos, y los logros que se obtengan como resultado de la ejecución.

El seguimiento dentro del proyecto de investigación ha de considerarse como un “proceso sistemático en virtud del cual se recopila y se analiza información con el objeto de comparar los avances logrados en función de los planes formulados y corroborar el cumplimiento de las normas establecidas” (Federación Internacional de Sociedades de la Cruz Roja y Media Luna Roja, 2011, p. 13). Por lo tanto, el seguimiento debe ser un proceso muy enfocado, metódico, promotor de un proyecto interventor flexible, oportuno y apegado a un buen sistema de comunicación para el despliegue de información pertinente.

En el proceso de seguimiento "se deben recopilar los datos que sean necesarios y en la cantidad suficiente para el fin acordado" (Federación Internacional de Sociedades de la Cruz Roja y Media Luna Roja, 2011, p. 16). No se trata de reunir información al azar, sino que debe ser una herramienta que depure la información de tal manera que se utilice sólo la que se necesite.

Una de las características del paradigma de evaluación contemplado en este proyecto de desarrollo educativo es la visión holista de la realidad; por tal motivo, en la implementación de la propuesta se ha de considerar el establecimiento de un proceso de seguimiento que difunda de forma efectiva la información que se obtenga de esta fase. Dicha difusión debe hacerse "entre los beneficiarios, los donantes y demás partes interesadas" (Federación Internacional de Sociedades de la Cruz Roja y Media Luna Roja, 2011, p. 16).

Para ilustrar las fases seguimiento y evaluación de este proyecto de desarrollo educativo, se construyó el siguiente esquema:

Figura 6. Fase de seguimiento y evaluación para la implementación de la propuesta

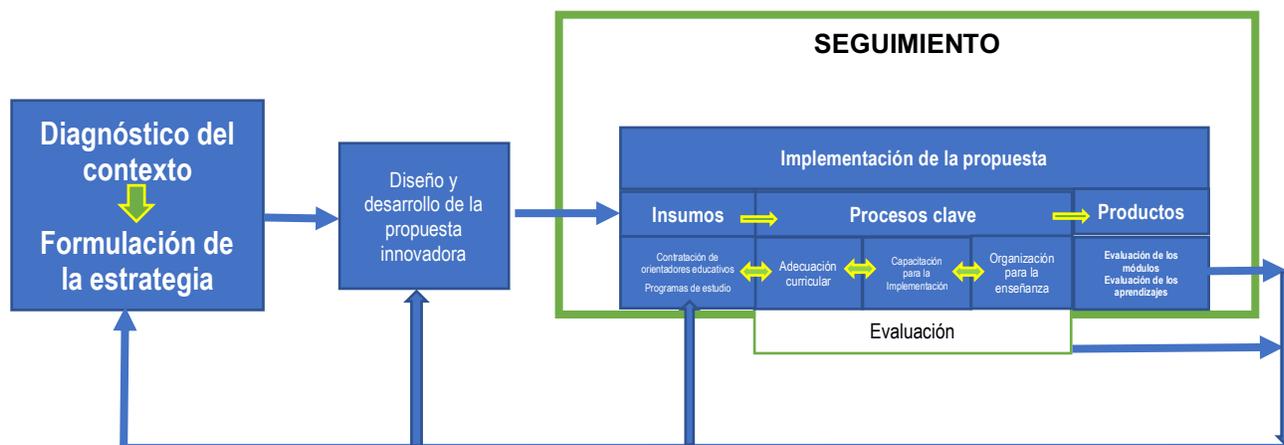


Figura 6. Fase de seguimiento y evaluación para la implementación de la propuesta. Copyright 2020 por Armando Briseño Alonso.

Aunque las fases de seguimiento y evaluación están estrechamente ligadas, con la figura anterior podemos visualizar de manera gráfica que “la diferencia principal entre el seguimiento y la evaluación radica en sus objetivos y el momento en que se lleva a cabo” (Federación Internacional de Sociedades de la Cruz Roja y Media Luna Roja, 2011, p. 22) ya que el seguimiento tiene un carácter de permanente durante el diseño y la implementación de la propuesta; sin embargo, la evaluación sólo se establece periódicamente, y está enfocada en los procesos clave.

6.4.2 Técnicas e instrumentos de evaluación. En el proceso de evaluación es muy importante la recopilación de información a fin de contar con los datos necesarios para tomar decisiones. Por lo tanto, se recurrirá a la observación indirecta en la que “el investigador se dirige al sujeto para obtener la información investigada” (Baena, 2002, p. 143), así como, a la encuesta, que es otra técnica que permitirá obtener datos relacionados a las condiciones de cierto proceso que forme parte del proyecto y que

implica que “un mismo cuestionario o cédula se aplica a un grupo de personas” (Baena, 2002, p. 146).

Como parte de la observación, se utilizarán como instrumentos, una guía de observación y una rúbrica para la recopilación de información, ver figura 8 y 6 respectivamente. Con respecto a la encuesta, se emplearán los cuestionarios con preguntas cerradas. Es conveniente precisar, que en el caso de los cuestionarios como el de la figura 7 y la guía de observación mostrada en la figura 8 se utilizan las llamadas escalas de Likert que “son instrumentos psicométricos donde el encuestado debe indicar su acuerdo o desacuerdo sobre una afirmación, ítem o reactivo, lo que se realiza a través de una escala ordenada y unidimensional” (Bertram citado por Matas, 2018, p. 39).

En la figura 4, se puede apreciar que de acuerdo al modelo de evaluación CIPP, hay cuatro componentes del sistema que han de ser sujetos de evaluación: Contexto, Insumos, Procesos y Producto.

