

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL



SECRETARÍA ACADÉMICA
COORDINACIÓN DE POSGRADO
MAESTRÍA EN DESARROLLO EDUCATIVO

“Aprender significativamente en educación preescolar: una propuesta constructivista para aulas multigrado”

Tesis que para obtener el Grado de
Maestra en Desarrollo Educativo

Presenta:

Mariana Denise García Rodríguez

Directora de Tesis:

Dra. María Guadalupe Carranza Peña

Ciudad de México, a Enero de 2017

AGRADECIMIENTOS

Primeramente agradezco a la Universidad Pedagógica Nacional, unidad Ajusco por abrirme las puertas para estudiar la Maestría en Desarrollo Educativo, así como a los diferentes maestros que me brindaron sus conocimientos, experiencias y apoyo para seguir adelante día a día.

De manera muy especial, quiero agradecer a mi directora de Tesis, Dra. Ma. Guadalupe Carranza Peña por haberme brindado la oportunidad de trabajar y aprender a su lado; por haberme motivado durante la construcción de la tesis

Agradezco a mis compañeras de trabajo, por haberme aceptado y permitido realizar la investigación en sus centros de trabajo.

Mi agradecimiento también va dirigido a mis padres, por ser el pilar fundamental en todo lo que soy, en toda mi educación y por su incondicional apoyo mantenido a través del tiempo.

Gracias a mis hermanos, tíos y primos, porque con cada una de sus palabras me motivaron para culminar con éxito esta etapa de mi vida. Muy en especial, agradezco a mi abuelita por apoyarme y por hacerme presente en sus oraciones.

Marcos, gracias por ser una pieza fundamental en mi vida. Gracias por tu amor y apoyo incondicional a lo largo de la Maestría.

Y para finalizar, agradezco a mis amigos y compañeros que formaron parte de esta aventura, por su apoyo y amistad durante nuestra formación profesional.

INDICE

INTRODUCCIÓN	5
CAPITULO 1. LA PRÁCTICA DOCENTE EN LAS AULAS MULTIGRADO DE EDUCACIÓN PREESCOLAR Y EL CONSTRUCTIVISMO	11
1.1 La Práctica docente y la realidad en las aulas multigrado	11
1.1.1 ¿Qué es la práctica docente?	11
1.1.2 ¿Cuáles son las dimensiones de la práctica docente?	12
1.1.3 ¿Cuál es la realidad de la práctica docente en las aulas multigrado de educación preescolar? ..	14
1.1.4 ¿Cómo analizar la práctica docente?	18
1.1.5 Las teorías implícitas para el análisis de las concepciones de los profesores.	22
1.1.5.1 Teoría Directa	22
1.1.5.2 Teoría interpretativa.....	23
1.1.5.3 Teoría constructivista	24
1.2 De qué hablamos cuando hablamos de enseñanza y aprendizaje	25
1.3 El enfoque constructivista en la práctica docente	28
1.3.1 ¿Qué es el constructivismo?.....	28
1.3.2 El enfoque constructivista en la educación	30
1.3.2.1 El constructivismo cognitivo: la perspectiva psicogenética	31
1.3.2.2 El constructivismo sociocultural	35
1.3.2.3 Las aplicaciones del paradigma sociocultural en educación preescolar multigrado ..	38
CAPITULO 2. APRENDER SIGNIFICATIVAMENTE: UN RETO PARA LAS AULAS MULTIGRADO.	43
2.1 El aprendizaje en el aula y la construcción de nuevos significados.	43
2.1.1 ¿Qué es el aprendizaje significativo?	43
2.1.2 ¿Cuáles son las condiciones que debe reunir el aprendizaje para que sea significativo?	44
2.1.3 ¿Cuáles son las dimensiones del aprendizaje propuestas por Ausubel?	46
2.1.3.1 El aprendizaje basado en la recepción frente al aprendizaje basado en el descubrimiento.....	46
2.1.3.2 El aprendizaje significativo frente al aprendizaje memorista.....	47
2.1.4 ¿Cuáles son los tres tipos de aprendizaje significativo?.....	49
2.1.5 ¿Cuál es la relevancia de los conocimientos previos en el proceso del aprendizaje significativo? ..	51
2.1.6 ¿Cuáles son las implicaciones del aprendizaje significativo para el currículum escolar?	53
2.2 Una mirada hacia los contenidos escolares	56
2.2.1 ¿Qué son los contenidos?	56
2.2.2 ¿Cómo se enseñan y cómo es que se aprenden?	59
2.2.3 ¿Cómo se organizan los contenidos?.....	62
2.2.3.1 Planteamiento disciplinar	63
2.2.3.2 Ir más allá de la fragmentación de conocimientos: la integración del currículum.	63
2.3 En busca del diseño de una planificación didáctica que favorezca aprendizajes significativos en un grupo multigrado de preescolar.	65
2.3.1 La planificación didáctica y la perspectiva desde el Programa de Educación Preescolar 2011. ..	65
2.3.2 Atender la diversidad, una tarea urgente desde la planificación.....	68
2.3.3 El enfoque globalizador como referente teórico y metodológico para el diseño de una planeación didáctica	74

2.4	El proyecto de trabajo, una propuesta didáctica y globalizadora para favorecer aprendizajes significativos en educación preescolar multigrado	84
CAPITULO 3. EXPLORANDO LA PRÁCTICA DOCENTE DE CINCO EDUCADORAS DE EDUCACIÓN PREESCOLAR DE GRUPOS MULTIGRADO		
3.1	Esquema metodológico	100
3.2	Los referentes para el análisis de la práctica y el diseño de los instrumentos de investigación.....	104
3.2.1	Los instrumentos de investigación cualitativa: entrevista semi-estructurada, guía de observación y análisis del documento de planeación.....	106
3.3	Un acercamiento a la práctica docente en grupos multigrado: el trabajo de campo y su análisis.	108
3.4	El uso de la triangulación como herramienta de investigación cualitativa para contrastar información sobre el pensamiento, la voz y las acciones de la práctica docente.....	109
3.4.1	La triangulación de información de los cinco casos estudiados.	110
3.4.1.1	Estudio de caso #1	110
3.4.1.2	Estudio de caso #2	121
3.4.1.3	Estudio de caso # 3	137
3.4.1.4	Estudio de caso #4	150
3.4.1.5	Estudio de caso #5	165
3.5	Resultados globales de la triangulación de los cinco casos	178
3.6	Conclusiones globales de la investigación	196
CAPÍTULO 4. LA REFLEXIÓN DOCENTE Y LA CONSTRUCCIÓN DEL CONOCIMIENTO EN COLABORACIÓN: UNA EXPERIENCIA DESDE LA PRÁCTICA.....		
4.1	Problemática de intervención	203
4.2	Objetivo general de la propuesta.....	206
4.2.1	Objetivos específicos.....	207
4.3	Fundamentación teórica de la propuesta de intervención	207
4.4	Sustento teórico-metodológico	215
4.5	Organización del seminario-taller.....	220
4.5.1	Cartas descriptivas del seminario-taller: “La reflexión docente y la construcción del conocimiento en colaboración: una experiencia desde la práctica”	225
4.6	Evaluación de la propuesta de intervención	233
ANEXOS		
	Anexo 1. Actuación docente	235
	Anexo 2. Metodología de la investigación.....	237
	Anexo 3. Planeación didáctica de las cinco educadoras.....	240
	Anexo 4. Elementos de reflexión para el momento de planeación.....	259
BIBLIOGRAFIA.....		
		261

INTRODUCCIÓN

Las escuelas multigrado constituyen una respuesta del sistema educativo mexicano para brindar el servicio a poblaciones asentadas en localidades rurales. De acuerdo con las estadísticas del INEE (2009), el 37% del total de los jardines de niños en la República Mexicana corresponden a establecimientos preescolares multigrado, incluyendo a los que son de tipo general, indígena y comunitario (CONAFE).

Dentro de los estados que sobresalen por poseer más del 50% de este tipo de escuelas se encuentra Hidalgo con un 58.8%, de los cuales, el 5.5% corresponde a preescolares multigrado de tipo general, el 8.1% a indígenas y el 45.1% comunitarios.

El trabajo docente en esta realidad educativa implica atender simultáneamente a niños de diversos grados, lo que representa una serie de ventajas y dificultades en el desarrollo de los procesos de enseñanza, enfrentando a los docentes a una serie de desafíos para conducir procesos tendientes al logro de aprendizajes significativos en los niños.

Los problemas que aquejan la práctica docente en los jardines de niños multigrado son variados, como el insuficiente dominio de las estrategias de enseñanza para una adecuada y pertinente atención de los grupos, prácticas centradas en la repetición o el poco aprovechamiento de la heterogeneidad del grupo para el logro de aprendizajes significativos.

Así que, revisar y analizar la práctica docente que se desarrolla en un aula multigrado, permite identificar las fortalezas que esta modalidad ofrece, así como los retos con los que se cuentan para definir las necesidades de cambio para la mejora del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Por lo tanto, el tema de esta investigación se centra en conocer y analizar cómo se desarrolla la práctica docente en las aulas multigrado de educación preescolar, a partir de la exploración de las creencias pedagógicas de las docentes y los conocimientos que tienen sobre la enseñanza y el aprendizaje, así como de la planeación que hacen de sus clases y la forma en que la llevan a cabo. Así también

se pretende profundizar en la forma cómo se concretan los procesos de interacción en el aula con la finalidad de recuperar aquellas concepciones y prácticas que favorezcan aprendizajes significativos y permitan el rediseño de distintas estrategias para el tratamiento de la diversidad presente en un grupo multigrado.

Es importante señalar que dicho tema surgió de la necesidad de conocer a profundidad acerca de la realidad educativa en las aulas multigrado de preescolar, pues además de ser un tema poco estudiado en el país, se debe tener claridad en el tipo de práctica que se requiere para poder plantear alternativas que conduzcan a un proceso de enseñanza-aprendizaje significativo.

De igual manera, mi experiencia como docente de aula multigrado me permitió establecer los siguientes supuestos respecto de la práctica docente en los jardines de niños que presentan esta modalidad educativa:

- El diseño y aplicación de situaciones didácticas se hace pensando en un grupo homogéneo, pues a pesar de que se valora y reconoce la diversidad presente en el aula, no se aplican estrategias diversificadas para atender adecuadamente un grupo multigrado.
- Las formas de organizar los contenidos de aprendizaje que propone el Programa de Educación Preescolar (2011) no se llevan a cabo, pues las actividades se organizan de forma disciplinar, es decir, por campo formativo y no de forma globalizada.

Como la práctica docente en las aulas multigrado es muy compleja, resulta imposible capturar su realidad de manera global. Para su comprensión fue necesario delimitar su estudio con el apoyo de las siguientes preguntas de investigación:

- ¿Cuáles son las concepciones y creencias de las educadoras sobre la enseñanza y el aprendizaje de los niños en un aula multigrado?
- ¿Cuáles y cómo son las prácticas de enseñanza que se llevan a cabo en educación preescolar multigrado?
- ¿Cómo atienden los docentes de educación preescolar multigrado la diversidad de características, estilos de aprendizaje y niveles de desarrollo de los niños?

- ¿Bajo qué supuestos y concepciones de las educadoras se lleva a cabo la selección y organización de contenidos para favorecer el logro de aprendizajes significativos en los niños?
- ¿Cómo lograr la integración y organización de los contenidos escolares para lograr el aprendizaje significativo en los niños y una enseñanza constructivista?

Así que a partir de los supuestos y preguntas de investigación, se determinó que el objetivo sería diseñar una propuesta de intervención pedagógica a través del método de trabajo por proyectos como respuesta a la necesidad de mejorar la práctica docente en sus distintas dimensiones (mediación pedagógica, aprendizaje de los niños y ajuste de los contenidos). Para ello se requirió formular los siguientes objetivos particulares:

- Explorar las concepciones de las educadoras sobre el aprendizaje de los niños y sus propias formas de enseñanza.
- Observar y analizar la práctica docente de las profesoras como medio de contrastación con el resultado de la exploración de sus concepciones.
- Recuperar las concepciones y prácticas de las educadoras que favorezcan aprendizajes significativos para el rediseño de los proyectos de trabajo en un grupo multigrado.

Para no perder de vista el objetivo establecido ni las preguntas de investigación, se definieron algunos rasgos que brindaron dirección a la investigación, permitieron sistematizar la información y analizar las relaciones entre ellos. Cabe señalar que dichos rasgos guardan una relación con las tres fases y dimensiones de la práctica docente (antes, durante y después).

Uno de los rasgos estudiados fue la forma en que las educadoras conciben el proceso de enseñanza y aprendizaje en un aula multigrado, necesario para comprender la práctica docente de cada una de ellas, a este aspecto se le conoce en la literatura como el conocimiento de las creencias docentes o teorías implícitas, rasgo ubicado dentro del paradigma denominado “el pensamiento del profesor”.

Otro rasgo indispensable, fue conocer la forma en que organizan el grupo multigrado y las relaciones interactivas que se establecen en él, pues se pone en juego

el establecimiento de canales comunicativos, afectivos y motivacionales, necesarios para favorecer aprendizajes significativos en los niños.

Un rasgo central en esta investigación fue indagar la forma en que las educadoras diseñan y ponen en práctica situaciones didácticas pensando en la heterogeneidad del grupo, además de la selección y organización de los contenidos en sus diferentes modalidades y posibilidades. En un aula multigrado, la organización de los contenidos representa uno de los elementos fundamentales, pues a partir de ello se desencadena el resto de organización y puesta en marcha del trabajo, que en esta modalidad implica la atención de varios grados integrados en uno solo.

Así que tener como objeto de estudio la práctica docente en aulas multigrado, implicó la necesidad de utilizar una estrategia metodológica que permitiera el manejo de diversas fuentes de datos para contar con la oportunidad de analizarlos e interpretarlos de forma contrastada. Por consiguiente, el abordaje metodológico que siguió la investigación fue de corte cualitativo y usando el recurso de la triangulación, al querer conocer y comprender a profundidad dicho fenómeno educativo. Para ello, se eligieron a cinco educadoras que laboran en jardines de niños multigrado pertenecientes a una misma zona escolar.

Derivado de lo anterior y para llevar a cabo la investigación, se optó por realizar un estudio colectivo de caso, con el objetivo de comprender cada uno de los casos, reconociendo la singularidad y a la vez la complejidad que conlleva su estudio.

Cabe señalar que para poder comprender en profundidad tanto el pensamiento como la práctica de las profesoras de este tipo de escuelas es muy importante reconocer las particularidades propias del contexto social, cultural, geográfico y económico que las caracteriza.

Los instrumentos que se emplearon para la recogida de la información fueron la entrevista semi-estructurada, la observación de la práctica docente de cada una de las educadoras y el análisis de su documento de planeación. Con ellos se exploraron las concepciones que las educadoras tienen sobre la enseñanza y el aprendizaje en un aula multigrado de preescolar, contrastándolo con las observaciones de su práctica

docente y con el análisis de su documento de planeación a través de la triangulación de datos propuesta por Denzin (1970, En: Rodríguez, et al., 2006).

