



**UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL**

**UNIDAD 095 CDMX – AZCAPOTZALCO**

**LICENCIATURA DE NIVELACIÓN PARA DOCENTES EN SERVICIO  
(LINI)**

**TESINA BAJO LA MODALIDAD DE TRAYECTORIA FORMATIVA**

**CREAR AMBIENTES DE APRENDIZAJE PARA FACILITAR  
EL DESARROLLO DE HABILIDADES LINGÜÍSTICAS Y COMUNICATIVAS  
EN LA MATERIA DE INGLÉS**

**PARA OBTENER EL TÍTULO DE:  
LICENCIATURA EN EDUCACIÓN SECUNDARIA (PLAN 2017)**

**PRESENTA:**

**MARIA DOLORES GOMEZ MORA**

**ASESORA:**

**MTRA. ESMERALDA MENDOZA GARFIAS**

**CIUDAD DE MÉXICO, MARZO 2025**



Ciudad de México, a 6 de marzo 2025

**DICTAMEN DEL TRABAJO PARA TITULACIÓN**

**MARIA DOLORES GOMEZ MORA**  
**Presente:**

En mi calidad de Presidenta de la Comisión de Titulación de esta Unidad y como resultado de la dictaminación a su opción de tesis trayectoria formativa: Crear ambientes de aprendizaje para facilitar el desarrollo de habilidades lingüísticas y comunicativas en la materia de inglés, que usted presenta como opción de titulación de la Licenciatura en Educación secundaria, lo manifiesto que reúne los requisitos académicos establecidos por la institución.

Por lo anterior, se dictamina favorablemente su trabajo y se le autoriza a presentar su examen profesional.

Atentamente  
"EDUCAR PARA TRANSFORMAR"


**MARGARITA BERENICE GUTIÉRREZ HERNÁNDEZ**  
DIRECCIÓN DE UNIDAD UPN 095 E.P.

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL  
UNIDAD  
AZOAPETLACO

  
MBG/BSP/akgf



**2025**  
Año de  
**La Mujer**  
Indígena

## **AGRADECIMIENTOS**

En primer lugar, agradezco a Dios por darme la fortaleza, el entusiasmo, y la sabiduría para perseverar a lo largo de este proceso. Su guía y compañía fueron invaluable para superar los obstáculos que surgieron en el camino, permitiéndome llegar a esta meta con satisfacción y gratitud.

A mi familia, mis más profundos agradecimientos, pues su apoyo incondicional fue un pilar fundamental en cada paso de esta travesía. Gracias por creer en mí, por brindarme su amor y comprensión, y por estar presentes en cada momento en el que necesité ánimo y fuerzas para continuar. Gracias a ustedes, uno de mis sueños se ha convertido en realidad: ser una profesional.

A mis amigas y amigos, quienes siempre estuvieron a mi lado con palabras de aliento y motivación, gracias por ayudarme a mantener la fe en mí misma. Su compañía y apoyo incondicional me inspiraron a no desistir y a dar lo mejor de mí en cada etapa de este proyecto.

Quisiera también agradecer a mis profesores y mentores, quienes compartieron generosamente su conocimiento y experiencia. Sus enseñanzas, retroalimentaciones y guía me ayudaron a desarrollar las habilidades necesarias para afrontar los retos de esta tesis, bajo la Modalidad Trayecto Formativo, impulsándome a crecer tanto en lo académico como en lo personal.

Gracias, de todo corazón.

## ÍNDICE

### INTRODUCCIÓN

<b>CAPÍTULO 1. MI TRAYECTO DE VIDA EN UN VIAJE DE APRENDIZAJE Y CRECIMIENTO PROFESIONAL.....</b>	<b>1</b>
1.1. Semblanza personal .....	1
1.2. Semblanza profesional.....	3
<b>CAPÍTULO 2. ANÁLISIS REFLEXIVO DE LOS DESAFÍOS Y RETOS EN MI PRÁCTICA DOCENTE .....</b>	<b>6</b>
2.1. Problematización de la práctica docente.....	6
2.2. Reflexión de la práctica docente .....	11
2.3. Aportes de la licenciatura en mi práctica.....	13
<b>CAPÍTULO 3. FORMACIÓN ACADÉMICA EN LA LICENCIATURA Y FUNDAMENTOS PARA MI DESARROLLO PROFESIONAL DOCENTE.....</b>	<b>22</b>
3.1. Portafolio de evidencias como proceso de Titulación .....	22
3.2. Selección de módulos .....	25
3.3. Módulos de integración del portafolio de evidencias .....	29
3.3.1. El Adolescente en el siglo XXI .....	30
3.3.2. Habilidades docentes y la didáctica. ....	40
3.3.3. Gestión de ambientes de aprendizaje. ....	49
3.3.4. Trabajo colaborativo y aprendizaje integrado.....	66
3.3.5. Mediación e intervención pedagógica.....	97
<b>REFLEXIÓN FINAL.....</b>	<b>112</b>
<b>REFERENCIAS .....</b>	<b>122</b>
<b>ANEXO 1.....</b>	<b>127</b>

## INTRODUCCIÓN

El portafolio de evidencias tiene como objeto integrar los aprendizajes y experiencias que se han obtenido a través de cursar un nivel de estudios. En este sentido, el documento presente integra y organiza aquellas evidencias que se consideran han sido las relevantes para representar los conocimientos, habilidades y competencias que se han construido para el perfil de egreso de la Licenciatura en Educación Secundaria por parte de quien esto escribe. Además, se identifican con el tema central de este portafolio que es “Crear ambientes de aprendizajes para facilitar el desarrollo de habilidades lingüísticas y comunicativas en la materia de inglés”.

Así, como lo mencionan Morales y Tobón (2017), se trata de una colección de distintos tipos de productos seleccionados por la relevancia que tuvieron con respecto al proceso de aprendizaje, por lo que muestran los principales logros y aspectos a mejorar en el desarrollo y la trayectoria profesional de quien lo realiza.

Por otra parte, la estructura de este portafolio de evidencias consta de 3 capítulos. El primero de estos corresponde a la semblanza personal y profesional donde se discurren experiencias, anhelos, necesidades de quien esto escribe desde sus experiencias de vida familiares, sociales, laborales y profesionales donde se explica el camino que se ha seguido hasta cumplir con este último reto, personal y profesional, de ser sustentante al grado de licenciatura en educación secundaria.

El segundo capítulo, de índole más teórica, versa sobre tres ejes: la problematización de la práctica docente, la reflexión de la práctica y los aportes que se han tenido a partir de cursar cada uno de la licenciatura en educación secundaria. Así, en estos se sostienen aspectos

retomados de diferentes fuentes de consulta sobre la importancia que poseen las problemáticas que enfrentan los docentes y el impacto que tiene la reflexión sobre lo que enfrentan maestro y maestras en su actuar profesional, sobre todo, en el aula.

En este sentido, la evolución que ha tenido la tecnología, sobre todo las digitales y de comunicación, ha sido una de las problemáticas que he enfrentado pues debo construir estrategias donde se ocupe esta para incidir en los aprendizajes de los alumnos. Asimismo, la reflexión de mi práctica ha sido fundamental para mi crecimiento como docente pues me ha dado pauta para mejorar en la atención hacia los alumnos, definir las áreas de oportunidad que debo solventar para que mi mediación e intervención en el aula sea constructiva y para saber relacionarme con todos los actores de la comunidad escolar -directivos, docentes, padres de familia y alumnos- y que entre todos podamos impactar en que los alumnos logren mayores desempeños en sus actividades didácticas y al mismo tiempo progresen en la construcción de ser individuos integrales y funcionales en los ámbitos del contexto en el que se desarrollan.

El tercer capítulo atiende aspectos sustantivos del portafolio en sí, pues en este se hace un recuento de los 14 módulos que curse por mi paso en la licenciatura. Además, de manera específica, se hace hincapié en 5 medios que articulan el portafolio de evidencias. Estos módulos son:

- El Adolescente en el siglo XXI.
- Habilidades docentes y la didáctica.
- Gestión de ambientes de aprendizaje.
- Trabajo colaborativo y aprendizaje integrado.
- Mediación e intervención pedagógica.

Los módulos listados, coadyuvaron para ejemplificar el tema central de este portafolio pues gracias a estos se trató de comprender el perfil etario y del ciclo de vida de los individuos que cursan el nivel escolar de secundaria, que son adolescentes y que deben tratarse con suma atención por el momento de cambios fisiológicos y de personalidad que enfrentan en esta etapa. Asimismo, los módulos restantes sirvieron para acrecentar mis habilidades docentes, las cuales se ejemplifican en cada una de las actividades integradoras finales de cada bloque y que se exponen tal cual fueron entregadas en su momento en los repositorios respectivos de cada disciplina.

Sin más por añadir, se da paso al desarrollo de este portafolio de evidencias.

## **CAPÍTULO 1**

### **MI TRAYECTO DE VIDA EN UN VIAJE DE APRENDIZAJE Y CRECIMIENTO PROFESIONAL**

#### **1.1. Semblanza personal**

Me llamo María Dolores Gómez Mora, nací el 12 de marzo de 1985 en Córdoba, Veracruz. Soy la menor de una hermana y dos hermanos, mis padres son María Jovita Mora García (Finada) y José Dolores Gómez Solano.

Crecí en Córdoba, una ciudad ubicada en el centro de Veracruz. Asistí al jardín de niños “Huilango” donde cursé kínder 3, posteriormente nos mudamos a Fortín de las Flores y sólo estudié hasta tercero de primaria en la escuela “Lázaro Cárdenas”, por situaciones complicadas que vivía mi familia en ese momento, emigramos a Iztapalapa a la Ciudad de México, y terminé mis tres años de primaria alta en la escuela “Republica de Filipinas” esta me encantaba, porque teníamos talleres y yo estaba en el de danza folclórica. Asimismo, mis padres tienen la oportunidad de comprar un terreno y cambiamos nuestro lugar de residencia a Tlalnepantla, Estado de México, ahí comienza mi adolescencia. Mis padres me inscribieron en la Escuela Secundaria Técnica 41. “Gral. Lázaro Cárdenas del Río”, donde descubrí mi pasión por el idioma Inglés. Descubrí que la constancia, perseverancia y esfuerzo hacen el éxito, pues fui abanderada y obtuve en mi certificado el primer lugar de aprovechamiento.

Después, ingresé al nivel medio superior “Colegio de Bachilleres 2”, donde quería estudiar “Turismo”, pero por azares de la vida decidí tomar la carrera de “Sistemas Computacionales”. Más tarde, al no entrar a la universidad, decido estudiar inglés y computación en el “CECATI 75”. En el 2005 consigo mi Diploma de la Especialidad en Inglés, lo cual me permitió desarrollar las cuatro



habilidades del idioma, además obtuve dos diplomas de computación uno de “Internet y PowerPoint” y el otro de “Excel”, en ese mismo año, en otra escuela de idiomas llamada “ABCcenter”, solo estudié un año, en la cual, me ofrecen aplicar un examen de certificación KET (Teaching Knowledge Test) y obtengo mi primer certificado expedido por la Universidad de Cambridge y el “Nivel A2” según el Marco Común Europeo.

Con estos documentos, En el 2006 logré trabajar un semestre como maestra de inglés en una preparatoria particular “CMU Centro Mexicano Universitario” con una población pequeña, pero pude aplicar todo lo aprendido con la Teacher Ivonne Macías quién fue mi motivación y ejemplo a seguir, para confirmar lo que deseaba ser una maestra de inglés.

Al concluir el semestre en ese mismo año, busco una escuela más cercana y me aceptan en una primaria llamada “Justo Sierra” donde impartía clases de inglés a todos los grupos, una experiencia diferente con niños, pero me emocionaba trabajar con ellos, al ver sus progresos en el idioma me llenaban de satisfacción, en este colegio duré cinco años.

Posteriormente, tengo a primer hijo, Christopher, el 6 de septiembre del 2011, con la que fuera mi pareja sentimental, Cirilo González, relación que tuvo una duración de 3 años y en la cual también concebí a mi hija Joseline. Mis dos hijos son el motor de mi vida, por quién lucho por superarme y así poder darles una estabilidad económica, emocional y también de enseñanzas y aprendizajes.

Cuando nació mi primer hijo decidí no laborar para estar al cuidado de mi bebé. Al paso de casi 5 meses de estar al cuidado de mi hijo me integro, el 3 de febrero del 2012, al “Colegio México” ahora “IPEM. Instituto Pedagógico Escolar México”, escuela donde he aprendido a conocer nuevas estrategias, metodologías y amistades. Al ser un colegio particular con dos campus, me ha

permitido tener un crecimiento laboral, ya que he atendido grupos de nivel educativo preescolar, primaria, secundaria y también he estado en apoyo en la Coordinación de inglés.

En este apartado, también dejo constancia que mi familia, mis amigas, amigos y compañeros de trabajo han sido una fuente constante de apoyo y colaboración en mi vida profesional y personal. Con ellos comparto mi vida fuera del ámbito educativo, aunque también tengo mis espacios de relajamiento y descanso personal como es escuchar música, caminar, hacer ejercicio aeróbico, ver películas y series y pasar tiempo con mis hijos, papá, hermana y sobrina, charlar con mis amigas tomando una buena taza de café, al menos una vez al mes.

## **1.2. Semblanza profesional**

En la parte profesional, incrementé mi nivel de inglés, porque conseguí un certificado de Impartición de cursos de formación del capital humano de manera presencial grupal, expedido por “El Consejo Nacional de Normalización y Certificación de Competencias Laborales” (CONOCER), además, los tres certificados de TKT (Teaching Knowledge Test) y Nivel B1- PET (Preliminary English Test), expedidos por la Universidad de Cambridge. También he preparado alumnos que se han certificado en niveles como (Starters, Movers, Flyers, KET y PET) y han obtenido certificados según el MCER (Marco Común Europeo de Referencia). Asimismo, he tomado diversos cursos para mi desarrollo laboral y profesional en el ámbito educativo.

La motivación de seguir creciendo en el área profesional fue de la mano cuando comienzo a estudiar la Licenciatura en Educación Secundaria (Plan 2017) impartida por la Universidad Pedagógica Nacional (UPN) en 2021, que es mi máxima Casa de Estudios porque me ha permitido construir conocimientos académicos, además de habilidades esenciales para la vida. En el presente, laboro en el Instituto Pedagógico Escolar México (IPEM), ubicado en Tlalnepantla de Baz donde

en los últimos 12 años he laborado. Los primeros 9 años impartí la materia de inglés en los niveles de preescolar y primaria. Las autoridades del plantel, evaluando mis capacidades y resultado de eficiencia terminal en los niveles educativos mencionados, me propusieron atender a los alumnos de nivel secundaria. En su momento fue un reto, y lo sigue siendo, por lo que este portafolio de evidencias se centra en crear ambientes de aprendizaje que faciliten el desarrollo de habilidades lingüísticas y comunicativas en la materia de inglés para los alumnos que cursan este nivel.

En este centro escolar he tenido las mejores experiencias en la docencia pues mi práctica la he otorgado a alumnos desde los 3 o 4 años hasta jóvenes adolescentes de 15 años. Lo anterior me ha brindado la oportunidad de identificar que las formas de implementar la práctica son muy diferentes a partir del ciclo de vida de en el cual se encuentren los alumnos.

He identificado que los alumnos de preescolar cuestionan tratando de saber y conocer más, en mi caso, sobre el idioma inglés. Son participativos, les gusta trabajar de manera colaborativa, incluso, sin que dirija instrucciones para ello. Los alumnos de nivel primaria, sobre todo a partir de tercer y cuarto grado, cuando ya se encuentran en la etapa de desarrollo de operaciones concretas siguiendo la clasificación de Piaget y Hindelberg (2004), suelen contar con más capacidades adaptativas en cuanto al cumplimiento de normas y reglas; por tanto, el trabajo en aula se me ha hecho más cómodo. Mientras en nivel secundaria, los alumnos al poseer el desarrollo de operaciones concretas, sus comportamientos son más inmediatos en cuanto a realizar ejercicios y centrarse únicamente en la tarea pedida.

En conclusión, a este apartado, a lo largo de mi vida, he aprendido que la constancia, dedicación y aprendizaje continuo son la clave del éxito. Dicho lo cual, mis aspiraciones futuras incluyen continuar innovando no sólo en el idioma inglés, también en el alemán y por qué no el francés, de modo que desarrollaré mejores habilidades lingüísticas para la enseñanza-aprendizaje de mis

alumnos. Más adelante, anhele participar en un “Programa de Intercambio de Maestros” para conocer diferentes sistemas de enseñanza y fortalecer mis habilidades de adaptación, comunicación y trabajo en equipo. Asimismo, expandir mi visión del mundo, como experimentar nuevas formas de vida.

Resumiendo lo planteado, he asumido diversos roles que han moldeado mi identidad y mi propósito. Como estudiante, me esfuerzo por adquirir conocimientos que no solo enriquezcan mi mente, sino que también me preparen para enfrentar los desafíos del futuro. Como pilar de mi familia, encuentro en el apoyo a los míos una fuente constante de motivación, ser un ejemplo de esfuerzo y perseverancia no solo me impulsa a ser mejor, sino que me permite guiar a quienes me rodean hacia un futuro más prometedor. Mis responsabilidades familiares me recuerdan la importancia de la resiliencia y el amor en todas las facetas de la vida.

Como profesional docente de inglés, siento una profunda responsabilidad hacia mis estudiantes. Mi pasión por la enseñanza me guía a impactar positivamente en la vida de mis estudiantes, ayudándolos a alcanzar sus metas con confianza y determinación.

## **CAPÍTULO 2**

### **ANÁLISIS REFLEXIVO DE LOS DESAFÍOS Y RETOS EN MI PRÁCTICA DOCENTE**

#### **2.1. Problematización de la práctica docente**

La práctica docente implica un abanico de variables que impactan en que se desarrolle de manera eficiente. Siguiendo a Gómez (2008), destacan la experiencia docente que enmarca el cúmulo de aprendizajes individuales al estar en relación socio emocional con los alumnos pues estos, al ser diversos, requieren que como docente se tengan un bagaje de habilidades, primero, para que las interacciones sean cordiales; segundo, que permitan construir ambientes de aprendizaje seguros que coadyuven a modelar el proceso de enseñanza-aprendizaje y que sea benéfico para ambas partes, es decir, el docente y los alumnos.

Otra variable es la naturaleza de la disciplina que se imparta pues requiere de conocimientos disciplinares, generales y concretos del currículo, para que la función docente en cuanto a la enseñanza permita a los alumnos alcanzar el logro de los aprendizajes. Además, la didáctica que se implemente, a través del diseño de estrategias y situaciones didácticas, promoverá que los alumnos se interesen en la construcción de sus aprendizajes de la mano de materiales y recursos didácticos.

Los procesos de comunicación que se logren entre docente y alumnos es una variable más que problematiza la práctica porque es por medio de la forma en que se comuniquen y expresen ideas, conocimientos y emociones que permitirá, se insiste, en crear ambientes de aprendizajes que fomenten la participación y robustecer las relaciones interpersonales.

Por tanto, la práctica docente es definida como “el conjunto de situaciones dentro del aula, que configuran el quehacer del profesor y de los alumnos, en función de determinados objetivos de formación circunscritos al conjunto de actuaciones que inciden directamente sobre el aprendizaje de los alumnos” (Pérez, 2016, p. 100).

Sin embargo, la práctica docente, al ser un constructo, no posee definiciones absolutas, aunque en estas destaquen la relación que se guarda dentro del aula y fuera de esta entre docente y alumnos. Por ejemplo, para Villalpando, et. al (2020), “la práctica docente [es considerada] como una praxis social, objetiva e intencional en la que intervienen los significados, las percepciones y las acciones de los agentes implicados en el proceso” (p. 231).

Aunque habría que cuestionarse si lo que dicta la literatura con relación a la práctica docente se encuentra cercana al contexto real en el aula y en demás actividades que permean a esta como lo es la flexibilidad, la reflexibilidad, entendiendo esto como lo que se quiere desarrollar en la misma práctica, las tareas de evaluación, los métodos y estrategias de enseñanza, la evaluación y todo lo que circunda a la práctica que, como se ha mencionado, se refleja en el ambiente de aprendizaje que construya el docente.

Respecto a esto último, se debe considerar que el ambiente de aprendizaje es un “sistema integrado por un conjunto diversos elementos relacionados y organizados entre sí que posibilitan generar circunstancias estimulantes para aprendizaje” (García, 2014,) o como lo refiere la Secretaría de Educación Pública (SEP) (2017): “Conjunto de factores físicos, pedagógicos, personales y culturales, como la infraestructura y los principios pedagógicos, que favorecen o dificultan la interacción social y de aprendizaje” (p. 198).

Así, en este espacio, los alumnos lograrán desarrollar habilidades, actitudes y valores a través de la interacción cotidiana, la implementación de estrategias didácticas diseñadas por el docente y la implementación de la práctica educativa.

Por otra parte, Rodríguez y Sánchez (2018) sostienen que otra condición de la práctica docente es el manejo de metodologías pedagógicas que impacten en el proceso de enseñanza-aprendizaje de los alumnos.

Se debe partir, primero, por comprender que es un proceso donde se concibe como un sistema de comunicación deliberado que involucra la implementación de estrategias pedagógicas con el fin de propiciar aprendizajes (Osorio, et. al, 2021) a través de la mediación e intervención docente que promueva motivación e interés en el alumno; asimismo, que genere disposición y atención de los contenidos que se estudien para que el estudiante los pueda aplicar en cualquier ámbito que se desarrolle, ya sea en el aula o en su contexto.

En este sentido, el docente debe estructurar su intervención, en los tres momentos de la evaluación -diagnóstica, formativa y sumativa- aunque enfocada, sobre todo, en la segunda ya que esta implica la observancia del proceso de aprendizaje del alumno desde la perspectiva interactiva, retroactiva y proactiva (SEP, 2012), es decir, que el docente interactúe con el alumno en el mismo momento en el cual se está llevando el proceso de aprendizaje para, después, crear oportunidades en los alumnos y que estos continúen con la construcción de sus conocimientos para, finalmente, que realicen una reflexión de los aprendizajes alcanzados.

Así, trato de construir la práctica desde un enfoque significativo para los alumnos, tomando elementos de su contexto para implementar las actividades en el aula. Es decir, para el idioma inglés, los oriento para que construyan expresiones que pueden ser coloquiales, pero que forman parte de la parcela de realidad en la que se desarrollan. Asimismo, se trabaja de manera escritural desarrollando textos sobre temas de interés de los alumnos como nuevas tecnologías, redes sociales, temáticas de sexting, entre otros, pues me encuentro clara si los aprendizajes del idioma los enfoco sobre aspectos que nada tienen que ver en su contexto, estos no les serán significativos. Siguiendo a Ausubel (2000) refiere que “la interacción entre significados potencialmente nuevos e ideas pertinentes en la estructura cognitiva del estudiante da lugar a significados reales y psicológicos” (p. 25), lo anterior, no puede concebirse, sostengo, si no se toma en cuenta el contexto donde se involucran los alumnos en el día a día.

De esta manera la problematización de la práctica docente implica, no sólo el trabajo en el aula, sino extender la práctica fuera de esta ya sea planificando, diseñando situaciones didácticas, analizando las estrategias pedagógicas para que los alumnos alcancen el máximo logro de los aprendizajes, analizar las problemáticas y barreras de aprendizaje que enfrenta cada alumno y la significación que estos le otorguen a su aprendizaje.

Al tomar lo anterior como fundamento, una de las primordiales problemáticas a la que me enfrenté en nivel secundaria, dado que por varios años laboré con pequeños de niveles menores es la creación de ambientes de aprendizaje para adolescentes, ya que los alumnos se estaban incorporando a las aulas después de la pandemia COVID 19, a raíz de esto estaban acostumbrados a trabajar de forma virtual haciendo uso de recursos digitales por al menos dos años.



Es una realidad que en la actualidad los docentes debemos estar capacitados en competencias digitales. En particular, para el aprendizaje del idioma inglés, el laboratorio escolar que se encuentra dispuesto en el centro escolar, si bien se encuentra equipado, los recursos didácticos que se tienen han sido rebasados por la innovación tecnológica pues todavía se utilizan discos en formato DVD que se reproducen sus contenidos por el televisor, incluso, se cuenta con casetes que sigo utilizando para el aprendizaje auditivo del idioma. Considero que estos recursos son obsoletos porque existen aplicaciones tecnológicas (app) que de manera inmediata permite al usuario practicar al idioma de forma escritural, de pronunciación y de audición como Duolingo, Language Transfer, Busuu o Drops y que no requieren la mediación docente convencional.

Considero, además, que los alumnos de nivel secundaria, que es el nivel actual donde implemento mi práctica, son individuos que han crecido de la mano de la tecnología digital donde la inmediatez de la información, o en este caso del aprendizaje del idioma inglés, he notado que es tedioso para ellos cuando se ejecuta con herramientas tecnológicas anacrónicas.

En este sentido, no he encontrado del todo, cómo empatar, por ejemplo, el uso del Smartphone como herramienta que coadyuve en promocionar el aprendizaje del idioma. Los motivos son, principalmente dos: el primero, en que no todos los alumnos tienen en el aula un teléfono celular; el segundo, que es un distractor, cuando he diseñado una situación didáctica con el uso de un teléfono inteligente, pues los alumnos suelen hacer otras actividades con este mientras se desarrolla la clase.