En la evaluación del contexto se retoma los hallazgos encontrados en la elaboración del diagnóstico y resumidos en el capítulo 5 de este documento. Para la evaluación de los insumos, es conveniente subrayar que por un lado, se establece una rúbrica para evaluar el proceso de contratación de orientadores educativos y por otro, se precisa que los programas de estudio que se consideran en esta parte, son los proporcionados por el sistema MEVyT 10-14 y no están sujetos de ser evaluados, al menos dentro de este componente del modelo de evaluación, debido a lo especificado en las reglas de operación del programa.

Sin embargo, se menciona que dichos programas serán retomados en la fase de readecuación curricular para realizar los ajustes pertinentes de tal modo que estén en sintonía con las metas del perfil de egreso. De ahí que, su evaluación proceda dentro del componente denominado Procesos, donde se utilizará un cuestionario para tal fin, además de otros instrumentos similares y guías de observación que permitirán recopilar información en los procesos restantes.

Es necesario recalcar que, respecto al último componente del modelo de evaluación denominado Productos, ya están diseñados sus respectivos instrumentos y corresponden a los establecidos por el INEA (Instituto Nacional para la Educación de los Adultos) para evaluar cada módulo que presentan los estudiantes y con lo cual pueden acreditar su paso a la siguiente etapa. Este tipo de instrumentos no son accesibles por su naturaleza, por lo tanto, solo se conocen por el educando, en el momento de su aplicación.

A continuación, se muestran los instrumentos de evaluación, en el orden que aparecen en el plan de acción establecido en la tabla 4 de este documento.

Figura 7. Cuestionario para la secuencia, dependencia y adecuación de asignaturas

Nombre de la oferta evaluada: _____

Evaluador: _____ Fecha: _____

CRITERIO	SI	NO	Comentarios
Relación de la materia con otras			
¿Se tiene identificada la relación que hay entre las asignaturas?			
Contenido temático de cada asignatura			
¿Los temas están alineados al perfil de egreso?			
¿El contenido temático toma en consideración el desarrollo y la creación de conocimientos, habilidades y actitudes?			
Relación directa entre el contenido de una asignatura y la subsiguiente.			
¿Se especifican los objetivos de aprendizaje en cada materia?			
¿Se señalan los temas que son base de una asignatura para facilitar el aprendizaje de la asignatura subsiguiente?			

Figura 7. Cuestionario para la secuencia, dependencia y adecuación de asignaturas. Copyright 2021 por Armando Briseño Alonso.

Figura 8. Rúbrica para el diseño de secuencias didácticas

Número de la secuencia : _____ Campo de formación: _____
 Evaluador: _____ Fecha: _____

CRITERIO	3	2	1	Puntaje
Aprendizajes esperados	Se enlistan los aprendizajes esperados por ciclo y se encuentran completamente alineados con el eje articulador y tema común de la secuencia. Los objetivos son alcanzables y medibles	Se enlistan los aprendizajes esperados por ciclo, pero estos se encuentran parcialmente alineados con el eje articulador y tema común de la secuencia. Los objetivos son alcanzables y/o medibles	No se enlistan los aprendizajes esperados por ciclo o estos no se encuentran cabalmente alineados ni con el eje articulador, ni con el tema común de la secuencia.	
Actividad inicial	La secuencia contempla la apertura de la sesión cuya temática incluye al menos una actividad con todo el grupo.	La secuencia contempla la apertura de la sesión, pero la temática de la misma no involucra al menos una actividad con todo el grupo.	La secuencia no contempla actividades para la apertura de la sesión.	
Enseñanza guiada	Se considera el uso variado de estrategias de enseñanza y de aprendizaje que: estimulen el conocimiento previo, verifiquen que el estudiante entienda y/o aplique lo que se le enseña, estén alineadas con los objetivos del ciclo y se concluya la actividad para cerrar la sesión. Se emplean actividades para diferenciar la enseñanza ya sea por producto, por el método o por el contenido.	Se considera el uso de estrategias de enseñanza y de aprendizaje que: estimulen el conocimiento previo, verifiquen que el estudiante entienda y/o aplique lo que se le enseña, estén alineadas con los objetivos del ciclo y se concluya la actividad para cerrar la sesión. No se emplean actividades para diferenciar la enseñanza.	Las actividades que se presentan no están alineadas a los objetivos del ciclo y carecen de orden.	
Aprendizaje independiente	Se describen las tareas que realizarán los estudiantes por ciclo y las instrucciones necesarias para llevarlas a cabo. Las actividades promueven la colaboración entre los miembros de un ciclo e incluso entre un ciclo y otro.	Se describen las tareas que realizarán los estudiantes por ciclo y las instrucciones necesarias para llevarlas a cabo. Las actividades promueven escasamente la colaboración entre los miembros de un ciclo y no incluyen la colaboración entre un ciclo y otro.	Se describen las tareas que realizarán los estudiantes por ciclo y/o las instrucciones necesarias para llevarlas a cabo. Las actividades no promueven la colaboración entre los miembros de los grupos.	
Evaluación	Se consideran los instrumentos de evaluación que se utilizarán y la ponderación. Los instrumentos de evaluación están alineados a los objetivos de aprendizaje.	Se consideran los instrumentos de evaluación que se utilizarán, pero no se menciona la ponderación. Los instrumentos de evaluación están difusamente alineados a los objetivos de aprendizaje.	Sólo se indica la ponderación, pero no se especifican los instrumentos de evaluación.	
Actividad final	Se presentan actividades variadas para cerrar la sesión y se estimula la participación del todo el grupo.	Se presentan actividades variadas para cerrar la sesión, pero se estimula sólo la participación una parte del grupo.	No se considera una actividad de cierre.	
Recursos	Se utiliza una variedad de recursos didácticos que exponen al educando para que interactúe con el contenido y con sus compañeros. El uso de los recursos didácticos está alineado al contenido.	Se utiliza escasamente los recursos didácticos y aunque estos promueven la colaboración, no están alineados al contenido.	Los recursos didácticos que se utilizan no promueven la colaboración ni están alineados al contenido.	