El presente trabajo se estructura en cuatro capítulos que han sido planteados teniendo en cuenta una secuencia lógica de los temas que aborda.

El capítulo I “La práctica docente en las aulas multigrado de educación preescolar y el constructivismo”, aborda los temas de la práctica docente, el constructivismo en la educación y la realidad que se experimenta en las aulas multigrado. De acuerdo con García, Loredó y Carranza (2008) la práctica docente se define como “el conjunto de situaciones dentro del aula que configuran el quehacer del profesor y de los alumnos, en función de determinados objetivos”, además se describen sus dimensiones y los elementos que diversos autores sugieren para su análisis.

En el capítulo II “Aprender significativamente: un reto para las aulas multigrado”, se destacan las características del aprendizaje significativo así como las condiciones que deben reunir para que un aprendizaje sea significativo; además, se aborda el tema de los contenidos escolares y la planificación didáctica desde el enfoque globalizador y como una tarea urgente para atender la diversidad. De igual manera, se destinó un apartado para describir a profundidad en qué consiste un proyecto de trabajo y sus características como una propuesta didáctica y globalizadora que promueve aprendizajes significativos en un grupo multigrado de educación preescolar.

La tercera parte, está conformada por el capítulo III “Explorando la práctica docente de cinco docentes de educación preescolar de grupos multigrado”, que comprende el marco metodológico que se utilizó durante la investigación, los procedimientos e instrumentos utilizados así como los resultados que se obtuvieron a la luz del marco teórico definido en los capítulos anteriores.

Cabe señalar que, derivado de la investigación se encontraron algunos hallazgos referentes a las concepciones que tienen las educadoras sobre el proceso de enseñanza y aprendizaje que se lleva a cabo en un grupo multigrado de preescolar,

así como de las prácticas predominantes que se observaron a lo largo del proceso interactivo en el aula.

Dentro de los hallazgos, se percibió un desfase entre sus teorías asumidas y lo que manifiestan en su práctica, encontrando una falta de coherencia entre lo que dicen y lo que hacen. Así que, teniendo como referencia teórica las teorías implícitas propuestas por Pozo (2006), los casos 1 y 3 se caracterizan por tener una concepción de la enseñanza directa, mientras que el caso 3 y 4 se ubican dentro de una enseñanza predominantemente interpretativa aunque con ciertos rasgos constructivistas. En lo que respecta al caso 2, se identificaron algunos elementos que hacen situar a la educadora dentro de la teoría constructivista. De igual manera se lograron comprobar los supuestos que dieron pauta a la investigación.

Por último, en el capítulo IV “La reflexión docente y la construcción del conocimiento en colaboración: una experiencia desde la práctica” se presenta la propuesta de intervención, la cual tiene una relación con la problemática detectada en la investigación.

En seguida, se incorporaron los anexos del presente trabajo, los cuales contienen los insumos que fueron utilizados para la recolección de datos o bien para explicar algunos aspectos abordados a lo largo del documento y de la investigación, además se agrega la bibliografía revisada a lo largo de estos cuatro capítulos.

CAPITULO 1. LA PRÁCTICA DOCENTE EN LAS AULAS MULTIGRADO DE EDUCACIÓN PREESCOLAR Y EL CONSTRUCTIVISMO

1.1 La Práctica docente y la realidad en las aulas multigrado

1.1.1 ¿Qué es la práctica docente?

Generalmente se piensa que la práctica docente es una cuestión técnica, es decir, que el docente se ocupa solamente de aplicar técnicas o estrategias de enseñanza en el salón de clases, dejando a un lado la idea de que se expone día a día a condiciones de vida, características culturales y problemas económicos, familiares y sociales de los sujetos con los que labora que hace de su quehacer una compleja trama de relaciones distintas.

Fierro y Fortoul (1999) entienden la práctica docente 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 así como aspectos institucionales, administrativos y normativos propios de la educación.

Aunado a la idea anterior, Esquivel Campo y González Castro (2008) permiten especificar y ampliar ese pensamiento, definiendo la práctica docente como “el conjunto de actividades que permiten planificar, desarrollar y evaluar procesos intencionados de enseñanza mediante los cuales se favorece el aprendizaje de contenidos (conocimientos, habilidades, actitudes y valores) por parte de personas que tienen necesidades de formación que ésta práctica pedagógica pretende satisfacer” (en Betancourth, 2013, p.104)

De esta manera, se puede decir que la práctica docente alude a un “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” (García, Loredo y Carranza, 2008, p.4), es decir, es todo lo que ocurre dentro del aula

y que para conocer lo que sucede en ella se debe averiguar en la misma interacción de todos los elementos que intervienen en ella.

Los conceptos de práctica docente abordadas por las autoras, señalan al docente y a los alumnos como sujetos que intervienen e interactúan en el proceso educativo, por lo tanto, los maestros no sólo son responsables de llevarlo a cabo sino que también son creadores del mismo, pues tienen la posibilidad de recrear el proceso con los alumnos que se encuentran en el salón de clases.

Una vez abordado el concepto de práctica docente, considero necesario distinguirlo del de práctica educativa, que es definida como “el conjunto de situaciones enmarcadas en el contexto institucional y que influyen indirectamente en los procesos de enseñanza y aprendizaje” (García, Loredó y Carranza, 2008, p.3), por ejemplo, las lógicas de gestión y la organización institucional del centro educativo. Cabe señalar que aunque ambos procesos se influyen mutuamente.

1.1.2 ¿Cuáles son las dimensiones de la práctica docente?

Partir de la idea de que la práctica docente mantiene una serie de relaciones e interacciones entre alumnos, maestros, padres de familia y autoridades; con el conocimiento, con la escuela y con las propias concepciones y valores, la hace mucho más compleja. Para facilitar su estudio, Fierro y Fortoul (1999) la han organizado en seis dimensiones: personal, interpersonal, social, institucional, didáctica y valoral, las cuales se describen brevemente a continuación.

En la dimensión personal, el maestro es concebido como “un sujeto con ciertas cualidades, características y dificultades que le son propias...[y] que imprimen a la vida profesional determinada orientación” (Fierro y Fortoul, 1999, p. 29), es decir, se vincula su quehacer profesional con las formas de actividad que realiza en la vida cotidiana.

El hecho de que la práctica docente se desarrolle en una institución escolar, convierte su quehacer en una tarea colectivamente construida y regulada en el espacio de la escuela, por lo tanto, se convierte en el lugar de su trabajo y a su vez, en un

espacio que le brinda la posibilidad de socialización profesional. De este modo, la dimensión institucional reconoce que “las decisiones y las prácticas de cada maestro están tamizadas por esa experiencia de pertenencia institucional” (Fierro y Fortoul, 1999, p. 30) y por las condiciones que la escuela ofrece para que el maestro tome sus propias decisiones.

La dimensión interpersonal de la práctica docente está enmarcada por las relaciones entre las personas que participan en el proceso educativo: alumnos, maestros, directores y padres de familia. Dichos participantes crean un espacio colectivo que brinda al docente la oportunidad de tomar acuerdos con los otros, tomar decisiones conjuntas, participar en acciones o construir proyectos; por lo tanto, y de acuerdo con Fierro y Fortoul (1999), las relaciones interpersonales son un componente importante en la vida institucional.

Como se mencionó en párrafos anteriores, la práctica docente se desarrolla en un entorno social, convirtiéndose éste en el espacio de mayor incidencia para su labor. De acuerdo con Fierro y Fortoul (1999), la dimensión social de la práctica docente, se refiere a la forma en que cada docente percibe y toma decisiones para su quehacer docente en relación con las condiciones que le brinda el entorno particular en el que se desempeña así como el compromiso y las expectativas que tiene sobre él y sobre los destinatarios de su práctica.

Por otro lado, la dimensión didáctica comprende el papel del maestro como agente que, “a través de los procesos de enseñanza, orienta, dirige, facilita y guía la interacción de los alumnos con el saber colectivo culturalmente organizado” (Fierro y Fortoul, 1999, p. 34) para que los alumnos logren construir su propio conocimiento.

De modo que las decisiones y prácticas del maestro pueden tomar rumbos distintos. Por un lado, que el proceso de enseñanza y aprendizaje se reduzca a la simple transmisión o repetición de información o bien, que constituya una experiencia constructiva y enriquecedora para los alumnos.

Por lo tanto, la dimensión didáctica de la práctica docente, permite tener un acercamiento a la forma en que el docente se aproxima al conocimiento y lo presenta

a sus alumnos, la manera en cómo lleva a cabo las situaciones de aprendizaje en el salón de clases así como las manifestaciones de que entiende el proceso de aprendizaje de sus alumnos.

Por último, pero no menos importante es la dimensión valorar de la práctica docente, que de acuerdo con Fierro y Fortoul (1999), tiene como punto de partida la intención dirigida que se tenga hacia el logro de determinados fines educativos, pues es ahí donde se contienen los referentes valorales. Dichos referentes son considerados como los valores personales que se manifiestan en las actitudes, juicios de valor y toma de decisiones. y que por lo tanto, definen el actuar cotidiano que trasciende en la experiencia formativa de los alumnos.

1.1.3 ¿Cuál es la realidad de la práctica docente en las aulas multigrado de educación preescolar?

Cuando hablamos de un jardín de niños multigrado, se hace referencia a aquellas escuelas en las que una educadora o educador atiende a dos o más grados simultáneamente en una misma aula de clase.

De acuerdo con Vargas (2003), existen dos formas de escuelas multigrado. La primera de ellas es definida como *escuela unitaria* porque la escuela funciona con un profesor-director que imparte clases a un solo grupo multigrado, mientras que el otro tipo de escuela es definida como *escuela con sección multigrado*, donde algunos grupos son multigrado y el resto monogrado, es decir, un profesor atiende a alumnos de un solo grado escolar.

En este caso, un jardín de niños unitario está conformado por un grupo numeroso y heterogéneo de niños preescolares con edades que oscilan entre los 3 y 5 años de edad; con características, niveles de desarrollo y estilos de aprendizaje diferentes. Dicho de otro modo, los niños pertenecen a los dos o tres grados escolares obligatorios de la educación preescolar.

Es importante señalar que los jardines de niños multigrado se localizan en el contexto rural debido al “bajo nivel de matriculación del alumnado en los diferentes

grados” (Bustos, 2010, p. 356), esto ocasionado por las condiciones demográficas de los lugares.

Derivado de las condiciones socio-económicas presentes en las zonas rurales, algunos niños preescolares presentan problemas de desnutrición, cutáneas u otras que pueden influir de manera importante en su proceso de desarrollo y por lo tanto, en el proceso de enseñanza y aprendizaje.

Además de realizar la función didáctica, los docentes que trabajan bajo estas condiciones, realizan funciones administrativas y de gestión, implicando una doble organización y planeación de su trabajo.

Esta doble función, puede propiciar que el docente del jardín de niños unitario se involucre más en su quehacer docente y logre interactuar con mayor intensidad con los padres de familia, los alumnos y con el contexto en donde se encuentra la escuela, sin embargo, requiere de la disposición del docente para lograrlo.

A pesar de las dificultades y de las circunstancias que se presentan, el trabajo del docente en los jardines unitarios “tiene grandes ventajas, ya que...le proporciona al niño una variedad ilimitada de oportunidades, al poder interactuar con el medio y desarrollar habilidades que favorecer su educación integral” (SEP, 1992, p.11), siempre y cuando se sepan aprovechar.

Sin embargo y de acuerdo con Betancourth (2013), en el contexto real del aula de clases no es extraño identificar que la gran mayoría de las actividades que se realizan, giran en torno al maestro, continuando con prácticas tradicionalistas en las que se ejerce la instrucción verbalista o clases magistrales, o bien, en el que niño tiene un papel pasivo, logrando favorecer aprendizajes memorísticos y mecánicos y alejándolo de aprendizajes significativos. De igual manera, surge frente a la práctica docente, el desinterés por parte de los padres de familia y su falta de compromiso para participar y formar parte del proceso educativo de sus hijos.

La compleja realidad cotidiana que los docentes de jardines de niños unitarios viven en el aula, llámese acciones pedagógicas, administrativas, sociales o culturales,

les obliga a recurrir en algunas ocasiones, de manera consciente o inconsciente, a planteamientos positivistas para organizar y orientar su actividad docente.

Según Betancourh (2013), romper con esta práctica positivista no parece ser nada fácil, pues dichos cambios en las prácticas pedagógicas y los métodos didácticos o estrategias que emplean son permeados por los conocimientos, actitudes y valores de cada uno de los docentes o bien, ocasionados por los proyectos establecidos en las instituciones.

En este sentido y bajo el supuesto de que las características personales de los maestros, su formación inicial y las actividades de actualización a las que ha tenido acceso (Martínez Rizo, 2014) influyen sobre la toma de decisiones de su quehacer docente, algunas educadoras no cuentan con suficientes elementos teóricos que les permitan contextualizar y priorizar metas y finalidades para planear su actuación, analizar su desarrollo e irlo modificando de manera crítica y reflexiva en función de lo que ocurre.

En relación con la toma de decisiones sobre su práctica, se percibe una desarticulación que se hace evidente en el diseño de la planeación, aplicación y evaluación de las secuencias didácticas, derivado de la dificultad que presentan para identificar el nivel de desarrollo de los niños, de sus necesidades e intereses y poder vincularlos con los contenidos escolares y el contexto social y cultural en el que se encuentra la escuela. Este suceso es evidente cuando se presenta la diferencia e incongruencia de las estrategias o métodos pedagógicos que se aplican y la forma en que aprenden los alumnos y lo que aprenden.

Como consecuencia de ello y de acuerdo con Giroux (1943), se piensa que la práctica docente es una cuestión técnica, es decir, que el docente se ocupa solamente de aplicar técnicas o estrategias de enseñanza en el salón de clases que le fueron dictados por expertos ajenos a la realidad educativa, pero no se les enseña cómo utilizar los instrumentos de análisis para reflexionar o elaborar críticas en torno a esos modelos o técnicas y poder decidir cuál o cuáles son las más adecuadas para favorecer aprendizajes significativos en los niños.

Situándome en el planteamiento rousseauiano, el proceso de aprendizaje tiene la necesidad de adaptar los contenidos y el tipo de metodología por trabajar con los niños en relación con las etapas evolutivas del niño, por consiguiente, los docentes de educación preescolar deberían retomarlo para atender un aula multigrado y poder ofrecer mayores oportunidades de aprendizaje a los niños.

Los docentes de educación preescolar deberían repensar y reformar las tradiciones y condiciones que hasta ahora han impedido que asuman todo su potencial como intelectuales académicos y profesionales activos, críticos y reflexivos, iniciando por reconocer a la escuela como un espacio que representa formas de conocimiento, de relaciones y expresiones, manifestándose en la diversidad que presenta un aula multigrado, tratando a los niños como sujetos críticos, haciendo problemático el conocimiento y recurriendo al diálogo crítico durante el proceso de enseñanza-aprendizaje en vez de infantilizarlo.