Por tanto, debo considerar la capacitación del uso de tecnologías digitales que permitan contribuir a que realice mi práctica de manera eficiente y, por otra parte, que sea una variable para que los alumnos construyan sus aprendizajes en el idioma inglés.

## **2.2. Reflexión de la práctica docente**

Si se entiende la reflexión como un proceso de pensar analíticamente lo que se ha ejercido en un ámbito y valorar lo que se ha logrado y lo que ha resultado como áreas de oportunidad por cubrir, entonces, en la práctica docente se implica que se lleve a cabo dicho proceso.

Torres, et. al (2020) sostiene que la reflexión de la práctica docente debe enfocarse en la gestión del trabajo realizado en el aula, pero además, en cómo ha impactado este en la calidad de aprendizaje en los alumnos y en el actuar mismo del docente como profesional de la educación pues a partir de su conducta, comportamiento y compromiso que guarde en su función “supone una interacción constante con el estudiante, en donde se genera una variedad de situaciones de acuerdo a objetivos determinados que inciden en el aprendizaje” (p. 4).

A su vez, la reflexión docente debe autoevaluar lo que el docente considera lo que es la enseñanza y el aprendizaje, idéntica mediante la autorreflexión lo que necesita mejorar, se cuestiona y reformula su práctica por lo que la reflexión de la práctica es una tarea sistémica (Torres, et. al, 2020) con el objeto de reorientar su práctica.

Además, la reflexión de la práctica no sólo se sitúa en la función del docente como agente que influye en los aprendizajes de los alumnos, sino que vela en los estados emocionales que como individuo no puede desprenderse: “Reflexionar sobre las dificultades, saberes y

sentimientos que los docentes afrontamos en la práctica es un elemento que fortalece nuestros saberes y conocimientos” (MEJOREDU, s.f., párr. 4).

En concreto, La práctica reflexiva en la educación es un componente fundamental para el desarrollo profesional de los docentes. Este proceso implica una cuidadosa revisión y análisis crítico de las experiencias pedagógicas, con el objetivo de mejorar la enseñanza y el aprendizaje. La importancia de la práctica reflexiva radica en su capacidad para fomentar la autoevaluación, el crecimiento profesional y, en última instancia, la calidad educativa.

Siguiendo Zeichner (1993). Refiere que existen tres actitudes necesarias para la acción reflexiva en el docente:

Apertura intelectual: Los maestros intelectuales abiertos examinan de manera constante los fundamentos y se preocupan por descubrir pruebas contradictorias.

Responsabilidad: Esto debido a que los maestros se preguntan por las consecuencias personales, académicas, sociales y políticas que traen consigo en cada acción.

Sinceridad: Esto implica que los maestros se responsabilicen de su propio aprendizaje.

Con lo que la práctica reflexiva es un ciclo continuo de observación, reflexión y acción en el ámbito profesional, en el ámbito ético y en el ámbito del compromiso que conjugado promueve el desarrollo profesional identificando fortalezas y debilidades que incidan en que el docente establezca metas de mejora y busque oportunidades de desarrollo. Si se enfoca de esta manera la práctica, entonces no solo beneficia a los educadores individualmente, sino que también tiene un impacto positivo en la calidad de la educación proporcionada a los estudiantes pues el docente reflexivo dispone de más herramientas para adaptarse a las necesidades de sus alumnos y para implementar prácticas pedagógicas efectivas.

Inclusive, la práctica reflexiva contribuye a la construcción de la comunidad escolar en cuanto a que sea colaborativa pues cuando los docentes comparten sus reflexiones, experiencias y aprendizajes con colegas, se crea un ambiente en el que todos pueden beneficiarse del conocimiento colectivo. La retroalimentación entre pares fomenta un ciclo de mejora continua, donde las ideas innovadoras se difunden y se adaptan a diversas realidades educativas.

En conclusión, la práctica reflexiva es esencial para el desarrollo profesional y la mejora continua del mismo docente y de la calidad de la educación. Al adoptar la práctica reflexiva, los docentes no solo mejoran su propia enseñanza, sino que también contribuyen al enriquecimiento del panorama educativo en su conjunto pues la reflexión, cuando es inteligible se convierte en una herramienta dinámica y transformadora en todo el contexto de la escuela.

### **2.3. Aportes de la licenciatura en mi práctica**

En este apartado redactaré en primera persona.

Antes de abordar los aportes de la licenciatura en mi práctica y tomando como marco de referencia lo expuesto en los puntos anteriores, puedo indicar que las problemáticas que he enfrentado en mi práctica han sido diferentes desde que me inicié como docente. Detallo...

En primer lugar, considero que tenía una idea básica de lo que es ser docente y de lo que conforma el proceso de enseñanza-aprendizaje pues de cierta manera me había formado en un ámbito escolar transitorio entre prácticas de escuela tradicional y nuevas formas de educación escolar. Así que pensaba que tener un control férreo de un grupo escolar, mantener

disciplina y que los alumnos aprendieran lo que yo dictaba era la manera en que implementaba mi práctica.

Sin embargo, fui evolucionando poco a poco a través de las experiencias con cada grupo que atendía, con la capacitación que fui obteniendo, con la construcción de competencias docentes y con la disposición de ser una profesional en este ámbito.

Así fue como entendí, con base a la reflexión de mi práctica que más allá de ser una maestra del idioma inglés era un agente de cambio en los alumnos pues fui observando cómo para muchas de las niñas y niños que atendía me miraban como una figura significativa para ellos.

También comprendí que las situaciones de bajo desempeño de los alumnos y de aquellos que no alcanzaban los aprendizajes mínimos no eran problemas sino barreras de aprendizaje y de participación (BAP).

Así, me he dado a la tarea de instruirme e informarme en lo que es la educación inclusiva, entendiéndola como “un proceso por medio del cual se responde a las diferentes necesidades educativas de los estudiantes” (MINED, 2005, p. 3), la cual rompe o trata de desvanecer las BAP.

Si bien no cuento con un alumno que presente una barrera física o cognitiva importante, por la edad que tienen los alumnos de nivel secundaria, las barreras que más identifico son aquellas socioemocionales y afectivas pues como condición de su desarrollo se encuentran en una etapa en la que están construyendo su identidad (Papalia, et. al, 2018), por tanto, en ocasiones los alumnos, no todos, se muestran aislados, apáticos, poca motivación o incluso desorientados.

Sin duda, los contextos en los que se desarrollan inciden en que manifiesten conductas de este tipo, ya sea por los problemas que observan en casa, la disposición o no de integrarse a un grupo de amistades en la colonia, principalmente.

Así he tratado de que este tipo de barreras no afecten su construcción de aprendizajes. Por ejemplo, y como lo marca MINED (2005), he fomentado el trabajo colaborativo, dispuesto el aula de formas distintas en el acomodo de pupitres y bancas. Diseño situaciones didácticas donde las actividades se realicen a través de metas o logros cortos, abro espacios de reflexión entre actividades o, incluso, 15 minutos antes de terminar la sesión la habilito para preguntar cómo se han sentido en el desarrollo de las actividades, mediando para conducir la plática hacia temas que les sean de interés o significativos, pues estoy cierta que en la etapa de adolescencia, entre los 12 a 15 años, los individuos tienen la necesidad de comunicar sentimientos, emociones o cualquier otra situación que se les haga necesaria transmitir (Papalia, et. al, 2018).

Bajo estos enfoques he ido incrementando mis competencias pedagógicas y didácticas. Las clases trato de que sean dinámicas e inclusive hasta divertidas para los alumnos y para mí. Los aspectos teóricos que internalizaba los flexibilizaba y adaptaba en mi práctica, hasta el presente continúo de esta manera.

Al mismo tiempo, aunque fuera una tarea que calificaba como fastidiosa, puse mayor atención en los programas educativos, los analizaba y recuperaba de estos las recomendaciones y sugerencias, me centraba en los propósitos y en los conocimientos que debían alcanzar los alumnos. Comencé a mediar formativamente ya que considero que es la mejor forma de implementar mi práctica en pro de los alumnos.

Estudié los aprendizajes clave y los distintos programas de educación pues desde que inicié mi práctica hasta la actualidad he tenido la oportunidad de trabajar en los niveles educativos de preescolar, primaria y secundaria. Estas experiencias han aportado un sentido holístico a mi práctica.

En la actualidad, enfrento un problema en mi práctica pues con el cambio de enfoque de los programas educativos a partir de la administración federal que hoy gobierna al país he tenido que migrar la forma de planificación por proyectos y diseñarla con una orientación más interdisciplinar.

Sin embargo, no ha resultado tan complicado gracias a las reuniones de Consejo Técnico Escolar (CTE) en las que participo porque es el escenario ideal para compartir nuestras experiencias en el escenario áulico, pues como indica la teoría, es un espacio de reflexión de la práctica.

Bajo este panorama, entonces, puedo indicar qué aportes ha tenido la Licenciatura en Educación Secundaria.

Debo precisar que mi práctica en la actualidad la desarrollo con alumnos de nivel escolar de secundaria donde estos se encuentran en su ciclo de vida en la etapa de desarrollo adolescente. Así que uno de los aportes de la licenciatura es reconocer las características de la etapa de la adolescencia.

La etapa de la adolescencia se vive llena de cambios en el individuo. Poco a poco van quedando atrás las manifestaciones propias de la infancia y se da paso a una serie de situaciones que se encuentran en el margen de lo biológico hasta lo conductual en el cual el

sujeto cambia de rasgos físicos y de comportamiento e impacta de igual forma en el bienestar que el adolescente puede sentir al involucrarse en un determinado espacio social.

Asimismo, el entorno social más allá del familiar –el barrio, la escuela– se vuelve de suma importancia para el adolescente. Comienzan a formarse nuevas formas de relación afectiva e inclusive las conductas disruptivas suelen manifestarse de forma violenta y antisocial.

Esta nueva forma de enfrentarse a las diferentes parcelas de la realidad en las que el sujeto se ve inmiscuido transversaliza diversos horizontes: afectivo, fisiológico, perceptivo, afectivo, psicológico, etc., y es precisamente en este periodo etario, donde suelen observarse formas de conducta diametralmente opuestas: relaciones afectivas intensas hasta manifestaciones que llegan a herir susceptibilidades y sentimientos de otros.

Como lo marca Fernández (2014) la adolescencia es un “período de cambios, biológico y social, psicológico, físico, sexual y cultural, en el cual se presenta el pensamiento abstracto, la autonomía y la decisión. El joven, a veces, expresa afectos como en la infancia y, en ocasiones, los reprime como se acostumbra a hacer en la adultez. Básicamente, se trata de cambios fisiológicos, desarrollo cognitivo, desarrollo moral, desarrollo social y de personalidad” (p. 449).

Así, se detallan los aspectos de desarrollo adolescente:

### **Aspectos físicos**

En esta etapa del desarrollo los cambios físicos que se perciben en los adolescentes se acentúan y desarrollan rápidamente respecto a la niñez pues la tonalidad muscular se incrementa en el sexo masculino y en el femenino el ensanchamiento y crecimiento de busto son condiciones que se marcan con profusión.



Esta última condición, que deviene de la maduración de los órganos sexuales y, por ende, de un incremento hormonal en los adolescentes, es consecuencia de la producción de dehidroepiandrosterona (DHEA) (Papalia, et. al, 2018), lo cual, en las mujeres aumentan los estrógenos; mientras que en los varones los testículos incrementan la producción de andrógenos, en particular testosterona.

### **Aspectos cognoscitivos**

A medida que continúa el desarrollo en la adolescencia, la materia gris del cerebro va cubriendo a éste y los aspectos cognoscitivos, juntamente con el pensamiento abstracto se van incrementando. Por tanto, el razonamiento en los adolescentes se complejiza y se destaca el razonamiento hipotético-deductivo (Papalia, et. al, 2018).

Además, la capacidad de la memoria de trabajo a la par de la memoria a largo plazo de igual forma se robustece, lo que permite a los adolescentes resolver situaciones complejas con base a la toma de decisiones, tanto en el marco personal, social y escolar.

### **Aspectos psicosociales**

Los aspectos psicosociales tal vez sean los que más identifican a los adolescentes en su comportamiento ya que a medida que avanza el desarrollo de esta etapa en su ciclo de vida, la identidad personal y los aspectos de orden sexual cobran relevancia.

Así mismo, las relaciones interpersonales y psicoafectivas tienden a mostrar un fuerte contenido emocional, tanto con las personas que integran su círculo social de amistades como con los que conforman su masa familiar.

Se destaca en los adolescentes, aunado a las conductas comportamentales, las redes socioemocionales que construyen, atando a estas fuertes componentes de colaboración en sus actividades.

Por otra parte, como lo consigna Papalia, et. al (2018), los adolescentes suelen mostrar arrebatos o episodios de emociones y conductas de riesgo “y que tiene una importante participación en las reacciones emocionales e instintivas” (p. 361).

Lo anterior, podría tener su causa en el desarrollo del cerebro inmaduro, ya que las conductas de la regularidad de adolescentes anulan la razón e impiden que se consideren las advertencias lógicas y persuasivas de los adultos significativos con quienes comparten el espacio del hogar y en la escuela.

En cuanto al aspecto de actividades sociales que desarrollan en su vida cotidiana, los adolescentes conviven con sus círculos sociales significativos prácticamente todo el día pues ya sea que si se asiste a la escuela por las mañanas o tardes comienza la convivencia con amigos y, en el tiempo que no se encuentran dentro del colegio, tienen relaciones interpersonales dentro del hogar o en la calle; inclusive, el contacto interpersonal se realiza a través de medios digitales mediante las redes sociales.

Otro aporte han sido las habilidades docentes que han robustecido mi práctica. En este sentido, como lo indica Bolívar (2006), la construcción de la identidad docente se desarrolla a partir del “conjunto de saberes y competencias necesarias para practicar el oficio de la enseñanza y como tales, son reconocidas socialmente” (p. 1) por lo cual he ingresado a cursos y talleres que me han aportado herramientas didácticas para coadyuvar en el proceso de aprendizaje de los alumnos.

Asimismo, sé que esta construcción evoluciona a lo largo de la carrera docente y que se va modificando a partir de factores del contexto, como las reformas que se vive en el presente en implementar la práctica por proyectos.

De igual manera involucro en mi práctica herramientas y recursos digitales que me han permitido hacer más dinámicas las sesiones de enseñanza logrando concatenar las finalidades de la didáctica que son teóricas y prácticas. La finalidad teórica es el proceso de enseñanza-aprendizaje y la práctica se refiere a dirigir en la práctica el proceso de enseñanza-aprendizaje para provocar en el alumnado su formación intelectual, la cual debe abarcar la integración de una cultura concreta y el desarrollo cognitivo individual sobre todo para alcanzar el deuteroprendizaje (aprender a aprender) desarrollando las competencias necesarias.

Otro aporte más de la licenciatura en mi formación y en mi práctica ha sido al de gestionar ambientes de aprendizajes de acuerdo con fomentar durante las sesiones el desarrollo de capacidades intelectuales y socio afectivas en los alumnos a través de la disciplina que imparto. De esta manera he promocionado las capacidades de responsabilidad, diálogo, colaboración y apoyo entre los alumnos.

Tedesco (s.f.), sostiene que la finalidad de la educación escolar no es el logro cognitivo en sí, sino formar seres íntegros pues “la función de la escuela no es exclusivamente el desarrollo cognitivo sino la formación integral de la personalidad” (párr. 41).

De manera paralela, también la licenciatura ha fortalecido mis conocimientos en cómo llevar a cabo el trabajo colaborativo y aprendizaje integrado y la mediación e intervención pedagógica.

Por ejemplo, el trabajo colaborativo lo he puesto en práctica a partir de la implementación de la gestión del currículo por proyectos y la interdisciplinariedad porque al fomentar la colaboración entre diferentes áreas de conocimiento, juega un papel importante en la promoción del aprendizaje integrado. Al trabajar en proyectos interdisciplinarios, los estudiantes tienen la oportunidad de aplicar conceptos de diversas disciplinas y trabajar colaborativamente para abordar problemas complejos pues como lo sostiene en Maldonado (2008): “el trabajo en proyectos incluye tareas formales asignadas a individuos o grupos pequeños de alumnos vinculados con un área de estudio determinada. Los proyectos abarcan estudios que pueden requerir que los estudiantes investiguen, creen y analicen información que coincida con los objetivos específicos de las tareas” (p. 160).

## CAPÍTULO 3

### FORMACIÓN ACADÉMICA EN LA LICENCIATURA Y FUNDAMENTOS PARA MI DESARROLLO PROFESIONAL DOCENTE

#### 3.1. Portafolio de evidencias como proceso de Titulación

Surge el estudio de los portafolios en la década de los setenta, que fue cuando se mostró interés por analizar cómo se organizaban los trabajos realizados por los estudiantes universitarios y qué conocimiento emanaba de esta práctica.

Darling-Hammod (1997) menciona que “Durante esta década se estableció en Norteamérica una reforma educativa en donde se exigía la realización de prácticas innovadoras en la formación docente, que tuviera impacto trascendente para los alumnos y sus maestros. Este planteamiento se realizó con el propósito de conocer y apoyar en el despliegue de las propias competencias profesionales, perfeccionando la práctica docente encaminada a ofrecer un servicio de calidad”.

Cabe resaltar, que el portafolio de evidencias es la colección de documentos con ciertas características que tienen como propósito evaluar el nivel de aprendizaje adquirido por el estudiante, es decir, sus logros, esfuerzos y transformaciones a lo largo del curso.

En otras palabras, el portafolio de evidencias se realiza a partir de diversas estrategias didácticas tales como el aprendizaje basado en problemas, el aprendizaje colaborativo, la autogestión, juego de roles, estudio de caso, simuladores, prácticas profesionales, debates, y proyectos; que tienen como finalidad entregar un producto o evidencia.

Para Seldin (1991) un portafolios es “Una descripción objetiva de las principales fortalezas y logros de un profesor en su práctica docente; en él se recogen documentos y materiales que de modo conjunto muestran el alcance y la calidad del ejercicio de los profesores”.

Mientras que, Díaz-Barriga y Pérez (2010:7-8): Nos dice, no obstante, el gran entusiasmo y amplia difusión que han despertado los portafolios como recurso innovador en la evaluación, a nuestro juicio éstos deben someterse a escrutinio, y su empleo indiscriminado y poco crítico en el campo de la evaluación de la docencia debería matizarse de cara a la comprensión de su sentido y alcances.

De acuerdo con esta postura, el portafolios se entiende como una oportunidad de conformar una autoevaluación docente en un sentido crítico y propositivo, en aras de favorecer el desarrollo de una cultura de la evaluación de tipo formativa e interesada en conocer y comprender los aciertos y problemas que enfrentan los profesores en su práctica.

Dicha información tiene sustentos teóricos y una de las más influyentes es el constructivismo, que sostiene que el aprendizaje es un proceso activo y reflexivo en el cual el estudiante construye su propio conocimiento. El portafolio, al requerir que los estudiantes seleccionen y reflexionen sobre su trabajo, promueve esta construcción activa del conocimiento.

Otra teoría relevante es la evaluación formativa y son dos: el primero tiene que ver con la concepción de la evaluación comprensiva (Stake, 2006; 2011). El segundo se refiere al supuesto del profesor reflexivo (Schön, 1983). La evaluación comprensiva se enfoca en

evaluar situaciones específicas para entender la complejidad y la particularidad de la persona que se está evaluando, y es de índole cualitativa, participativa y formativa.

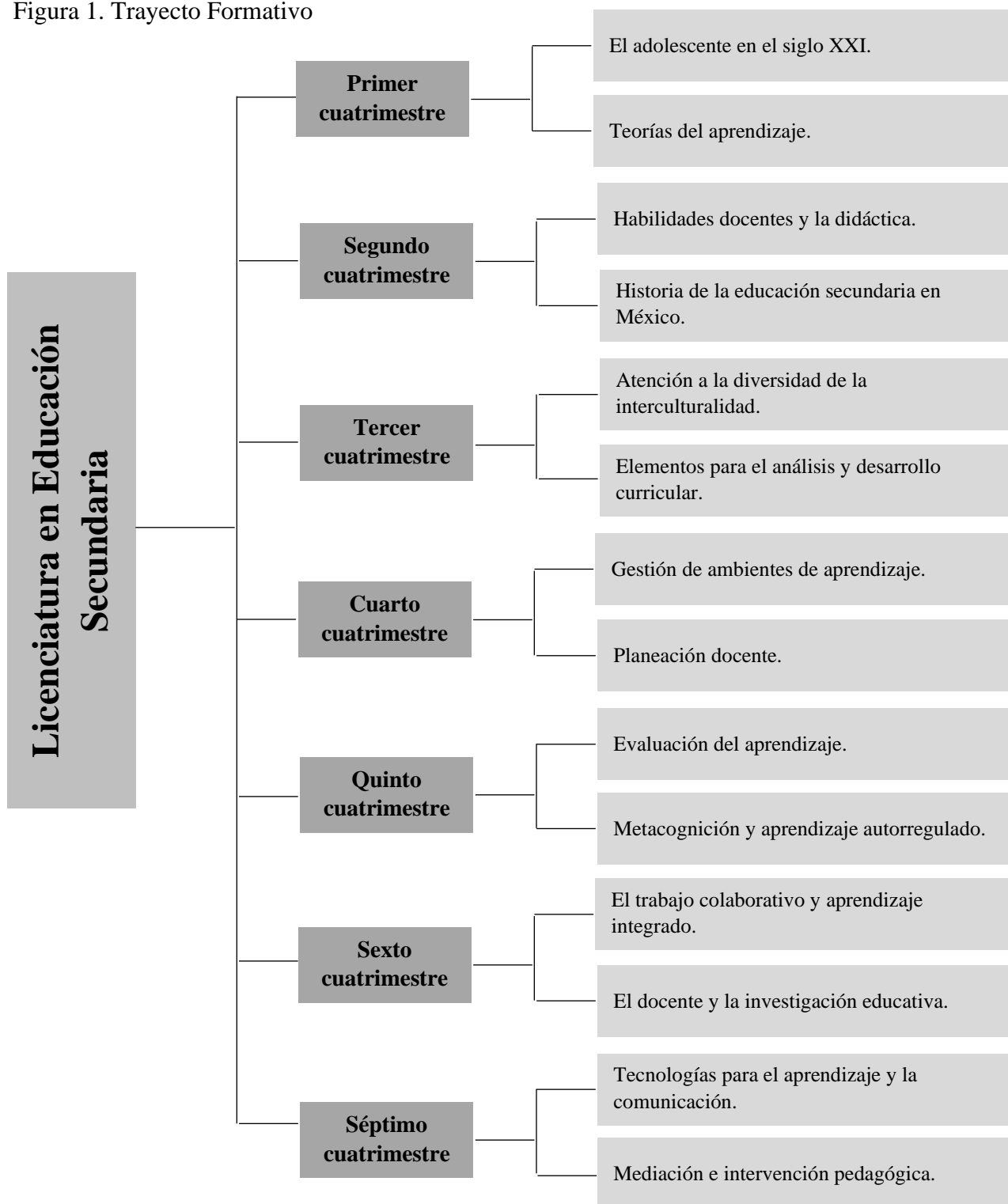
Stake (2006) reafirma que “Puede ser el mejor modo de adquirir una buena comprensión de los puntos débiles y fuertes y de avanzar hacia la mejora”.

Además, otro de los ejes conceptuales fue el enfoque del profesor reflexivo, en estas propuestas el docente debe considerar la reflexión crítica y analítica para poder autoevaluar su actuación y posibilitar el cambio que él considera debe hacer para mejorar su labor.

Después de este análisis, el propósito de titularse por portafolio de evidencias (Portafolio de Trayecto Formativo) es único y refleja la trayectoria individual del estudiante. Esta modalidad permite que el proceso de titulación se adapte a las experiencias y logros específicos de cada estudiante, a través de dicho portafolio, se puede evidenciar cómo han aplicado la teoría en situaciones prácticas, conectando el aprendizaje académico con experiencias del mundo real, ya que como se menciona en la investigación, se reconocen los objetivos alcanzados, que se construyeron a lo largo de la licenciatura.

### 3.2. Selección de módulos

Figura 1. Trayecto Formativo



Nota. Elaboración propia.



De esta manera, los 14 módulos que he cursado me han permitido acrecentar mi acervo de conocimientos, sobre todo, actualizarme en cada campo estudiado.

Por ejemplo, el módulo Adolescentes en el siglo XXI me dio apertura para reconocer las características físicas, cognitivas y sociales que enfrentan en su desarrollo del ciclo de vida los individuos en esta etapa, como también así sus condiciones cognitivas que les permiten construir sus aprendizajes.

El módulo Teorías del aprendizaje cumplió sus objetivos en que reconociera el bagaje holístico desde lo psicopedagógico y o conceptual de cada una de las teorías, desde el conductismo hasta el conectivismo, pasando por el cognitivismo, constructivismo y socio constructivismo. De hecho, gracias a este módulo, identifiqué el constructivismo como la forma más completa para implementar la práctica con los alumnos, ya sea desde las bases que propuso Piaget o el significativo de Ausubel con las aportaciones, por ejemplo, de Vygotsky que complementa la acción de aprendizajes a través de la construcción social de estos.

En cuanto al módulo de Habilidades docentes y la didáctica, pude construir a través de la conceptualización cómo las habilidades que desarrolle el docente en su práctica permiten que el proceso de enseñanza sea más factible o incluso eficiente considerando las características del grupo y los estilos de aprendizaje de los alumnos.