Figura 8. Rúbrica para el diseño de secuencias didácticas. Copyright 2021 por Armando Briseño Alonso.

Figura 9. Cuestionario para la evaluación de los cursos de capacitación

Nombre del instructor: _____ Curso de capacitación: _____
 Fecha: _____ Lugar: _____

	Altamente en desacuerdo	En desacuerdo	Ni de acuerdo, ni en desacuerdo	De acuerdo	Totalmente de acuerdo
Encuadre					
Los objetivos del curso se difundieron y se retomaron en diferentes momentos.					
Se mostró la agenda del curso.					
Tanto el instructor como los asistentes compartieron sus expectativas.					
Desarrollo					
Los temas del curso estuvieron alienados a los objetivos.					
Se cubrieron todos los temas propuestos por el instructor.					
La extensión de los temas fue la adecuada.					
Los temas incluían actividades prácticas o de refuerzo para ampliar su comprensión.					
Se utilizaron diversos materiales didácticos.					
El instructor siguió el orden de los tres momentos en cada sesión: apertura, desarrollo y cierre.					
Se manejaron diversas estrategias de enseñanza y de aprendizaje.					
Instructor					
Empezó el curso de manera puntual.					
Comunicó sus ideas de manera clara y coherente.					
Motivó la participación de todos los asistentes.					
Mostró dominio del tema o temas que se impartieron.					
Propició el desarrollo de un ambiente de respeto y confianza.					
Comentarios y recomendaciones generales:					

•Nombre y firma del participante

Figura 9. Cuestionario para la evaluación de los cursos de capacitación. Copyright 2021 por Armando Briseño Alonso.

Figura 10. Guía de observación del desempeño docente

Nombre del orientador: _____

Fecha: _____

Centro comunitario: _____

	Altamente en desacuerdo	En desacuerdo	Ni de acuerdo, ni en desacuerdo	De acuerdo	Totalmente de acuerdo
Espacio y mobiliario					
Los objetivos de aprendizaje están en un lugar visible para los alumnos y en un lenguaje adecuado para ellos.					
Se cuenta con una lista en la que los estudiantes pueden ver en qué grupo están y qué color les corresponde.					
El espacio es adecuado para la enseñanza multigrado. Se tienen áreas designadas para cada equipo y se diferencian utilizando un color. Además, se utiliza señalética para diferenciar los Centros Dinámicos de Aprendizaje.					
Existe un horario en un lugar visible para que los alumnos sepan en qué momento les toca asistir al pequeño grupo.					
Reglas y Procedimientos					
Las reglas del salón de clase deberán estar en un lugar visible y se deberán reforzar todos los días. Esto es imprescindible para ir sentando las bases del orden y la disciplina en el espacio educativo.					
La transición del grupo completo a los centros de aprendizaje se hizo de manera adecuada, en menos de 10 segundos y en silencio.					
Se cuenta con procedimientos establecidos para que los alumnos observen cierto tipo de conductas deseadas.					
Enseñanza Guiada					
La instrucción dura el tiempo indicado por pequeño grupo.					
Se sigue un plan con un objetivo claro y actividades alineadas a ese objetivo.					
La orientadora educativa verifica que los estudiantes entiendan lo que les está explicando.					
Se aprecian los tres momentos clave de la instrucción: apertura, desarrollo y cierre.					
Utiliza diversas estrategias, métodos, medios y materiales.					
Centros de Aprendizaje Dinámico (CAD)					
Cada centro de aprendizaje cuenta con trabajos de referencia que genere expectativas de cumplimiento en los educandos.					
Las actividades se realizan en base a un cierto límite de tiempo.					
En cada CAD hay instrucciones para las actividades que realizará el estudiante.					
La transición de los estudiantes en los centros de aprendizaje se hizo de manera adecuada, en menos de 10 segundos y en silencio.					
Hay una rúbrica de evaluación por cada tarea que realice el educando.					
Evidencias de aprendizaje					
Las evidencias de aprendizaje están alineadas a los objetivos de aprendizaje y al contenido académico					
Comentarios y recomendaciones generales:					

Nombre y firma del evaluador

Figura 10. Guía de observación del desempeño docente. Copyright 2021 por Armando Briseño Alonso.

Finalmente, en el diseño y desarrollo de la propuesta innovadora se contemplan los alcances y una serie de limitaciones, que a manera de reflexiones finales, se contemplan en la siguiente sección.

7 Reflexiones finales

El desarrollo del presente proyecto ha permitido aclarar de que manera la acción comunicativa se relaciona con el proceso educativo. En el salón de clases convergen muchas concepciones diferentes en relación a la manera como se entiende el mundo, expresadas a través del lenguaje escolar, magisterial, de los alumnos, y de los textos y materiales auxiliares.

La situación que se presenta en los grupos multigrado del INAEBA son un claro ejemplo de servicios educativos que reflejan un antagonismo en los fenómenos que inciden directamente en ellos. Esta oposición da cuenta de la necesidad que existe de integrar los elementos estructurales de dichos servicios a fin de ofrecer un ambiente de aprendizaje equitativo, pertinente y relevante en relación a las necesidades de los educandos.