En la actualidad se pretende que la práctica docente este orientada a promover y desarrollar el aprendizaje dinámico, autónomo y significativo en los alumnos, de tal manera que puedan asumir un comportamiento activo y responsable frente a cualquier situación que se les presente, en la que los conocimientos previos se enriquezcan con los nuevos aprendizajes y aspectos como el interés, compromiso y participación sean los responsables de guiar el proceso de enseñanza-aprendizaje. Además el conocimiento ya no sería considerado como una copia de la realidad, “sino una construcción del ser humano, que se realiza con los esquemas que ya posee, con lo que ya construyó en su relación con el medio que la rodea” (Carretero, 1997 en Betancourth, 2013, p. 12).

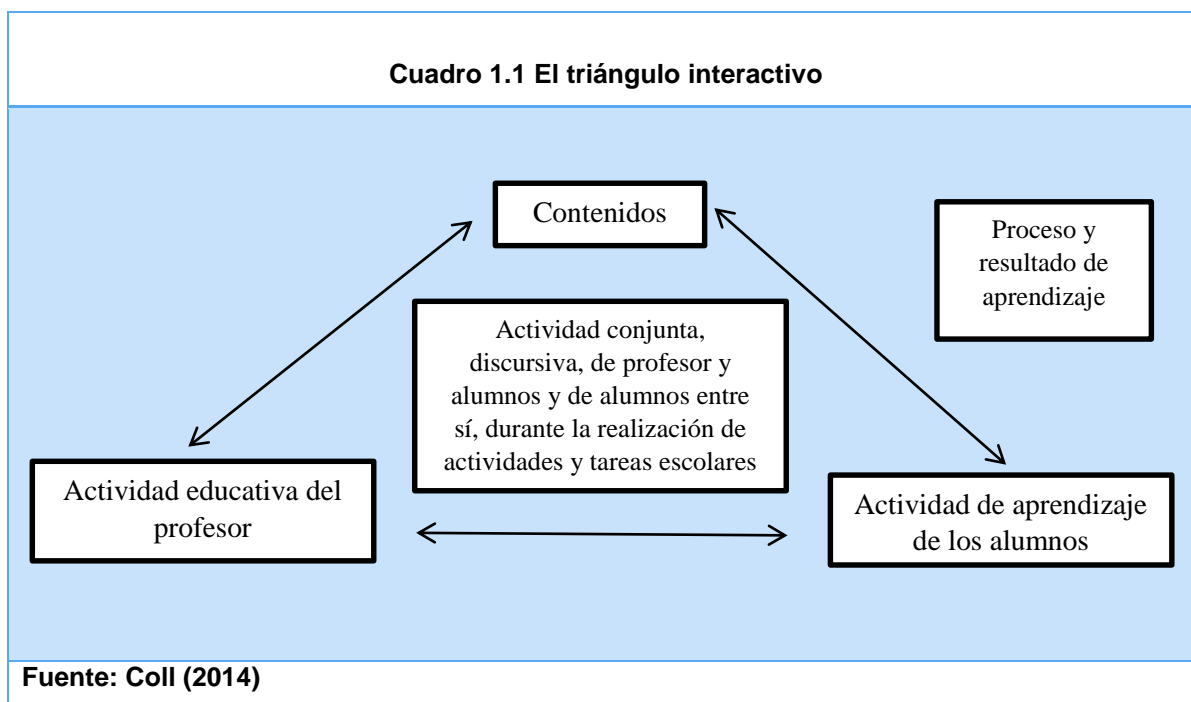
Sin duda alguna la práctica del docente de escuelas unitarias es compleja y por lo tanto se debe asumir con compromiso y responsabilidad.

1.1.4 ¿Cómo analizar la práctica docente?

De acuerdo con Betancourth (2013) conocer la forma en que se desarrolla la práctica docente y analizar cuál es la realidad que se experimenta en el aula, favorece la reflexión sobre los principales factores que la caracterizan, ya que en las distintas épocas han surgido diferentes enfoques y escuelas del pensamiento que han marcado el quehacer pedagógico, los procesos de enseñanza y la evaluación del aprendizaje y que aún en la actualidad determinan o caracterizan las prácticas educativas.

Para poder analizar la práctica educativa, Zabala (2010) señala que debe realizarse a través de situaciones que resulten de la interacción entre maestro-alumno y alumno-maestro incluyendo los procesos de planeación y evaluación, es decir, las acciones que el profesor y los alumnos realizan antes, durante y después de una situación didáctica y que además son elementos inseparables de la actuación docente.

Bajo esta perspectiva, Coll y Solé (2014) señalan que para analizar la práctica docente, se requiere analizar la interactividad, es decir, lo que sucedió en el aula bajo la interacción del profesor, los alumnos y el contenido. Este proceso de interacción es mejor conocido como el triángulo interactivo que a continuación se presenta:



Partiendo de las ideas anteriores, y con la idea de que la práctica docente no puede reducirse al momento en que se producen los procesos educativos, sino que tiene una antes y un después, García, Loredo y Carranza (2008) sugieren analizar la práctica educativa en tres grandes dimensiones representadas en el siguiente cuadro:

Cuadro 1.2 Las dimensiones para analizar la práctica educativa		
Dimensión A Antes	Dimensión B Durante	Dimensión C Después
<p>Representa el pensamiento del profesor y está representada a través de tres aspectos:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Las creencias y conocimientos del profesor sobre la enseñanza • La planeación que hace para sus clases • Las expectativas que tiene del grupo y de su propia labor. 	<p>Engloba la interacción en el aula, incluyendo la realización y objetivación de la situación didáctica.</p> <p>El profesor pone en juego los siguientes aspectos:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Sus marcos referenciales para ejercer su práctica docente • Sus teorías 	<p>Corresponde a la reflexión sobre la práctica educativa, considerando la dimensión A y B así como los alcances en los resultados del aprendizaje.</p> <p>De igual manera, se reconocen las transformaciones surgidas tanto en el alumno como en el profesor a partir del proceso de enseñanza y aprendizaje.</p> <p>Además de los docentes, las valoraciones pueden llevarlas a cabo alumnos y directivos.</p>
Fuente: Adaptación de García, Loredo y Carranza, 2008		

A partir de la idea de que la práctica docente consta de tres momentos, Zabala (2010) sugiere que el ejercicio docente no puede analizarse si no se contemplan las intenciones, las previsiones, las expectativas y la valoración de los resultados de una forma dinámica y procesual, pues los tres momentos están estrechamente ligados. Una vez teniendo claro este proceso, se requiere de la delimitación de la unidad de análisis que represente este proceso.

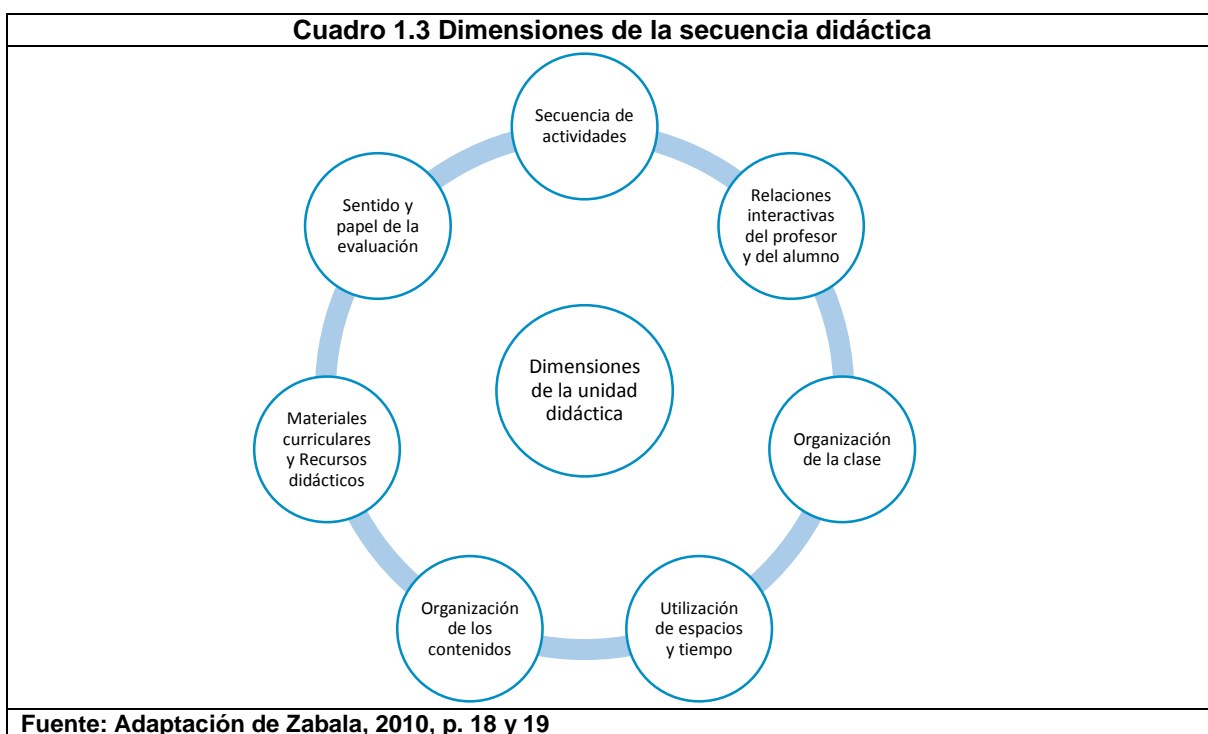
Es preciso señalar que la unidad de análisis, es la secuencia didáctica, aquello que constituye los procesos de enseñanza y aprendizaje y que a su vez, engloba en su conjunto todas las variables que inciden en estos procesos. Para Antoni Zabala (2010), las actividades o tareas de la secuencia didáctica es la unidad básica de análisis, pues en ellas se reflejan las variables educativas que intervienen en el aula:

las relaciones interactivas entre profesor/alumno y alumno/alumno, la organización grupal, los contenidos de aprendizaje, los recursos didácticos, la distribución de tiempo y espacio, el criterio evaluador en torno a las intenciones educativas seleccionadas y explícitas.

Es necesario aclarar que la secuencia didáctica no se trata de simples actividades o tareas, sino aquellas que formen parte de un proceso enseñanza-aprendizaje que guarda relación entre diversas actividades.

Esta unidad de análisis es mejor conocida como secuencias didácticas porque como su nombre lo dice, son “un conjunto de actividades ordenadas, estructuradas y articuladas para la consecución de unos objetivo, que tienen un principio y un final conocidos tanto por el profesorado como por el alumno” (Zabala, 2010, p. 16).

Una vez identificada la unidad didáctica o secuencia didáctica como la unidad de análisis, es conveniente especificar las dimensiones que permitirán analizar las características diferenciales en cada una de las diversas maneras de enseñar. Zabala (2010) propone siete, mismas que están expresadas en el siguiente cuadro:



Como podemos ver, hasta este momento se han señalado las dimensiones que abarcan el antes, durante y después del quehacer docente, además de identificar la unidad de análisis básica y sus dimensiones; sin embargo, para lograr que el análisis de la práctica sea reflexiva se requiere de instrumentos teóricos que permitan responder las preguntas ¿para que educar?, ¿para qué enseñar? ¿cómo enseñar? y ¿cómo se producen los aprendizajes?.

Se puede dar respuesta a las preguntas señaladas con ayuda de cuatro fuentes del currículum que propone Zabala (2010) y que se relacionan con la globalidad del contexto educativo donde se desarrolla la práctica educativa. Los principios que podemos identificar son: la fuente socioantropológica, epistemológica, psicológica y didáctica.

Las preguntas ¿para qué educar? y ¿para qué enseñar? guardan una estrecha relación, pues su respuesta corresponde al sentido y al papel que ha de tener la educación, es decir, la justificación de la práctica, expresada en las finalidades, propósitos, objetivos generales o las intenciones educativas. Así que la fuente socioantropológica “está determinada por la concepción ideológica” (Zabala, 2010, p. 20) de las respuestas a las preguntas que los docentes den a estas dos preguntas.

De acuerdo con Zabala (2010) la función del saber, de los conocimientos, de las materias y de las disciplinas por enseñar, forman parte de la fuente epistemológica, pero que cobran sentido dependiendo del papel que se la haya atribuido a la enseñanza, expresado en el párrafo anterior.

Por otro lado, es conveniente establecer una relación entre la fuente didáctica y la psicológica, pues no se podrá dar respuesta a la pregunta ¿cómo enseñar? si el docente no sabe cómo se producen los aprendizajes de sus alumnos, siendo este último aspecto “el punto de partida para establecer los criterios que han de permitirnos tomar las decisiones” (Zabala, 2010, p. 20) didácticas que se requieren y necesitan para favorecer aprendizajes intencionados.

Así pues, que para analizar la práctica docente bajo la perspectiva de las dimensiones marcadas en un momento previo a la práctica, la ejecución y finalmente una evaluación de ella, se requiere de una unidad mínima de análisis, siendo la situación didáctica y sus elementos quienes brindan la oportunidad de tener un acercamiento más reflexivo a la práctica, junto con los referentes teóricos con los que cuentan los docentes.

Una vez delimitada la unidad de análisis de la práctica docente así como las tres fases del proceso educativo, es necesario señalar que para conocer y analizar las creencias y los conocimientos del profesor sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje y las formas en que se manifiestan durante la acción, se tendrá como referente teórico las **teorías implícitas de la enseñanza**.

1.1.5 Las teorías implícitas para el análisis de las concepciones de los profesores.

Las teorías implícitas del aprendizaje son “constructos organizadores que nos ayudan a visualizar los distintos modos en que se articulan las ideas que las personas ponen en juego al dar cuenta de las condiciones, procesos y resultados que intervienen en el aprendizaje” (Pozo; et al., 2006, p. 120). Cabe señalar que, existen tres teorías implícitas que organizan y median la relación con el aprendizaje: la teoría directa, la teoría interpretativa y la teoría constructivista. Ahora veamos en que consiste cada una de ellas.

1.1.5.1 Teoría Directa

Desde una perspectiva directa, el maestro concibe el aprendizaje como una acumulación de conocimientos, los cuales se verán reflejados en los resultados o productos identificables, los cuales deben ser una reproducción fiel de la información o bien, deben vincularse a ciertas condiciones cuyo cumplimiento asegure el aprendizaje.

Continuando con la descripción de la teoría directa, se presenta el cuadro 1.4 para señalar algunas prácticas preponderantes en el proceso de enseñanza y aprendizaje desde esta perspectiva teórica.