Por otra parte, del módulo de la Historia de la Educación Secundaria en México obtuve el conocimiento de cómo se fue desarrollando, sobre todo, a lo largo del siglo XX la cobertura y los cambios que en este nivel se produjeron a través de las políticas educativas que se implementaron, resultándome importante lo desarrollado durante la época cardenista, pero

también así lo dispuesto en las últimas dos décadas bajo las reformas implementadas y que le otorgaron un matiz de incentivar la calidad en las escuelas de Educación Básica y, en particular, a la secundaria.

El módulo de Atención a la diversidad desde la interculturalidad es más que actual bajo las condiciones de dinámica social que vive el mundo en general y México en particular bajo el modelo de la Globalización. En la actualidad, si nos flexibiliza el currículo y se enfocan las acciones en la diversidad del aula, difícilmente los docentes pueden realizar su práctica de manera eficiente coadyuvando con ello en que los alumnos alcancen sus aprendizajes.

La materia de Elementos para el análisis y desarrollo curricular permitió que la lectura de recursos y la realización de actividades en cada bloque, entendiera la importancia que posee la norma para guiar las prácticas educativas, sus intenciones y alcances. Así, identifiqué los elementos del currículo, la conformación de planes de estudio, la metodología para implementarlos y el co-diseño de estos para relacionarlos con otras asignaturas y campos formativos en función del diseño de la planeación didáctica.

El módulo sobre la Gestión de Ambientes de Aprendizajes resultó interesante porque me acercó elementos que continuamente ocupó para construir atmósferas adecuadas que promuevan que los alumnos construyan sus aprendizajes. Identifiqué que el trabajo colaborativo es esencial para que los alumnos compartan conocimientos y experiencias de cómo logran sus aprendizajes sin descartar aquellos temas relativos a la práctica docente como fundamental para lograr un ambiente adecuado hacia el alumnado.

La Planeación docente contribuyó a fortalecer mi práctica. Lo que estudié en ese módulo lo sigo implementando en el día a día a través de las situaciones didácticas y de aprendizaje

que implemento en el aula. Considero que ahora, más que nunca, construyo adecuadamente cada momento de las clases.

De la mano del módulo anterior, la Evaluación del aprendizaje ha fortalecido mi práctica en lo formativo, pues considero que es bajo este enfoque donde en realidad se hace relevante el proceso de enseñanza-aprendizaje. Claro que la evaluación diagnóstica y sumativa también son importantes, pero lo formativo es crucial porque permite que la mediación e intervención docente coadyuve a que los alumnos se sientan acompañados durante su formación.

El módulo de Metacognición y aprendizaje regulado consistió en que comprendiera la importancia de que los alumnos aprendan a aprender a través de atraer su bagaje de conocimientos y experiencias para solventar cualquier situación, ya sea académica o de su contexto. Además, el aprendizaje regulado da pauta para que el alumno construya estrategias que impacten en la regulación de en todo lo que concierne en la construcción de aprendizajes, ya sea temporales, emocionales, conductuales, etc.

Por otra parte, el módulo El docente y la investigación educativa dio pie para que considerara elementos que deben tomarse en estudios educativos y de la misma escuela en la gestión del desarrollo de productos que impacten en la mejora escolar y en los aprendizajes mismos de los alumnos.

Respecto al módulo Trabajo colaborativo y aprendizaje integrado me otorgó herramientas conceptuales y prácticas para generar ambientes dentro del aula que promocionen el trabajo conjunto, los efectos que este tiene en el desarrollo de aprendizajes, la cohesión del grupo, entre otras.

Tecnologías del aprendizaje y la comunicación fue un módulo que me acercó a herramientas que puedo utilizar en mi práctica y que faciliten a los alumnos sus aprendizajes. Es un módulo novedoso que coadyuva a facilitar la realización de actividades, pero más allá de ello, cómo los recursos de quinta y sexta generación se convierten en herramientas pedagógicas.

Finalmente, el módulo de Mediación e intervención pedagógica me aportó elementos para realizar la mediación de forma efectiva, casi siempre en el momento en el que se están desarrollando las actividades y que me ha permitido fomentar el logro de los aprendizajes en los alumnos a través del apoyo, cuestionamientos, observaciones y recomendaciones.

### **3.3. Módulos de integración del portafolio de evidencias**

Para la construcción del portafolio de evidencias se han tomado en cuenta los módulos El Adolescente en el siglo XXI, Habilidades docentes y didáctica, Gestión de ambientes de aprendizaje, Trabajo colaborativo y aprendizaje integrado y Mediación e intervención pedagógica.

Esto fue así porque se piensa que estos módulos de alguna manera se vinculan con la función docente y su práctica con los alumnos de interés que, en este caso, son los estudiantes de nivel secundaria.

Se presenta, a continuación, el desarrollo reflexivo de los módulos que forman parte del portafolio de evidencias.

### **3.3.1. El Adolescente en el siglo XXI.**

Como lo indica el programa indicativo, trabajar con adolescentes requiere, primero de reconocer sus características biológicas, fisiológicas, sociales, culturales y emocionales para analizar, después cómo se implementaría la práctica de acuerdo con las características generales del grupo y de las conductas y comportamientos de cada integrante de este.

Así, el bloque I, posibilitó a quien esto escribe, en reconocer si mi formación me permite atender de manera integral a los adolescentes con los que trabajo.

Sin embargo, estos comportamientos se originan por variables que inciden en ellos como lo son los factores sociales y económicos que permean a su cotidianidad, además de la idea colectiva que los adolescentes se comportan así debido a que en esta etapa siempre son así, aunque mi experiencia con el trabajo de los adolescentes me ha sugerido que son ideas preconcebidas tomadas como ciertas, pero muchas veces erradas.

De hecho, los textos consultados para realizar las actividades dieron apertura a mis pensamientos preconcebidos y dieron un giro en entender que cada individuo es diferente, con sus propias motivaciones e intereses, con lo cual modifiqué mi postura hacia estos tratando de ser más empática con el objeto de ser un agente de cambio en ellos, al menos en lo que se refiere a sus aprendizajes.

Sin duda, la lectura de Souto (2007), que trata sobre la formación del adolescente como un objeto social fue sustancial para que cambiara la manera de ver a estos pues considero que su paso por el nivel secundaria es un proceso en el que debo coadyuvar para formar a seres humanos más integrales, pues como lo dispone la autora “el desarrollo de la juventud como un grupo de edad claramente definido destacan la regulación del acceso al mercado laboral”

(p. 173). Así que reestructuré las ideas de mi función docente y sé, ahora, que cada aprendizaje y conocimiento que genere en estos les será de utilidad en su vida futura, cuando ya sean adultos.

Hubo una actividad en el bloque II de la asignatura que consistió en que reflexionáramos cómo éramos de adolescentes y que reflexionáramos cómo fuimos construyendo nuestra individualidad y cómo nos relacionábamos con el contexto social cercano, es decir, familiares, amistades, docentes. Esta actividad me centró en que ni puedo tener comportamientos adulto-centristas con los alumnos pues debo considerar la parte humana, máxime que esta se encuentra en construcción.

El bloque III centrado en el concepto que se tiene hacia los adolescentes en este momento histórico, me permitió generar reflexiones sobre cómo entendía el mundo y este no es el mismo a como lo comprenden y visualizan los alumnos de secundaria. Es decir, me permitió considerar que existen elementos en la actualidad, sobre todo tecnológicos que influyen en sus comportamientos como individuos y en sus conductas como estudiantes.

En este sentido, el texto de Zamora (2013) contiene una idea que me pareció relevante, la cito

La adolescencia no es sólo una etapa biológica que se inicia con la pubertad, ya que intervienen otros aspectos que construyen la idea de adolescencia, como su relación con la sociedad, que la imagina y la construye. Es pertinente preguntarnos si la adolescencia en nuestros días es un estadio de transición hacia la etapa de construcción, maduración y consolidación de la identidad, o bien un proyecto inconcluso y postergado (p. 57).

Considero, ahora, que la adolescencia es un estadio dentro del proceso de desarrollo de las personas, por lo que no está inacabado ni inconcluso, sino que los adolescentes se encuentran en proceso de desarrollo y la escuela es uno de los tantos contextos que les permite consolidar personalidad e identidad.

Finalmente, sostengo que fue uno de los módulos más importantes en mi formación como licenciada en educación secundaria porque los adolescentes son la materia prima con los que trabajo. Si no contara con el reconocimiento de cómo son, qué piensan, qué les motiva, etc., mi trabajo docente sería inocuo, como arar en el mar porque no tendría sentido diseñar mis planificaciones y actividades sin tomar en cuenta las características de los alumnos adolescentes.

A continuación, se presenta cada una de las actividades integradoras de cada uno de los módulos que conforman al portafolio de evidencias.



**EDUCACIÓN**  
SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA



# **EL ADOLESCENTE EN EL SIGLO XXI**







**INSTITUTO PEDAGÓGICO  
ESCOLAR MÉXICO S.C.**



## **“OPERATIVO COMIDA SEGURA”**

**PROYECTO DE INTERVENCIÓN  
PRIMER GRADO DE SECUNDARIA**

### **METAS**

Una de las metas de aprendizaje para los alumnos es “Practicar hábitos de alimentación y adquirir actitudes relacionadas con el cuidado de la salud” Es necesario enseñar a los adolescentes a reconocer cuáles son los alimentos buenos para su salud, de modo que adquieran progresivamente nuevos hábitos nutricionales e incorporen nuevos sabores y consistencias evitando que tengan problemas relacionados con la alimentación tan comunes hoy en día como; el abuso de golosinas o la obesidad por el consumo de grasas y alimentos ricos en colesterol.

# DIAGNÓSTICO DE PROYECTO

## 1. ¿Cuáles son las razones por las que se necesita realizar el proyecto?

Los alumnos sean capaces de llevar a cabo un proyecto sin perder el entusiasmo y motivación al presentarse algunos obstáculos al inicio, durante o final del proyecto.

## 2. ¿Con qué fin contribuirá el logro de los objetivos del proyecto?

Concientizar a los adolescentes y la comunidad escolar, la importancia de comer alimentos saludables y el daño que ocasiona la comida chatarra.

## 3. ¿Qué se espera obtener del proyecto en caso de que tenga éxito?

Adolescentes y comunidad escolar cambien hábitos alimenticios.

## 4. ¿A quién va dirigido el proyecto?

Alumnos, docentes, directivos y padres de familia.

## 5. ¿Qué debe producir el proyecto para crear las condiciones básicas que permita la consecución del objetivo?

La investigación de los alimentos saludables, circulares de permiso para padres de familia y directivos, posters de información.

## 6. ¿Con qué acciones se generarán los productos?

Los alumnos realizarán un debate sobre el tema, crearán posters informativos referentes al tema y generarán circulares de permisos para llevar a cabo el proyecto con autorización de padres de familia y directivos.

## 7. ¿Qué recursos se necesitan para obtener el producto y lograr el objetivo propuesto?

Permisos, Carteles y alimentos reales como (fruta, agua natural, amarantos).

## 8. ¿Quién o quienes, ejecutarán el proyecto?

Los alumnos de primer grado de nivel secundaria, apoyo de algunos docentes, directivos y padres de familia.

## 9. ¿Cómo se ejecutará el proyecto?

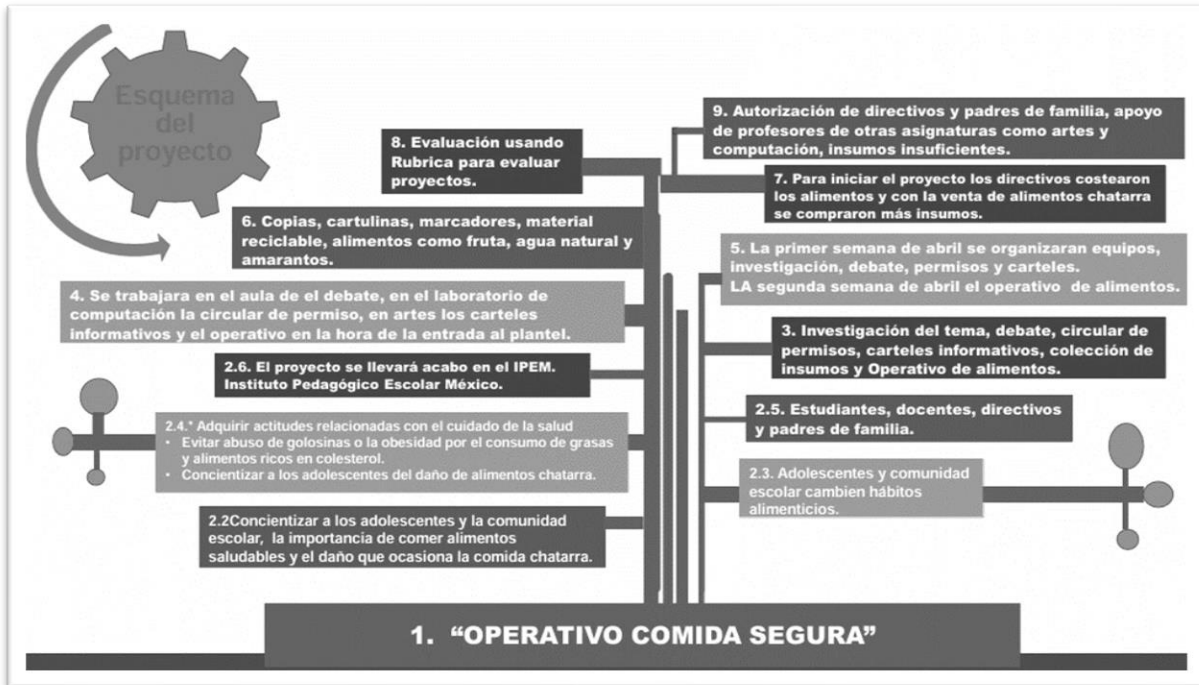
- Los alumnos investigarán sobre el tema "alimentos saludables y no saludables".
- En el aula realizarán un debate de dos equipos en la cual expongan los beneficios, causas y consecuencias de consumir estos alimentos.
- Se diseñarán carteles bombardeando la escuela de esta información.
- Se redactará un escrito en donde se les informa a los padres de familia que en esa semana se llevará a cabo "el operativo comida segura" donde el grupo responsable observará a la hora de la entrada, sin tocar ningún alimento que están consumiendo la comunidad estudiantil y alimentos que no son saludables serán decomisados para su venta y poder comprar botellas de agua natural, fruta, amaranto, etc. es decir los alumnos, docentes, administrativos que lleven alimentos como chatarra se les cambiara por alimentos saludables.

## 10. ¿En cuánto tiempo se obtendrán los productos y se lograrán los objetivos previstos?

- Semana del 28 al 1 de abril del 2022. Se realizará la investigación, diseño de carteles, propaganda del tema y circular para los papas.
- Semana del 4 al 8 de Abril del 2022. Se aplicará el Operativo Comida Segura.

## 11. ¿Cuáles son los factores externos que deben existir para asegurar el éxito del proyecto?

- Autorización de directivos.
- Autorización de padres de familia.
- Apoyo de docentes como computación y artes.
- El costo de los insumos para el intercambio de alimentos saludables.



## PLANIFICACIÓN DEL PROYECTO DE INTERVENCIÓN

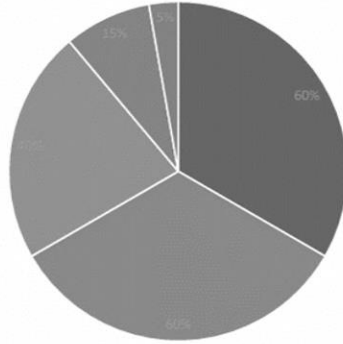
EQUIPOS	ACTIVIDADES	FECHAS
1	Investigación Debate	28 /03/22 29/03/22
2	Investigación Debate	28/03/22 29/03/22
3	Posters y difusión	29/03/22 30/03/22
4	Posters y difusión	29 /03/22 30/03/22
5	Circulares y entrega de copias	29/03/22 30/03/22

**Nota: Al finalizar el proyecto se graficara los resultados.**

EQUIPOS	ACTIVIDADES	FECHAS
1	Operativo y administración de insumos	04/04/22
2	Operativo y administración de insumos	05/04/22
3	Operativo y administración de insumos	06/04/22
4	Operativo y administración de insumos	07/04/22
5	Operativo y administración de insumos	08/04/22

# "OPERATIVO COMIDA SEGURA"

Resultados



■ Día 1 ■ Día 2 ■ Día 3 ■ Día 4 ■ Día 5





### EVALUACIÓN FINAL

Indicadores	Insuficiente 1	Suficiente 2	Notable 3	Sobresaliente 4	Puntos
Los equipo se organizaron para planificar las actividades	No hubo planeación de actividades.	Solo se planearon algunas actividades.	La mayoría de las actividades fueron planeadas.	Todas las actividades se planearon.	4
Los materiales visuales fueron adecuados	No presentaron materiales físicos.	No fueron suficientes los materiales.	Algunos integrantes hicieron posters	Todos los integrantes hicieron material visual.	4
Se resolvieron las problemáticas	No se resolvieron problemas.	Solo se atendieron algunos problemas.	La mayoría de los problemas fueron atendidos en tiempo.	Todos los problemas se solucionaron en tiempo y forma.	3
Todos los integrantes participaron	No todos participaron.	Algunos integrantes participaron.	La mayoría participaron.	Todos participaron en sus equipos.	4
Las actividades se llevaron acabo en las fechas planeadas	Hubieron retrasos.	Solo 3 actividades no estuvieron en tiempo	Solo 2 actividades no se realizaron en la fecha.	Todas las actividades se llevaron acabo en tiempo y forma.	4
Los insumos fueron suficientes	No fueron suficientes toda la semana.	Solo 3 días fueron suficientes.	Solo 2 días fueron suficientes.	Todos los días fueron suficientes.	3
Se logro los objetivos planeados	Casi ningún objetivo se logró.	Faltaron 2 objetivos por lograr.	Falto 1 objetivo por cumplir	Se logro el 100 de los objetivos.	4

En conclusión, el grupo de primer grado profundizó en todo lo que hace referencia a qué es un alimento saludable y cómo consumirlo adecuadamente dentro de los ciertos lineamientos, en los que se ve una transición de hábitos alimenticios hacia unos más saludables, teniendo como referencia que el “Acceso y uso por todas generaciones presentes y futuras de los alimentos necesarios para una vida activa y saludable, se da a través de medios que sean sostenibles desde el punto de vista económico, social y ambiental” como lo cita (Barber, 2001).

## ¡FELICITACIONES!

Al grupo de primer grado por su esfuerzo y dedicación al proyecto  
“OPERATIVO COMIDA SEGURA”

La salud depende de nuestros hábitos, nuestro comportamiento, nuestra alimentación, nuestro nivel de actividad física y el ambiente en el que vivimos. Nuestra genética no es modificable. Pero podemos evitar muchas enfermedades manteniendo hábitos saludables.

### **3.3.2. Habilidades docentes y la didáctica.**

Este módulo coadyuvo en la consolidación de mi identidad docente pues me permitió considerar las áreas de oportunidad que tengo en mi práctica profesional y que estas retribuyesen en la construcción de los aprendizajes de los alumnos.

En este sentido, el propósito del módulo consistente en que valorara mi profesión y su resignificación, considero que se cumplió a lo largo de los cuatro bloques que conforman a este.

Por ejemplo, en el bloque I pude reflexionar sobre los desafíos cotidianos que enfrento en mi práctica y, sin duda, el más relevante concierne en cómo dirijo las sesiones en los adolescentes, los elementos que debo considerar al momento de realizar mis planificaciones y actividades, incluso, hasta la manera de comportarme y conducirme con los alumnos.

En este bloque, el texto de Gómez (2004) me llevó hacia los inicios en el que comencé a ejercer la profesión y cómo he evolucionado a partir de entonces y, como lo menciona la autora “el ingreso al campo profesional al terminar la carrera no es fácil; ante la presión de buscar y encontrar trabajo, la docencia se presenta como una actividad intermedia” (p. 78). Tal vez en un momento sí pensé esto, pero a la distancia qué bueno que abracé el ser docente.

Por otra parte, el Bloque II enfocado principalmente en las habilidades docentes descubrió en mí las oportunidades que tengo para desarrollarlas y canalizarlas en la construcción de ambientes de aprendizajes favorecedores.

El recurso más significativo en este bloque fue el de Morin (1999) que identifica los saberes necesarios para la educación del futuro que en realidad son aquellos relativos a todos los ámbitos en los que se desarrolla el individuo. Además, el texto hace referencia a las incertidumbres (¿Quién no ha sentido incertidumbre en la práctica docente?), sobre todo en aquellas que son relativas a los conocimientos. Si traslado lo que menciona el autor “el conocimiento es navegar en un océano de incertidumbres a través de archipiélagos de certezas” (p. 38) hacia mi práctica, en concreto debo desarrollar mis habilidades en función de mis conocimientos para, después, desarrollar la planificación de actividades y considerar las estrategias que utilizaré basadas en mis habilidades.

El bloque III que versa sobre la didáctica y el docente tuvo como eje problematizador la dificultad de los docentes para el empleo de los elementos de la didáctica, en forma pertinente en el aula, donde muchas veces es una problematización de la práctica. De hecho, como lo cita Mallart (s.f.), “la Didáctica no se agota en las aulas escolares, ni siquiera en las situaciones formales de enseñanza. Hay formación y por tanto posibilidad de estudio didáctico siempre que haya alguien en proceso de aprender algo” (p. 1), con lo que genere ideas de cómo trasladar la didáctica fuera del aula respecto a la construcción del aprendizaje del idioma inglés.

En este sentido, opté por interactuar con los alumnos utilizando medios digitales, sobre todo, por las tardes, como una forma de utilizar recursos para auxiliar en el trabajo que deberían realizar en casa. Con esta acción traté de intervenir en el proceso de enseñanza fuera del aula y que los alumnos obtuvieran información para completar sus actividades.

Finalmente, en el bloque IV se trataron aspectos sobre la dificultad de los docentes llevar a cabo una intervención didáctica efectiva en el aula. Claro que en cada docente las



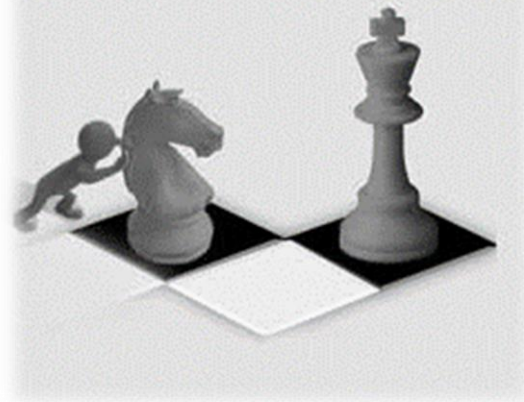
dificultades son variadas y distintas. En mi caso, la principal dificultad que enfrenté es de integrar herramientas digitales, como el Smartphone, en el proceso de aprendizaje de los alumnos pues o no contaban con este instrumento en el aula o era una variable distractora en el desarrollo y dinámica de las sesiones.

El texto de SEP (2016) Curso integral de consolidación de las habilidades docentes, me ayudó de alguna manera a fundamentar mis acciones didácticas pues el texto traía información de cómo implementar la práctica en el escenario real del aula, a través de interacciones de tipo técnico que fomentaran la enseñanza, de tipo organización-control para identificar la evolución de los alumnos, de tipo socioafectivo para fortalecer el clima del aula. Así que hasta la fecha he podido establecer ciertos momentos para cada intervención en las sesiones.

En general el módulo me fue eficiente; sin embargo, la construcción de estrategias didácticas es inagotable y su diseño se encuentra en los conocimientos que tengo, pero también en las experiencias e innovación en las cuales siempre estoy dispuesta a probar.