El proceso de comunicación en la acción educativa del programa 10-14 muestra una desarticulación entre los contenidos educativos y las necesidades de los estudiantes, por lo que los fines que se logran pueden ser pobres y con un costo social significativo. Este tipo de educación en lugar de resolver un problema está generando uno más grande.

El problema que se suscita en las aulas 10-14 desvirtúa la naturaleza de la acción comunicativa cuya finalidad está orientada al entendimiento, por lo tanto, se puede hablar de un fenómeno anti dialógico y contrario a la comunicación que no enseña, sino que transgrede los preceptos pedagógicos del paradigma socio-constructivista y que genera rasgos de actos deshumanizantes.

Ante el escenario mencionado, es vital la implementación de una Estrategia de Integración Pedagógica que desde la acción comunicativa alinee el perfil de egreso, el currículum y el acto educativo de tal manera que confiera pertinencia, equidad y relevancia al proceso de enseñanza y de aprendizaje. Entonces se podrá estar en una posición no sólo discursiva, sino legítima para sostener una meta institucional que busque la generación de una sociedad más democrática, crítica y participativa.

Conviene subrayar que, la educación es un ecosistema que demanda cierto nivel de equilibrio entre sus elementos estructurales, que les permita estar alineados para poder funcionar de manera correcta; de lo contrario, se generarían resultados que no cumplen con expectativas, y una práctica educativa incoherente y contradictoria.

Es importante señalar que aunque este proyecto de intervención está enfocado en atender la problemática descrita, no es la única acción estratégica que debe ser considerada para mejorar las condiciones educativas descritas, sino que, ha de entenderse como parte de una serie de necesidades presentes y futuras. Para ilustrar mejor, la evaluación de los aprendizajes en el entorno multigrado, es otro componente estructural que debe ser atendido paralelamente a esta investigación. El hecho de que los estudiantes estén sujetos a un proceso de certificación, federal y estandarizado, que les acredita su paso de un módulo a otro, es todavía un talón de Aquiles que debe ser intervenido pues ciñe sus parámetros de desempeño a contenidos andragógicos que no están alineados a las necesidades propias en el desarrollo cognitivo y físico de los estudiantes.

Aparte de la evaluación de los aprendizajes, existe otra área estructural que amerita una atención especial y que tiene que ver con el diseño de los materiales educativos. En esta área urge la necesidad de considerar no solo el diseño pertinente de los materiales didácticos, sino la integración de la tecnología en la elaboración de los mismos a fin de completar una verdadera experiencia de aprendizaje y coadyuvar al desarrollo de las habilidades digitales del discente.

Finalmente, el presupuesto que se asigne al programa 10-14 debe contemplar una asignación que tome en cuenta las necesidades reales presentes y futuras de la atención que se les brinda a los educandos, sobre todo en el área de infraestructura educativa, debido a que existen carencias que dificultan brindar un servicio educativo eficaz.

Referencias

- (22 de abril de 2005). DECRETO de creación número 214, mediante el cuál, se crea el Instituto de Alfabetización y Educación Básica para Adultos del Estado de Guanajuato. Periódico oficial del Gobierno del Estado de Guanajuato, pp. 2-3. Recuperado de https://transparencia.guanajuato.gob.mx/biblioteca_digital/docart10/200809300917580.DECRETO%20GUBERNATIVO%20NUM%2074%20%20Creacion%20de%20INAEBA.pdf
- Abero, L. (2015). La investigación-acción como estrategia cualitativa. En L. Abero, L. Beradi, A. Capocasale, S. García, & R. Rojas. Investigación Educativa: Abriendo puertas al conocimiento (pp.133-146). Montevideo, Uruguay: CLACSO.
- Aguerrondo, I. y S. Xifra (2002). *La escuela del futuro. Cómo piensan las escuelas que innovan*, Buenos Aires, Papers Editores.
- Aguilar, S. y Barroso, J.M. (2015). La triangulación de datos como estrategia en investigación educativa. *Píxel-Bit. Revista de Medios y Educación*, 47, 73-88.
- Ander-Egg, E. y Aguilar, M. J. (1995). Diagnóstico social conceptos y metodología (pp. 19-41). Argentina: Lumen.
- Ander-Egg, E. y Aguilar, M. J. (1997). *Cómo elaborar un proyecto. Guía para diseñar proyectos sociales y culturales* (pp. 29-64). Argentina:LUMEN/HUMANITAS.
- Área de Innovación Educativa de Fundación Telefónica. (2014). Decálogo de un proyecto innovador, 10 criterios que debe cumplir un proyecto innovador. Recuperado de <https://www.fundaciontelefonica.com/cultura-digital/publicaciones/341/#close>

Asesor De Tesis Online (24 junio 2015). Ejemplos de objetivos claros en una tesis. Cómo elaborar una tesis [archivo de video]. Recuperado de <https://youtu.be/vALW6eELxt8>

Baena, G. (2002). Metodología de la investigación (pp. 142 - 148) . México: Publicaciones Cultural .

Bauce, G. J. (2016). ¿Por qué el Problema de investigación?. *Revista del Instituto Nacional de Higiene Rafael Rangel*, 47(1-2), 150-157. Recuperado el 27 de junio de 2022, de http://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0798-04772016000100012&lng=es&tlng=es.

Benavides, M. O., y Gómez-Restrepo, C. (2005). Métodos en investigación cualitativa: triangulación. *Revista Colombiana de Psiquiatría*, 34(1), 118-124. Recuperado de http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0034-74502005000100008&lng=en&tlng=es.

Castro, M. E., y Fernández de Lucio, I. (2013). *El significado de innovar*. Madrid: CSIC, Catarata.