Cuadro 1.4 Rasgos característicos en una enseñanza directa	
Dimensión	Características
Conocimientos previos	-El profesor no tiene en cuenta los conocimientos previos del alumno ni la forma en que éste interpreta lo que está sucediendo en el aula, por lo tanto, no hace uso didáctico de ellos.
Motivación	-El aprendizaje se apoya en esfuerzos externos, al alumno se le premia o se le castiga pero no se le insta; promueve, guía o ayuda a que sean el propio aprendizaje y las consecuencias de éste las que le muevan a aprender.
Organización de la enseñanza	-La enseñanza se organiza en función de las dificultades de la tarea, no de las capacidades del alumno.
Estrategias didácticas	-El resultado es el único fin buscado, de la forma más directa o inmediata posible. -El alumno sólo debe atender a lo que el profesor dice y centrarse en la búsqueda del resultado. -No se espera a que lo trabajado se comience a automatizar y se permita después, focalizar después la atención en otro aspecto. -La función del alumno es hacer reiteradamente lo que le dice el profesor y eso es lo que le ayuda a mejorar. -El alumno aprende a interpretar en el aquí y en el ahora no para aplicarlo a nuevos contextos o situaciones.
Fuente: Pozo, J. I. (2006) pp. 213-225	

1.1.5.2 Teoría interpretativa

Desde una postura interpretativa, los resultados, los procesos y las condiciones son vistos por el maestro de manera lineal. Además, algunas condiciones como edad o conocimientos previos, son considerados como necesarios para el aprendizaje pero no bastan para explicarlo. Al mismo tiempo, la actividad del aprendiz es considerada como clave fundamental para lograr un buen aprendizaje, cuyos resultados se conciben como copias o réplicas de la realidad. Pero de ocurrir lo contrario, es decir, si el alumno no aprende, es él el culpable de introducir distorsiones indeseables, por ejemplo, no prestar atención.

Bajo esta perspectiva, la actividad del aprendiz es considerada desde sus aspectos manifiestos, dicho de otro modo, se aprende haciendo y practicando en

repetidas ocasiones; mientras que desde una visión auténtica, se integra la actividad del aprendiz en términos de procesos mentales. Debo señalar que además de los aspectos descritos en los párrafos anteriores, existen otros rasgos que caracterizan una enseñanza interpretativa, los cuales podrán revisarse en el siguiente cuadro.

Cuadro 1.5 Rasgos característicos en una enseñanza interpretativa	
Dimensión	Características
Conocimientos previos	- Aunque los contenidos no están organizados en función de los conocimientos previos y/o capacidades del alumno, el profesor asume que el alumno debe superar algunos errores o dificultades tanto conceptuales como procedimentales.
Motivación	-Consiste en una concepción tradicional de la motivación, donde las recompensas en forma de premios son constantes. -La relación del profesor-alumno es considerada como un factor motivacional.
Organización de la enseñanza	-Se organiza según criterios técnicos y conceptuales, siendo el dominio de éstos aspectos el que asegura el resultado. -Los objetivos de las actividades parecen claros para el profesor pero no son necesariamente compartidos o comprendidos por el alumno.
Estrategias didácticas	-Son muchos los aspectos que se destacan y se le exigen a los alumnos, cuando de forma manifiesta cada uno de ellos consume demasiados recursos cognitivos como para atenderlos a la vez. -No hay participación ni activación de las propias ideas del alumno. Es el profesor quien toma todas las decisiones en las actividades que deben realizarse. Todo el control del aprendizaje está en sus manos. -Con frecuencia, no gradúa suficientemente la presentación de información.
Fuente: Pozo, J. I. (2006) pp. 213-225	

1.1.5.3 Teoría constructivista

A diferencia de la perspectiva directa e interpretativa, asumir una postura constructivista requiere pensar que “el aprendizaje implica procesos mentales reconstructivos de las propias representaciones acerca del mundo físico, sociocultural e incluso mental así como de la autorregulación de la propia capacidad de aprender” (Pozo; et al., 2006, p. 124), de modo que, el maestro constructivista no sólo supone que los procesos internos son esenciales sino que además le atribuye un papel transformador.

En el cuadro 1.6, se señalan otros rasgos característicos de una enseñanza constructivista.

Cuadro 1.6 Rasgos característicos en una enseñanza constructivista	
Dimensión	Características
Conocimientos previos	<ul style="list-style-type: none"> - El profesor no sólo tiene en cuenta los conocimientos previos el alumno, sino que realiza actividades con el objetivo de activar esos conocimientos y hacer que el alumno reflexione sobre ellos. -Se parte de una representación compartida sobre la que se realiza una reflexión conjunta, guiada por el profesor. -Las tareas se adecuan a las capacidades y conocimientos del alumno.
Motivación	<ul style="list-style-type: none"> - Se motiva al alumno a partir del establecimiento de metas conjuntas, definidas en objetivos claros, concretos y compartidos. -Se fomenta la valoración positiva y la definición de tareas que favorezcan las expectativas de éxito en el alumno, así como el esfuerzo para mejorar y acercarse a ese éxito. -Se le da peso a la motivación intrínseca que a la extrínseca fomentando la propia valoración.
Organización de la enseñanza	<ul style="list-style-type: none"> -La enseñanza sigue una secuencia de objetivos definidos en función de la construcción de conocimientos y capacidades en el alumno de modo que, al cambiar de escenario o circunstancias, los objetivos y la continuidad en el aprendizaje se mantiene.
Estrategias didácticas	<ul style="list-style-type: none"> - Los objetivos de las actividades se definen conjuntamente antes de su realización. -El profesor intenta guiar e incluso modelar la toma de decisiones por parte del alumno, haciendo asumir responsabilidades y guiando su atención. -Parece dosificarse la información nueva y focalizarse la atención del alumno con el fin de que sea capaz de aprender a percibir y controlar por sí mismo su propia actividad motora y cognitiva.
Fuente: Pozo, J. I. (2006) pp. 213-225	

Después de hacer una breve descripción de las teorías implícitas, conviene recordar que sólo se emplearán como referentes teóricos para conocer, visualizar y categorizar los distintos modos en que las maestras de educación preescolar articulan sus ideas o concepciones con su práctica docente en un aula multigrado.

1.2 De qué hablamos cuando hablamos de enseñanza y aprendizaje

Partiendo de la idea de que el proceso de aprendizaje ha superado la fase en la que se consideraba una simple transmisión individual de conocimientos, actualmente es concebido como "...un cambio perdurable de la conducta o en la

capacidad de conducirse de manera dada como resultado de la práctica o de otras formas de experiencia.” (Shuell. En: Schunk, 2012, p.2)

A partir de la idea anterior, Schunk (2012) le atribuye tres características al aprendizaje. El primero de ellos hace referencia a que el proceso cognoscitivo no se observa como tal, pero si se percibe en los productos que pueden ser expresados verbalmente, a través de formas escritas o manifestadas con las conductas, por lo tanto, el aprendizaje es inferencial.

La siguiente característica del aprendizaje es que el cambio debe ser perdurable más no temporal. Finalmente, para que pueda ocurrir el aprendizaje, éste debe darse en la práctica o en otras formas de experiencia, por ejemplo, observar a los demás.

Por lo tanto, para que ocurra el aprendizaje no sólo dependerá de la estructura y presentación de la información que se desee que aprendan los alumnos sino de la toma de decisiones sobre las mejores actividades para ellos por parte de los maestros, puesto que la manera en que los alumnos procesen la información determina lo que aprendan, la manera en que lo harán y el uso que le brindarán a los aprendizajes.

Después de definir el concepto de aprendizaje y señalar sus características, es necesario señalar que desde una postura constructivista, el aprendizaje escolar “es un proceso que, además de ser activo y constructivo, es de naturaleza esencialmente individual e interno.” (Coll, 2014, p. 57). Al respecto, conviene decir que el aprendizaje es individual porque los alumnos son los que llevan a cabo su propio proceso de construcción de significados y le atribuyen sentido a los contenidos escolares e interno porque el aprendizaje es resultado de un proceso de construcción, modificación y reorganización de los instrumentos cognitivos y esquemas de interpretación de la realidad.

Con lo dicho en el párrafo anterior, no quiere decir que el aprendizaje se considere solo como un proceso solitario, ya que desde el punto de vista sociocultural, el aprendizaje se construye socialmente o en comunidades de aprendizaje de la que

forma parte el alumno, por consiguiente “los niños aprenden siempre de otros y con otros” (Coll, 2014, p. 57).

Por otra parte, la enseñanza “es un conjunto de sucesos externos destinados a facilitar los procesos internos de aprendizaje” (Schunk, 2012, p. 393) puesto que cada decisión y acción que ponen en juego los maestros influyen en el aprendizaje de los estudiantes.

De acuerdo con Schunk (2012) la forma de definir y conceptualizar el aprendizaje tiene implicaciones para la enseñanza. Abordando las perspectivas teóricas conductista, cognoscitiva y constructivista, se puede vislumbrar los puntos de vista que tiene sobre la enseñanza en relación con el aprendizaje.

Desde una enfoque conductista el aprendizaje es considerado como un cambio en el comportamiento, por lo que la meta de la enseñanza es hacer que los estudiantes realicen la conducta esperada en respuesta a un estímulo, por lo tanto “la enseñanza requiere de establecer claves a las que los estudiantes respondan y dividir el material por aprender en pasos pequeños que se pueden dominar en orden” (Schunk, 2012, p. 388).

Por otro lado, las teorías cognoscitivas del aprendizaje destacan la importancia de organizar el conocimiento en estructuras mentales y desarrollar redes de información y sistemas de producción, centrando la atención en la forma que los estudiantes reciben, procesan, almacenan y recuperan la información de la memoria, de modo que “la enseñanza está centrada en la participación activa de los estudiantes, el uso de análisis jerárquicos para diseñar la educación, el énfasis en la estructura y organización del conocimiento, y la vinculación del nuevo conocimiento con las estructuras cognoscitivas que los estudiantes ya poseen” (Schunk, 2012, p. 389).

A diferencia de las teorías anteriores, el enfoque constructivista sugiere que “la enseñanza depende de los estudiantes y del entorno...destacando la interacción entre ambas influencias” (Schunk, 2012, p. 389) en un contexto determinado, de modo que los maestros son quienes determinan los métodos y estrategias que harán que los

estudiantes exploren activamente el contenido, animándolos a desarrollar su propia comprensión de ello.

Por lo tanto, y bajo esta perspectiva, la enseñanza es “...un proceso de naturaleza social, lingüística y comunicativa, en el que el papel fundamental del profesor es estructurar y guiar la construcción de significados que realizan los alumnos en un entorno complejo de actividad y discurso, ajustando sus ayudas y apoyos en función de cómo los alumnos van realizando esa construcción” (Colomina y Onrubia. En: Carranza 2012, p.19).

Pareciera que lo dicho anteriormente se concreta cuando Coll (2014) señala que el entorno escolar, los procesos de enseñar y aprender se encuentran relacionados puesto que el aprendizaje es el propósito de la educación y la enseñanza es el principal medio para alcanzar dicho propósito, otorgándole al docente un papel fundamental para lograr aprendizajes en los niños.

Además, agrega que sería imposible comprender y explicar cómo aprenden los alumnos si no se sabe la forma en que planean y llevan a cabo la enseñanza los maestros y la interrelación que existe entre el pensamiento del alumno, su estructura interna y sus características con los contenidos que trabajará en su práctica docente.

1.3 El enfoque constructivista en la práctica docente

1.3.1 ¿Qué es el constructivismo?

Hablar de constructivismo requiere conceptualizarlo, mencionar el contexto que le dio origen, describir su fundamento teórico y la aplicación que tiene en la educación.

En sus orígenes, el constructivismo surgió como una corriente epistemológica preocupada por responder a la pregunta ¿cómo se adquiere el conocimiento?, surgiendo posturas dominantes que explican la formación del conocimiento, tal es caso del innatismo, el empirismo y el constructivismo. Para ello, es necesario tener claro que “el conocimiento es un producto de la actividad social, que se produce, se mantiene y se difunde en los intercambios con los otros” (Delval, 2010, p. 65), ya que un sujeto en solitario no puede desarrollarse como ser humano.

De manera breve, se describe en qué consiste el empirismo y el innatismo, para profundizar más adelante sobre el constructivismo. De acuerdo con J. Delval (2010), la propuesta empirista, expuesta por Locke, Berkeley y Hume, defienden la idea de que el conocimiento es una copia de la realidad, el cual se acumula a partir de las experiencias que se viven desde el nacimiento. De este modo, el conocimiento será mejor en la medida que la copia resulte lo más fiel posible de la realidad. Sin embargo, esta teoría no logra explicar cómo es que se produce ese paso del exterior al interior de los sujetos y en ocasiones por qué no se produce.

Por otro lado, el innatismo, dirigido por Leibniz y sus colaboradores, postula que “en el conocimiento había una parte que ponía el sujeto y que no podía venir de la experiencia” (Delval, 2010, p. 68), por lo tanto se refiere a la existencia de conocimientos a priori o innatos sin los cuales no se podría conocer.

Al unir estas dos tesis, Kant lo tradujo señalando que “la mente tiene categorías que sirven para organizar la experiencia, pero que ésta es igualmente imprescindible” (Delval, 2010, p. 68), pensamiento que sería el parteaguas para los estudios realizados por Piaget, quien propuso una explicación alternativa a las anteriores sobre cómo se construye el conocimiento.

Para Piaget, “el conocimiento es el resultado de la interacción entre el sujeto y la realidad que le rodea. Al actuar sobre la realidad va construyendo propiedades de ésta al mismo tiempo que construye su propia mente” (Delval, 2010, p. 70), posición denominada constructivismo. Por lo tanto el sujeto construye tanto sus conocimientos y sus ideas sobre el mundo como sus propios instrumentos de conocer, siendo el conocimiento un instrumento para la acción y que a su vez se modifica en dicha acción.

Cabe señalar que el constructivismo es una posición epistemológica y psicológica y no educativa, sin embargo, esta posición nos ayuda a entender qué es lo que sucede en el interior del sujeto cuando se trata de formar nuevos conocimientos.

1.3.2 El enfoque constructivista en la educación

Generalmente, como se señaló en el párrafo anterior, el ámbito educativo recurre a los principios constructivistas con el objetivo de comprender y explicar mejor los procesos de desarrollo y de aprendizaje de los alumnos y los procesos educativos, así como para elaborar y justificar las propuestas de mejora e innovación de los docentes, convirtiéndose en una orientación dominante para el quehacer docente.

Sin embargo, existen distintos tipos de constructivismo, que de acuerdo con Coll (2005) están comprendidos en cuatro teorías del desarrollo y del aprendizaje: la psicología y la epistemología genética, la teoría de la asimilación, la teoría de los esquemas y los modelos mentales así como la teoría sociocultural, expresados por Piaget, Ausubel, Brunner, Wallon y Vygotsky respectivamente.

De acuerdo con Díaz Barriga (2010), la fuerte presencia del constructivismo en la educación ha logrado que tanto el curriculum como la enseñanza estén centrados en el aprendizaje de los niños, concebido como un agente activo de su propio aprendizaje y con un gran potencial como constructor del conocimiento.