# HABILIDADES DOCENTES Y LA DIDÁCTICA





**EDUCACIÓN**  
SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA



LES Licenciatura en Educación Secundaria (Plan 2017)

**UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL**  
**Unidad 095**

**HABILIDADES DOCENTES Y LA DIDÁCTICA**  
**BLOQUE IV**

**La intervención didáctica**  
**Actividad Integradora**

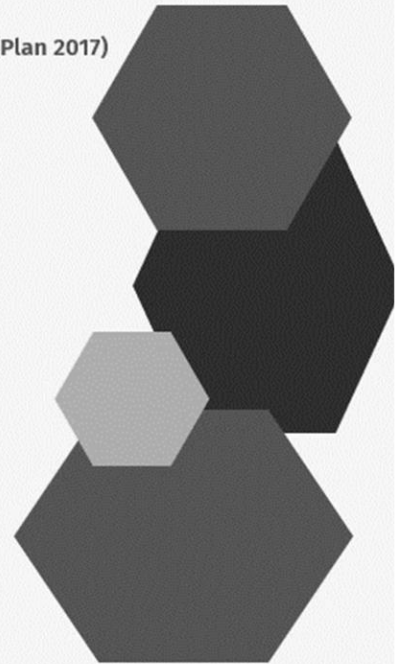


**GOMEZ MORA MARIA DOLORES**  
**Matricula: 210953066**  
[lolitagomez7813@gmail.com](mailto:lolitagomez7813@gmail.com)

**Asesor: Anastacia Escobedo Banda**

Ciudad de México

Agosto 2022



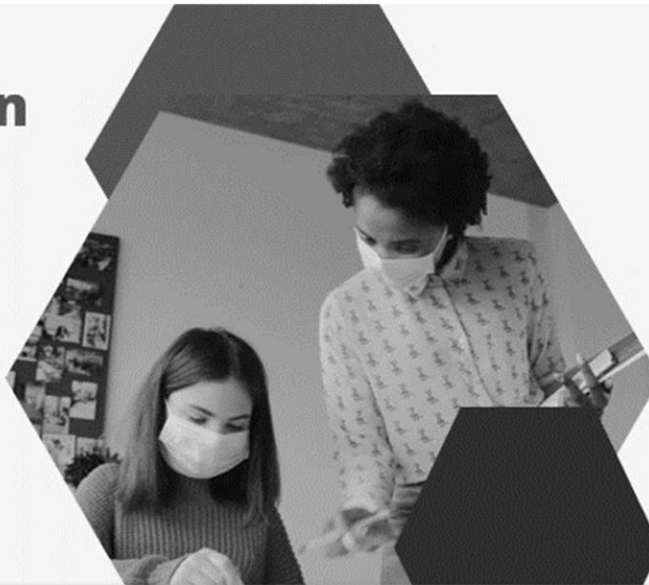
# INTERVENCIÓN DIDÁCTICA

- La intervención didáctica
- La intervención didáctica y su contexto
- Características de la intervención didáctica
- Modelos de intervención didáctica



## La intervención didáctica

- Se refiere a cualquier acción emprendida por un profesor en un contexto educativo.
- Tiene como objetivo: lograr el desarrollo integral del alumno a través de la educación.
- Forma parte de una serie de estrategias o programa, que incluyen acciones educativas concretas que dependen de las necesidades de cada estudiante.
- Persigue la innovación de la docencia y la mejora de los aprendizajes de los alumnos.



## La intervención didáctica y su contexto

- Es necesario que el docente conozca a sus alumnos y se familiarice con su contexto, para emprender su intervención didáctica. De igual manera, es imprescindible que el docente tenga presente cuáles son los recursos con los que cuenta tales como espacios, tiempos, materiales, entre otros.
- Para orientar esta acción, el docente precisa de hacer una reflexión de su práctica docente y preguntarse:

**¿Por qué enseñar?**

Definición y justificación de motivos

**¿Para quién?**

Población

**¿Qué enseñar?**

Objetivos y contenidos

**¿Cómo enseñar?**

Métodos y técnicas, actividades y tareas:  
Metodología

**¿Cómo comprobar la enseñanza?**

Estrategias de evaluación

# La intervención didáctica y su contexto

En la intervención didáctica, se sitúa al alumno como el centro del aprendizaje, pues es quien, en cierta medida, lleva el control de la clase; en este sentido, la intervención didáctica es planteada desde los enfoques determinados por el docente que imparte la clase. Diversos autores plantean que la intervención educativa debe atender el contexto específico en el que se pretende desarrollar, y el punto de partida siempre debe ser el educando. Como lo afirma Ander-Egg (1996), "En la oferta que el educador hace, éste ha de procurar conocer lo que el educando es y sabe". Para ello, debe cumplirse tres requisitos:

1

Contextualizar lo que el educando es, en otras palabras, comprenderlo en su vida cotidiana y en el entorno que desarrolla su vida.

2

Saber y conocer lo más posible, lo que el alumno sabe.

3

Relacionar los nuevos conocimientos con la competencia cognitiva de los alumnos, es decir, sus características, su madurez, sus motivaciones, su nivel de desarrollo y sus capacidades.

## Características de la intervención didáctica

La intervención didáctica comprende una serie de momentos, que finalmente conducen a la mejora de la práctica docente y, en consecuencia, propician que todos los alumnos aprendan.

Diagnóstico

Es un proceso que permite identificar los diferentes contextos que influyen en su práctica, a fin de generar los ambientes adecuados para el aprendizaje, eligiendo desde los recursos, materiales, espacios, tiempos, ámbito sociocultural y el plan de estudio, programas, políticas educativas, planeación y estrategias.

Planeación

Permite establecer un plan de trabajo que contemple los elementos que intervendrán en el proceso de enseñanza y aprendizaje, organizados de tal manera que faciliten el desarrollo de las estructuras cognitivas, la adquisición de habilidades y modificación de actitudes de los alumnos.

Intervención

Es un proceso educativo intencionado y planeado para lograr los objetivos y metas establecidas.

Evaluación

Es un proceso sistemático para obtener información que permita formular juicios de valor y así formar decisiones.

## Modelos de intervención didáctica



### *INDUCTIVO*

Es una estrategia directa para ayudar a los estudiantes a desarrollar el pensamiento crítico y de nivel superior mientras se estudian contenidos académicos. Basado en la idea de que los estudiantes construyen su propia comprensión del mundo. Requiere un ambiente en el que los alumnos se sientan libres de asumir riesgos y ofrecer sus conclusiones, conjeturas y evidencias sin temor a la crítica.



### *DEDUCTIVO*

Es una estrategia directa para ayudar a los estudiantes a desarrollar el pensamiento crítico y de nivel superior mientras se estudian contenidos académicos. Basado en la idea de que los estudiantes construyen su propia comprensión del mundo. Requiere un ambiente en el que los alumnos se sientan libres de asumir riesgos y ofrecer sus conclusiones, conjeturas y evidencias sin temor a la crítica.

## Modelos de intervención didáctica



### *INDAGACIÓN*

Es un modelo que enseña al alumno a investigar preguntas y problemas, donde se enseñan habilidades de indagación a través de la simulación de recolección de datos mediante preguntas.



### *COOPERATIVO*

Es una estrategia donde los alumnos cooperan para aprender, enseñan a otros, los roles sociales requeridos para mantener relaciones interdependientes que pueden ser enseñadas y practicadas, mutuamente responsables de la conducta social apropiada, influyendo en los valores y en el autocontrol que desarrollan.

# Conclusión

Es una recompensa como maestro cuando los alumnos reconocen en sí mismos la capacidad de aprendizaje y de desarrollo de competencias que nunca habían considerado.

A través de la intervención didáctica, se pudieron conocer algunos de las causas que se presentan en nuestras aulas que dificultan el aprendizaje de nuestros alumnos, tales como: la falta de motivación, el tradicionalismo, la metodología y un buen aprendizaje cognitivo en la secuencia didáctica dentro de la planeación, la memorización de información, planes y programas que no se llevan a cabo, falta de capacitación docente, entre otros.

En fin, los docentes debemos actualizarnos para mejorar la metodología, usando nuevas estrategias didácticas y tecnologías que complementen y transformen la enseñanza-aprendizaje.



# Bibliografía

Carillo Puerto, F. (2015, marzo). Curso Integral de Consolidación a las Habilidades Docentes. blogspot. <https://cursocrenhd.blogspot.com/2015/03/m2f1.html>

Jiménez Mena, V. (2012, 3 noviembre). Modelos de Intervención Educativa. blogspot.mx. Recuperado julio de 2022, de <http://estrategias1educativas.blogspot.mx/2012/11/modelos-de-intervencion-educativa.html>

Rodríguez Puerta, Alejandro. (5 de mayo de 2020). Intervención didáctica: características, estrategias, ejemplos. Liferder. Recuperado de <https://www.liferder.com/intervencion-didactica/>



### **3.3.3. Gestión de ambientes de aprendizaje.**

Este módulo de algún modo fue transformador ya que me otorgó herramientas para modificar mi práctica generando ambientes de aprendizaje que fomentaran la construcción de estos en los alumnos.

El bloque I me situó en las teorías y metodologías en torno a los ambientes de aprendizaje. Reflexioné en cómo podría generar cambios en la atmósfera del aula. Por ejemplo, identifiqué que mi práctica sobre la asignatura, el idioma inglés, la realizaba de manera muy convencional: palabras orales-repetición-libro de apoyo y sólo cambiaba una vez a la semana cuando se acudía al laboratorio de idiomas.

A través de este bloque consideré que no era necesario acudir al laboratorio de idiomas, sino que también las prácticas las podía implementar en el aula. De hecho, fue en ese momento que intenté utilizar el Smartphone como recurso pedagógico para hacer las sesiones en aula más dinámicas. Inclusive, durante el mismo bloque, tuve la oportunidad de leer el texto de Jackson (2001) sobre la vida en las aulas y en este menciona que “rara vez se ve un aula como lo que es” (p. 46). Ciertamente, porque el aula, para los alumnos es un lugar dentro de la escuela que invita a la socialización. Esto, lo tomé como base para generar trabajo colaborativo, sin importar que dentro del desarrollo de la actividad se distrajeran los alumnos comentando otras cosas diferentes a la actividad pues me propuse en la planificación que



alcance o logro de aprendizaje tuvieran los alumnos. Si se cumplía con este propósito, la sesión la calificaba como eficiente. Así que le di un giro al ambiente de aula.

El bloque II enfocado a los roles de los agentes educativos tuvo como eje problematizador los ambientes que favorecen las interrelaciones en el aula. Así que lo que había dispuesto como estrategia no se encontraba alejado de lo que la literatura recomienda, sobre todo, en la asignatura de inglés, donde la práctica de la didáctica permite que se formalicen las interacciones.

El texto de Correa (s.f.) propone que los desarrollos tecnológicos coadyuvan en el proceso de aprendizaje y que en el mundo moderno “estamos viviendo un profundo proceso de transformación y modernización de los sistemas educativos que modifican los modos de producción, las relaciones sociales, la organización política y la cultura” (p. 3) y las tecnologías digitales forman parte de esto, por tanto, como comenté en el apartado 3.1.3, opté por comunicarme con los alumnos por las tardes para realizar un tipo de didáctica diferente y, al mismo tiempo, modificar el ambiente de aprendizaje.

El bloque III que versó sobre la gestión de aprendizaje en el aula enfocado en los ambientes de aprendizaje inclusivos, de alguna manera me brindó oportunidad para repasar algunos aspectos sobre las prácticas inclusivas. Aunque no tengo alumnos con barreras físicas o cognitivas marcadas, sé que siempre existen barreras de tipo socioemocional y afectivo en los alumnos y, por tanto, seguí promoviendo el trabajo colaborativo, la disposición de las bancas de determinada forma, incluso sentándonos en el piso en semicírculo o círculo para promover una comunicación más horizontal y romper la asimetría de autoridad del docente hacia el alumno, logrando con ello que los alumnos participaran más.

Finalmente, el bloque IV relativo a la construcción de ambientes de aprendizajes donde intervengan otros actores como Paredes y Sanabria (2015) destacan la importancia de diversificar los entornos educativos, superando la idea de todo aprendizaje ocurre únicamente dentro del aula. Proponen ofrecer escenarios variados, tanto naturales como contruidos, adaptados a las tareas y objetivos educativos.

Sin embargo, siendo honesta, esta fase no la he podido implementar en mi práctica porque trabajo en un centro escolar de naturaleza privada y las políticas que implementa dirección son bastante cerradas en ese aspecto de contribuir a que actores que no necesariamente se encuentren al interior del plantel escolar coadyuven en las actividades de aprendizaje. Sé que esto es una tarea que debo cumplir para profesionalizar más mi práctica. Se tendrá que hacer trabajo de gestión en el Consejo Técnico Escolar (CTE) y en el Consejo de Participación Social (CPS).

Finalmente, sostengo de algún modo, este módulo rompió paradigmas en mi práctica, favoreciendo con ello que las sesiones sean más dinámicas.



EDUCACIÓN  
SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA



# GESTIÓN DE AMBIENTES DE APRENDIZAJE



## **INTRODUCCIÓN**

Sin duda alguna fortalecer las competencias didácticas con temas de actualidad e innovadores, que nos permitan estructurar de mejor manera los aprendizajes de nuestros estudiantes.

La planeación didáctica es una herramienta y estrategia que permite al docente orientar los aprendizajes esperados de los estudiantes a través de la solución de problemas reales en distintos contextos de la vida cotidiana, así, como su evaluación. Un proyecto formativo apoya a los estudiantes a desarrollar el pensamiento crítico, colaboración y de comunicación que requieren para la solución del problema del contexto; no se requiere memorizar sino más bien, obtener un aprendizaje profundo del tema para mejorar; documentar la experiencia y finalmente compartirla. Los beneficios de este ayuda al docente a estructurar de mejor manera los aprendizajes esperados en un contexto de la vida real, proceso que permea en los estudiantes y les permite adquirir las competencias para la vida en sociedad.

A continuación, se presenta la Planeación Didáctica.

## **DIAGNÓSTICO DEL CONTEXTO ESCOLAR, FAMILIAR Y SOCIOCULTURAL**

Información sociodemográfica:

Nombre de la escuela: IPEM. Instituto Pedagógico Escolar México S.C.

CCT: 15PES1469

Nivel: Secundaria

Modalidad: Secundaria General

Turno: matutino

Horario: 07:00-15:00

Estado: de México

Municipio: Tlalnepantla de Baz

Número de alumnos en la escuela: 152

Número de grupos: 6

Promedio de alumnos por grupo: 20 -28

Género de los alumnos: 50.3 % mujeres y 49.7 % hombres

Número de docentes: 12

Género de los docentes: 52 % mujeres y 48 % hombres

Grupo con el cual se va a trabajar: 1° A

Número de alumnos en el grupo: 25

Género de los alumnos en el grupo: 44 % mujeres y 56 % hombres

Rango de edad en el grupo: 12-13 años

## **CONTEXTO ESCOLAR**

Aspectos que facilitan el aprendizaje

El IPEM. Instituto Pedagógico Escolar México cuenta con amplia infraestructura para la atención de los alumnos (aulas, laboratorio de Química y Física, laboratorio de computación, biblioteca, áreas deportivas para recreación y esparcimiento, tres módulos sanitarios en buenas condiciones, cafetería, aula de danza y música), de igual forma cuenta con los servicios públicos indispensables de luz, agua y drenaje.

## **CONTEXTO FAMILIAR**

Aspectos que facilitan el aprendizaje: los padres de familia han apoyado en su mayoría en el acompañamiento de aprendizajes de sus hijas e hijos, están atentos y mantienen comunicación con directivos y docentes, también los padres de familia participan en las actividades como “Escuela para padres” que se lleva de forma virtual en horarios nocturnos para evitar interferir con horarios de trabajo.

Aspectos que dificultan o bloquean el aprendizaje: algunas familias tanto papá como mamá trabajan y en ocasiones no asisten a los llamados por parte de los tutores para tratar asuntos conductuales o aprovechamiento de sus hijos.

## **CONTEXTO SOCIOCULTURAL**

Aspectos que facilitan el aprendizaje: la escuela cuenta con un ambiente sano para la formación de los estudiantes:

Aspectos que dificultan o bloquean el aprendizaje: el sector particular no participa en muchas actividades como concursos en la zona escolar.

## PLANEACIÓN DIDÁCTICA

Con base en la metodología de la socioformación, se elabora la siguiente planeación didáctica de la asignatura de Lengua Extranjera, Inglés 1 para el primer año grupo “A”; colocando al alumno al centro, cuya formación estará enfocada a la resolución de problemas de manera responsable para la vida. En este nivel educativo esta materia tiene como objetivo la competencia y el dominio básicos en la segunda lengua.



**IPEM. INSTITUTO PEDAGÓGICO ESCOLAR MÉXICO S.C.**



UNIVERSITY OF  
CAMBRIDGE

**NIVEL SECUNDARIA**

C.C.T. 15PES1469F

Asignatura: Lengua Extranjera, Inglés 1

Sesión: 3 22 al 24 de marzo del 2023	Grado: 1o A	Title: Getting a journey around Mexico	Teacher: <b>María Dolores Gómez Mora</b>
--	-------------	---	--

El propósito general de la asignatura Lengua Extranjera. Inglés es que los estudiantes desarrollen habilidades, conocimientos, actitudes y estrategias de aprendizaje para participar e interactuar en prácticas sociales del lenguaje, orales y escritas, propias de diferentes contextos comunicativos y culturales rutinarios, habituales y conocidos, con hablantes nativos y no nativos del inglés. Ello implica:

1. Usar la lengua extranjera como medio para expresar ideas y pensamientos con confianza y eficacia hacia personas de otras culturas.
2. Utilizar la lengua extranjera para organizar el pensamiento y el discurso; analizar de modo crítico y resolver problemas, así como participar en diversos intercambios y expresiones culturales propias y de otros países.
3. Emplear la lengua extranjera para interactuar de modo creativo y ético con conciencia y empatía hacia perspectivas y sentimientos distintos a los propios.
4. Reconocer el papel del lenguaje y la cultura en la construcción del conocimiento, la conformación de la identidad, así como en la regulación de la conducta, la experiencia y los valores.
5. Reflexionar sobre la lengua y la cultura para interpretar y producir significado en intercambios lingüísticos y culturales.



## Propósitos por ciclo

### Ciclo 4. 1º, 2º y 3º de Secundaria

El propósito del cuarto ciclo es que los estudiantes sostengan interacciones y adapten su actuación mediante diversos textos orales y escritos en una variedad de situaciones de comunicación. Por tanto, se espera que los estudiantes puedan:

1. Analizar algunos aspectos que permitan mejorar la comprensión intercultural.
2. Aplicar algunas estrategias para superar retos personales y colectivos en el aprendizaje de una lengua extranjera.
3. Transferir estrategias para consolidar la actuación en situaciones de aprendizaje de la lengua extranjera.
4. Emplear un repertorio lingüístico sencillo pero amplio en una variedad de situaciones conocidas y de actualidad.
5. Intercambiar información de interés actual.
6. Desenvolverse con un registro neutro en intercambios sociales dentro de un rango variado de situaciones.

Ámbitos: Familiar y comunitario – Lúdico y literario – Académico y de formación.

Ambiente social de aprendizaje: Familiar y comunitario.

Actividad comunicativa: intercambios asociados al entorno.

Competencia: Sociolingüística.

Práctica social de lenguaje: Acuerda con otros un itinerario de viaje.

Aprendizajes esperados:

1. Busca y consulta información.
2. Compara pros y contras de ideas y propuestas.
3. Construye argumentos para defender ideas y propuestas.
4. Escucha y expresa pros y contras para construir consensos.

Enfoque de la asignatura:

La propuesta curricular de Lengua Extranjera Inglés adopta un enfoque de acción centrado en prácticas sociales del lenguaje. Estas se encuentran orientadas al proceso y a la integración del aprendizaje y ofrecen a los estudiantes oportunidades para participar en diversos intercambios comunicativos que demandan el uso adecuado de conocimientos, habilidades, actitudes y estrategias, y para reflexionar sobre distintos aspectos de la lengua, el lenguaje y la cultura.

El lenguaje se define como una actividad comunicativa, cognitiva y reflexiva mediante la cual es posible, por ejemplo, expresar, intercambiar y defender ideas, emociones, deseos, intereses; establecer y mantener relaciones interpersonales, acceder a la información e interpretarla, participar en la construcción del conocimiento, organizar el pensamiento y reflexionar sobre el propio proceso de creación discursiva.

El enfoque considera el aprendizaje tanto lingüístico como cultural porque una de sus funciones es la socialización, porque “se basa en los mecanismos auténticos del uso de la lengua en la interacción contextualizada y en el proceso constructivo del aprendizaje”. Por tanto, tiene la finalidad de que los estudiantes se relacionen, progresen y reconstruyan el mundo social en el que viven mediante su participación efectiva y exitosa en prácticas sociales del lenguaje propias de las sociedades del siglo XXI.

En otras palabras, se trata de aprender inglés usando el inglés (aprender haciendo) en interacciones comunicativas reales o

	<p>próximas a la realidad, en las que los estudiantes participen como usuarios de esta lengua y se interesen por aprender cómo se lleva a cabo la comunicación al interactuar con otros.</p> <p>Desde esta perspectiva, se reconoce que las prácticas sociales del lenguaje “no son acciones sin mayor implicación, sino por el contrario, en la medida en que responden a los intereses de los aprendices y a las necesidades de socialización, son el motor que activa conocimientos, estrategias y actitudes”.</p> <p>Problema del contexto: Aun cuando vivimos en la emergencia sanitaria ocasionada por el virus del SARS-COV2, las personas o familias completas realizan viajes de vacaciones dentro y fuera del país, las consecuencias son contagiarse uno mismo y contagiar a otras personas con las distintas cepas que se van identificando de manera global del virus referido. El estudiante para cumplir con los aprendizajes esperados debe identificar el problema del contexto y hacer propuestas y recomendaciones basadas en los protocolos de salud.</p> <p>Producto central que deben lograr los estudiantes: Realizar un itinerario de viaje familiar dentro de México, organizado con responsabilidad ante la pandemia, y tomando en cuenta los protocolos de salud. El itinerario es elaborado en el cuaderno de trabajo en el idioma inglés y puede utilizar recortes de revistas o dibujos elaborados por los propios alumnos en un mapa de la República Mexicana, permitiéndole identificar los Estados de manera geográfica.</p>
--	---

Vinculación con otras asignaturas: 1. Geografía; 2. Formación Cívica y Ética 1

<b>❖ ACTIVIDADES DE INICIO</b>	<b>Evaluación:</b>	<b>Recursos:</b>
<p style="text-align: center;"><b>❖ ACTIVIDADES DE DESARROLLO</b></p> <p>Gestión del conocimiento</p> <p>Actividad 1: Mediante la técnica de corrillos los estudiantes comparten sus experiencias de viajes que alguna vez hayan hecho con su familia, sea corto o largo, al compartirlas deben identificar situaciones</p>	<p>Acción: en tormenta de ideas, identificar los conocimientos de los alumnos sobre las formas de cómo organizar un itinerario de viaje</p>	<p>Libreta de apuntes del alumno, revistas y</p>

<p>semejantes que sus compañeros hayan vivido; analizan los contextos del antes y después de la pandemia y los riesgos que se corren al viajar en estos momentos; de ser el caso, comentan e identifican las medidas de salud mínimas que deben tener para protegerse del Covid.</p> <p>Al terminar la dinámica y después de haber compartido sus experiencias de viaje, de manera individual los alumnos reflexionan con las siguientes preguntas, y anotan sus respuestas en su libreta de trabajo:</p> <p>a) ¿Qué lugares me gustaría visitar? – What tourist places would I like to visit?</p> <p>b) ¿Es pertinente salir de vacaciones aun con pandemia? – Is it pertinent to go on vacation in pandemic?</p> <p>c) ¿Qué cuidados debemos tener para no contagiarnos de Covid? – What care should we take to not get infected?</p> <p>Actividad 2: En el mapa de la República Mexicana reconoce la ubicación geográfica de los Estados e identifica los atractivos turísticos mencionados en el video.</p> <p>Actividad 3. El alumno identifica el siguiente vocabulario básico en inglés usado en los viajes de vacaciones.</p> <p>Actividad 4: los alumnos analizan el siguiente ejemplo de itinerario de viaje (en inglés), que les servirá para identificar los elementos que deben considerar en su trabajo, con base en la rúbrica de autoevaluación.</p>	<p>responsable ante la pandemia. Los alumnos practican la coevaluación para identificar en que pueden mejorar.</p> <p>Instrumento: registro de comportamientos y actitudes en la libreta de apuntes del docente.</p>	<p>colores para dibujar.</p>
--	--	------------------------------

English	Spanish	English	Spanish
Accommodation	Albergamiento	Stay	Estancia
Baggage	Equipaje	Business trip	Viaje de negocios
Bronze	Folleto	Sun lotion	Bronceador
Crucero	Crucero	Sunglasses	Gafas de sol
Camping site	Sitio para acampar	Ticket office	Taquilla
Car rental	Alquiler de autos	Ticket	Boleto
Cruise	Crucero	Destination	Destino
Departure	Salida	Downtown	Centro de la ciudad
Excursion	Excursion	To go on vacation	Irse de vacaciones
Flight	Vuelo	High season	Temporada alta
Tour guide	Guía de turistas	To go swimming	Ir a nadar
Hotel	Hotel	To go to the beach	Ir a la playa
Information office	Oficina de información	Inn	Posada
Itinerary	Itinerario	To make a reservation	Reservar
To plan	Organizar	Journey trip	Viaje
Low season	Temporada baja	To rent a car	Alquilar un auto
To sunbathe	Tomar sol	To take a photograph	Tomar una fotografía
Tour	Gira, recorrido	To travel	Viajar
Map	Mapa	Tourism	Turismo
Tourist	Turista	Tourist office	Oficina de turismo
Parking	Estacionamiento	Travel agent	Agente de viajes
Passenger	Pasajero	Travel insurance	Seguro de viajes
Passport	Pasaporte	Train	Tren
Vacation	Vacaciones	Trip	Viaje
Reservation	Reserva	Resort	Lugar de vacaciones
Return	Regreso	Plane	Avión
Route	Ruta	Swim	Patinar
Beach	Playa	City	Ciudad

Elementos del Itinerario de viaje	Elements of Itinerary
1.- Programa de viaje	1.- Tour program
2.- Horarios de viaje	2.- Timetable
3.- Duración	3.- Duration
4.- Destino	4.- Destination

**Destination: Puebla de los Angeles "Downtown Tour"**

**Accommodation in 4 Stars Hotel**

**Duration: 1 night 2 days**

**Food and beverages included**

Tour Program / Day 1		
Timetable	Activity	Description
08:00 hrs.	Breakfast	Hotel restaurant "El Colibri"
09:00 hrs.	Tour beginning	Departure to visit the Cathedral
11:00 hrs.	Museums	1. Amparo Museum 2. Hermanos Serdan House Museum 3. Santa Monica Museum
15:00 hrs.	Food	Restaurant "La China Poblana"
16:30 hrs.	Little Tour	Visit Puebla's downtown at touribus for the historic places.
18:30 hrs.	Free time	Free time
20:30 hrs.	Dinner	Dinner at Hotel Restaurant "El Colibri"

Tour Program / Day 2		
Timetable	Activity	Description
08:00 hrs.	Breakfast	Hotel restaurant "El Colibri"
09:00 hrs.	Tour beginning	Departure to Africam Safari
15:00 hrs.	Food	Restaurant "Zimba" in Africam Safari
16:30 hrs.	Return to Puebla City	----
18:30	Free time	Free time
20:30 hrs.	Dinner	Dinner at Hotel Restaurant "El Colibri"

Actividad 4: a partir del modelaje compartido por el docente, solicita a los alumnos que en equipos de tres elaboren el producto esperado, es decir el itinerario de viaje, para lo cual deben identificar sus lugares favoritos dentro del mapa de la República Mexicana, sin que para ello se olviden de los protocolos de salud; así como el derecho que concede la Constitución Política para viajar libremente por nuestro país.