Chadwick, C. B. (2001). La psicología de aprendizaje del enfoque constructivista. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos (México)*, XXXI(4),111-126.[fecha de Consulta 30 de Enero de 2020]. ISSN: 0185-1284. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=270/27031405>

Charles, C. M. (1988). El salón de clases desde el punto de vista de la comunicación. En *Perfiles Educativos*. (pp. 36-46) México: Iresie.

Cook, T.D. y Reichardt, CH.S. (1986). Métodos cualitativos y cuantitativos de investigación cualitativa. Recuperado de

https://www.fceia.unr.edu.ar/geii/maestria/2014/DraSanjurjo/12de20/Cook_Reich_ardt.pdf

Comisión de Titulación. (2017). Instructivo de titulación de la LEIP. México: UPN

Federación Internacional de Sociedades de la Cruz Roja y Media Luna Roja. (2011), Guía para el seguimiento y evaluación de proyectos y programas. Pág. 12 a 25.

Freire, P. (1970). Pedagogía del oprimido. Recuperado de <http://www.servicioskoinonia.org/biblioteca/general/FreirePedagogiadelOprimido.pdf>

Gaia, M. (2018). Evaluación del diseño e implementación de la intervención de acompañamiento pedagógico en instituciones educativas multigrado. Recuperado de <http://repositorio.grade.org.pe/handle/GRADE/523>

García, M. (1994). La comunicación en la escuela. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/175721.pdf>

Gobierno del Estado de Guanajuato. (2019). Centros de Impulso Social para el Desarrollo Comunitario Integral. Guanajuato: Secretaría de Desarrollo Social y Humano. Recuperado de <https://portalsocial.guanajuato.gob.mx/index.php/centrosimpulsosocial>

González, de los Ángeles y Hernández. (2011). El concepto zona de desarrollo próximo y su manifestación en la educación médica superior cubana. Educación Médica Superior, 25(4), 531-539. Recuperado en 21 de marzo de 2021, de http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0864-21412011000400013&lng=es&tlng=es.

González, G. C. (2006). Modelo Pedagógico para la Dirección del Proceso en la Escuela Multigrado (Doctorado). Instituto Superior Pedagógico José de la Luz y Caballero.

González, L. A. (1991). El concepto de praxis en Marx: la unidad de ética y ciencia. En Realidad: Revista de Ciencias Sociales y Humanidades, 19-20, 195-226. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/autor?codigo=1193047>

González, M. A. y Pérez, N. (2004). La evaluación del proceso de enseñanza aprendizaje. Fundamentos básicos. Recuperado en https://ruidera.uclm.es/xmlui/bitstream/handle/10578/7951/La_evaluaci_n_del_p_oces_o_de_ense_anza-aprendizaje.pdf?sequence=1

Glazman, R. y Milagros, F. (1984). "Diseño de planes de estudio modelo y realidad curricular", en: Foro universitario. Núm. 38. México, STUNAM.

Gurdián-Fernández (2007). El Paradigma Cualitativo en la Investigación Socio-Educativa. Recuperado de <https://web.ua.es/en/ice/documentos/recursos/materiales/el-paradigma-cualitativo-en-la-investigacion-socio-educativa.pdf>

Hernández, R. G. (1998). Capítulo 7. Descripción del paradigma psicogenético y sus aplicaciones e implicaciones educativas. En Paradigmas en psicología de la educación. (pp. 169-209) México: Paidós.

Instituto Nacional de Estadística para adultos [INEA] (21 de abril de 2022). Programa 10-14. Recuperado de <http://guanajuato.inea.gob.mx/proyectos/programa1014.php>

INEE (2019). *La educación multigrado en México*. México: autor.

Instituto Nacional de Estadística y Geografía [INEGI] (2015). Encuesta intercensal 2015. Recuperado de <https://www.inegi.org.mx/programas/intercensal/2015/>

- Juárez, D. (2017). Percepciones de docentes rurales multigrado en México y El Salvador. *Sinéctica*, (49) Recuperado en 05 de septiembre de 2020, de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1665-109X2017000200002&lng=es&tlng=es.
- Kemmis, S. (1993). *El curriculum: Más allá de una teoría de la reproducción*. Morata Ediciones, Madrid.
- Lavin, S., Solar, S., y Padilla, A. (1999). El proyecto educativo institucional como herramienta de transformación de la vida escolar, en: *El proyecto educativo institucional como herramienta de transformación de la vida escolar. Guía metodológica para los centros educativos*, Santiago, octubre de 1999. (Págs. 13 - 17).
- Lugo, Gutiérrez y Trejo (2017). "La estrategia de intervención en la LEIP". México, UPN.
- Martínez M., L. (2015). Evaluación del perfil de egreso: primer paso para la reformulación del currículum. *CPU-e, Revista de Investigación Educativa*, 21, 210-221. Consultado de <http://revistas.uv.mx/index.php/cpue/article/view/1711>
- Mejía, F., Argáandar, E., Arruti, M., Olvera, A., y Estrada, M. del M. (2016). Programa de Aprendizaje en Multigrado: una experiencia de mejora en el estado de Puebla. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, XLVI(3), 111-136. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27047597005>
- Moschen, J. C. (2008). Conceptos básicos para el análisis. En *innovación educativa. Decisión y búsqueda permanente*. Buenos Aires: Bonum. Pp. 11 a 37.
- Nápoles, A. y Reyes, J. I. (2014). Las estrategias de enseñanza y aprendizaje en la historia de Cuba en la escuela primaria multigrado. *Opuntia Brava*, 6(3).