Desde la perspectiva del constructivismo, las teorías de aprendizaje y desarrollo son consideradas como fundamentales para la teorización e intervención en los ámbitos de la enseñanza, el aprendizaje y la evaluación. El Programa de Educación Preescolar 2011 lo expresa de la siguiente manera:

“Las teorías actuales del aprendizaje sustentan que los seres humanos de cualquier edad construyen sus conocimientos a partir de sus propios saberes y que los enriquecen cuando interactúan con otros nuevos. Llevar a la práctica el principio de que el conocimiento es una construcción que se genera al interactuar con los otros y con el entorno, representa un desafío profesional para el docente de educación preescolar; lo obliga a mantener una actitud constante de observación, indagación e interés, frente a lo que experimentan en el aula los niños, a fin de que se atiendan las diferencias de ritmo y dominios de aprendizaje que existen en el grupo” (SEP, 2011, p.128).

De modo que, el enfoque constructivista en educación “son propuestas específicamente orientadas a comprender y explicar los procesos educativos, o propuestas de actuación pedagógica y didáctica” (Coll, 2014, p. 159), sin dejar de un lado la idea de que tiene su origen en una o varias teorías constructivistas del desarrollo, del aprendizaje y de otros procesos psicológicos, tales como, la psicología genética piagetiana, las teorías cognitivas, en especial la ausbeliana que postula el aprendizaje significativo y la sociocultural o lingüística con inspiración piagetiana.

Díaz Barriga (2010) integra los tres enfoques constructivistas principales con implicaciones educativas por medio de un cuadro, que señala las concepciones y principios con implicaciones educativas y la metáfora educativa. En esta apartado, solo haré mención del segundo aspecto, pues los principios y características de las teorías se describirán con mayor detenimiento en el siguiente apartado.

Cuadro 1.7 Metáfora educativa con implicaciones educativas de los enfoques constructivistas	
Enfoque	Metáfora educativa
Psicogenético	Alumno: Constructor de esquemas y estructuras operatorios Profesor: Facilitador de aprendizaje y desarrollo Enseñanza: Indirecta, por descubrimiento Aprendizaje: Determinado por el desarrollo
Cognitivo	Alumno: Procesador activo de la información Profesor: Organizador de la información tendiendo puentes cognitivos, promotor de habilidades de pensamiento y aprendizaje. Enseñanza: Introducción de conocimiento esquemático significativo y de estrategias o habilidades cognitivas Aprendizaje: Determinado por los conocimientos y experiencias previas.
Sociocultural	Alumno: Efectúa apropiación o reconstrucción de saberes culturales Profesor: Labor de mediación por ajuste de la ayuda pedagógica Enseñanza: Trasmisión de funciones psicológicas y saberes mediante la interacción en la Zona de Desarrollo Próximo. Aprendizaje: Interiorización y apropiación de representantes y procesos.
Fuente: Adaptación de Díaz Barriga (2010, p. 27)	

1.3.2.1 El constructivismo cognitivo: la perspectiva psicogenética

Como se abordó en el tema anterior, la preocupación por responder cuestiones epistemológicas sobre la adquisición del conocimiento, fue lo que llevo a Piaget a recurrir a la psicología, para elaborar la teoría psicológica denominada “teoría

psicogenética”, representando un punto de vista constructivista que ha influido sobre la educación.

De acuerdo con Coll (2014), una de las tesis de la teoría de Piaget es que considera que el desarrollo cognitivo es un proceso, es decir, una sucesión de estadios desde el nacimiento hasta acceder a la forma del pensamiento adulto caracterizados por la forma en que los esquemas se organizan y combinan entre sí para formar estructuras, mismas que de acuerdo con la organización y función se integrarán a las del estadio siguiente.

Los estadios que Piaget señala son el sensorio-motor que va de los 0 a los 2 años, el periodo pre-operacional en niños de 2 a 7 años, el periodo operatorio concreto correspondiente en niños de los 7 a los 11 años y por último el periodo operatorio formal que se da a partir de los 11 años.

De acuerdo con los fines investigativos que se persiguen con el presente trabajo, me enfocaré en describir la etapa correspondiente a la educación preescolar, que de acuerdo con Piaget, los niños se encuentran en el estadio pre-operacional, etapa en la que los niños van “construyendo las estructuras que darán sustento a las operaciones concretas del pensamiento” (Arroyo de Yaschine, 1981, p. 22).

En esta etapa, el niño preescolar se enfrenta con la dificultad de reconstruir su pensamiento por medio de la representación, por lo que al inicio de este periodo aparece la función simbólica como la capacidad representativa que determina la evolución de su pensamiento, permitiéndole representar objetos, acontecimientos, personas en ausencia de ellos. Además, se va dando “una diferenciación progresiva entre el niño como sujeto que conoce y los objetos de conocimiento con los que interactúa” (Arroyo de Yaschine, 1981, p.23),

Durante este periodo el pensamiento del niño recorre diferentes momentos, que va desde un egocentrismo hasta una forma de pensamiento que se va adaptando a los demás y a la realidad objetiva. Este camino “representa un proceso de descentración progresiva que significa una diferenciación entre su yo y la realidad externa en el plano del pensamiento” (Arroyo de Yaschine, 1981, p. 23) Otros aspectos

que caracterizan el pensamiento de los niños en esta etapa es el animismo, el artificialismo y el realismo.

Bajo la perspectiva de que el desarrollo cognitivo es una sucesión de estadios, cualquier aprendizaje habrá que medirse en relación con las competencias cognitivas correspondientes a cada estadio, ya que indican “las posibilidades de aprender que tienen los sujetos” (Coll, C. y Martí, E. En: Coll y Palacios, 2014, p.70).

Para Piaget (en Coll 2014), no sólo es suficiente el papel que juega el sujeto y el objeto en el proceso de conocimiento, sino el proceso interactivo que se lleve a cabo entre ellos, es decir, que aunque el objeto exista, sólo puede ser conocido a través de aproximaciones sucesivas que dependen de los esquemas mentales de los sujetos que cambian a lo largo del desarrollo.

Por lo tanto, considerar al conocimiento como fruto de una interacción entre objeto y sujeto, se requiere de una construcción, es decir, que el sujeto los transforme y asimile a sus estructuras mentales.

En relación con la idea anterior, Jean Piaget (en Coll, 2014) enuncia cuatro factores fundamentales que intervienen en el desarrollo cognitivo de los sujetos y son: la maduración, la experiencia con los objetos, la experiencia con las personas y el proceso de equilibración.

Este último factor tiene la finalidad de conservar la organización interna, causada por perturbaciones externas. Para ello, el organismo se vale de los mecanismos reguladores, los cuales están determinados por las estructuras cognitivas propias de cada estadio. Por lo tanto es “el factor que coordina y hace posible la influencia de los otros tres: la maduración, la experiencia de los objetos y la experiencia con las personas” (Coll, C. y Martí, E. En: Coll y Palacios, 2014, p. 71) actuando como un motor del desarrollo.

Así que, para Piaget (1983) el desarrollo intelectual consistirá en “la construcción de mecanismos reguladores que aseguren formas de equilibrio cada vez

más móviles, estables y capaces de compensar un número creciente de perturbaciones” (Coll, C. y Martí, E. En: Coll y Palacios, 2014, p.72).

Al considerar el conocimiento como resultado de un proceso de construcción, el aprendizaje escolar “no consiste en una recepción pasiva del conocimiento, sino más bien en un proceso activo de elaboración” (Coll, C. y Martí, E. En: Coll y Palacios, 2014, p.86) y la enseñanza debe favorecer múltiples interacciones entre el alumno y los contenidos que tienen que aprender.

Con todo lo dicho hasta aquí, se puede señalar que los niveles de desarrollo identificados por Piaget, son útiles como punto de referencia para seleccionar los contenidos de enseñanza, además de proporcionar los “criterios sobre el orden o secuencia a seguir durante la presentación de los contenidos en función de la jerarquía de competencias cognitivas que presupone su aprendizaje ya que describen lo que los alumnos pueden comprender, hacer o aprender” (Coll, C. y Martí, E. En: Coll y Palacios, 2014, p.83).

Para ello, Coll (2014) sugiere que el docente analice los contenidos del aprendizaje escolares con la finalidad de determinar las competencias cognitivas necesarias para que los niños los asimilen correctamente y en caso de ser necesario, adecuar los contenidos a las competencias cognitivas de los alumnos basándose en una evaluación inicial o diagnóstico.

Bajo esta perspectiva, Coll (2014) asegura que el objetivo de la educación sería potenciar y favorecer la construcción de las estructuras mentales en los sujetos. En el caso de educación preescolar, la acción pedagógica estaría orientada a potenciar y favorecer la construcción de las estructuras operatorias concretas de los niños así como las competencias que las caracterizan para que los alumnos progresen a través de los sucesivos estadios.

Además, debe tenerse claro que si bien el desarrollo cognitivo es una condición necesaria e importante para iniciar el proceso de enseñanza-aprendizaje, no es suficiente pues además tienen que tomar en cuenta otros aspectos, como los

aprendizajes previos necesarios “para alcanzar una comprensión mínima de determinados aprendizajes” (Coll, C. y Martí, E. En: Coll y Palacios, 2014, p.85).

La acción pedagógica tendrá como finalidad “crear un ambiente rico y estimulante en el que pueda desplegarse...la actividad autoestructurante”, es decir, que el profesor desarrolle situaciones pedagógicas que permitan a los niños generar ideas maravillosas y las exploren hasta donde sean capaces.

1.3.2.2 El constructivismo sociocultural

Según varios estudios de la obra de Vygotsky, el núcleo de la teoría elaborada por el psicólogo ruso está constituido por tres temas principales que Falieres (2007) señala de la siguiente manera:

- El método genético o evolutivo
- La tesis de que las funciones psicológicas superiores (percepción, atención, memoria, lenguaje, solución de problemas) tiene su origen en los procesos sociales.
- La tesis de que los procesos mentales se conciben mediante la comprensión de los instrumentos culturales y signos que actúan de mediadores.

Vygotsky desarrolló la psicología genética, la cual de acuerdo con Cubero y Luque (En: Coll y Palacios, 2014) se basa en el principio que establece que la esencia de cualquier proceso psicológico puede comprenderse estudiando su origen, su propio desarrollo y su transformación genética.

El desarrollo psicológico de los niños se va generando a través de los sucesivos intercambios con los adultos, quienes enseñan contenidos culturalmente valiosos como significados, el lenguaje, la manera de hacer las cosas y de resolver los problemas entre otros. Por lo tanto, la actividad mental no solo es el resultado del aprendizaje social sino que también está implicada la interiorización de los signos sociales y culturales, es decir, “primero aparece en el plano social y después en el plano psicológico” (Vygotsky 1979. En: Cubero y Luque, 2014 p. 143)

Responder a las preguntas ¿cómo tiene lugar la transición de lo social a lo individual? ¿cómo se relacionan ambos planos?, implica mencionar las herramientas propuestas por Vygotsky que permiten dar solución: interiorización, apropiación y zona de desarrollo próximo.

La interiorización es el proceso que implica “la transformación de las actividades o fenómenos sociales en fenómenos psicológicos” (Cubero y Luque. En: Coll y Palacios, 2014, p.143), es decir, a la reconstrucción de actividades que se llevan a cabo con otras personas dentro de una cultura a un nivel interpsicológico. Este proceso transformativo conlleva a un cambio en las estructuras mentales y a sus funciones que se interiorizan.

Para Vygotsky, la apropiación se refiere a la “reconstrucción que hacen los sujetos de las herramientas psicológicas en su desarrollo histórico” (Cubero y Luque. En: Coll y Palacios, 2014, p.144) a través un proceso activo y de interacción con los sujetos y objetos, haciendo suyos las facultades y modos de comportamiento.

En ese proceso de apropiación, los sujetos pueden tener distintas opciones semióticas, es decir, “puede recurrir a diferentes lenguajes o interpretaciones de la misma situación” (Cubero y Luque. En: Coll y Palacios, 2014, p.144) en función de sus características individuales, de sus ideas, conocimientos, intereses, experiencias, etc.

Encontrando relación con las dos herramientas mencionadas con anterioridad, la Zona de Desarrollo Próximo (ZDP) logra explicar cómo una persona puede interiorizar los contenidos y las herramientas psicológicas de su cultura a través de “un sistema interactivo, una estructura de apoyo creada por otras personas y por las herramientas culturales apropiadas por una situación” (Cubero y Luque. En: Coll y Palacios, 2014, p.145).

Vygotsky (1978) dice de ella que: “No es otra cosa que la distancia entre el nivel real de desarrollo, determinado por la capacidad de resolver independientemente un problema, y el nivel de desarrollo potencial determinado a través de la resolución de un problema bajo la guía de un adulto o en colaboración con otro compañero más capaz” (Cubero y Luque. En: Coll y Palacios, 2014, p. 145). De modo que la

participación de los niños con otras personas más capaces o con artefactos como libros, videos, etc., les permiten interiorizar instrumentos necesarios para actuar y pensar, siendo ésta una implicación importante para la intervención educativa en contextos escolares.

Cada alumno manifiesta distintos niveles de desarrollo potencial y de distintas zonas de desarrollo próximo posibles, en relación con las distintas áreas de desarrollo y respecto de las diferentes tareas y contenidos escolares.

Continuando en el contexto escolar, Bárbara Rogoff amplía el concepto de ZDP para sugerir que el aprendizaje se puede lograr siempre y cuando los niños participen en actividades conectadas con las prácticas de su comunidad y su historia, denominada participación guiada, en donde “los niños adquieren formas más maduras de participación en la sociedad gracias a la asistencia directa que reciben de los adultos o de otros niños” (Cubero y Luque. En: Coll y Palacios, 2014, p. 147).

Según Rogoff (1990, en Coll 2014) los procesos que se llevan a cabo durante la participación guiada, están en función del apoyo y organización de las actividades por parte de alumnos y maestros y de las condiciones del momento. Lo que se hace es construir puentes desde el nivel de comprensión y destreza de los niños hacia otros niveles más complejos y lograr favorecer la estructuración de la participación de los niños de forma dinámica, de modo que el control de la actividad se va traspasando desde el adulto al propio niño.

Según Cubero y Luque (2014) el docente debe realizar un ajuste en el diseño de su intervención para hacer posible que los alumnos realicen una parte determinada de la tarea y la interpreten de acuerdo con sus propios objetivos y lograr que durante la interacción, los participantes compartan sus perspectivas y logren un conocimiento compartido, es decir, la negociación de las diferentes definiciones. Así, de acuerdo con Vygotsky, el lenguaje mediará la relación con los otros y más adelante se convertirá en regulador de la propia acción.

1.3.2.3 Las aplicaciones del paradigma sociocultural en educación preescolar multigrado

Para Hernández (1998), la escuela desempeña un papel muy importante en la promoción de aprendizajes y del desarrollo general de cada alumno, por lo que la participación de cada uno de ellos les permitirá tener acceso a ciertos instrumentos de mediación, como la escritura, que impulsan el desarrollo del pensamiento y de las posibilidades de acceso a otros conocimientos.