El itinerario de viaje debe contener los elementos de programa, horarios, duración y destino.

En plenaria los alumnos exponen su trabajo, expresando las frases y vocabulario que han

<p>aprendido a partir estas actividades. El docente les da la realimentación correspondiente.</p>		
<p align="center"><b>❖ ACTIVIDADES DE CIERRE</b></p> <p>Metacognición</p> <p>Se les solicita a los alumnos que revisen las actividades realizadas sobre el tema del Itinerario de viaje, hagan un repaso del vocabulario aprendido en la lección; así como un repaso de los protocolos de salud para evitar contagios por el Covid. Después el docente hace las siguientes preguntas para reflexión de los alumnos.</p> <p>a) Los viajes en esta época de pandemia, ¿realmente es necesario hacerlos?</p> <p>b) ¿Qué recomendaciones puedo dar a mi familia sobre los viajes?</p> <p>c) ¿Cuál es tu opinión de las familias que salen de vacaciones?</p> <p align="center">❖ d) ¿Crees que es importante hacer un itinerario de viaje?</p>	<p><b>Evaluación:</b></p> <p>Acción: registrar las opiniones de los alumnos y hacer la realimentación correspondiente, se les solicita realizar un organizador gráfico de sus respuestas.</p> <p>Instrumento: registro en la libreta de apuntes del docente.</p>	<p><b>Recursos:</b></p> <p>Libreta de apuntes del alumno.</p>

## Socialización

- ✓ Los alumnos comparten su experiencia del reto establecido en estos aprendizajes esperados.
- ✓ Los alumnos pueden compartir sus trabajos con sus familiares y amigos a través de sus redes sociales.
- ✓ Comparten su opinión de los viajes en este momento de la pandemia ocasionada por el Covid.

### LISTA DE COTEJO

ASPECTOS A EVALUAR		Logros.
1.-	Comprende el contexto del tema	
2.-	Reconoce el reto	
3.-	Hace investigación en fuentes confiables	
4.-	Aprende el vocabulario nuevo del idioma inglés	
5.-	Comparte y argumenta sus opiniones con la clase	
6.-	Escucha asertivamente las opiniones de sus compañeros	
7.-	Elabora el itinerario de viaje indicado	
8.-	Reflexiona sobre el tema aprendido para mejorar	
9.-	Comparte el producto final con sus compañeros, familiares y amistades	

## CONCLUSIÓN

En opinión de los estudiantes, la incorporación de las nuevas tecnologías de comunicación en el salón de clases es una alternativa real que ayuda a romper las barreras que imponen el espacio y el tiempo al proceso de enseñanza-aprendizaje. Sin embargo, es importante tomar en cuenta que, para optimizar el proceso educativo, debemos conocer los problemas que enfrentan los estudiantes con estos medios, tanto técnicos como pedagógicos.

Los alumnos mencionan, ejemplos de lo que a ellos se les hace aburrido, monótono, de poco interés por la asignatura, cuando solo se trabaja en libros, y cuadernos, pero no hay interacción entre ellos, cuando salen hacer actividades al patio o al aula de artes para ellos el ver otro ambiente que no sea su salón, también mencionan que es interesante hacer role-plays, ya que es representar a lo que se vive en la realidad.

Este proyecto en la cual hubo investigación, interacción entre compañeros en la cual también tuvieron que involucrar a su familia, yo sugerí ese estado, pero algunos equipos decidieron hacer otro estado que ya habían visitado en algunas vacaciones y eso les hizo sentirse más seguros porque tenían más conocimiento del tema en la vida real.

## **BIBLIOGRAFÍA**

Briceño E., Milagros Thairy El uso del error en los ambientes de aprendizaje: Una visión transdisciplinaria Revista de Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales, núm. 14, enero-junio, 2009, pp. 9-28 Universidad de los Andes Mérida, Venezuela

Díaz Barriga, Frida. (2005). Enseñanza situada: Vínculo entre la escuela y la vida. México: McGraw Hill. [12\\_E4\\_GUIA\\_A\\_DOCMS.pdf \(edomex.gob.mx\)](#)



### **3.3.4. Trabajo colaborativo y aprendizaje integrado.**

Este módulo, compuesto de tres bloques, se centró en las prácticas que suelen estar desvinculadas, fragmentadas y desarticuladas en los saberes y en la concatenación de estos con la vida real. Así que fue fundamental para reorganizar el trabajo en el aula de la mano de la interdisciplinariedad, el trabajo colaborativo y el diseño de la integración de aprendizajes.

El bloque I se concibe en la reflexión de la práctica tomando en cuenta si esta se realiza sólo por cumplir lo establecido o se generan puentes interdisciplinarios con otros actores del colectivo escolar con el fin de socializar los procesos de aprendizaje. En este sentido, texto de Pedroza (2006) coincide en que la práctica debe estar sujeta a la integración del conocimiento desde los planos multi, pluri y crossdisciplinar, entendiendo esto último como “la interacción entre dos o más disciplinas [que] cruzan información en la realización de sus objetos” (p. 79).

Debido a los cambios generados en la gestión de aprendizajes durante esta administración federal, la consecución de proyectos donde se relacionen Campos Formativos y se genere interdisciplinariedad permite que la práctica que desarrollo deba tejer andamiajes con los docentes que también trabajan con los alumnos.

Así que en ocasiones debo trabajar colaborativamente con la docente de Artes, el docente de Educación Física o los docentes regulares que imparten sus materias a los alumnos de secundaria.

El bloque II consistente en el trabajo colaborativo y aprendizaje tuvo como objeto resignificar el trabajo colaborativo como alternativa para la construcción de planes conjuntos y el diseño de estrategias metodológicas.

En función de lo que sucede en el contexto escolar, al menos desde lo que experimento, el trabajo colaborativo surge de las actividades que desarrollamos en el centro escolar a partir de las reuniones del CTE, pues es en este dónde se articulan las formas colaborativas de trabajo.

De hecho, por cultura institucional, en la escuela formamos equipos de trabajo. Siguiendo a Pozner (2000) estos “se centra en las metas trazadas en un clima de confianza y de apoyo recíproco entre sus integrantes, donde los movimientos son de carácter sinérgico” (p. 5), todo esto basado en una comunicación fluida, confianza y apoyo mutuo.

Finalmente, el bloque III, sobre la integración de aprendizaje mediante proyectos, dio oportunidad para que reflexionar sobre las metodologías que se implementan en el trabajo áulico y ocupando el método de proyectos como técnica didáctica donde “los estudiantes toman una mayor responsabilidad de su propio aprendizaje y en donde aplican, en proyectos reales, las habilidades y conocimientos adquiridos en el salón de clase” (ITESM, s.f., párr. 1).

De esta manera, se piensa, que el trabajo afianzado en proyectos resulta más significativo en los alumnos, sobre todo, cuando se trabajan problemáticas de su contexto y que les sean de interés a estos.

Inclusive, coadyuva a modificar el ambiente de aprendizaje donde la interacción entre alumno-docente debe ser permanente pues la evaluación formativa que realice el docente fomenta la comunicación con el grupo de alumnos.

Además, se incentivan una serie de competencias y habilidades en el alumno cuando se trabaja por proyectos ya que incrementa sus capacidades de búsqueda de información,

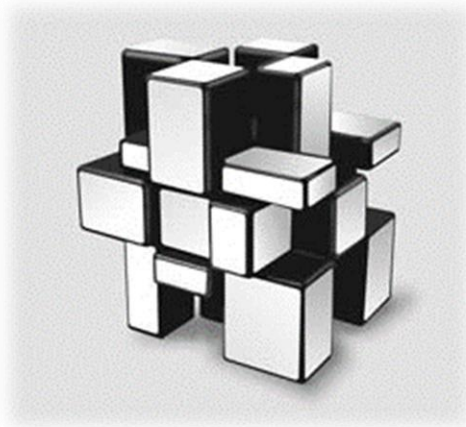
discriminación de esta, análisis de textos, solución de problemas, por mencionar algunos beneficios.

En lo particular, al trabajar por proyectos, guardo la interdisciplinariedad combinando acciones concretas, pero al mismo tiempo flexibilizando el currículo y enriqueciéndolo con la intervención de otros docentes.

Finalmente, siguiendo a Marrero (2001), la cultura colaborativa se forma a través de compartir decisiones, comunicación efectiva, compartiendo recursos, planificando las tareas pedagógicas de forma interdisciplinaria, encontrando decisiones comunes y negociando consensos para así fortalecer los compromisos entre los miembros, el sentido de responsabilidad que redundará en la cohesión del equipo de trabajo, en el logro de metas y en la identificación y apego con la institución educativa. Esto se extiende hacia el trabajo docente y al trabajo de los alumnos.



# **TRABAJO COLABORATIVO Y APRENDIZAJE INTEGRADO**



## INTRODUCCIÓN

La integración de aprendizajes mediante proyectos interdisciplinarios representa una innovadora y efectiva estrategia educativa que busca trascender las barreras tradicionales entre las distintas disciplinas académicas. En un mundo cada vez más complejo y conectado, esta metodología se erige como un enfoque pedagógico que no solo permite a los estudiantes adquirir conocimientos, sino también desarrollar habilidades clave para enfrentar los desafíos del siglo XXI.

Este enfoque se fundamenta en la idea de que el aprendizaje es más significativo cuando se aborda de manera holística, incorporando múltiples perspectivas y enfoques disciplinarios. A través de la realización de proyectos interdisciplinarios, los estudiantes tienen la oportunidad de aplicar sus conocimientos en contextos del mundo real, fomentando la conexión entre teoría y práctica. Además, se promueve el desarrollo de habilidades como el pensamiento crítico, la resolución de problemas y el trabajo en equipo, esenciales para el éxito en la sociedad actual.

En esta exploración del tema, analizaremos los fundamentos filosóficos de la metodología de proyectos que respaldan la integración de aprendizajes mediante proyectos interdisciplinarios, examinaremos los fundamentos psicológicos en la pedagogía de proyectos, a su vez exploraremos los métodos de proyecto beneficios tangibles que ofrece tanto a educadores como a estudiantes. Asimismo, consideraremos las competencias que desarrolla e impacto psicosocial y para concluir reflexionaremos sobre el diseño de proyectos interdisciplinarios, para maximizar el impacto positivo de esta metodología en la formación integral de los estudiantes.

## **Fundamentos filosóficos de la metodología de proyectos**

**El pragmatismo en la educación.** Se refieren a los orígenes del método de proyectos ubican a John Dewey como su inspirador y a William H. Kilpatrick en la posterior materialización concreta de la propuesta. Para ambos autores, el primero con un planteamiento más filosófico de la educación y el segundo en una perspectiva metodológica concreta, se inscriben en una corriente renovadora de la escuela que impugna los modelos transmisionistas, el saber fragmentado que reproducen las disciplinas en la escuela, la pasividad del estudiante y la memorización de contenidos sin aplicación práctica, entre otros problemas, y propenden en sus propuestas pedagógicas por un contenido social de lo que se enseña, por un aprendizaje en, desde y para la vida misma del estudiante.

**La concepción básica** de esta escuela implicaba considerar al estudiante como un ser activo: el aprendizaje emerge en la medida en que este va en pos de sus propios intereses y se encuentra ante situaciones problemáticas a las cuales tendrá que responder con su propia actividad. El método de enseñanza es indirecto, pues lo que se espera es el descubrimiento, reflexivo y experimentado, por parte de los niños. Así mismo, las materias de estudio no se conciben de la manera tradicional, puesto que el método está centrado en problemas, lo que lo hace incompatible con la división de las disciplinas escolares.

Para Howard Gardner, la educación progresista que “destaca la inherente utilidad de todo conocimiento genuino” en sus manifestaciones más positivas y pese a algunas de las caricaturizaciones desafortunadas que se deslindan de su visión inicial, ha funcionado y ha demostrado ser acertada para sus seguidores, pero así mismo señala cómo es más fácil asumir ciertas prácticas identificadas como progresistas que asimilar toda su filosofía y modo de operar.

En síntesis, para Gardner son los patrones educativos, sociales, culturales la clave para este tipo educación: en sociedades con pautas o patrones elevados afirma, esta forma de educación es un modelo para el mundo; la pregunta que surge frente a este planteamiento es precisamente qué pasa ante la ausencia de estas pautas y así lo cita Gardner.

*El hecho es que la educación progresista, apropiadamente instituida, es una empresa difícil, que finalmente derrotó a Dewey y a muchos de sus más entregados seguidores. Un régimen educativo como el mencionado requiere maestros y profesores que estén bien formados, entregados y absorbidos en su trabajo. Requiere padres que no solo apoyen la filosofía, sino que deseen también defenderla contra quienes (tanto dentro como fuera de la escuela) reclaman la oportuna consecución de las metas externamente asignadas e impuestas a la programación educativa. Requiere una comunidad más allá de los muros de la escuela que acoja a estudiantes que deseen aprender de sus miembros e instituciones. Y requiere un cuerpo estudiantil suficientemente motivado y responsable a fin de que pueda sacar el máximo de las oportunidades ofrecidas y que acepte las responsabilidades que ello comporta (Gardner, 1997, p. 196).*

Por otro lado, cabe mencionar la otra parte de los fundamentos que son:

## **Fundamentos psicológicos en la pedagogía de proyectos**

**El constructivismo en la educación** es una constante en los discursos más recientes que circulan entorno a los proyectos en la escuela, pese a lo disímil que puede ser la concepción misma del proyecto y de la manera de ponerlo en escena desde una u otra perspectiva teórica.

Para Fernando Hernández y Monserrat Ventura Rovira (1996), la primera perspectiva, la asunción de los proyectos de trabajo implica una apuesta fundamental que, por un lado, es la del aprendizaje significativo o comprensivo (con un marcado énfasis en el procesamiento de información) para lograr la globalización del conocimiento y, por otro, la posibilidad de integrar una perspectiva multiculturalista y contextual al aula de clase lo que implica compartir “compartir preocupaciones” entre maestros y estudiantes.

Entretanto, en la segunda perspectiva, para Josette Jolibert (1999), es una estrategia formativa que permite romper con el modelo de la escuela tradicional, con los roles maestros y alumnos, para instaurar una apuesta democrática y un proceso pedagógico en el todos participan desde la misma planificación hasta la ejecución y evaluación del proyecto, como una manera también de lograr aprendizajes significativos que, además, sus susceptibles de ser desarrollados para un área específica (lengua materna) con una didáctica consecuente con tal enfoque pedagógico.

Sin embargo, lo novedoso de las dos perspectivas frente al origen de los proyectos como método, es la irrupción de los presupuestos psicológicos del aprendizaje provenientes del constructivismo, que replantean la dinámica escolar frente a este proceso del alumno. A pesar de ello hay una tercera perspectiva inscrita en la línea de Louis Not (1992). En su *Pedagogía del Proyecto*, cuyos fundamentos se derivan de la visión psicogenética piagetiana, Not



sustenta también y más exactamente una concepción psicológica del aprendizaje, pero también y más exactamente una concepción epistemológica del conocimiento.

Así, aunque el enfoque de proyectos remite a lugares distintos al ser enunciado como “concepción educativa”, “pedagogía” o “enseñanza dialogante” y “concreción de una educación en segunda persona”, en general se fundamenta en una psicología del aprendizaje y se concreta en propuestas pedagógicas, metodológicas y didácticas que resignifican las relaciones y las posiciones en el ámbito escolar del maestro y del alumno, las concepciones de enseñanza y de aprendizaje, las miradas sobre los objetos de conocimiento, las disciplinas escolares, el currículo y la evaluación; pero operan en su conjunto como una recontextualización del discurso constructivista en la educación y, específicamente, en el contexto escolar.

**Constructivismo en perspectiva psicogenética**, los aportes derivados del constructivismo psicogenético piagetiano sustentan la concepción de aprendizaje y de interestructuración del conocimiento de la Pedagogía de proyecto, propuesta por Louis Not. Jean Piaget no es solo gestor teórico, sino también defensor en la práctica de los nuevos métodos y en general de la escuela activa.

Por otro lado, para Piaget, los conocimientos, en efecto, si se derivan de la acción, pero como simples respuestas asociativas sino en un sentido más profundo que implica un desarrollo intelectual, un ejercicio de la inteligencia, en el que están presentes tanto los procesos de asimilación como los de acomodación.

De esta concepción el autor deriva a su vez una postura frente a la inteligencia como una adaptación por excelencia, resultado del equilibrio entre una asimilación continua de las

cosas a la propia actividad y de una acomodación de esos esquemas asimiladores a los objetos.

No obstante, el paso de la asimilación a la transformación-acomodación de las acciones elementales a estructuras operatorias superiores, de la organización de lo real en acto o en pensamiento y no simplemente en reproducción, requiere un desarrollo continuo que va desde las acciones sensoriomotoras iniciales, ubicadas para el autor en el primer período de desarrollo entre los 9 y 10 meses de edad hasta los niveles de operaciones más abstractas y en un nivel proposicional que se alcanza hacia los 11 o 12 años de edad y cuyo techo de equilibrio está situado en la adolescencia (Piaget, 1980, pp.39-52).

**Constructivismo en perspectiva sociohistórica y cultural**, esta perspectiva es también asumida en algunos enfoques de proyectos en la escuela. Soporta, entre otras, la concepción de Pedagogía de proyectos propuesta por Josette Jolibert (1999) y en general es referida en muchos de los discursos sobre el trabajo por proyectos en el aula.

Esta perspectiva se identifica fundamentalmente con Lev Semiónov - Vich Vygotsky. Este autor confronta algunos de los supuestos de la relación aprendizaje y desarrollo provenientes de la psicogénesis piagetiana. Según la interpretación de Vygotsky, para Piaget, el aprendizaje va siempre a remolque del desarrollo y el desarrollo avanza más rápido que el aprendizaje; el aprendizaje en este caso se daría gracias al desarrollo. No obstante, para Vygotsky, esta afirmación descansa en una simple observación del grado de madurez de determinadas funciones; por ello, el análisis del aprendizaje se reduce a determinar el nivel evolutivo que deben alcanzar determinadas funciones para que la instrucción sea factible (Vygotsky, 1999). Recordemos entonces que para Piaget el desarrollo natural de la inteligencia, como condición general de todo conocimiento, no se deriva ni de la educación

familiar ni de la educación escolar, sino que constituye, por el contrario, la condición previa y necesaria de toda enseñanza.

Con distintas experiencias, Vygotsky intenta demostrar que la capacidad de aprender de los niños con idéntico nivel cronológico varía bajo la guía de un maestro, dependiendo del desempeño con ayuda que este le proporcione; así el subsiguiente curso de aprendizaje del niño depende de esta ayuda.

Esa diferencia de logro que distingue la edad cronológica de la edad mental posibilita la creación de una zona de desarrollo próximo —ZDP—, definida en sus propios términos como: 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. El nivel de desarrollo real caracteriza el desarrollo mental retrospectivamente, mientras que la zona de desarrollo próximo caracteriza el desarrollo mental prospectivamente.

La intervención didáctica del maestro da lugar o sienta las bases de ese andamiaje necesario para “construir” el conocimiento; el maestro demanda la necesidad de alcanzar ciertas metas de aprendizaje o de desarrollar, ampliar o profundizar en ciertos saberes y temas propiamente escolares, en el marco de unas intencionalidades formativas propias de cada ciclo escolar. En consecuencia, derivado del principio vygotskiano de que “el buen aprendizaje es aquel que precede al desarrollo”, la buena enseñanza es la que va entonces por delante de ese desarrollo, en una demanda permanente para quien aprende, pero siempre bajo la posibilidad de ofrecer los elementos necesarios para lograrlo. Esta es pues la esencia de la profesión docente y del saber pedagógico de los maestros.

## **El método de proyecto**

El método del proyecto emerge de una visión de la educación en la cual los estudiantes toman una mayor responsabilidad de su propio aprendizaje y en donde aplican, en proyectos reales, las habilidades y conocimientos adquiridos en el salón de clase. El método de proyectos busca enfrentar a los alumnos a situaciones que los lleven a rescatar, comprender y aplicar aquello que aprendan como una herramienta para resolver problemas o proponer mejoras en las comunidades en donde se desenvuelven.

Cuando se utiliza el método de proyectos como estrategia, los estudiantes estimulan sus habilidades más fuertes y desarrollan algunas nuevas. Se motivan en ellos, por el aprendizaje, un sentimiento de responsabilidad y esfuerzo y un entendimiento del rol tan importante que tiene en sus comunidades.

Los estudiantes buscan soluciones a problemas no triviales al: hacer y depurar preguntas, debatir ideas, hacer predicciones, diseñar planes o experimentos, recolectar y analizar datos, establecer conclusiones, comunicar sus ideas y descubrimientos a otros, hacer nuevas preguntas y crear artefactos.

En otras palabras, **el método del proyecto puede ser definido como:** un conjunto de atractivas experiencias de aprendizaje que involucran a los estudiantes en proyectos complejos y del mundo real a través de los cuales desarrollan y aplican habilidades y conocimientos. Una estrategia que reconoce que el aprendizaje significativo lleva a los estudiantes a un proceso inherente de aprendizaje, a una capacidad de hacer trabajo relevante y una necesidad de ser tomados seriamente.

Por otro lado, Pozner. Clasifica los supuestos del enfoque centrado en proyectos.

- **Epistemológico:** El método científico ofrece un modelo de la forma en que pensamos, y por consiguiente, debe emplearse para estructurar las experiencias educativas. Este método consiste en ciclos recurrentes de pensamientos-acción-reflexión.
- El conocimiento más valioso es el social. Un enfoque de aprendizaje experiencial, interdisciplinario, centrado en proyectos permite a los estudiantes conseguir las habilidades, actitudes y conocimientos necesarios para participar en una sociedad democrática.
- **Psicológico:** la educación escolarizada debe educar a la persona en su totalidad. Las personas aprenden haciendo; adquieren nuevas habilidades y actitudes al ponerlas a prueba en actividades que ellos mismos dirigen, y encuentran importantes y significativas.
- **Propósito educativo:** la educación debe ayudar a los estudiantes a reconstruir o reorganizar su experiencia, de manera que contribuyan a la experiencia social en sentido amplio.

Las metas centrales son el desarrollo y crecimiento del alumno, más que la enseñanza de hechos, de la estructura de las disciplinas o de las habilidades intelectuales, a excepción de que sean necesarias para los proyectos de los estudiantes.

- **Currículo:** debe existir congruencia entre el currículo, los intereses de los estudiantes y sus necesidades de desarrollo. El contenido debe ser interdisciplinario, basado en

material “relevante”, y proporcionar a los estudiantes oportunidades para aplicar nuevos aprendizajes en actividades del “mundo real”.

- **Desarrollo del currículo:** de manera cooperativa, los estudiantes y los profesores deben desarrollar un currículo pertinente respecto de los intereses y necesidades de los alumnos. No es preciso que participen “expertos”.

La concepción actual de la estrategia de proyectos y competencias que promueve; según Knoll (1997) el concepto de “proyecto” surgido en la arquitectura, la ingeniería y las artes, pertenece a la misma categoría del “experimento” de las ciencias naturales o del “estudio de caso” del jurista. En buena medida, todas estas estrategias de enseñanza comparten las cuatro fases que ya identificaban Kilpatrick (1918;1921) como básicas de todo proyecto: establecimiento del propósito, planeación, ejecución y juicio.

La estrategia de proyectos según Perrenoud. Beneficios: implicar a un grupo en una experiencia “auténtica”, fuerte y común, para volver a ella de una manera reflexiva y analítica, y lograr nuevos saberes y estimular la práctica reflexiva y las interrogantes sobre los saberes y los aprendizajes. Los objetivos; 1. Lograr la movilización de saberes y de procedimientos, construir competencias. 2. Dejar ver prácticas sociales que incrementan el sentido de los saberes y de los aprendizajes escolares. 3. Descubrir nuevos saberes, nuevos mundos, en una perspectiva de sensibilización o de “motivación. 4. Plantear obstáculos que no pueden salvarse sino a partir de nuevos aprendizajes, que deben alcanzarse fuera del proyecto. 5. Provocar nuevos aprendizajes en el marco del mismo proyecto. 6. Permitir la identificación de logros y carencias en una perspectiva de autoevaluación y de evaluación final. 7. Desarrollar la cooperación y la inteligencia

colectiva. 8. Ayudar a cada alumno a confiar en sí mismo, a reforzar la identidad personal y colectiva a través de una forma de facultamiento o empoderamiento. 9. Desarrollar la autonomía y la capacidad de hacer elecciones y negociarlas. 10. Formar para la concepción y la conducción de proyectos.