- Peña, D. C., Martínez, M., & Garrido, Y. C. (2017). La formación del maestro para el trabajo en el grupo multigrado. *EduSol*, 17(60),34-44.[fecha de Consulta 23 de Marzo de 2021]. ISSN: . Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=475753184014>
- Peña, T. E. (2010). ¿Es viable el conductismo en el siglo XXI?. *Liberabit. Revista Peruana de Psicología*, 16(2),125-130.[fecha de Consulta 13 de Julio de 2021]. ISSN: 1729-4827. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=68617161001>
- Piaget, J. (1955). *Psicología de la inteligencia*. Buenos Aires: Editorial Psique.
- Roselli, N. D. (2011). Teoría del aprendizaje colaborativo y teoría de la representación social: convergencias y posibles articulaciones. *Revista Colombiana de Ciencias Sociales*, 2(2),173-191.[fecha de Consulta 23 de Marzo de 2021]. ISSN: . Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=497856287004>
- Ruiz, J. C. (2005). *Alternativa metodológica para la formación integral de los estudiantes desde el proceso de enseñanza-aprendizaje de la Física (Doctorado)*. Universidad de Camagüey. Recuperada de <https://www.eumed.net/tesis-doctorales/2011/jcrm/La%20dinamica%20totalizadora%20del%20proceso%20de%20ensenanza%20aprendizaje%20de%20la%20Fisica.htm>
- Salinas, J. (2000). El aprendizaje colaborativo con los nuevos canales de comunicación, 199 – 227; en Cabero, J. (ed.) (2000). *Nuevas tecnologías aplicadas a la educación*. Madrid: Síntesis.
- Santos del Real, A. (2019). Escuelas multigrado en México: en busca de una nueva identidad. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos (México)*, XLIX(1),49-66.[fecha de Consulta 23 de Marzo de 2021]. ISSN: 0185-1284. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27058155018>

- Sequeira, A. (1986). Didáctica y currículum. *Revista educación*, Vol. X(2), 67-72.
Recuperado de <https://revistas.ucr.ac.cr/index.php/educacion/article/view/19929>
- Valverde, L. (1993). El Diario de campo. *Revista de trabajo social*. Recuperado de:
<http://www.binasss.sa.cr/revistas/ts/v18n391993/art1.pdf>
- Vargas, B. (3 de abril de 2015). Investigación cualitativa Paso 43 Construcción de Categorías. Dr. Xavier Vargas Beal (xvargas@iteso.mx) [archivo de video].
Recuperado de: <https://youtu.be/JDoCyU8dxZ8>
- Vargas, T. (1988). Escuelas multigrados: ¿cómo funcionan? Reflexión a partir de la experiencia evaluativa del Proyecto Escuelas Multigrado Innovadas. Recuperado de <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000137497>
- Vigotski, L. S. (1988). Cap. 6 Interacción entre aprendizaje y desarrollo. En “El desarrollo de los procesos psicológicos superiores”. Critica. México p.123-140.
- Vygotsky, L. S. (1979). El desarrollo de los procesos psicológicos superiores. Barcelona: Editorial Grijalbo.
- Zañartu, L. M. (2003). Aprendizaje colaborativo: una nueva forma de diálogo interpersonal y en red. Contexto educativo. *Revista digital de educación y nuevas tecnologías* (28). Disponible en: <https://xdoc.mx/documents/aprendizaje-colaborativo-una-nueva-forma-de-dialogo-5e0a5b4127f9b>

Anexos

Anexo 12

ENTREVISTA AL/A LA ORIENTADOR/A

Propósito: Identificar las fortalezas y las áreas de oportunidad en la práctica docente de el/ la orientador/a educativo.

Fecha: **22 de octubre de 2019.**

1. DATOS GENERALES

Nombre del/la docente: Sandy Elizabeth Flores Barrón

Sexo: M () F () Edad: 46 _____

2. DATOS LABORALES

Años de servicio docente: **22 y pasante respectivamente.**

Materia(s) que imparte: **Lenguaje y Comunicación**

Ciclo escolar: **Multigrado**

Turno: matutino () vespertino ()

3. DATOS DEL CENTRO COMUNITARIO O CÍRCULO DE ESTUDIO

Centro comunitario donde labora: **Centro Comunitario Efraín Huerta**

Domicilio del Centrol Comunitario: **Hegel esquina Pascal S/N Colonia Soledad, Las Joyas, Soledad Las Joyas, 37356 León, Gto.**

4. SITUACIONES SOBRE LA ENSEÑANZA Y EL APRENDIZAJE:

Propósitos que persigue al emprender los procesos de enseñanza:

Busco que mis alumnos puedan aprender a leer y a escribir. Además, que sepan expresarse tanto oralmente como en forma escrita.

Comúnmente, ¿cómo desarrolla la enseñanza?

Para enseñar divido mi instrucción en tres fases básicas: apertura, desarrollo y cierre. Trabajo estrategias diversas dentro de cada una de ellas. Quiero comentar que me cuesta mucho trabajo enfocarme a todas las necesidades de los estudiantes, pero sigo trabajando en ello.

Método de enseñanza que lleva a cabo:

Uno de los objetivos más importantes es hacer que los estudiantes aumenten su nivel de competencia comunicativa. Nosotros, como orientadores, debemos enseñar lenguaje desde contextos reales de comunicación y con fines comunicativos, haciendo que nuestros alumnos comprendan cómo la comunicación sirve como fuente para construir e intercambiar significados, y la importancia de comunicarse en su vida cotidiana. Esto hará el aprendizaje del español mucho más motivador. También se deberá hacer una prueba inicial los primeros días del año escolar para saber cuál es el nivel real de nuestros alumnos. Debemos tener en cuenta el conocimiento anterior de los estudiantes, ya que es esencial para el desarrollo exitoso de nuevas ideas.

¿De qué recursos y medios didácticos se auxilia para desarrollar la enseñanza?