De acuerdo con la teoría sociocultural de Vygotsky, “cada cultura proporciona, los artefactos y saberes necesarios que las generaciones más jóvenes deben apropiarse para controlar y modificar su entorno” (Hernández, 1988, p. 231). Para que los procesos de construcción de conocimientos sean posibles, se requiere de la ayuda y participación de otras personas más capaces, de lo contrario se haría más difícil la apropiación de los instrumentos y saberes que el medio sociocultural ofrece.

Bajo la idea enunciada en el párrafo anterior, lejos de considerar una dificultad y problema el tener en un aula de preescolar un grupo de niños de distintas edades y capacidades, es una ventaja para la práctica docente pues puede favorecer aprendizajes culturalmente significativos en ellos, teniendo la posibilidad de ofrecer oportunidades de interacción entre los niños que saben más con los que les cuesta más trabajo y poder lograr que se apropien de los saberes y conocimientos para “ser capaces de hacer uso activo de ellos de manera consciente y voluntaria (autónoma o autorregulada)” (Hernández, 1988, p. 232)

Además de pensar en una intervención que favorezca la interacción entre el conocimiento, el maestro y los alumnos y entre compañeros, el docente deberá considerar cuestiones relevantes como “la dificultad de la tarea, el grado de motivación de los participantes, el compromiso asumido, la reciprocidad y la igualdad” (Hernández, 1988, p. 232) para lograr la apropiación y uso autónomo de conocimientos.

Los beneficios que los alumnos obtienen al trabajar actividades conjuntas enriquecidas por las aportaciones activas de cada uno de los integrantes y por el uso

del lenguaje son: permite que se recreen “zonas de construcción relativas a la comprensión y solución de la tarea, que amplían las posibilidades que los sujetos por sí mismos no tendrían” (Hernández, 1988, p. 233) y la reconstrucción de una representación cada vez más diferenciada.

Según Hernández (1998) la participación de los profesores en el proceso de enseñanza y aprendizaje debe tener como punto de partida, la claridad de las intenciones que pretende favorecer en los alumnos, quienes se percatarán de ello a través del diálogo y de las interacciones y experiencias compartidas con el maestro.

Una preocupación constante de los docentes es saber cómo el alumno menos experimentado logrará dominar los contenidos propuestos, así que Bruner, de Wood y de sus colaboradores emplearon un concepto asociado a la idea de ZDP de Vygotsky. Ellos señalan que en el intento del docente por enseñar determinados saberes o contenidos conceptuales, procedimentales o actitudinales, deben crear “un sistema de ayudas y apoyos necesarios para promover el traspaso de control sobre el manejo de dichos contenidos por parte del alumno-novato” (Hernández, 1998, p. 234), para que puedan elaborar construcciones necesarias para aprender los contenidos. Este proceso diseñado por el maestro es mejor conocido como andamiaje, que de acuerdo con Baquero (1996, en Hernández, 1988) tiene las siguientes características:

- a) Debe ser ajustable a las necesidades de aprendizaje del alumno participante. Así algunos requerirán apoyos más simples, mientras que otros necesitarán apoyos más complejos, dependiendo del nivel de competencia inicial y progresiva que vayan demostrando los sujetos respecto del contenido que va a ser enseñado.
- b) Debe ser transitorio o temporal. Esto quiere decir que en los momentos que los alumnos ya no requieran el sistema de apoyos o ayudas propuesto por el enseñante para el aprendizaje y dominio de los contenidos, dada su mejora ostensible en el control y el manejo de ellos, deberán retirarse de manera progresiva.
- c) Debe ser explicitado y tematizable. Esto es, que el alumno tome conciencia de que en la realización y mejora de su aprendizaje ha ocurrido un proceso de ayuda prestada por alguien que sabe más (el enseñante) y que, por tanto, es producto de una situación colaborativa. (En: Hernández, 1998, p. 234-235)

Según Hernández (1998), durante la fase inicial de este proceso, el docente debe tomar la iniciativa sobre el tratamiento de los contenidos, pues le permitirá realizar un diagnóstico sobre las competencias iniciales de los alumnos y posteriormente tomar decisiones acerca del sistema de ayudas y apoyos que necesitará implementar para que pueda ceder progresivamente la responsabilidad, el control y manejo de los contenidos a los alumnos.

Por lo tanto, las educadoras deberán intentar en su enseñanza “la creación y construcción conjunta de zonas de desarrollo próximo con los alumnos, por medio de la estructuración de sistemas de andamiaje flexibles y estratégicos” (Hernández, 1998, p. 236) para atender a la diversidad presente en un aula multigrado y promover la participación activa de los alumnos.

Con base en distintos trabajos referidos al tema, Onrubia (en Coll, 2007) señala una serie de criterios que los docentes pueden considerar para su intervención asistida y lograr aprendizajes significativos en los alumnos. Algunos de los criterios son:

- a) Promover actividades en un contexto global y con objetivos más amplios en los que éstas tomen sentido. Es importante señalar a los alumnos la intencionalidad y la dirección que tomará la situación educativa para que ellos le otorguen un sentido y significado.
- b) Fomentar la participación activa y el involucramiento de los alumnos en las distintas actividades y tareas, en especial de los niños menos capaces.
- c) Los ajustes que se realicen en la asistencia didáctica, en el desarrollo de las actividades o en la planeación deberán partir del nivel de actuación que vayan demostrando los alumnos, y ello será posible en la medida que sean evaluadas.
- d) Otorgarle al lenguaje el papel central tanto en la creación de ZDP como para su funcionamiento en el proceso de cesión y traspaso de control de los contenidos. Ello se logrará en la medida que el lenguaje se use de manera explícita y correcta durante los procesos de interacción hasta llegar a un marco interpretativo que se logre comprender.

- e) Es importante establecer relaciones explícitas entre lo que los alumnos ya saben y los nuevos contenidos de aprendizaje, pues su vinculación es un recurso característico para la construcción de la ZDP y poder establecer los puentes necesarios para lograr la construcción de los conocimientos.
- f) Promover como fin último y primordial el uso autónomo y regulado de los contenidos por parte del alumno, siendo el resultado de la ayuda recibida por compañeros más capaces.
- g) Será importante fomentar la interacción entre alumnos a través de situaciones cooperativas o con la organización de grupos pequeños, en donde el papel del maestro será de guía y el alumno asuma un papel activo.

Al plantear una serie de actividades, el docente deberá comenzar por explicar la intencionalidad, después induce, modela y hace participar por turnos a todos los alumnos permitiendo y fomentando todo tipo de interacciones y comentarios para dejar claro la forma correcta de realizar las habilidades y poder proporcionar retroalimentaciones sobre las ejecuciones y los progresos de los alumnos. Se continúa trabajando de esta manera hasta que el maestro permite a uno de los niños que sea el guía y así sucesivamente hasta lograr que todos participen y se retroalimenten ellos mismos. Al final el maestro funciona como observador.

A manera de síntesis, empezamos este capítulo señalando las condiciones que caracterizan la práctica docente y la realidad que se vive en el aula multigrado de educación preescolar. Para lograr una reflexión sobre la práctica, se revisaron las dimensiones útiles para su análisis, es decir, el proceso de planeación, la interactividad y la evaluación, aunque esta última dimensión no se abordó a profundidad, pero sí como parte del proceso educativo.

Para visualizar de manera general y poder interpretar las concepciones que las educadoras ponen en práctica en el aula multigrado, se optó por contar como referente principal a las teorías implícitas del aprendizaje, las cuales se verán reflejadas en el análisis de los resultados de la investigación.

Por otro lado y desde una postura constructivista, se asume que en la escuela, los alumnos aprenden en la medida que construyan significados en cuanto a los contenidos que configuran el curriculum escolar de educación preescolar.

Es en esta construcción de significados que tanto el alumno como el docente juega un papel importante, tema preponderante que se revisará en el siguiente capítulo. Sin embargo, conviene dejar en claro que la concepción constructivista le ofrece a las educadoras de grupos multigrado de preescolar, un marco teórico-práctico para analizar y fundamentar muchas de las decisiones que toma en cuanto a la planificación de sus clases, durante el proceso de enseñanza y aprendizaje así como en el momento de la evaluación de los aprendizajes.

CAPITULO 2. APRENDER SIGNIFICATIVAMENTE: UN RETO PARA LAS AULAS MULTIGRADO.

2.1 El aprendizaje en el aula y la construcción de nuevos significados.

2.1.1 ¿Qué es el aprendizaje significativo?

De entre las teorías cognitivas del aprendizaje, la propuesta de David Ausubel está centrada en el aprendizaje producido en el ámbito educativo, es decir, aquel que se produce “en el marco de una situación de interiorización o asimilación a través de la instrucción” (J.I. Pozo, 1999, p. 209). Además, se ocupa de los procesos de aprendizaje/enseñanza de los conceptos científicos previamente formados por el niño a partir de su experiencia y de los conocimientos anteriores con los que cuenta.

Resulta necesario señalar que el aprendizaje significativo es “aquel en el que la nueva información se relaciona de manera sustantiva, es decir, no arbitraria, no al pie de la letra, con los conocimientos que el alumno ya tiene, produciéndose una transformación tanto en el contenido que asimila como en el que el estudiante ya sabía” (Martin y Solé. En: Coll y Palacios, 2014, p. 91).

De lo anterior, se puede decir que, la clave del aprendizaje significativo se encuentra en la medida “que se produce una interacción entre los nuevos contenidos simbólicamente expresados y algún aspecto relevante de la estructura de conocimiento que ya posee el aprendiz” (Martin y Solé . En: Coll y Palacios, 2005, p. 93) para que éste logre establecer una organización y relación entre sus conocimientos previos con las nuevas ideas, conceptos o proposiciones.

Dicho de otro modo, el aprendizaje significativo supone la adquisición de nuevos significados como producto de una “interacción activa e integradora” (Ausubel, 2002, p. 122) entre los conocimientos previos y la nueva información.

Para Ausubel, los conocimientos previos son denominados como inclusores, quienes a través de su función interactiva, facilitan “el paso de la información relevante

por las barreras perceptivas” (Martin y Solé . En: Coll y Palacios, 2005, p. 94) y poder unir la nueva información percibida y el conocimiento previamente adquirido.

Por lo expuesto hasta este momento, se señala que es en el proceso interactivo donde se transforma tanto el nuevo conocimiento como los conocimientos previos o inclusores, produciéndose un nuevo significado como resultado de dicha interacción.

Además de la construcción de nuevos significado como resultado del proceso interactivo, el inclusor se transforma al incorporar el nuevo material y éste se modifica por el efecto del inclusor que le sirve de anclaje, constituyendo una asimilación entre los significados nuevos y los previos que produce el aprendizaje significativo. Como consecuencia de dicho proceso, aumenta “la potencialidad de la estructura cognitiva para incorporar nuevas informaciones similares [y] para continuar aprendiendo en diversas situaciones y circunstancias” (Martin y Solé . En: Coll y Palacios, 2005, p. 95).

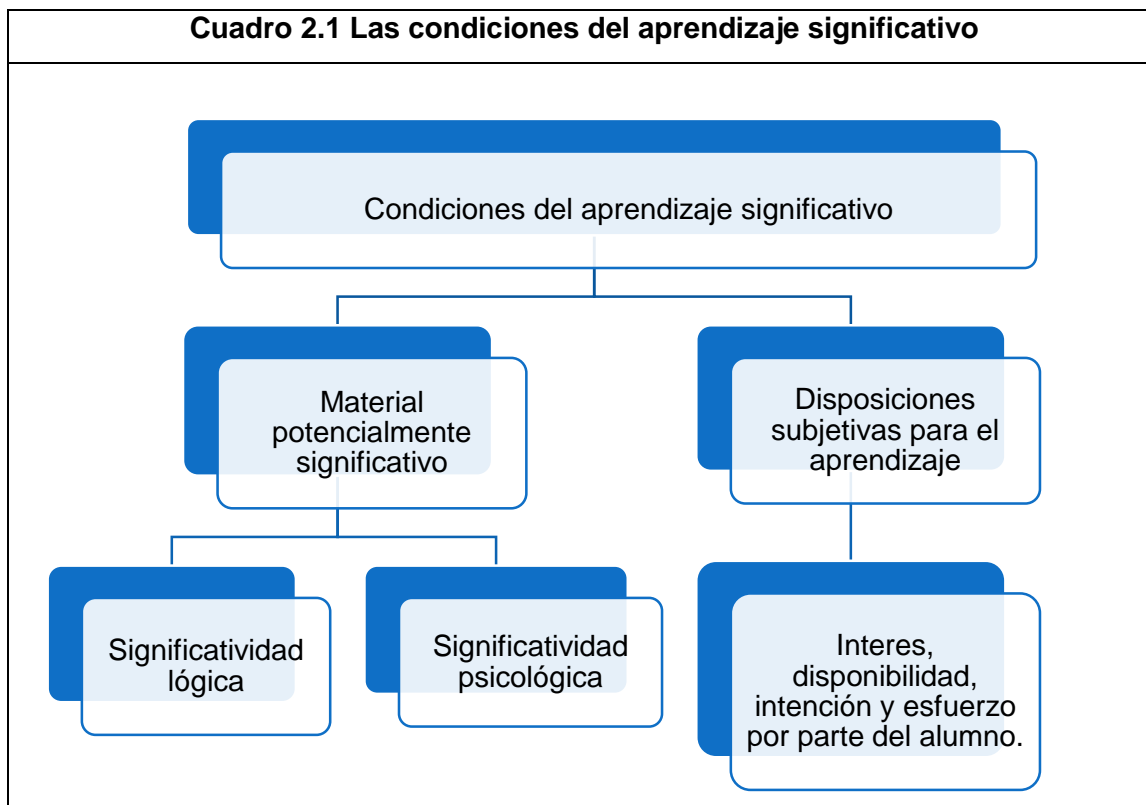
2.1.2 ¿Cuáles son las condiciones que debe reunir el aprendizaje para que sea significativo?

De acuerdo con Ausubel (En Cubero, 2005), el aprendizaje por recepción o por descubrimiento pueden ser significativos si reúnen ciertas condiciones tanto en los contenidos de aprendizaje como en las características y disposiciones de los alumnos.

A continuación se enlistan las condiciones, que de acuerdo con la teoría de Ausubel, se requieren para que un aprendizaje sea significativo; posteriormente se pueden visualizar de manera sintética en el cuadro 2.1.

- Que el material nuevo que se va a aprender posea significatividad lógica y psicológica, es decir, que posea una coherencia interna determinada y que a su vez permita a los alumnos “la comprensión de los contenidos a partir de las ideas y creencias que pone en juego en las actividades de aprendizaje” (Cubero, 2005, p. 121)
- Como los conocimientos de cada individuo constituyen la base sobre la que se producen los cambios que conlleva a la adquisición de nuevos significados, es necesario que el alumno tenga una “predisposición para el aprendizaje

significativo” (J. I. Pozo, 1999, p. 213). Esta predisposición se traduce en el interés que los alumnos manifiestan para comprender y dominar la nueva información así como en la “disponibilidad, intención y esfuerzo” (Hernández y Ventura, 1998, p. 139) para estar implicado cognitivamente en la experiencia de aprendizaje y poder establecer una relación no trivial entre los nuevos conocimientos y los que ya posee.