**Las fases del proyecto son:**

**1. Informar** durante la primera fase los alumnos (aprendices) recopilan las informaciones necesarias para la resolución del problema o tarea planteada. Para ello, hacen uso de las diferentes fuentes de información (libros técnicos, revistas especializadas, manuales, películas de vídeo). La tarea del docente consiste sobre todo en familiarizar previamente a los aprendices con el método de proyectos y determinar de forma conjunta los temas a abordar que sean más indicados para el proyecto. El método de proyectos representa una gran oportunidad para tratar de romper el individualismo y fomentar un trabajo en colaboración en busca de soluciones comunes a la problemática planteada. Por ello, es muy importante que el docente, sobre todo durante esta fase inicial, pueda orientar y asesorar a los alumnos en el sentido de fomentar y desarrollar actitudes de respeto, comprensión y participación.

**2. Planificar** se caracteriza por la elaboración del plan de trabajo, la estructuración del procedimiento metodológico y la planificación de los instrumentos y medios de trabajo.

**3. Decidir** antes de pasar a la fase de realización del trabajo práctico, las o los miembros del grupo deben decidir conjuntamente cuál de las posibles variables o estrategias de

solución desean seguir, es decir, que la decisión sobre la estrategia o procedimiento a seguir es una decisión conjunta entre el docente y los miembros del grupo del proyecto.

**4. Realización del proyecto**, la acción experimental e investigadora pasa a ocupar un lugar prioritario. Se ejercita y analiza la acción creativa, autónoma y responsable. Cada miembro del proyecto realiza su tarea según la planificación o división del trabajo acordado. En esta fase se comparan los resultados parciales con el plan inicial y se llevan a cabo las correcciones necesarias, tanto a nivel de planificación como de realización.

**5. Controlar** una vez concluida la tarea, los mismos alumnos (as) realizan una fase de autocontrol con el fin de aprender a evaluar mejor la calidad de su propio trabajo.

**6. Valorar, reflexionar (evaluar)**, una vez finalizado el proyecto se lleva a cabo una discusión final en la que el docente y los alumnos (as) comentan y discuten conjuntamente los resultados conseguidos. La función principal del docente es facilitar a todos los participantes una retroalimentación, no sólo sobre el producto final sino sobre todo el proceso: errores y éxitos logrados, rendimiento de trabajo, vivencias y experiencias sobre lo que se ha logrado y esperaba lograr, sobre la dinámica de grupo y los procesos grupales, así como también sobre las propuestas de mejora de cara a la realización de futuros proyectos. La función del docente deja de ser la de transmisor de conocimientos y habilidades, para pasar a ser asesor/ del aprendizaje, coordinador y persona de apoyo.

**Las características del método de proyectos** se encuentran la Afinidad con situaciones reales (Las tareas y problemas planteados tienen una relación directa con las



situaciones reales del mundo laboral). Relevancia práctica (Las tareas y problemas planteados son relevantes para el ejercicio teórico y práctico de la inserción laboral y el desarrollo social personal). Enfoque orientado a los participantes (La elección del tema del proyecto y la realización están orientadas a los intereses y necesidades de los aprendices). Enfoque orientado a la acción (Los aprendices han de llevar a cabo de forma autónoma acciones concretas, tanto intelectuales como prácticas). Enfoque orientado al producto (Se trata de obtener un resultado considerado como relevante y provechoso, el cual será sometido al conocimiento, valoración y crítica de otras personas). Enfoque orientado al proceso (Se trata de orientar a procesos de aprender a aprender, aprender a ser, aprender a vivir juntos y aprender a hacer). Aprendizaje holístico – integral En el método de proyectos intervienen las competencias cognitivas, afectivas y psicomotrices (todas ellas forman parte de los objetivos). Autoorganización (La determinación de los objetivos, la planificación, la realización y el control son en gran parte decididos y realizados por los mismos aprendices). Realización colectiva (Los aprendices aprenden y trabajan de forma conjunta en la realización y desarrollo del proyecto). Carácter interdisciplinario (A través de la realización del proyecto, se pueden combinar distintas áreas de conocimientos, materias y especialidades).

En otras palabras, **las ventajas del aprendizaje por proyectos**, Los aprendices toman sus propias decisiones y aprenden a actuar de forma independiente. Es un aprendizaje motivador, puesto que es parte de las experiencias de las alumnas/os y de sus intereses y facilita las destrezas de la motivación intrínseca. Las Capacidades construidas y los contenidos aprendidos son más fácilmente transferibles a situaciones semejantes. Este proceso de aprendizaje facilita la comparación de estrategias y de conceptos lo cual

permite enfocar la solución correcta desde perspectivas diferentes, hecho que favorece la transferencia. Se fortalece la autoconfianza. Los mismos aprendices configuran las situaciones de aprendizaje. Favorece la retención de los contenidos puesto que facilita la comprensión lógica del problema o tarea. El aprendizaje se realiza de forma integral (aprendizajes metodológicos, sociales, afectivos y psicomotrices). Dado que el aprendiz practica la inducción en el proceso de análisis de casos concretos, deduce principios y relaciones, formula hipótesis que se demuestran en la práctica o las rechaza para inducir nuevas hipótesis de acción, es decir, ejercita el pensamiento científico. Se fomentan niveles superiores de aprendizaje (transferencia y forma de actuar orientadas a la resolución de problemas). Se fomenta formas de aprendizaje investigativo.

Por su parte, Ander-Egg y Aguilar (1998) ofrecen una propuesta para el diseño de proyectos de intervención social y cultural que se justifican por la existencia de una situación problema que prevalece en una comunidad o escenario real que se quiere modificar o solucionar. Los autores ponen el acento en una planificación acuciosa, y su propuesta ha tenido gran éxito y difusión en el medio latinoamericano tanto en el ámbito de la intervención socioeducativa como en la enseñanza práctica de diversas carreras universitarias del área social. En particular, nos parece relevante su estrategia para el diseño del proyecto que parte de la respuesta a 10 preguntas centrales (el qué, por qué, cómo...), que desembocan ulteriormente en los apartados formales de dicho proyecto.

1. ¿Qué se quiere hacer? Naturaleza del proyecto: Definición y caracterización de la idea central de lo que pretende realizar; ámbito que abarca, contexto en que se ubica.

2. ¿Por qué se quiere hacer? Origen y fundamentación: Hay que explicar la prioridad y urgencia del problema para el que se busca solución, y justificar por qué el proyecto es la propuesta más adecuada o viable para resolver ese problema.
3. ¿Para qué se quiere hacer? Objetivos, propósitos: indicar el destino del proyecto o los efectos que se pretende alcanzar en términos de logros definidos.
4. ¿Cuánto se quiere hacer? Metas: son una traducción operativa de los objetivos, donde se indica cuánto se quiere hacer, qué servicios se prestarán, que necesidades concretas se cubrirán, etc.
5. ¿Dónde se quiere hacer? Ubicación en el espacio. Localización física o cobertura espacial que tendrán las actividades previstas en el proyecto.
6. ¿Cómo se va hacer? Procedimiento: Métodos y técnicas; actividades y tareas contempladas.
7. ¿Cuándo se va hacer? Ubicación en el tiempo: calendarización o cronograma previsto.
8. ¿A quiénes se dirige? Destinatarios, beneficiarios: identificar el grupo-meta directamente favorecido con la realización del proyecto y definir los beneficios concretos que recibirá una vez solucionado el problema en cuestión o satisfecha su necesidad concreta.
9. ¿Quiénes lo van a hacer? Recursos humanos: en proyectos escolares, usualmente hace referencia al equipo de alumnos responsables y a su profesor-tutor, pero es posible el apoyo o asesoría de otros actores, e inclusive la coparticipación de los mismos beneficiarios, de sus familias o de su comunidad.

10. ¿Con qué se va hacer/costear? Recursos materiales y financieros: es importante que los alumnos aprendan a anticipar y cotizar el material, equipo, papelería, fotocopias, servicios, etc. Para la realización del proyecto.

El método de proyectos puede darles a los estudiantes una experiencia de aprendizaje más enriquecedora y auténtica que otros modos de aprendizaje porque esta experiencia ocurre en un contexto social donde la interdependencia y la cooperación son cruciales para hacer las cosas. Este contexto permite a los estudiantes prevenir y resolver conflictos interpersonales. En un ambiente de apoyo, los estudiantes ganan la confianza necesaria para desarrollar sus habilidades individuales, preparándolos para el mundo más allá de la escuela.

En el rol del profesor: el método de proyectos es un modelo innovador de enseñanza-aprendizaje. El rol del profesor en este modelo es muy distinto al que ejercía en la enseñanza tradicional, pues aquí: El aprendizaje pasa de las manos del profesor a las del alumno, de tal manera que éste pueda hacerse cargo de su propio aprendizaje. El profesor está continuamente monitoreando la aplicación en el salón de clase, observando qué funcionó y qué no. El profesor deja de pensar que tiene que hacerlo todo y da a sus alumnos la parte más importante. El profesor se vuelve estudiante al aprender cómo los alumnos aprenden, lo que le permite determinar cuál es la mejor manera en que puede facilitarles el aprendizaje. El profesor se convierte en un proveedor de recursos y en un participante de las actividades de aprendizaje.

## CONCLUSIÓN

En conclusión, las prácticas metodológicas de proyectos han experimentado transformaciones significativas que han enriquecido su enfoque y aplicación. Desde la agilidad hasta la integración de tecnologías emergentes y consideraciones sociales, estas aportaciones no solo han optimizado la gestión de proyectos, sino que también han redefinido el concepto mismo de lo que implica llevar a cabo un proyecto exitoso en la era contemporánea. Adaptarse a estos cambios se convierte en una necesidad imperante para aquellos que buscan alcanzar el éxito sostenible en un entorno cada vez más dinámico y desafiante.

El profesor es visto por los estudiantes más que como un experto, como un asesor o colega. **Para lograrlo se pone en práctica el diseño de proyectos interdisciplinarios.**



## **IPEM. Instituto Pedagógico Escolar México**

### **Desarrollo de proyecto interdisciplinario**

<b>Docentes:</b> Mario Ferrusca, María Elena Saldaña, Adriana Aguilar y María Dolores Gómez Mora	
<b>CCT:</b> 15PES1469F	<b>Nivel:</b> Secundaria
Fase 6 <b>Turno:</b> Matutino	<b>Grado:</b> 3°
<b>Periodo:</b> 8 de enero al 8 de febrero, 2024	<b>Temporalidad del proyecto:</b> Mensual
<b>Nombre del proyecto:</b> “Energía sustentable en nuestras manos”	
<b>Problemáticas socioeducativas:</b> Trabajo colaborativo y comprensión lectora y producción de textos.	

<b>Aprendizaje prioritario:</b>	<b>Problemática o interés:</b>
<p><b>Vocabulario Específico:</b> Términos relacionados con la energía sustentable, como solar, eólica, hidroeléctrica, biomasa, eficiencia energética, etc.</p> <p><b>Comprensión de Lectura:</b> Capacidad para entender textos en inglés sobre fuentes de energía sustentable, proyectos exitosos, innovaciones tecnológicas, etc.</p> <p><b>Expresión Oral:</b> Habilidades para presentar proyectos de energía sustentable en inglés, incluyendo la capacidad de hablar sobre los beneficios, la viabilidad y el impacto en la comunidad.</p> <p><b>Expresión Escrita:</b> Capacidad para redactar informes y documentos relacionados con el proyecto, incluyendo la descripción del diseño, presupuesto, recursos necesarios y planificación.</p> <p><b>Comprensión Auditiva:</b> Habilidad para entender discursos, entrevistas o conversaciones sobre energía sustentable en inglés.</p> <p><b>Habilidades de Investigación:</b> Capacidad para buscar y seleccionar información relevante sobre fuentes de energía sostenible, tecnologías asociadas y proyectos similares.</p> <p><b>Pensamiento Crítico:</b> Capacidad para analizar y evaluar las ventajas y desventajas de diferentes fuentes de energía sustentable.</p> <p><b>Conciencia Ambiental y Social:</b> Desarrollo de una comprensión más profunda sobre el impacto de la energía sustentable en el medio ambiente y la comunidad.</p>	<p>Diseñar un instructivo en inglés sobre las energías sustentables en base a la maqueta que se elaborará en la asignatura de tecnologías.</p>

<p><b>Contenidos:</b></p> <p>El uso de la lengua inglesa para expresar necesidades, intereses y problemas de la comunidad.</p> <p>Mensajes en inglés en medios de comunicación masiva, que promuevan una vida saludable.</p>	<p><b>Proceso de Desarrollo de Aprendizaje.</b></p> <p>Organiza una campaña en inglés sobre soluciones a problemas de la comunidad.</p> <p>Cuenta historias en inglés, sobre ejemplos de vida saludable y las difunde mediante el uso de medios de comunicación, para sensibilizar a la comunidad.</p>
--	--

<p><b>Campo</b> <b>Formativo:</b> Saberes y Pensamiento Científico</p> <p><b>Metodología de Aprendizaje:</b> Aprendizaje basado en indagación. steam como enfoque. (5 fases)</p> <p><b>Eje articulador:</b> Pensamiento Crítico</p> <p>Proyecto: "Energía Sustentable en Nuestras Manos"</p> <p><b>Fase 1: Exploración (Semana 1)</b></p> <p><i>Objetivo:</i> Despertar la curiosidad y conciencia sobre la importancia de la energía sustentable.</p> <p><b>1. Actividades Iniciales:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Proyección de</li> </ul>	<p><b>Campo</b> <b>Formativo:</b> Lenguajes</p> <p><b>Metodología de Aprendizaje:</b> Aprendizaje Basado en Proyectos Comunitarios (3 fases 11 momentos)</p> <p><b>Eje articulador:</b> Interculturalidad crítica</p> <p><b>Proyecto: "Energía Sustentable en Nuestras Manos"</b></p> <p><b>Nivel educativo:</b> Tercero de Secundaria</p> <p><b>Fase 1: Exploración e Introducción (Momentos 1-3)</b></p> <p><b>Momento 1: Contextualización y Sensibilización</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Presentación del proyecto a los estudiantes.</li> <li>• Contextualización sobre la</li> </ul>	<p><b>Campo</b> <b>Formativo:</b> Ética Naturaleza y Sociedades</p> <p><b>Metodología de Aprendizaje:</b> Aprendizaje Basado en Problemas (ABP) 6 momentos</p> <p><b>Eje articulador:</b> Interculturalidad crítica</p> <p><b>Proyecto: "Energía Sustentable en Nuestras Manos"</b></p> <p><b>Nivel educativo:</b> Tercero de Secundaria</p> <p><b>1. Planteamiento del Problema:</b></p> <p><b>Contextualización:</b> En el contexto actual, la crisis ambiental y la acotación de recursos naturales exigen una transformación en la forma en que obtenemos y consumimos energía. Los estudiantes se enfrentarán al desafío</p>	<p><b>Campo</b> <b>Formativo:</b> De lo Humano a lo Comunitario</p> <p><b>Metodología de Aprendizaje:</b> Aprendizaje Servicio (as) 5 fases</p> <p><b>Eje articulador:</b> Inclusión</p> <p><b>Proyecto: "Energía Sustentable en Nuestras Manos" para Alumnos de Tercero de Secundaria</b></p> <p><b>Fase 1: Sensibilización y Concientización (1-semana)</b></p> <p><i>Objetivos:</i></p> <p>Sensibilizar a los alumnos sobre la importancia de la energía sustentable para el medio ambiente y la sociedad.</p>
--	--	---	---

<p>documentales y videos educativos sobre energía renovable y su impacto ambiental.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Charlas con expertos locales en energía sostenible.</li> <li>• Realización de encuestas para evaluar el conocimiento previo de los estudiantes.</li> </ul> <p><b>2. Preguntas Iniciales:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• ¿Qué sabemos sobre energía renovable?</li> <li>• ¿Cómo afecta el uso de la energía convencional al medio ambiente?</li> <li>• ¿Cuáles son las fuentes de energía más utilizadas en nuestra comunidad?</li> </ul>	<p>importancia de la energía sustentable.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Discusión sobre el impacto de las decisiones energéticas en la comunidad.</li> </ul> <p><b>Momento 2: Investigación Inicial</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Investigación individual sobre fuentes de energía sustentable.</li> <li>• Discusión grupal para compartir hallazgos y comprender la diversidad de opciones.</li> </ul> <p><b>Momento 3: Definición del Problema</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Identificación de desafíos energéticos en la comunidad.</li> <li>• Brainstorming para priorizar y seleccionar un problema específico.</li> </ul> <p><b>Fase 2: Planificación y Desarrollo (Momentos 4-8)</b></p> <p><b>Momento 4: Diseño del Proyecto</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Formación de equipos de trabajo.</li> </ul>	<p>de diseñar soluciones prácticas para promover el uso de energía sustentable en su entorno.</p> <p><b>Pregunta Problematicadora:</b> ¿Cómo podemos impulsar el uso de energía sustentable en nuestra comunidad escolar?</p> <p><b>2. Organización de Equipos:</b> Los estudiantes se dividen en equipos pequeños para fomentar la colaboración y la diversidad de habilidades. Cada equipo asume un rol específico: investigación, diseño, implementación, comunicación y evaluación.</p> <p><b>3. Investigación:</b> Cada equipo investigará sobre:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Tipos de energía sustentable (solar, eólica, hidroeléctrica, etc.).</li> <li>• Tecnologías disponibles y su aplicabilidad en el entorno escolar.</li> <li>• Beneficios ambientales y</li> </ul>	<p>Concientizar sobre los impactos del uso ineficiente de energía y la dependencia de fuentes no renovables.</p> <p><i>Actividades:</i></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Conferencias y charlas con expertos en energía sustentable.</li> <li>2. Proyección de documentales y videos educativos.</li> <li>3. Debate en clase sobre los desafíos ambientales relacionados con la energía.</li> </ol> <p><b>Fase 2: Investigación y Conocimiento (2 - semana)</b></p> <p><i>Objetivos:</i></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Desarrollar la comprensión de los alumnos sobre las diferentes fuentes de energía sustentable.</li> <li>2. Investigar las tecnologías y prácticas actuales en el ámbito de la energía renovable.</li> </ol> <p><i>Actividades:</i></p>
---	---	---	--



<p><b>Fase 2: Diseño del Proyecto (Semana 2)</b></p> <p><i>Objetivo:</i> Definir el proyecto específico que los estudiantes llevarán a cabo.</p> <p>1. <b>Sesiones de Tormenta de Ideas:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Discusión en grupo sobre posibles proyectos relacionados con la energía sustentable.</li> <li>• Análisis de la viabilidad y factibilidad de cada idea.</li> </ul> <p>2. <b>Elección del Proyecto:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Votación y selección del proyecto que los estudiantes desean llevar a cabo.</li> <li>• Formación de equipos de trabajo para cada proyecto</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Definición de roles y responsabilidades.</li> <li>• Creación de un plan de proyecto.</li> </ul> <p><b>Momento 5: Investigación Detallada</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Investigación profunda sobre la problemática elegida.</li> <li>• Entrevistas con expertos locales y recolección de datos relevantes.</li> </ul> <p><b>Momento 6: Desarrollo de Soluciones</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Generación de ideas para abordar el problema identificado.</li> <li>• Selección de la mejor solución con base en la investigación y la viabilidad.</li> </ul> <p><b>Momento 7: Implementación del Proyecto Piloto</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Desarrollo de un prototipo o plan piloto para abordar el problema.</li> <li>• Pruebas y ajustes según sea necesario.</li> </ul>	<p>económicos de la energía sustentable.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Experiencias exitosas de implementación en otras comunidades.</li> </ul> <p>4. <b>Diseño de Soluciones:</b></p> <p>Los equipos proponen soluciones específicas para implementar la energía sustentable en la escuela. Esto podría incluir la instalación de paneles solares, la implementación de programas de ahorro de energía, la concientización sobre el uso responsable, etc.</p> <p>5. <b>Implementación:</b></p> <p>Los equipos trabajan juntos para llevar a cabo sus propuestas. Pueden colaborar con expertos locales, gestionar recursos y coordinar acciones con la dirección de la escuela. La implementación debe ser documentada y monitoreada de cerca.</p> <p>6. <b>Evaluación y Reflexión:</b></p>	<p>1. Investigación en línea y en bibliotecas sobre energías renovables.</p> <p>2. Visitas a instalaciones de energía sustentable local, si es posible.</p> <p>3. Entrevistas a profesionales del sector energético.</p> <p><b>Fase 3: Diseño y Planificación de Proyectos (3-semana)</b></p> <p><i>Objetivos:</i></p> <p>1. Fomentar la creatividad y la colaboración entre los estudiantes para desarrollar proyectos que promuevan la energía sustentable.</p> <p>2. Planificar la implementación de los proyectos.</p> <p><i>Actividades:</i></p> <p>1. Sesiones de lluvia de ideas y trabajo en grupo para desarrollar proyectos.</p> <p>2. Asesoramiento de mentores o expertos en energía durante el proceso de diseño.</p>
---	--	---	--

<p>seleccionado.</p> <p><b>Fase 3: Investigación (Semana 3)</b></p> <p><i>Objetivo:</i> Profundizar en el conocimiento sobre la energía sustentable y los aspectos técnicos del proyecto.</p> <p><b>1. Investigación en Clase:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Lecturas asignadas sobre diferentes formas de energía renovable.</li> <li>• Investigación sobre tecnologías específicas relacionadas con el proyecto.</li> </ul> <p><b>2. Entrevistas y Visitas:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Entrevistas con expertos locales en energía sustentable.</li> <li>• Visitas a instalaciones de energía renovable cercanas.</li> </ul>	<p><b>Momento 8: Comunicación y Sensibilización</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Creación de materiales informativos y educativos sobre la energía sustentable.</li> <li>• Organización de eventos comunitarios para sensibilizar a la población.</li> </ul> <p><b>Fase 3: Evaluación y Reflexión (Momentos 9-11)</b></p> <p><b>Momento 9: Evaluación del Proyecto</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Evaluación del impacto del proyecto piloto.</li> <li>• Recopilación de datos y retroalimentación de la comunidad.</li> </ul> <p><b>Momento 10: Reflexión Personal y Grupal</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Reflexión sobre el proceso de aprendizaje y colaboración.</li> <li>• Identificación de lecciones aprendidas y áreas de mejora.</li> </ul>	<p>Al finalizar la implementación, se evaluarán los resultados en términos de ahorro de energía, impacto ambiental y concientización en la comunidad escolar. Los estudiantes reflexionarán sobre los desafíos encontrados, lecciones aprendidas y posibles mejoras.</p> <p><b>Productos Finales:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Informes de investigación.</li> <li>• Propuestas de diseño.</li> <li>• Documentación de la implementación.</li> <li>• Presentaciones para la comunidad escolar.</li> <li>• Reflexiones individuales y grupales.</li> </ul> <p><b>Criterios de Evaluación:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Rigor en la investigación.</li> <li>• Creatividad en el diseño de soluciones.</li> <li>• Efectividad en la implementación.</li> <li>• Participación y colaboración en equipo.</li> </ul>	<p>3. Desarrollo de un plan detallado para la implementación de los proyectos.</p> <p><b>Fase 4: Implementación de Proyectos (4-semana)</b></p> <p><i>Objetivos:</i></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Poner en práctica los proyectos diseñados por los alumnos.</li> <li>2. Adquirir habilidades prácticas y experiencia en la implementación de soluciones sustentables.</li> </ol> <p><i>Actividades:</i></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Construcción de prototipos o modelos de proyectos.</li> <li>2. Implementación en la comunidad escolar o local.</li> <li>3. Monitoreo y evaluación continua del progreso.</li> </ol> <p><b>Fase 5: Reflexión y Difusión (5-semanas)</b></p>
---	---	--	--

<p><b>Fase 4: Implementación (Semana 4)</b></p> <p><i>Objetivo:</i> Poner en práctica el proyecto diseñado.</p> <p><b>1. Prototipado:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Desarrollo de prototipos y modelos para el proyecto.</li> <li>• Pruebas y ajustes según sea necesario.</li> </ul> <p><b>2. Implementación en la Comunidad:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Presentación de los proyectos a la comunidad escolar.</li> <li>• Implementación de soluciones de energía sustentable en la escuela o comunidad.</li> </ul> <p><b>Fase 5: Evaluación y Reflexión (Semana 5)</b></p> <p><i>Objetivo:</i> Evaluar el impacto del</p>	<p><b>Momento 11: Presentación Final</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Preparación de una presentación final para compartir resultados con la comunidad.</li> <li>• Creación de un informe detallado del proyecto, destacando logros y desafíos.</li> </ul> <p><b>Recursos Necesarios:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Acceso a información sobre energías renovables.</li> <li>• Posible colaboración con expertos locales.</li> <li>• Materiales para la implementación del proyecto piloto.</li> <li>• Espacios para eventos comunitarios.</li> </ul> <p><b>Evaluación:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Se evaluará la participación activa en todas las fases del proyecto.</li> <li>• La calidad y creatividad de las soluciones propuestas.</li> <li>• El impacto real del proyecto en la comunidad.</li> <li>• La capacidad de reflexión y</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Reflexión crítica sobre el proceso.</li> </ul> <p>Este proyecto ABP permitirá a los estudiantes no solo adquirir conocimientos sobre energía sustentable, sino también desarrollar habilidades prácticas, trabajar en equipo y contribuir activamente a la construcción de un entorno más sostenible.</p>	<p><i>Objetivos:</i></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Reflexionar sobre el impacto de los proyectos y las lecciones aprendidas.</li> <li>2. Difundir los resultados y experiencias para inspirar a otros.</li> </ol> <p><i>Actividades:</i></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Sesiones de reflexión grupal.</li> <li>2. Creación de informes y presentaciones para compartir los resultados.</li> <li>3. Organización de eventos de difusión, como ferias de ciencias o charlas en la comunidad.</li> </ol> <p><b>Evaluación:</b></p> <p>La evaluación será continua, considerando la participación en actividades, la calidad de la investigación, la efectividad de la implementación del proyecto y la reflexión final. Se fomentará la autoevaluación y la evaluación entre pares para promover la</p>
--	---	--	---