Material educativo que se nos proporciona del MEVyT, software y juegos.

¿De qué manera retroalimenta el aprendizaje de los alumnos?

Platico con ellos en la clase, cuando tengo el tiempo suficiente, de tal manera que los abordo para animarlos y comentarios sobre las áreas de oportunidad que veo en ellos.

¿Qué satisfacciones se han obtenido del trabajo docente?

Ver que los estudiantes, cuando aprenden, se sienten motivados.

5. PROBLEMAS SOBRE LA PRÁCTICA DOCENTE

Dificultades más recurrentes que presentan los alumnos:

La comprensión de textos sigue siendo un elemento que reta a los estudiantes debido a que ellos no cuentan con suficientes recursos y pues no hay una cultura de la lectura en casa. Mucho de sus padres no saben leer y no ven como importante la educación de sus hijos. Los papás mandan a los niños a la escuela, sólo por que los promotores del Instituto los buscan y los alientan a que manden a los niños a estudiar para que sean hombre y mujeres de bien.

Dificultades sobre la planeación didáctica:

La planeación es un proceso muy exhaustivo, no puedo planear para todos los grupos, me cuesta mucho trabajo y sólo me la paso asesorando a los estudiantes en lo que se les dificulta, pero el tiempo no me alcanza y batallo mucho para lograr que ellos aprendan. Por atender a unos estudiantes, desatiendo a otros. Los alumnos que se encuentran en el proceso de enseñarse a leer, me absorben más tiempo y aunque a veces hago que trabajen juntos, no soy muy consistente en esto y necesito impulsar más la colaboración para sacarle provecho.

De qué forma le apoya a su trabajo el intercambio de experiencias y formas de trabajo con otros orientadores:

Creo que me serviría muchísimo, pero no hay tiempo para que los orientadores colaboremos. Para mi es clave la colaboración con otros orientadores. Los orientadores necesitamos tiempo para colaborar entre sí, pero rara vez lo recibimos, especialmente en tiempos de déficit presupuestario.

¿Considera que el trabajo colaborativo es importante para el desarrollo profesional?

Claro que sí.

¿Por qué?

Cuando los orientadores tienen tiempo para compartir ideas, el resultado es una mejor enseñanza y más aprendizaje. Se pueden crear proyectos interdisciplinarios. Al compartir conocimientos, se enriquece la experiencia profesional de cada uno.

Anexo 13

DIARIO DE CAMPO

NOMBRE: DEL OBSERVADOR: Armando Briseño Alonso

CONTEXTO DE LA OBSERVACIÓN: El sitio, objeto de esta observación es un Centro de Desarrollo Comunitario “Canteritas de Echeveste” ubicado en la ciudad de León, Gto., en el cual se atiende a un grupo de estudiantes que participan en el programa 10-14 y que corresponde a los esfuerzos de alfabetización por parte del Instituto de Alfabetización y Educación Básica para Adultos, INAEBA. Este Centro atiende aproximadamente a 20 estudiantes de las edades de 10 a 14 años, que han abandonado la escuela primaria por diversos motivos y ya no son atendidos por el sistema educativo estatal debido a la situación de extra-edad. En un mismo salón, la maestra enseña alfabetización inicial, y todos los niveles de primaria (de primero a sexto grado).

FECHA	OBSERVACIÓN	COMENTARIO
11/septiembre	<p>Uno de los estudiantes llegó primero que la maestra y se sentó a esperar a que ella llegara.</p> <p>La maestra empieza a trasladar sus materiales que deja guardados en el almacén del Centro Comunitario.</p> <p>Uno de los estudiantes le ayuda a organizar el material del salón.</p> <p>La profesora empezó a asistir a los estudiantes que se encontraban presentes. Les pidió que sacarán sus libretas y libros y que se pusieran a trabajar donde les correspondía. A uno le dijo que trabajara el libro de matemáticas y a otro el libro de español.</p> <p>Me acerqué a explorar los materiales de matemáticas y pude darme cuenta que contienen situaciones</p>	<p>El centro comunitario tiene prestadas sus instalaciones, por parte del municipio, para realizar sus actividades académicas.</p> <p>El salón es un área muy amplia pero variable ya que algunas veces los escolapios, reciben instrucción en los espacios destinados para los talleres que ofrece el Centro Municipal.</p> <p>Respecto a los materiales didácticos de matemáticas, pude notar que son materiales basados en una perspectiva andragógica. Esto es una situación antipedagógica ¿Cómo es posible que se estén utilizando materiales diseñados para los adultos, con los niños y jóvenes</p>

	<p>didácticas enfocadas a la educación de los adultos.</p> <p>Al revisar el material didáctico me percaté de sus contenidos. Como lo expresé con anterioridad, las actividades de aprendizaje que se manejan están relacionadas con la vida de los adultos, por ejemplo, el uso de facturas, notas de remisión, o los problemas que involucran las responsabilidades de los padres cuando van al mercado por los víveres.</p> <p>Me retiré del Centro Comunitario y regresé cuando la maestra terminaba su sesión de clase. Pude acercarme a ella para preguntarle cuál era su impresión de esta situación que enfrentaban los estudiantes respecto al material didáctico que se utilizaba para que aprendieran. Ella comentó que era muy difícil para los alumnos dominar esos objetivos de aprendizaje y que ella les ayudaba en la solución, pero que no eran capaces de resolver las actividades por sí solos. Ella pide que los materiales se cambien porque eso no ayuda a que los estudiantes aprendan. Finalmente, mencionó que varios estudiantes se frustran por no entender este tipo de materiales.</p>	<p>cuyas edades oscilan entre 10 y 14 años de edad?</p> <p>El libro en la educación de los niños y jóvenes del programa 10-14 del INAEBA funge como el dictador que, valga la redundancia, les dicta, tanto a la maestra como a los estudiantes, qué es lo que debe enseñar y lo que deben aprender respectivamente. Al respecto, creo que los materiales didácticos deben ser considerados como un recurso de entre tantos. No es posible que un texto, independientemente del que sea, adquiera un rol tan preponderante que lo equipare al maestro.</p>
--	--	---