Con lo dicho anteriormente, me parece conveniente señalar que el aprendizaje significativo no es sinónimo del aprendizaje de material significativo pues el material en sí, es potencialmente significativo. Para que exista un aprendizaje significativo, debe haber una actitud y disposición por aprender de parte del alumno y una interacción entre “significados potencialmente nuevos e ideas pertinentes en la estructura cognitiva del estudiante” (Ausubel, 2002, p. 25).

Por otro lado, Ausubel (en Cubero, 2005) señala que la forma más frecuente de promover el aprendizaje es a través de la recepción, por lo tanto, él y sus

colaboradores brindan algunas recomendaciones para lograr que el aprendizaje sea significativo.

En primer lugar, los alumnos deben adquirir las nociones fundamentales del tema, es decir, “las ideas básicas para conectar futuros aprendizajes (Cubero, 2005, p. 122), ya que cuando el alumno no logra interpretar la información que está recibiendo, suele emplear la repetición como forma de aprendizaje.

El grado de generalidad de las ideas es la segunda condición. Al respecto, Ausubel señala que es conveniente comenzar a ver el tema de aprendizaje por las ideas más generales y avanzar hasta los detalles más particulares. Esto se debe a que “los contenidos de mayor alcance se retienen y recuerdan mejor que los datos más específicos” (Cubero, 2005, p. 121).

Por último, Ausubel (en Cubero, 2005) sugiere que los contenidos no deberán tratarse como temas o materias aisladas. Para ello, señala que cuantas más actividades de reflexión o de relación entre distintos contenidos se realicen y cuanto más explícito se hagan las relaciones en el discurso educativo, mayor significatividad podrán tener para los alumnos.

2.1.3 ¿Cuáles son las dimensiones del aprendizaje propuestas por Ausubel?

2.1.3.1 *El aprendizaje basado en la recepción frente al aprendizaje basado en el descubrimiento*

De acuerdo con Ausubel (2002), el aprendizaje por recepción y por descubrimiento, son dos tipos de aprendizaje diferentes en cuanto a su proceso y su naturaleza, diferenciándose en cuanto al papel que ejercen en el desarrollo intelectual y en el funcionamiento cognitivo.

En el aprendizaje por recepción, el contenido de lo que se debe aprender se presenta a los alumnos en su forma final, por lo que la tarea de aprendizaje supone “la interiorización del material que se le presenta para que esté disponible y reproducible en el futuro” (Ausubel, 2002, p. 91).

Por otro lado, Ausubel (2002) señala que en el aprendizaje basado en el descubrimiento, el contenido principal de lo que los alumnos deben aprender no está dado sino debe ser descubierto de manera independiente por el estudiante antes de que lo pueda interiorizar.

De esta manera se puede señalar que el aprendizaje basado en el descubrimiento es un “proceso psicológicamente más complicado...porque supone una etapa de resolución de problemas que precede a la interiorización de la información y a la aparición de significado” (Ausubel, 2002, p. 91).

A diferencia del aprendizaje por descubrimiento, el aprendizaje por recepción supone mayor grado de madurez cognitiva, pues según Ausubel (2002) se cuenta con una ausencia de apoyos concretos y empíricos.

Algunos argumentos a favor del aprendizaje por descubrimiento, están a cargo de Bruner quien afirma que “el descubrimiento es necesario para una posesión real del conocimiento” (Ausubel, 2002, p. 93), además, organiza el conocimiento de tal manera que fomenta la retención a largo plazo y el empleo eficaz de los mismos.

2.1.3.2 El aprendizaje significativo frente al aprendizaje memorista

De acuerdo con Cubero (2005), la dimensión aprendizaje significativo vs aprendizaje memorista, hace referencia al tipo de aprendizaje que realizan los alumnos.

Según Ausubel, un aprendizaje es significativo cuando “puede relacionarse, de modo no arbitrario y sustancial (no al pie de la letra) con lo que el alumno ya sabe” (Ausubel, Novak y Hanesian, 1978 en Pozo, 1999, p. 211).

Por consiguiente, al hablar de aprendizaje significativo se hace referencia a un distinto tipo de proceso de aprendizaje y al resultado de dicho aprendizaje que es “el logro de un nuevo significado” (Ausubel, 2002, p. 102).

Como se mencionó en el apartado anterior, para que un aprendizaje sea significativo requiere tanto que el estudiante adopte una actitud de aprendizaje

significativo como que el material que aprenda sea potencialmente significativo para él, es decir, que tenga la posibilidad de enlazarse con las ideas previas contenidas en su estructura cognitiva.

Bajo esta perspectiva, Ausubel (2002) señala que la naturaleza de la tarea de aprendizaje, por recepción o descubrimiento, influye en la actitud que asuma el estudiante, que puede ser el de descubrir o simplemente comprender e incorporar esas relaciones a su estructura cognitiva.

Por otro lado, en el aprendizaje memorista o por repetición, el material está relacionado con aspectos pertinentes de la estructura cognitiva pero no de una manera sustancial y no arbitraria que permita su incorporación a una de las relaciones de la estructura cognitiva ya existente. Por lo tanto, carece de significado para la persona que aprende.

Tras lo expuesto hasta ahora, se puede inferir que el material aprendido de manera memorística o significativa se procesan y organizan en la estructura cognitiva de los alumnos de manera diferente. Por tal motivo, considero conveniente señalar algunas diferencias que se dejan entrever entre estos dos tipos de aprendizaje. Para ello, recorro al siguiente cuadro en donde Pozo (1999), refleja las diferencias expuestas por Novak y Gowin (1984):

Cuadro 2.2 Diferencias fundamentales entre el aprendizaje significativo y el aprendizaje memorístico, según Novak y Gowin (1984)	
APENDIZAJE SIGNIFICATIVO	<ul style="list-style-type: none"> • Incorporación sustantiva, no arbitraria y no verbalista de nuevos conocimientos en la estructura cognitiva. • Esfuerzo deliberado por relacionar los nuevos conocimientos con conceptos de nivel superior, más inclusivos, ya existentes en la estructura cognitiva. • Aprendizaje relacionado con experiencias, con hechos u objetos. • Implicación afectiva para relacionar los nuevos conocimientos con aprendizajes anteriores.
APRENDIZAJE MEMORÍSTICO	<ul style="list-style-type: none"> • Incorporación no sustantiva, arbitraria y verbalista de nuevos conocimientos en la estructura cognitiva. • Ningún esfuerzo por integrar los nuevos conocimientos con conceptos ya existentes en la estructura cognitiva. • Aprendizaje no relacionado con experiencias, hechos u objetos. • Ninguna implicación afectiva para relacionar los nuevos conocimientos con aprendizajes anteriores.
Fuente: J. I. Pozo, 1999, p. 212	

Al señalar las diferencias cognitivas, del tipo de motivación que promueven y las actividades del alumno entre ambos tipos de aprendizaje, considero necesario mencionar la importancia que tiene la estructura cognitiva existente como uno de los factores principales que influye “en el aprendizaje y retención del nuevo material de instrucción potencialmente significativo” (Ausubel, 2002, p. 112) dentro de un mismo campo de conocimiento.

Para lograr dicho aprendizaje y retención del material, Ausubel (2002) señala la importancia de que el alumno o individuo cuente con elementos pertinentes de la estructura cognitiva disponibles, claros y organizados adecuadamente para que a través de la interacción, construya nuevos significados.

2.1.4 ¿Cuáles son los tres tipos de aprendizaje significativo?

En función de la naturaleza del conocimiento adquirido, Ausubel (2014) señala tres tipos de aprendizaje significativo: ***el aprendizaje de representaciones, de conceptos y de proposiciones.***

A grandes rasgos, J. I. Pozo (1999) señala que, existe una escala de significatividad creciente en cada uno de ellos, de forma que las representaciones son más simples que los conceptos mientras que las proposiciones son más complejas que los conceptos, ya que una proposición es la relación entre varios conceptos.

De acuerdo con Ausubel (2014), el ***aprendizaje de representaciones*** consiste en lograr la significación de los símbolos o palabras, o bien, de lo que éstos representan, es decir, aprender que las palabras particulares representan algo y por ende, significan las mismas cosas que sus referentes.

Cabe señalar que, este tipo de aprendizaje es significativo porque “las proposiciones de equivalencia representacional pueden estar relacionadas de una manera no arbitraria con una generalización presente en la estructura cognitiva” (Ausubel, 2002, p. 26).

Para su aprendizaje, Ausubel señala dos variantes: “el aprendizaje de representaciones previo a los conceptos y el posterior a la formación de conceptos”

(Pozo, 1999, p. 215). La primera variante, hace referencia al aprendizaje de las primeras palabras que el niño aprende y que refieren objetos, hechos reales pero no categorías. La segunda señala que una vez que el niño adquiere sus primeros conceptos, aprende en seguida vocabulario que los represente.

Pero de acuerdo con Ausubel (2002), los nombres de los conceptos se adquieren mediante un aprendizaje representacional significativo después de que se hayan adquirido los significados de los conceptos mismos, por lo tanto, primero se adquiere el significado y después se nombra.

Otro tipo de aprendizaje significativo es el **aprendizaje de conceptos**. Para Ausubel los conceptos son “objetos, eventos, situaciones o propiedades que poseen atributos de criterio comunes y que se designan mediante algún símbolo o signo” (Pozo, 1999, p. 217), es decir, están compuestos de atributos característicos y comunes a una categoría dada de objetos.

Para la formación de conceptos, que se da principalmente en niños pequeños, los atributos característicos de dichos conceptos se adquieren por medio de la experiencia directa, es decir, “mediante etapas sucesivas de generación de hipótesis, comprobación y generalización” (Ausubel, 2002, p. 26) de conceptos. Cuando se logran nombrar, se pueden manipular, comprender y transferir con más facilidad que cuando pasa lo contrario.

A medida que el vocabulario del niño aumenta, los conceptos nuevos se adquieren mediante el proceso de asimilación de conceptos que consiste en “relacionar los nuevos conceptos con otros anteriormente formados y ya existentes” (Pozo, 1999, p. 217) en la estructura cognitiva del niño. Por lo tanto la asimilación es un aprendizaje significativo, pues el significado es producto de la interacción entre la nueva información con la ya existente.

La asimilación a la que se ha hecho referencia en el párrafo anterior, conduce al tercer tipo de aprendizaje significativo. Enfatizando que asimilar un concepto es relacionarlo con otros existentes en la estructura cognitiva, el aprendizaje de

proposiciones consiste en “adquirir el significado de nuevas ideas expresadas en una frase o en una oración que contiene dos o más conceptos” (Pozo, 1999, p. 217), es decir, dos o más conceptos ligados en una unidad semántica.

Como las proposiciones implican una relación entre conceptos, sólo se pueden adquirir por la asimilación. Por lo tanto, este proceso es fundamental para la adquisición de significados.

En función del tipo de relación jerárquica entre las ideas ya existentes y las nuevas, Ausubel distingue tres formas de aprendizaje por asimilación: aprendizaje subordinado o subsumidor, aprendizaje supraordinado o de orden superior y aprendizaje combinatorio, que se abordaran más adelante.

Por lo pronto, me parece importante señalar que el ***aprendizaje proposicional*** no supone que la nueva información forme una especie de vínculo simple con unos elementos preexistentes en la estructura cognitiva, más bien se requiere de “una modificación tanto de la información acabada de adquirir como del aspecto específicamente pertinente de la estructura cognitiva con el que se vincula la nueva información” (Ausubel, 2002, p. 29).

Por lo tanto, el aprendizaje significativo de conceptos o proposiciones supone una interacción selectiva entre el nuevo material de aprendizaje y las ideas preexistentes en la estructura cognitiva.

2.1.5 ¿Cuál es la relevancia de los conocimientos previos en el proceso del aprendizaje significativo?

Como se mencionó en párrafos anteriores, la esencia del aprendizaje significativo es que las “nuevas ideas expresadas simbólicamente [sean] relacionadas de modo no arbitrario y sustancial con lo que el alumno ya sabe” (Ausubel, 2014, p. 48), es decir, que las nuevas ideas se relacionen con algún aspecto existente, relevante y pertinente de la estructura cognoscitiva del alumno.

De esta manera, para Ausubel, la mente es un sistema de procesamiento y almacenamiento de la información y cuando ésta adquiere nueva información y nuevas

ideas, se reorganiza con el propósito de incorporarlas. Pero para que estas ideas puedan aprenderse y retenerse exitosamente, es necesario que “se relacionen con los conceptos o proposiciones ya existentes que proporcionan los anclajes intelectuales” (Joyce, 2002, p. 292).

De lo contrario, si el nuevo aprendizaje guarda poca relación y no logra conexión alguna es posible que la información no sea aprendida de manera significativa, no se integren a sus estructuras existentes o simplemente se olvide.

Por lo tanto, es necesario que el docente reflexione acerca de los contenidos que desea aprendan los alumnos, considerando si estos permitirán conexiones con los conocimientos ya existentes. Un trabajo pedagógico de suma importancia, consiste en conocer y trabajar a partir de las ideas e hipótesis previas de nuestros alumnos.

Para Ausubel (en Joyce 2002), la estructura cognitiva existente en una persona es el factor más importante para determinar si el nuevo material resultará significativo y en qué medida puede ser adquirido y retenido, lo que lleva a pensar que, antes de pretender que los niños adquieran nuevos aprendizajes, se requiere incrementar la claridad de las estructuras ya existentes de los alumnos para que de esta manera, se facilite la adquisición y retención de nueva información.

Si el docente no trabaja a partir de los conocimientos previos de los alumnos, corre el riesgo de los niños aprendan de forma mecánica o memorística al continuar actuando conforme las ideas que tiene integradas y que son significativas para él, pero que no ha logrado modificar.

A partir de la idea anterior, J. I. Pozo (2013) señala que los maestros son quienes pueden promover aprendizajes que, a través de actividades diseñadas e intencionadas, logren fomentar en los niños la construcción significativa de conocimientos. Pero, para elaborar una propuesta didáctica basada en los aportes de la teoría de Ausubel, se deberá tener como punto de partida el reconocimiento de las estructuras previas con que cuentan los alumnos, que no son más que resultado de aprendizajes anteriores.

De acuerdo con Pozo (2008), los conocimientos previos son construcciones personales que buscan la utilidad más que la verdad, son estables y resistentes al cambio; poseen coherencia desde el punto de vista del alumno, tienen un carácter implícito que se descubren en las actividades y son compartidos por otras personas.

Dicho de otro modo, hace referencia a un aprendizaje constructivo, es decir, a “...un proceso en el que lo que aprendemos es el producto de la información nueva interpretada a la luz de, o a través de lo que ya sabemos” (Pozo, 2008, p. 275), asimilándola e integrándola en los conocimientos anteriores para que se reorganicen las representaciones una vez que se comprendió y se adquirió un nuevo significado.