<p>proyecto y reflexionar sobre el proceso.</p> <p><b>1. Evaluación del Proyecto:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Evaluación de la efectividad de cada proyecto en términos de sostenibilidad y beneficios ambientales</li> <li>• Recopilación de datos y resultados.</li> </ul> <p><b>2. Presentación Final:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Preparación de presentaciones finales para compartir con la comunidad escolar.</li> <li>• Reflexiones individuales y grupales sobre lo aprendido y los desafíos superados.</li> </ul> <p><b>Celebración y Difusión:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Evento de cierre para celebrar los logros.</li> </ul>	<p>aprendizaje a lo largo del proceso.</p> <p>Este proyecto no solo busca generar conciencia sobre la importancia de la energía sustentable, sino también empoderar a los estudiantes para que sean agentes de cambio en su comunidad.</p>		<p>responsabilidad individual y el trabajo en equipo.</p> <p><b>Recursos Necesarios:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Acceso a recursos de investigación y bibliotecas.</li> <li>• Posibilidad de visitas a instalaciones de energía sustentable.</li> <li>• Colaboración con expertos y profesionales del sector energético.</li> <li>• Materiales y herramientas para la implementación de proyectos.</li> </ul> <p>Este proyecto busca no solo proporcionar conocimientos teóricos, sino también fomentar habilidades prácticas y conciencia social, permitiendo a los estudiantes contribuir activamente a la promoción de la energía sustentable en su entorno.</p>
--	--	--	--

<ul style="list-style-type: none"> <li>• Creación de materiales de difusión (folletos, carteles, redes sociales) para compartir los resultados con la comunidad más amplia.</li> </ul> <p>Este enfoque STEAM basado en la indagación permitirá a los estudiantes no solo aprender sobre energía sustentable de manera teórica, sino también aplicar esos conocimientos en la vida real, fomentando el pensamiento crítico y la resolución de problemas.</p>			
<p><b>Materiales y/o recursos.</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li><input checked="" type="checkbox"/> Libro del alumno</li> <li><input checked="" type="checkbox"/> Libro del estudiante</li> <li><input checked="" type="checkbox"/> Cuaderno</li> <li><input checked="" type="checkbox"/> Lapicera</li> <li><input checked="" type="checkbox"/> Presentation Plus platform</li> <li><input checked="" type="checkbox"/> Cambridge one Platform</li> <li><input checked="" type="checkbox"/> Material para la elaboración del instructivo en inglés</li> </ul>			

<ul style="list-style-type: none"> <li>• Acceso a libros, recursos en línea y materiales relacionados con la energía sustentable en inglés. Posibles visitas a proyectos de energía sustentable locales o expertos en el campo. Materiales para la implementación de los proyectos.</li> </ul>
<p><b>Perfil de Egreso:</b> Interpretan fenómenos, hechos y situaciones históricas, culturales, naturales y sociales a partir de temas diversos e indagan para explicarlos con base en razonamientos</p>
<p><b>Estrategia Nacional:</b>V. Estrategia nacional para fortalecer a las escuelas como parte del tejido comunitario en contextos urbanos.</p>
<p><b>Intención pedagógica:</b> Aula</p>
<p><b>Evaluación:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Evaluación continua del proceso de investigación, diseño y ejecución de los proyectos.</li> <li>• Evaluación de las habilidades de presentación en inglés.</li> </ul> <p>Evaluación de la reflexión y el impacto de los proyectos en la comunidad.</p>

## BIBLIOGRAFÍA

Díaz Barriga, Frida. (2005). *Enseñanza situada. Vínculo entre la escuela y la vida.*

México: McGraw Hill.

Gardner, H. (1997). *La mente no escolarizada. Cómo piensan los niños y cómo*

*deberían enseñar las escuelas.* Barcelona: Paidós

Hernández, F. (1998). *Repensar la función de la Escuela desde los proyectos de*

*trabajo, Las estrategias y técnicas didácticas en el rediseño:*

*aprendizaje basado en problemas, aprendizaje basado en*

*proyectos, el estudio de casos, aprendizaje colaborativo.*

Dirección de Investigación y Desarrollo Educativo

Vicerrectoría Académica, Instituto Tecnológico y de Estudios

Superiores de Monterrey.

Jolibert, J.; Cabrera, I.; Inostroza de Celis, G. & Riveros, X. (coords.) (1999).

Transformar la formación docente inicial.

Propuesta en didáctica de Lengua Materna. Santiago de Chile: Aula XXI-Unesco-Santillana.

Kilpatrick, W. H.; Rugg, H.; Washburne, C. & Bonser, F.G. (1944). El nuevo programa escolar. Buenos Aires: Losada.

Not, L. (1992). La enseñanza dialogante. Hacia una educación en segunda persona. Barcelona: Herder.

Piaget, J. (1980). Psicología y pedagogía. México: Ariel.

Tippelt, R., & Lindemann, H. (2015). *El Método de Proyectos*. Ministerio de Educación.

<https://cmapspublic.ihmc.us/rid=1KFJWWJ3B-11D27DY-1P5D/metodo%20proyectos.pdf>

Vygotsky, L. S. (1995). El desarrollo de los procesos psicológicos superiores. 3ª ed. Barcelona: Crítica.

### **3.3.5. Mediación e intervención pedagógica.**

Este módulo fue funcional en mi formación porque desarrollé una visión analítica de la mediación e intervención que desempeño con los alumnos. Tal como lo comenté en el apartado sobre la reflexión de la práctica la mediación me “permite descubrir nuevas y mejores formas de hacer las cosas en el aula (...) cuando se realiza sistemáticamente a partir de describir, resignificar, comparar y transformar la práctica” (MEJOREDU, 2023, párr. 2).

Además, cuando me encuentro en proceso de evaluación sobre todo en las etapas formativa y sumativa mi rol se enfoca en realizar una mediación lo más profesional que pueda hacer; esto es, apoyando a los alumnos, orientándolos y siendo facilitadora de su aprendizaje ocupando materiales y recursos que les apoyen en este, inclusive, en la parte sumativa, pues con las actividades, cuestionarios, trabajos en casa y exámenes que construyo o habilito para los alumnos, también se encuentra mi mediación docente pues cada recurso que utilizo para asignarles una calificación numérica lo debo diseñar en función que corrobore adecuadamente lo que el alumno construyó, asimiló, internalizó y apropió durante el espacio temporal de su aprendizaje formativo.

En este sentido, el bloque I que fue relativo a cómo realizo la mediación docente, como lo he redactado, siempre está en función de mejorar la formación de los alumnos y que estos alcancen sus objetivos de aprendizaje.

Asimismo, el bloque II que versó sobre cómo expreso mi práctica en consideración con los elementos de mediación pedagógica, en particular enfoco la mediación en la evaluación formativa porque en esta recupero elementos para tomar decisiones, ya sea enfocadas a los



alumnos o hacia la misma práctica docente con la intención de crear “oportunidades de aprendizaje que les permita a los alumnos aprender más y mejor” (SEP, 2012, p. 21).

De igual forma, desde este enfoque de la mediación, como docente puedo diseñar o ajustar estrategias, actividades, planificaciones, etc., de acuerdo con la dinámica de contexto que se presente en el aula o con los alumnos en particular.

El bloque III, referente a los elementos que utilizo en mi contexto áulico y a las estrategias de mediación que favorezcan aprendizajes en los alumnos, preferentemente práctico la mediación interactiva pues es inmediata, además, realizo interacciones constantes. La ventaja es que esta mediación sucede en el mismo instante en el cual se están desarrollando las actividades o tarea específica en el aula. También suelo mediar bajo el diálogo y la interpretación en función de lo que hacen y dicen los alumnos. De esta manera, puedo apoyar y dar seguimiento a los aprendizajes de los estudiantes.

Finalmente, el bloque IV centrado en la mediación para favorecer los aprendizajes de mis alumnos. Siguiendo a Álvarez (2004), la docencia como mediación pedagógica la entiende como la “interacción en la que es importante la actitud del docente, quien se constituye en un mediador cultural, puesto que continúa ampliando las acciones o situaciones que anteriormente el alumno recibió de su medio” (p. 18), ya que todas las actividades que diseño en las planificaciones están centradas en el contexto de desarrollo de los alumnos.

Así que la mediación la considero una acción específica, pero también un proceso estructurado donde la intervención docente no sea únicamente producto de interactuar con el alumno sin un motivo definido, sino que debe estar anclada en proporcionar información para ayudar a mejorar y ajustar la acción educativa (Babio, 1992 en Foronda y Foronda, 2007).

La definición de Babio (1992), agrega que ese proceso de mediación debe ser reflexivo y analítico y de igual manera deberá servir para tomar decisiones, pero en un horizonte más amplio pues indica que se deberán emitir juicios de valor sobre lo mediado y que permite evaluar para mejorar la acción educativa; esto es, la función docente.

Finalmente, concluyo con la respuesta al siguiente cuestionamiento: ¿La mediación permite construir a los alumnos mejores condiciones de aprendizaje y al docente le otorga la posibilidad de ser más profesional en su práctica dentro del aula?

Por lo expuesto, considero que así es porque la intervención docente en el momento oportuno impulsa al alumno a seguir con la construcción de sus aprendizajes y, a su vez, al docente le permite, después, a través de su práctica reflexiva, considerar qué aspectos puede perfeccionar en lo sucesivo.

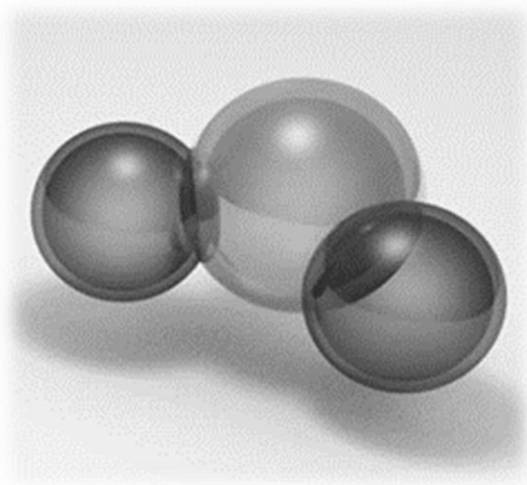


**EDUCACIÓN**  
SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA



**L**icenciatura en Educación  
Secundaria

# MEDIACIÓN E INTERVENCIÓN PEDAGÓGICA





**EDUCACIÓN**  
SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA



**UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL**  
Unidad 095

# **Experiencias y aprendizajes en torno a la mediación pedagógica**

**Mayo 2024**

Elaborado por:  
María Dolores Gómez Mora





# Índice

- 1** Introducción
- 2** Experiencia y saberes técnicos-prácticos
- 3** Descripción del docente como mediador
- 4** Reasignación de la práctica docente
- 5** Fortalezas y áreas de oportunidad como mediador
- 6** Estrategias y acciones para transformar la práctica docente (rol de mediador)
- 7** Conclusión
- 8** Bibliografía



## Introducción

En el ámbito educativo contemporáneo, la mediación pedagógica emerge como un elemento crucial para el desarrollo integral de los estudiantes. Esta práctica, que trasciende la mera transmisión de conocimientos, se centra en facilitar un ambiente de aprendizaje dinámico y significativo. La mediación pedagógica implica la intervención activa de los educadores para conectar los contenidos académicos con las experiencias y contextos de los alumnos, promoviendo así un aprendizaje más profundo y personalizado.

El presente informe se enfoca en explorar las diversas experiencias y aprendizajes obtenidos a través de la implementación de la mediación pedagógica en diferentes contextos educativos. A lo largo de este documento, se analizarán las experiencias y saberes teóricos-prácticos, las estrategias del docente como mediador, la resignificación de la práctica docente, se reflexionará sobre las fortalezas y áreas de oportunidad como mediador y los desafíos y acciones para transformar la práctica docente en el (rol de mediador).



## Experiencias y saberes teóricos-prácticos

Desde mi experiencia docente, entiendo la mediación pedagógica como el proceso mediante el cual el docente actúa como facilitador entre el conocimiento y el estudiante, creando un puente que permite que el aprendizaje se produzca de manera significativa y efectiva.

Es decir, el docente no solo transmite conocimientos, sino que también guía y apoya activamente a los estudiantes en su proceso de aprendizaje. Esto implica proporcionar recursos, orientación y retroalimentación, para que los estudiantes puedan comprender y aplicar los conceptos de manera autónoma.

Sin embargo, los autores como (Gutiérrez y Prieto, 2004) definen que la mediación pedagógica se refiere al "Tratamiento de los contenidos y de las formas de expresión de los diferentes temas, a fin de hacer posible el acto educativo dentro del horizonte de una educación concebida como participación, creatividad, expresividad y relacionalidad".

Por otro lado, El ruso Lev Semiónovich (1896-1934) Vygotsky define la mediación pedagógica como el proceso mediante el cual los individuos adquieren conocimiento a través de la interacción con otros más experimentados y a través de herramientas culturales, como el lenguaje, los símbolos y los artefactos.

A demás, El concepto clave en la teoría de Vygotsky es la "Zona de Desarrollo Próximo" (ZDP), que se refiere a la brecha entre lo que un individuo puede hacer por sí mismo y lo que puede lograr con la ayuda de un mediador.



## Descripción del docente como mediador

**1**

El maestro es el facilitador principal en el proceso de aprendizaje, encargado de guiar, orientar y motivar a los alumnos en su búsqueda de conocimientos.

**2**

Tiene un dominio del contenido que está enseñando, así como de las estrategias pedagógicas para transmitir ese conocimiento de manera efectiva.

**3**

Debe ser capaz de adaptarse a las necesidades individuales y estilos de aprendizaje de los alumnos, utilizando diferentes métodos y enfoques pedagógicos según sea necesario.

**4**

Promueve la reflexión crítica entre los alumnos, estimulando el pensamiento autónomo y la capacidad de análisis.

**5**

Genera un clima de confianza, respeto y la colaboración en el aula que favorece el proceso de enseñanza-aprendizaje.





## Resignificación de la práctica docente



### Enfoque centrado en el estudiante

Diseñarán actividades y experiencias de aprendizaje que promuevan la participación activa y el pensamiento crítico.



### Uso de tecnologías educativas

Los docentes integrarán de manera efectiva las tecnologías digitales en sus prácticas pedagógicas. Utilizarán plataformas de aprendizaje en línea, recursos multimedia y herramientas interactivas para enriquecer el proceso educativo, facilitando así el aprendizaje colaborativo y la personalización de la enseñanza.



### Estrategias de evaluación

Los docentes adoptarán enfoque de evaluación formativa y continua que incluyen autoevaluaciones, coevaluaciones y proyectos, en la cual no solo mide el conocimiento adquirido, sino también el proceso de aprendizaje y el desarrollo de competencias y habilidades.



### Enfoque reflexivo y crítico

Los docentes adoptarán una actitud reflexiva y crítica respecto a su práctica. Analizarán constantemente su impacto en el aprendizaje y desarrollo de los estudiantes, ajustando sus métodos y estrategias en función de evidencias y retroalimentación.



## Fortalezas y áreas de oportunidad como mediador

Como mediador, he podido adquirir diversas **fortalezas** que son esenciales para gestionar conflictos y facilitar un ambiente de aprendizaje positivo, las cuales son: capacidad para generar un ambiente donde los estudiantes se sientan seguros y respetados al expresar sus inquietudes. El docente solo debe de guiar, facilitar y dirigir las actividades, pero quien hace toda la organización, diseño y creación son los estudiantes para lograr los objetivos.

Por otro lado, como docentes también tenemos **áreas de oportunidad** que, por su dinamismo, se tomen decisiones o acciones imprevistas carentes de una reflexión pedagógica previa. Pese a esto, el desarrollo de las actividades escolares nunca puede estar **justificadas** en la improvisación y ausencia de reflexión pedagógica, porque una reflexión pedagógica por sí misma permite que situaciones imprevistas se conviertan en oportunidades para generar nuevas formas de aprendizaje.

Aunado a esto, los elementos de la planeación didáctica en la mediación pedagógica, he encontrado que hay elementos que aún son áreas de oportunidad como los títulos, la justificación y la evaluación, en la que se deben aplicar estrategias y acciones concretas para subsanarlo.



## Estrategias y acciones para transformar la práctica docente (rol de mediador)

Aplicar estrategias o técnicas para subnanar nuestras áreas de oportunidad en mi práctica docente.

- Implementar técnicas como el aprendizaje basado en proyectos, estudios de caso, debates, entre otros.
- Fomentar el trabajo en equipo y las dinámicas grupales para que los estudiantes aprendan a colaborar, compartir ideas y construir conocimiento de manera conjunta.
- Integrar herramientas digitales como plataformas educativas, aplicaciones interactivas y recursos en línea para enriquecer las clases y hacer el aprendizaje más accesible y atractivo.
- Crear espacios virtuales de aprendizaje donde los estudiantes puedan interactuar, colaborar y acceder a materiales didácticos en cualquier momento y lugar.
- Promover la autoevaluación y la reflexión para que los estudiantes puedan identificar sus fortalezas y áreas de mejora.
- Implementar el uso de diarios de aprendizajes donde los estudiantes registren sus procesos y reflexiones, facilitando así el desarrollo de habilidades metacognitivas.
- Tomar cursos o talleres relacionados a la evaluación externos y recibir retroalimentación para mejorarlo.
- Buscar estrategias y ajustar las actividades y contenidos a las necesidades y estilos de aprendizaje de cada estudiante.



## Conclusión

La mediación pedagógica se erige como un componente esencial para la construcción de ambientes de aprendizaje efectivos y significativos. A través de las diversas experiencias y aprendizajes documentados, se puede afirmar que la mediación pedagógica no solo facilita la transmisión de conocimientos, sino que también promueve el desarrollo integral de los estudiantes al atender sus necesidades cognitivas, emocionales y sociales.

Los docentes que implementan estrategias de mediación pedagógica reportan una serie de beneficios que abarcan desde el incremento en la motivación y participación de los estudiantes hasta la mejora en los resultados académicos. La personalización del aprendizaje, la utilización de recursos tecnológicos y la creación de espacios colaborativos son algunos de los métodos que han demostrado ser particularmente efectivos.

Uno de los aprendizajes clave es la importancia de la formación continua del profesorado. Los docentes que se capacitan en técnicas de mediación pedagógica están mejor preparados para enfrentar los desafíos del aula, adaptarse a las necesidades cambiantes de los estudiantes y fomentar un ambiente inclusivo y respetuoso. Asimismo, la reflexión sobre la propia práctica docente emerge como una herramienta crucial para identificar áreas de mejora y consolidar estrategias exitosas.

Además, la mediación pedagógica fomenta una relación más estrecha y positiva entre docentes y estudiantes, lo cual es fundamental para crear un clima escolar que favorezca el aprendizaje. Esta relación se basa en la comunicación efectiva, la empatía y el respeto mutuo, elementos que son esenciales para el desarrollo de una comunidad educativa sólida.



## Bibliografía

Acto didáctico en la enseñanza inicial. (2017, 23 agosto). [Diapositivas]. SlideShare. <https://es.slideshare.net/slideshow/unidad-4-diapositivas/79098451>

Álvarez (2004). *La docencia como mediación pedagógica*. pp.18-21. En procesos y Productos. Experiencias pedagógicas en diseño y comunicación. aprendizaje. WordPress.com.

AUSUBEL-NOVAK-HANESIAN (1983). *Psicología Educativa: Un punto de vista cognoscitivo*. 2º Ed. TRILLAS, México.

Belmonte, L. T. (2022). *El profesor mediador del aprendizaje. Premio extraordinario de tesis doctoral*. Magisterio.

Braslavsky, C. (2016, 7 junio). *El profesor como mediador o facilitador del aprendizaje*.

aria. (s. f.). *Componentes del Acto didáctico*. <https://carlaunrein.blogspot.com/p/3-contenido.html>

Carrera, B., & Mazzarella, C. (2001). *Vygotsky: enfoque sociocultural*. *Educere*, 5(13), 41-44.





## Bibliografía

Castorina, J. A., & Carretero, M. (2012). *Desarrollo cognitivo y educación*. Tomo I. Grupo Planeta Spain.

Coll, C., Martín, E., Mauri, T., Miras, M. y otros (1994). *El Constructivismo en el Aula*. Colección Biblioteca de Aula. 2ª edición - Barcelona

Feuerstein, R. (2015). *La teoría de la modificación cognitiva estructural*. En Manual para el mediador.  
[https://www.google.com.mx/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=&cad=rja&uact=8&ved=2ahUKEwil5PKjy46FAxX\\_JEQIHW0xAZYQFnoECA4QAw&url=https%3A%2F%2Fdoi.net.unirioja.es%2Fdescarga%2Farticulo%2F2099216.pdf&usq=AOvVaw0GJxIDDyxFX82aJ9egm5k&opi=89978449](https://www.google.com.mx/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=&cad=rja&uact=8&ved=2ahUKEwil5PKjy46FAxX_JEQIHW0xAZYQFnoECA4QAw&url=https%3A%2F%2Fdoi.net.unirioja.es%2Fdescarga%2Farticulo%2F2099216.pdf&usq=AOvVaw0GJxIDDyxFX82aJ9egm5k&opi=89978449)

Gutiérrez A. G. (2008). *Enfoques y Modelos Educativos Centrados en el estudiante*. Usado con fines educativos para el Concurso Gestión de páginas Web Educativas. Universidad Autónoma Metropolitana Unidad Iztapalapa.

Mediación pedagógica. (2014, 27 junio). Issuu.  
[https://issuu.com/annabellaaliverosdeguzman/docs/mediacion\\_pedagogica](https://issuu.com/annabellaaliverosdeguzman/docs/mediacion_pedagogica)

Meneses Benitez, G. (2007). *El proceso de enseñanza - aprendizaje: el acto didáctico*. upnvirtual.edu.mx. UNIVERSITAT ROVIRA I VIRGILIANTIC, INTERACCIÓN Y APRENDIZAJE EN LA UNIVERSIDAD.

Orrù, S. E. (2003). *Reuven Feuerstein y la teoría de la modificabilidad cognitiva estructural*. Revista de Educación, 332, 33-54.

Planas, L. A., & Sebarroja, J. C. (2007). *El desarrollo de competencias docentes en la formación del profesorado*. Ministerio de Educación.

Uma2016 Mediación Pedagógica. (2016, 21 febrero). *La Mediación y el rol del Docente* [Video]. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=FB2jxJHRDO>

## REFLEXIÓN FINAL

Lo realizado en este portafolio de evidencias, como se ha estructurado en el cuerpo del documento, de alguna manera es colofón de mi paso por la Universidad Pedagógica Nacional (UPN) con el objeto de mostrar lo que he cursado, pero más allá de esto, la verdadera significancia se centra en lo que construí de aprendizajes y cómo he implementado estos en mi práctica.

Así, primero tuve que definir qué teoría pedagógica me era funcional para ponerla en práctica con los alumnos. Sin duda, entre todas estas, la que ha orientado mi práctica es la constructivista, entendida esta como una forma en la cual se observa a la educación como una práctica social en la que el alumno construye su propio conocimiento atendiendo el nivel de desarrollo del estudiante articulando su estilo y ritmo de aprendizaje. Además, promueve la autonomía, incrementa el autoconcepto del individuo con cada logro que alcance y en donde el docente deja de lado las posturas rígidas para promover una dinámica de socio-construcción de los aprendizajes a través de la mediación.

Asimismo, desde el paradigma sociocultural recuperé la importancia que tiene la interacción que realizan los alumnos el día a día dentro del aula y la escuela pues a través de la negociación que realizan a partir de las problemáticas que enfrentan, las discusiones que realizan y los códigos que construyen los he utilizado para crear ambientes de aprendizajes donde los alumnos se sientan cómodos y seguros de construir sus aprendizajes en una atmósfera que no se encuentre alejada de su contexto pues los saberes que ellos mismos construyen permiten que el conocimiento se socialice y comparta, logrando con ello que las

interacciones se vuelvan más significativas y produzcan una construcción de conocimiento auténtico con relación a los intereses y necesidades de los alumnos.

Por igual, también hice uso del paradigma del aprendizaje significativo pues si los aprendizajes no se centran en que los alumnos los apliquen en su contexto para solucionar problemas, entonces el proceso de enseñanza-aprendizaje tiene poco sentido pues considero que este tipo de aprendizaje promueve la reflexión de los que se esté conociendo y fomenta que los alumnos puedan aplicar este en el contexto en el que se desarrollen.