	<p>La maestra aborda la enseñanza de las matemáticas en base al orden de las páginas del libro y no utiliza ningún otro recurso complementario para reforzar o extender el aprendizaje.</p>	
--	---	--

<p>12/septiembre</p>	<p>En este día me tocó revisar los materiales de Lengua y Comunicación. Pude notar la misma estructura que en los materiales de matemáticas. Además, noté que como la maestra maneja diferentes niveles de aprendizaje en el aula, se enfoca mucho en los alumnos que saben; de esta manera, desatiende a los niños que están en proceso de alfabetización (educación inicial).</p> <p>Los materiales de Lengua y Comunicación hacen referencia a situaciones de vida de los adultos y no de los niños. Por ejemplo, uno de los materiales para alfabetizarlos hace referencia a la palabra “cantina”, ¿cómo es posible que en este contexto se deba enseñar a leer a los estudiantes?</p>	<p>La maestra no está capacitada para atender un grupo multigrado. No se diferencia la instrucción ni en el contenido, ni en el proceso y mucho menos en lo que se espera de cada uno de los estudiantes.</p> <p>Los materiales de Lengua y Comunicación no están acorde a lo que los niños necesitan. Esto es desmotivante y hace que los niños pierdan rápidamente el interés en continuar con su programa educativo. Urge que se rediseñen los materiales y se organice de manera efectiva la enseñanza en el aula. De esta manera se contribuirá a que las interrelaciones en el proceso de enseñanza y de aprendizaje sean más efectivas y dinámicas.</p>
<p>13/septiembre</p>	<p>Este día platiqué con la Directora General del instituto quien me expresó la imperiosa necesidad de poder adaptar los materiales educativos del programa 10-14 a las necesidades de los</p>	<p>Es evidente que existe un claro problema comunicativo en esta situación descrita. La interacción que existe entre el enseñante y los estudiantes a través de los materiales didácticos incongruentes; y la escasa interrelación que la maestra tiene</p>

	<p>estudiantes. Ella considera que el hecho de que los estudiantes del programa estén siendo instruidos con material de adultos, es un acto además de antipedagógico, violento. Me informó que muchos niños abandonan el programa por esta causa. No tenía una estadística real al momento de la entrevista.</p>	<p>con los alumnos de todos los niveles, impiden el aprendizaje efectivo de los estudiantes.</p> <p>Vygotsky (1987) enfatiza que lograr que los contenidos del proceso docente sean no solo significados para los alumnos, sino que “adquieran sentido personal en su actividad cotidiana que los motive a actuar en correspondencia con ellos es uno de los altos fines de la educación, que solo podrá alcanzarse cuando se rescate su esencia social, humana, interactiva, comunicativa” (Vygotsky, 1987, p. 45).</p>
--	--	---

Anexo 14

Minuta de reunión de grupo de discusión

PROYECTO MULTIGRADO 10-14

1era. REUNIÓN DE TRABAJO

**León, Gto.
jueves 10 de octubre de 2019**

Objetivo:

Analizar la situación actual del programa 10-14 con la finalidad de proponer un esquema de atención que permita apoyar a los estudiantes del nivel primario de manera efectiva.

AGENDA DE TRABAJO

Hora	Actividad
2:00 pm	Inicio y presentación del objetivo de la reunion.
2:05 pm	Bienvenida a cargo de la directora general
2:15 pm	¿Dónde está el programa 10-14?
2:40 pm	Asuntos generales
3:30 pm	Fin de la reunión y lectura de acuerdos

ASISTENTES

Nombre	Firma
Esther Angélica Medina Rivero	
María Rocío Escobedo Duarte	
Karla Granados González	
Rosa María Mares Bermudez	
Armando Briseño Alonso	

M i n u t a y A c u e r d o s

1. La reunión comienza con la bienvenida de parte de la directora general, la Mtra. Angélica, quien recuerda a los asistentes, el motivo de la reunión y hace un recuento histórico del programa 10-14. Quien preside nos invita a generar ideas que mejoren, a sumar, a multiplicar con nuestras aportaciones a fin de que en esta reunión, se aborden soluciones y no problemas.
2. La directora general está preocupado por que en su visita a los centros comunitarios se ha percatado que los círculos de estudio tienen una población significativa de estudiantes que está compuesta de niños. Ella cree urgente la necesidad de hacer algo al respecto ya que los estudiantes pequeños están recibiendo la instrucción con material educativo de los adultos. Por ello, encomienda a la directora académica que se diseñe un programa de atención educativa que ayude a los estudiantes en sus necesidades académicas. Ella considera que la forma de trabajo actual es antipedagógica y se debe atender las particularidades de cada estudiante.
3. La directora académica presentará en la siguiente reunión, una propuesta que deberá socializar con el equipo directivo.
4. La directora académica comenta que es muy importante trabajar con las universidades, especialmente con aquellas que tienen la carrera de pedagogía a fin de que puedan participar en la propuesta de atención hacia la población

infantil. Para ello, se reunirá con personal de la Universidad De La Salle para buscar el respaldo del programa que se pretende desarrollar.

5. La fecha de la próxima reunión será el día 14 de noviembre de las 12:00 a las 13:00 hrs., después de terminado el taller, en las mismas instalaciones.