Bajo estos antecedentes logré concatenar los aprendizajes que estuve construyendo a lo largo de la licenciatura a la par con los modelos descritos. Además, también puse en función lo que aprendí en talleres y cursos externos que he tomado a lo largo de los años en los que he ejercido mi práctica.

De esta manera, he implementado y practicado distintas metodologías como el aprendizaje basado en trabajo en grupo y colaborativo en el que el grupo coopera hacia el logro de un mismo objetivo en donde no solo es reunir a alumnos y que realicen actividades pues debe existir una intencionalidad pedagógica para que alcancen los objetivos planteados en la planificación a través de la interacción, la responsabilidad individual poniendo en práctica las destrezas y habilidades de los alumnos, siempre poniendo delante los acuerdos que se hayan tomado en grupo. Inclusive, la misma asamblea la he tomado como metodología pues gracias a esta he notado que los alumnos tienden más hacia la reflexión, el análisis y el diálogo posibilitando la participación y el carácter democrático en cada sesión.

Del mismo modo, también he utilizado una variante del modelo anterior y que es utilizar estrategias para aprendizaje colaborativo en equipos en donde a partir de los intereses de los



integrantes de este, los alumnos deciden cómo gestionar su proyecto a entregar. De hecho, cuando he trabajado de esta manera, adecuó el espacio físico del aula para que los alumnos tengan distintos escenarios dentro de esta como lo es el de lectura, el de colaboración, el de aprendizaje y el de afectividad ya que considero que la convivencia debe ser una acción que el alumno va construyendo a partir del autoanálisis de su comportamiento con sus pares. Por tanto, las experiencias diarias y aquellas extraordinarias servirán de fundamento para que el alumno en su proceso formativo pueda crear para sí mismo habilidades que le permitan mantener relaciones afectivas y emocionalmente positivas, pero sin perder autonomía ni descuidar sus intereses propios.

Por otra parte, y en el contexto actual de las nuevas tecnologías en la educación, también he desarrollado la práctica de aprendizaje en entornos virtuales (EVA) ya que los avances tecnológicos en materia de comunicación han impactado en todos los ámbitos de la vida, incluyendo la educación. Así, he diseñado recursos digitales para que los alumnos construyan sus aprendizajes en tareas que deben desarrollar en casa. Esta metodología ha incidido en que los alumnos incrementen competencias en la regulación de tiempos, de análisis y reflexión para lograr sus actividades. Asimismo, se refuerzan sus habilidades lectoras y hasta sociales cuando se han diseñado actividades donde deben interactuar a distancia ya sea de manera síncrona o asíncrona. Con esta metodología tengo claro que el alumno debe contar con características particulares que le permitan ser eficiente como estudiante en los EVA como lo son: fomentar el pensamiento crítico, promover el uso de tecnologías para el aprendizaje, así como fomentar la creatividad e innovación, constancia e interés por aprender, anclajes que se establecen de cierta manera en el Plan 2017. Por ejemplo, evidencias el uso de las tecnologías

Otra metodología que he implementado es el aprendizaje basado en proyectos (APB), aprendizaje colaborativo, aprendizaje situado, aprendizaje basado en indagación en análisis de casos y resolución de problemas, aprendizaje autónomo y autorregulado atendiendo como he mencionado las recomendaciones del Plan y programa 2017 y que los proyectos puedan realizarse por medio de esta metodología de aprendizaje. Además, es un método de enseñanza-aprendizaje centrado en el estudiante en el que éste adquiere conocimientos, habilidades y actitudes a través de situaciones de la vida real. Es así, mediante esta forma de aprendizaje, los alumnos se centran en situaciones particulares donde se otorga relevancia al significado de la realidad en el cual se desarrollan los alumnos atendiendo aspectos del contexto como cultura, lenguaje, creencias, ideas, etc.

Sin duda, el portafolio de materias que formaron parte del currículo que cursé me permitieron incrementar mis competencias en habilidades docentes. Por ejemplo, ahora me siento con mayor confianza y seguridad en mediar formativamente con los alumnos tomando en cuenta las diferentes formas de regulación -interactiva, proactiva y retroactiva- haciendo cada forma de evaluación una experiencia y oportunidad para los alumnos para construir sus aprendizajes y también para mí pues la dialéctica del proceso de enseñanza no me aísla de que también crezca en mis conocimientos profesionales.

De igual manera, he atendido la atención a la diversidad. Si bien en el contexto áulico donde realizo mi práctica no existe una minoría étnica, sí existe diversidad ya que esta es inalienable al ser humano. Por lo anterior, entiendo que cada alumno proviene de una pacerla de realidad distinta, por cualquier motivo, ya sea su contexto cultural, su condición socioeconómica, sus experiencias de vida, la dinámica familiar o cuestiones más personales como lo son los comportamientos, conductas, formas de ver y entender al mundo,

enfermedades congénitas, trastornos desarrollados en alguna parte de su vida y hasta sentimientos y emociones, por lo que mi práctica, en este sentido, debe proveer a los alumnos de andamiajes estructurales, normativos y didácticos que impacten en promocionar el cuidado de la diversidad y su atención.

En este sentido, he comprendido que la tendencia de la escuela en atender la interculturalidad, las diferencias y la atención para todos fomenta la convivencia, la empatía y la solidaridad entre los alumnos pues al respetarse unos a otros, las problemáticas que se presentan en la cotidianidad del aula se pueden resolver a partir del diálogo. Bajo esta dinámica, entonces, también he atendido que la conformación de valores y la práctica de estos impacta en mejorar los aspectos de inclusión. Así, he podido construir grupos armónicos que de algún modo han fortalecido mi práctica bajo el carácter humanista que he mencionado líneas arriba.

Lo anterior no pude comprenderlo si no hubiese reconocido la historia de la educación secundaria en México pues esta se ha ido transformando con relación a la dinámica del contexto internacional y nacional y evoluciona encaminándose en atender a todos los alumnos sin visos de discriminación y sí bajo la sombra de la inclusión.

Igual de importante fue lo aprendido en cuanto a planeación docente y evaluación ya que la primera es una herramienta fundamental que articula al currículo con los aprendizajes esperados, situaciones didácticas e intenciones pedagógicas, mientras que la segunda permite establecer los momentos que reconocen los aprendizajes de los alumnos, es decir, la diagnóstica, la formativa y sumativa. Aunque desde mi percepción practico más la intención formativa que fomenta la retroalimentación continua de las actividades y los esfuerzos que

cada niña y niño realizan para avanzar en su proceso de aprendizaje. Además, posibilita la auto y correflexión de los procesos de aprendizaje.

Todo lo anterior, se refleja en el título de este portafolio de evidencias, *Crear ambientes de aprendizaje para facilitar el desarrollo de habilidades lingüísticas y comunicativas en la materia de inglés* (véase anexo 1), pues considero, además de enfocar teóricamente mi práctica y desarrollar estrategias que impacten en la construcción y logro de aprendizajes de los alumnos, la creación de ambientes de aprendizaje es el andamiaje por el cual los alumnos sean potenciales para comprender los contenidos, descubrir formas diversas para aprender, motivarse para no decaer en su interés por alcanzar sus aprendizajes y asimilar que lo que se trata en el aula es susceptible de aplicarse en el contexto que se desarrolla.

Así que al cursar la Licenciatura en Educación Secundaria he podido resignificar mi práctica pues la evolución que he tenido desde hace más de una década de cuando inicié mi actividad profesional docente he sido consciente de mi crecimiento a través de procesos volitivos, de capacitación y de intencionalidad por ser mejor profesora del idioma inglés. Así, bajo retrospectiva, siempre que planifico mis actividades tomo en cuenta cómo logro que los alumnos alcancen la mayoría de los aprendizajes esperados, cómo implementaré mi práctica con base a la didáctica, cómo será mi interacción con los alumnos para construir ambientes de aprendizaje favorecedores, qué estrategias pedagógicas debo implementar, qué necesidades tienen los alumnos y como agente de cambio puedo intervenir para solventarlas, cómo apoyaré aquellos alumnos que se encuentran en desventaja y cómo construiré cada situación didáctica para que sea significativa para los alumnos y que los aprendizajes que produzcan los puedan ocupar en sus contextos y parcelas de realidad donde se desarrollan.

En específico, para el idioma inglés, es conveniente la creación de ambientes de aprendizaje, donde a los alumnos se le otorgue apoyo lingüístico, es decir, que los alumnos, tanto individual y colaborativamente participen en cada sesión ensayando el idioma y comprendiéndolo a su vez, fortaleciendo a este como una segunda lengua.

De igual modo, los ambientes de aprendizaje en la clase de inglés deben ser nutridos por medio de interacciones donde los alumnos compartan ideas, expresiones del idioma, intereses y que sea una lengua alternativa que les permita repensar su mundo de manera diferente.

Asimismo, en mi función mediadora, debo ser consciente de atender los aspectos psicosociales ya que estos también forman parte de la creación de ambientes que consoliden atmósferas sanas para las interacciones de los alumnos y de sus mismos aprendizajes.

Los materiales y recursos didácticos -libros, carpetas, fichas, videos, audios, aplicaciones digitales, entre otros- son fundamentales en estos espacios pues estos recursos permiten que el aprendizaje del idioma sea más agradable e incluso lúdico para los alumnos.

Lo anterior, siempre anclado en la planificación de actividades que consolida la manera en que debo actuar ante los alumnos, mi mediación y participación como docente y facilitadora del idioma.

Así, en todo momento, año en año lectivo, siempre ha sido un reto en atender al alumnado en el aula donde antepongo mi responsabilidad dejando de lado ideas preconcebidas, prejuicios y tratando de ser profesional en mi práctica y en lo ético porque sé la importancia que esto tiene al trabajar con seres humanos y, además, sé que muchas veces soy una figura significativa y ejemplo para varios de los estudiantes, sino es que decir para todos.

Lo anterior forma parte de mi actividad reflexiva que debo practicar de forma continua pues es a través de esta en la que analizo y reconstruyo mi práctica y tomar las decisiones más asertivas que favorezcan el desarrollo de los alumnos, al menos en la disciplina que atiendo pues tengo el compromiso de implementar mis destrezas en las actividades del aula. Además, este proceso reflexivo me ayuda a cuestionarme en lo individual, pero también frente a mis compañeros docentes en cada reunión del Consejo Técnico Escolar (CTE) donde la retroalimentación que desarrollamos nos hace mejorar cada área de oportunidad que siempre tenemos.

Así, bajo la práctica reflexiva, los docentes no sólo mejoremos nuestra propia enseñanza, sino que impacte en el panorama educativo en su conjunto. La reflexión, como herramienta dinámica y transformadora, nos permite a los docentes no solo enseñar contenido, sino también cultivar un ambiente de aprendizaje enriquecedor y adaptarse de manera efectiva a las necesidades cambiantes de los estudiantes.

No podemos ser docentes perfectos (¿quién lo es?), pero sí podemos ser perfectibles y mejorar siendo autorreflexivos, capacitándonos y atendiendo la visión y directriz que se tiene en México en cuanto a Educación Básica.

Por tanto, y más allá de las competencias docentes que de alguna manera he descrito en los párrafos anteriores, también he atendido otras competencias que me hacen crecer como individuo. Por ejemplo, las competencias lectoras las he incrementado con el cúmulo de recursos que recuperé, tanto de bibliografía física como digital. De igual manera, la discriminación de información fue una tarea ardua pues traté de ocupar aquella que fuera fiable y validada, cuando fue el caso, por instituciones reconocidas, tal cual se lee en el apartado de referencias. Las competencias analíticas también las puse en práctica porque no

sólo fue recuperar la información sino de qué manera la tuve que articular para que el texto de este portafolio tuviera coherencia. Las competencias digitales las atendí, tanto en el contexto de la búsqueda de información revisando diferentes repositorios y utilizando las herramientas ofimáticas de la suite de Office. Quedan descontadas las competencias comunicacionales, sobre todo las de orden escrito pues fue mediante la redacción y revisión del documento que he logrado este producto, claro, siempre bajo las recomendaciones de la asesora del portafolio de aprendizajes atendiendo cada recomendación que me proporcionaba y que atendía de manera diligente.

En otro tenor, y a punto de obtener el grado de licencia en educación secundaria, considero que la enseñanza que he obtenido por parte de la UPN me ha otorgado las herramientas para escalar niveles educativos y profesionales más elevados. El siguiente paso es lograr el grado de maestrante y obtener un lugar en el sistema educativo público ya que he indicado al inicio de este portafolio de evidencias que laboro en el ámbito escolar privado.

Estoy cierta que la escuela pública consolida la formación educativa de las personas, como ejemplo la UPN, que prácticamente me ha profesionalizado y ha incidido en mi formación docente pues si bien tengo la práctica, soy consciente que me faltaban los aspectos teóricos que fortalecen de manera cognitiva mi quehacer diario en el aula.

Tal vez lo siguiente sea una cuestión meramente subjetiva, pero desde que inicié mi labor como docente, siempre sentía que me faltaba algo que era mi grado de licenciada. Ahora me siento más segura, inclusive moralmente, pues con base a los estudios profesionales terminados me certifica con los conocimientos, habilidades, competencias y destrezas docentes para ser docente.

Los años invertidos en mi proceso para allegarme del grado de licencia en educación secundaria no fueron fáciles pues mis condiciones actuales de responsabilidad al ser madre de dos adolescentes, al tener que cubrir las necesidades del hogar, el deber trabajar para acercar a mi familia sus satisfactores, al no olvidarme tampoco de mí como individuo y continuar con mis actividades e interacciones sociales, a pesar de esta dinámica, siempre tuve la voluntad, disposición, interés y compromiso por cumplir con cada actividad escolar. Los recursos del aula digital siempre los consulté y administraba mis tiempos para realizar las entregas de mis productos de aprendizaje. El empeño puesto en ello pronto me regresará la recompensa de obtener mi título y cédula profesional. Me siento contenta, pero sobre todo satisfecha pues he logrado uno de los objetivos que me propuse hace un lustro y por fin lo estoy consiguiendo.

Así que he crecido en lo conceptual, en lo operativo, en lo experiencial gracias al trato diario con los alumnos que a su vez me retroalimenta, a veces tácitamente, pero que en mi auto reflexión me ayudan a crecer en mi actividad profesional docente.

No quisiera cerrar esta conclusión y reflexión final sin agradecer la oportunidad que me otorgo la Universidad Pedagógica Nacional (UPN, Unidad 095) ya que a través de la modalidad en línea pude acomodar mis tiempos, regular mis actividades, abrir espacios para el estudio y reconocer que las herramientas ofimáticas y todo el andamiaje digital al saberlo gestionar para mis actividades impactaron para que llegara a buen puerto en mis estudios.



## REFERENCIAS

- Álvarez, V. E. (2004). La docencia como mediación pedagógica. En *Experiencias pedagógicas en diseño y comunicación*. Argentina: Universidad de Palermo. En plataforma.
- Ausubel, D. (2000). *Adquisición y retención del conocimiento. Una perspectiva cognitiva*. México: Paidós.
- Bolívar, A. (2006). La identidad profesional del profesorado de secundaria: crisis y reconstrucción. *Recensiones*, 1(12), 1-2.  
<https://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v14/doc/1735.pdf>
- Correa, Z. J. (s.f.). *Ambientes de aprendizaje en el siglo XXI*. En plataforma.
- Darling- Hammond. L (1997) *El derecho de aprender*. California: Jossey- Bass, p. 333.
- Díaz-Barriga, F., Pérez, M.M. (2010). El portafolios docente a escrutinio: sus posibilidades y restricciones en la evaluación y formación del profesorado. *OBSERVAR*, 1(4), 6-27. <https://www.raco.cat/index.php/Observar/article/view/200760>
- Fernández, P. A. (2014). Adolescencia, crecimiento emocional, proceso familiar y expresiones humorísticas. *EDUCAR*, 50(2), 445-466.  
<https://www.redalyc.org/pdf/3421/342132463011.pdf>
- Foronda, T. J., Foronda, Z. C. (2007). La evaluación en el proceso de aprendizaje. *Perspectivas*, 1(19). 15-30. <https://www.redalyc.org/pdf/4259/425942453003.pdf>

- García, M. I. A., & Martínez, E. G. (2014). El portafolios formativo. Un recurso para la reflexión y autoevaluación en la docencia. *Perfiles Educativos*, 36(143), 105-123. [https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0185-26982014000100007](https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982014000100007)
- Gómez, G. E. (2004). El ingreso a la docencia y la construcción de la identidad. *Revista de Educación y Desarrollo*, 1(2), 77-81. En plataforma.
- Gómez, L. L. (2008). Los determinantes de la práctica educativa. *Universidades*, 38(1), 29-39. <https://www.redalyc.org/pdf/373/37303804.pdf>
- ITESM. (s.f.). *El método de proyectos como técnica didáctica*. En plataforma.
- Jackson, W. (2001). *La vida en las aulas*. España: Morata. En plataforma.
- Maldonado, P. M. (2008). Aprendizaje basado en proyectos colaborativos. *Laurus*, 14(28), 158-180. <https://www.redalyc.org/pdf/761/76111716009.pdf>
- Mallart, J. (s.f.). *Didáctica, concepto, objeto y finalidad*. En plataforma.
- Marrero, A. J. (2001). *Hacia culturas colaborativas en la escuela. Síntesis conceptual*. (pp. 8-30). Argentina: Ministerio de Educación. En plataforma.
- MEJOREDU. (2023). *El valor de la reflexión sobre la práctica para el aprendizaje docente*. <https://www.mejoredu.gob.mx/entre-docentes/reflexion-sobre-la-practica/el-valor-de-la-reflexion-sobre-la-practica-para-el-aprendizaje-docente>
- MEJOREDU. (s.f.). *Reflexión sobre la práctica: aprendiendo juntos*. <https://acortar.link/4otcPz>
- MINED. (2005). *Guía de Educación inclusiva*. [https://pdf.usaid.gov/pdf\\_docs/Pnade131.pdf](https://pdf.usaid.gov/pdf_docs/Pnade131.pdf)

- Morales, L. Tobón, S. (2017). El Portafolio de evidencias como una modalidad de titulación en las escuelas normales. *Revista de Investigación Educativa de la REDIECH*, 8(14), <https://www.redalyc.org/journal/5216/521653267016/521653267016.pdf>
- Morín, E. (1990). *Introducción al pensamiento complejo*. Francia: ESF. En plataforma.
- Osorio, L. Vidanovic, A., Finol, M. (2021). Elementos del proceso de enseñanza-aprendizaje y su interacción en el ámbito educativo. *Revista Qualitas*, 23(23), 1-11. DOI: <https://doi.org/10.55867/qual23.01>
- Papalia, D., Feldman, R., Martorell, G. (2018). *Desarrollo humano*. México: McGraw-Hill.
- Paredes, D. J., Sanabria, B. W. (2015). Ambientes de aprendizaje o ambientes educativos. Una reflexión ineludible. *Revista de Investigaciones UCM*, 15(25), 144-158. DOI: <http://dx.doi.org/10.22383/ri.v15i1.39>
- Pedroza, F. R. (2006). La interdisciplinariedad en la Universidad. *Tiempo de Educar*, 7(13), 69-98. En plataforma.
- Pérez, O. M. (2016). Las prácticas educativa y docente en un grupo de profesores universitarios. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 46(2), 99-112. <https://www.redalyc.org/journal/270/27046182005/html/>
- Piaget, J, Hindelberg, B. (2004). *La Psicología del niño*. España: Morata.
- Pozner, P. (2000). *Trabajo en equipo*. (pp. 5-8; 13-30). Argentina: UNESCO. En plataforma.
- Rodríguez, S. J., Sánchez, H. K. (2018). Problematización de las prácticas docentes y contextualización de la enseñanza. *Propósitos y Representaciones*, 6(1), 1-14. <https://acortar.link/y5qY5F>

Secretaría de Educación Pública (SEP). (2016). *Curso integral de consolidación de habilidades docentes*. [Curso Habilidades Docentes: M2T1: El contexto de la intervención didáctica \(cursosocrenhd.blogspot.com\)](http://cursosocrenhd.blogspot.com)

Secretaría de Educación Pública (SEP). (2012). *El enfoque formativo de la evaluación* (pp. 17-29). México: SEP.

Secretaría de Educación Pública (SEP). (2017). *Modelo Educativo para la Educación Obligatoria*. México: SEP.  
[https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/207252/Modelo Educativo OK.pdf](https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/207252/Modelo_Educativo_OK.pdf)

Souto, K. S. (2007). Juventud, teoría e historia: la formación de un sujeto social y de un objeto de análisis. *Historia Actual*, 1(13), 171-192. En plataforma.

Schön, Donald (1983), *El profesional reflexivo. Cómo piensan los profesionales cuando actúan*, España: Paidós.

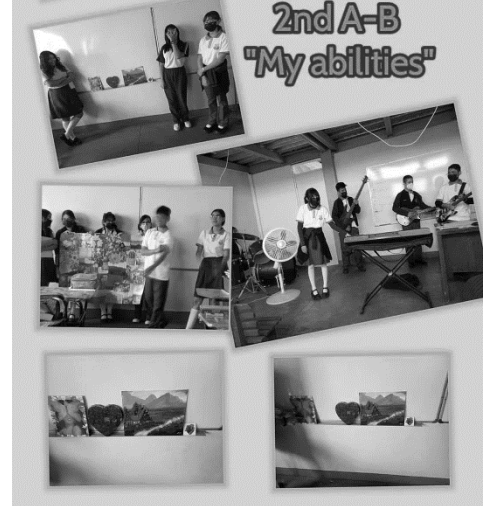
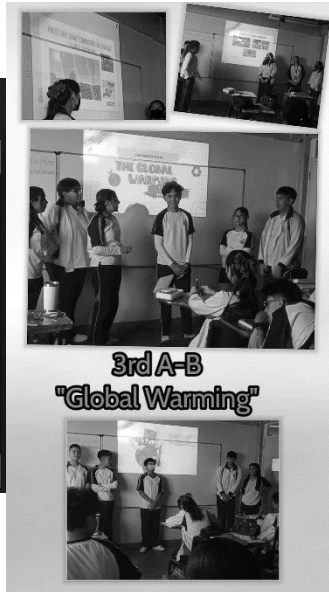
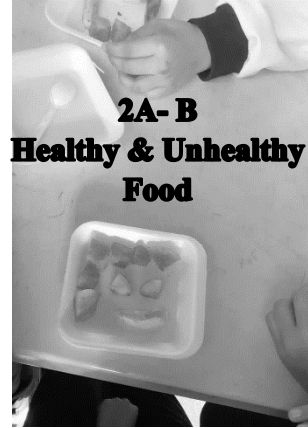
Seldin, Peter (1991), *The Teaching Portfolio: A practical guide to improved performance and promotion/Tenure decisions*, E.U.: Bolton, Anker Press.

Stake, Robert (2006), *Evaluación comprensiva y evaluación basada en estándares*, España: Graó.

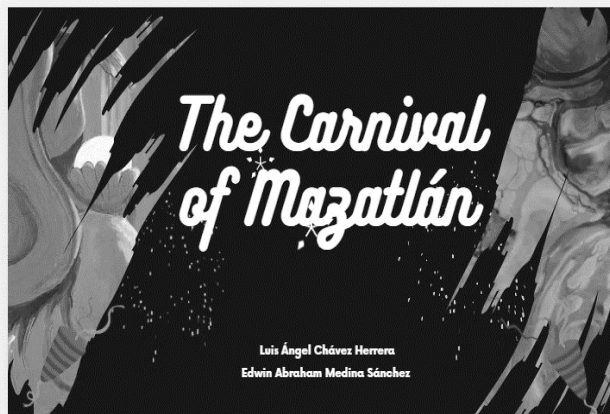
Stake, Robert (2011), “*Qualitative Research and Case Study*”, ponencia presentada en la Facultad de Educación de la Universidad de Guanajuato, Guanajuato, marzo de 2011.

- Tedesco. (s.f.). Fortalecimiento del rol de los docentes: balance de las discusiones de la 45a. sesión de la Conferencia Internacional de Educación. *Página de Educación*, <https://www.apagina.pt/?aba=7&cat=1&doc=7038&mid=2>
- Torres, M., Yépez, D., Lara, A. (2020). La reflexión de la práctica docente. *Revista Chakiñan de Ciencias Sociales y Humanidades*, 1(10), 1-18. DOI: 10.37135/chk.002.10.06
- Villalpando, C., Estada, M., Álvarez, G. (2020). El significado de la práctica docente, en voz de sus protagonistas. *Alteridad*, 15(2), 229-240. <http://scielo.senescyt.gob.ec/pdf/alteridad/v15n2/1390-325X-alt-15-02-00229.pdf>
- Zamora, B. E. (2013). La construcción de identidad en la adolescencia. *Aportes*, 1(19), 57-63. En plataforma.
- Zeichner, K. (1993). *El maestro como profesional reflexivo*. España: Morata. [https://bibliotecadigital.mineduc.cl/bitstream/handle/20.500.12365/18007/41\\_El%20maestro%20como%20profesional%20reflexivo.pdf](https://bibliotecadigital.mineduc.cl/bitstream/handle/20.500.12365/18007/41_El%20maestro%20como%20profesional%20reflexivo.pdf)

## ANEXO 1



### 3A-B Documentary



### 2A Tik Tok