El proceso de asimilar o comprender nuevas situaciones, no solo se produce al considerar y expandir los conocimientos previos, sino también “como consecuencia de esos desequilibrios o conflictos entre los conocimientos previos y la nueva información” (Pozo, 2013, p. 270) ocasionando un desajuste y posteriormente una reestructuración.

De acuerdo con Pozo (2013), la estructura de los conocimientos previos pueden presentar un crecimiento, ajuste o reestructuración y como consecuencia un grado de comprensión que dependerá tanto de la claridad y organización de los materiales presentados como de la relación con los conocimientos previos activados y la reflexión sobre ellos. Por lo tanto, cuando más disponemos de conocimientos previos, se pueden realizar las relaciones con mayor facilidad y riqueza.

2.1.6 ¿Cuáles son las implicaciones del aprendizaje significativo para el currículum escolar?

De acuerdo con Joyce y Weil (2002), las ideas de Ausubel acerca de los contenidos y la estructura cognitiva, tienen consecuencias directas e importantes tanto en la organización del currículum escolar como en los métodos didácticos.

Para ello, Ausubel se vale de dos procesos importantes y relacionados que se llevan a cabo durante el aprendizaje significativo y que sirven como “guía para organizar el contenido de las asignaturas de modo que los conceptos se conviertan en una parte estable de la estructura cognitiva del alumno” (Joyce y Weil, 2002, p. 293);

los procesos a los que se hacen referencia son la diferenciación progresiva y la reconciliación integradora.

Antes de abordar dichos conceptos, considero pertinente señalar que para Ausubel (2014) la estructura cognitiva del sujeto responde a una organización jerárquica, en la que los conceptos se conectan entre sí mediante relaciones de subordinación, es decir, de los más generales a los más específicos.

El proceso de **diferenciación progresiva** se observa en el aprendizajes que, en la teoría de la asimilación de Ausubel, considera como *subordinado*, es decir, “la inclusión de proposiciones potencialmente significativas en ideas más amplias y generales de la estructura cognitiva existente” (Ausubel, 2002, p. 65).

En el *aprendizaje subordinado*, Ausubel distingue dos diferentes tipos de inclusión. La primera de ellas se refiere a una inclusión derivativa, que tiene lugar cuando “el material de aprendizaje es comprendido como ejemplo específico de un concepto establecido en la estructura cognitiva o como un apoyo o ilustración de una proposición general previamente aprendida” (Ausubel, 2002, p. 63).

En palabras de otro autor, la nueva información subordinada por inclusión derivativa, “se limita a ejemplificar o apoyar el concepto ya existente pero sin que cambien los atributos que definen a este” (Pozo, 1999, p. 219), por consiguiente, la diferenciación reconoce la existencia de varias subclases de un concepto, pero sin que éste sufra ninguna modificación.

El segundo tipo de inclusión es la correlativa, en la cual “los nuevos conocimientos serian casos o extensiones de un concepto o proposición más general existente en la estructura cognitiva” (Martín y Solé, En: Coll y Palacios, 2005, p. 95).

A partir de lo anterior, Ausubel (2002) señala que cuando se pretenda programar la materia o los contenidos a trabajar con los alumnos de acuerdo con el principio de la diferenciación progresiva, primero se deben presentar las ideas más generales e inclusivas para seguir con un incremento gradual en los detalles y en la especificidad.

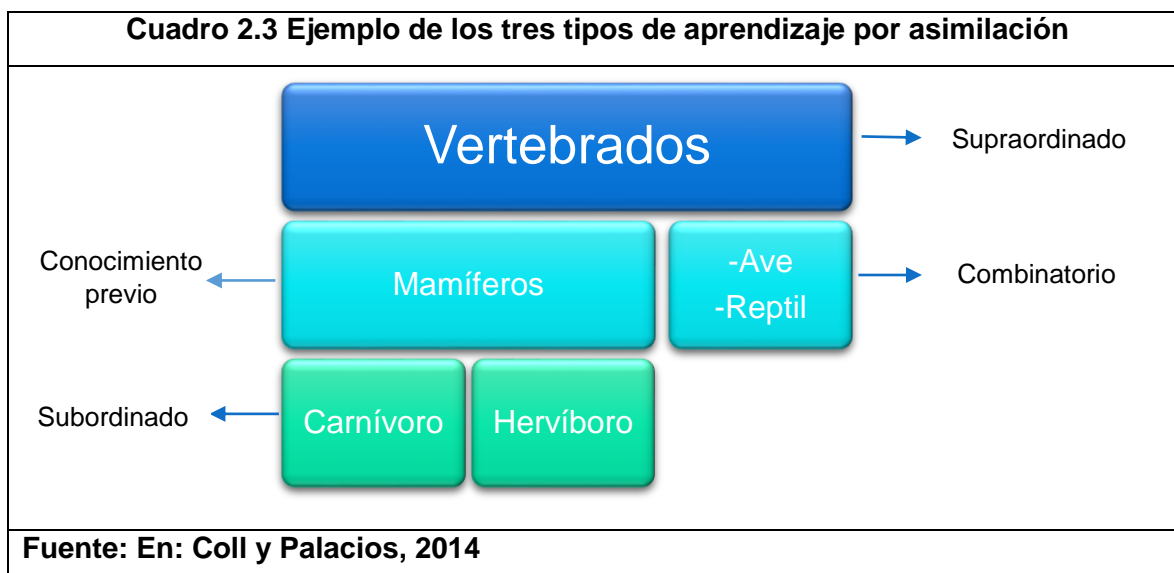
Con lo dicho hasta aquí, una tarea de los maestros sería diseñar deliberadamente “la organización y disposición secuencial de la materia” (Ausubel, 2002, p. 260), sin perder de vista que la nueva información se aprende y se retiene de manera más eficaz cuando en la estructura cognitiva de los alumnos están disponibles unas ideas más inclusivas y pertinentes que proporcionan un anclaje para las nuevas ideas.

Por otro lado, se lleva a cabo otro proceso de transformación del conocimiento que genera nuevos significados, haciendo referencia a la **reconciliación integradora**, en la cual “las nuevas ideas deben relacionarse conscientemente con el contenido que ya se aprendió” (Joyce y Weil, 2002, p. 293) para que cobren otro significado.

Este proceso de transformación se lleva a cabo a través del *aprendizaje supraordinado y combinatorio*, otras forma de aprender según la teoría de la asimilación propuesta por Ausubel.

El *aprendizaje supraordinado* implica la síntesis de varias ideas componentes, es decir, “se aprende un concepto o proposición inclusiva que abarca varias ideas ya presentes” (Martín y Solé . En: Coll y Palacios, 2005, p. 96) en la estructura cognitiva de los individuos mientras que en el aprendizaje combinatorio se combinan ideas anteriormente aprendidas que pueden relacionarse de manera intencional con antecedentes amplios de contenidos generales pertinentes de la estructura.

Para comprender un poco más acerca de los tres tipos de aprendizaje por asimilación antes mencionados y los procesos que se llevan a cabo durante ello, Martín y Solé (En: Coll y Palacios, 2014) señalan el siguiente ejemplo. Cuando el alumno ya tiene el concepto de “mamífero”, aprender el de “ave” o de “reptil” serían aprendizajes combinatorios. Comprender que estas tres categorías se incluyen en una más amplia “vertebrados”, sería un ejemplo de aprendizaje supraordinado. Mientras que la distinción entre mamíferos “carnívoros” y mamíferos “herbívoros” sería el caso de un aprendizaje subordinado.



Por lo tanto, tanto la disciplina como la secuencia didáctica se deben construir de arriba hacia abajo, es decir, presentando primero los conceptos, principios y posiciones más globales.

Ante ello, Ausubel hace hincapié en que el papel del docente consiste en organizar los contenidos y presentar la información mientras que el papel del alumno consiste en “dominar las ideas y la información” (Joyce y Weil, 2002, p. 290), teniendo claro que existe una diferencia entre la forma en que se organizan los contenidos de una disciplina y la forma en que las personas organizan el conocimiento en su mente.

2.2 Una mirada hacia los contenidos escolares

2.2.1 ¿Qué son los contenidos?

Con frecuencia, el término “contenido” es utilizado para expresar todo aquello que debe aprenderse en la escuela, en especial de las asignaturas o en el caso de preescolar, de los seis campos formativos señalados en el Programa de Educación Preescolar 2011. Sin embargo, es necesario desprenderse de la perspectiva disciplinar que ésta definición tiene, para entenderlo como “todo cuanto hay que aprender para alcanzar unos objetivos” (Zabala, 2010, p. 28) en relación con su tipología.

Por consiguiente, tratar de dar respuesta a la pregunta ¿qué hay que aprender? implica hablar de los contenidos y su naturaleza. Para ello, Coll (1986, En: Zabala, 2010, p. 28) propone agrupar los contenidos según la tipología conceptual, procedimental y actitudinal, pues permite vislumbrar una mayor claridad y similitud en la forma en que se aprenden y se enseñan los contenidos.

La clasificación antes mencionada, corresponde a las preguntas: ¿qué hay que saber?, ¿qué hay que saber hacer? y ¿cómo hay que ser?, cuestiones necesarias para alcanzar las finalidades educativas.

De acuerdo con Zabala (2010), los contenidos no sólo tienen un carácter cognitivo sino también serán contenidos de aprendizaje aquellos que posibiliten el desarrollo de distintas capacidades como motrices, afectivas, de relación interpersonal y de inserción social, por consiguiente, no se puede consolidar ningún aprendizaje si no se atienden conjunta y estrechamente todas las dimensiones.

De la circunstancia señalada en el párrafo anterior, es preciso señalar que “todo contenido, por muy específico que sea, siempre está asociado” (Zabala, 2010, p. 38) con contenidos de otra naturaleza, en consecuencia, se integrarán dichos contenidos siempre y cuando se refieran al mismo objeto de estudio.

Por otro lado, considero conveniente señalar en que consiste cada uno de los contenidos para facilitar la toma de decisiones acerca de su enseñanza y aprendizaje en un aula multigrado, así como para la integración que pudieran tener entre ellos.

De acuerdo con Pozo (2013), los *contenidos conceptuales* forman parte de los *contenidos declarativos*, que no son otra cosa más que un saber que se dice, que se declara o conforma a través del lenguaje.

Además de comprender los contenidos conceptuales, en el conocimiento declarativo existe el *conocimiento factual*, entendido como “el conocimiento de hechos, acontecimientos, datos y fenómenos concretos y singulares” (Zabala, 2010, p. 39).

A diferencia de los contenidos factuales, los *contenidos conceptuales* son más complejos, pues se hace referencia a términos abstractos como hechos, objetos o

símbolos que necesitan de la comprensión de su significado para saber utilizarlos en determinadas situaciones que lo requieran, por consiguiente “un concepto no es algo aislado, sino que la profundidad, la extensión y el significado que tiene dependen de las relaciones significativas con otros conceptos” (Valls; et. al., 2002, p. 32).

Por otro lado, los *contenidos procedimentales* son “un conjunto de acciones ordenadas y finalizadas, es decir, dirigidas a la consecución de un objetivo” (Zabala, 2010, p. 42), incluyendo reglas, técnicas, métodos, destrezas, habilidades, estrategias y procedimientos. Dicho con otras palabras, es el saber práctico ya que está basado en la realización de varias acciones para llegar a una meta determinada.

De acuerdo con Zabala (2010), los *contenidos actitudinales* están integrados por actitudes, valores y normas; requieren de una atención diferenciada para su aprendizaje pero a la vez, se encuentran interrelacionados. A continuación se describe de forma breve cada uno de ellos.

Las actitudes “son predisposiciones relativas para actuar respecto a un objeto, situación, hecho, persona o colectivo de personas o ideas” (Valls; et. al., 2002, p. 48). Estas forman parte de la personalidad de los sujetos y por lo tanto, se forman a partir de la experiencia y se activan en la presencia del objeto, persona o situación que la suscita.

Por el contrario, los valores son los principios que permiten “emitir un juicio sobre las conductas y su sentido” (Zabala, 2010, p. 45) permitiendo tomar decisiones. Éstos se manifiestan de manera personal, pero son el resultado de una construcción social.

En cambio, las normas “son prescripciones para actuar de forma determinada en situaciones específicas” (Valls; et. al., 2002, p. 48), es decir, regulan el comportamiento individual y colectivo, haciendo previsibles las conductas. Las normas sociales se adoptan e interiorizan, pero también se pueden llegar a una aceptación o conformidad de ellas.

En conclusión, los contenidos escolares no sólo se refiere a lo estrictamente disciplinar y cognitivo, sino a todo aquello que hay que aprender para alcanzar una meta definida. Según su tipología, los contenidos son conceptuales, procedimentales y actitudinales, sin dejar a un lado la posibilidad de encontrar una interrelación máxima entre ellos en función de lo que se pretende aprendan los alumnos y el tipo de actividades de enseñanza que se promueva según la naturaleza de éstos, aspecto que se abordará en el siguiente apartado.

2.2.2 ¿Cómo se enseñan y cómo es que se aprenden?

Para responder a esta pregunta, considero útil establecer puntos de correlación entre los contenidos escolares antes identificados con las diferentes posturas teóricas sobre el aprendizaje y el desarrollo para poder comprender la forma en que se aprenden y se pueden enseñar los tres tipos de contenidos.

Para J. Piaget, el conocimiento es el resultado de un proceso de construcción que se da en la interacción entre objeto y sujeto además de pasar por un proceso de asimilación y acomodación, por lo tanto, el aprendizaje de contenidos escolares no consiste en una recepción pasiva de ellos sino en un proceso activo de elaboración.

Desde un enfoque sociocultural, es la participación en actividades con otras personas más expertas (como el profesor u otros alumnos) y el uso de herramientas culturales apropiadas para la situación (libros, videos u otros materiales), lo que permite a los más pequeños apropiarse de los contenidos. Como consecuencia, esta concepción permite entrever una relación entre los contenidos escolares, la actividad del profesor y la de los niños o compañeros.

Como se mencionó en este capítulo, Ausubel propone una teoría cognitiva del aprendizaje en la que hace referencia muy en particular a los tipos de aprendizaje que se plantean en el aula. De modo que la teoría del aprendizaje verbal significativo pone un especial énfasis en el aprendizaje de los contenidos conceptuales, señalando el uso del lenguaje verbal como herramienta para comunicar y transmitir conocimientos. Cabe recordar que este modelo toma en cuenta los conocimientos previos que tienen

los alumnos y “la actividad relacional que lleva a cabo” (Valls; et. al., 2002, p. 12) para establecer relaciones no arbitrarias y significativas con la nueva información.

En el aprendizaje por descubrimiento, el alumno es quien lleva a cabo un procedimiento de indagación para la elaboración final del contenido. De acuerdo con Bruner y Piaget, es en este proceso de búsqueda y descubrimiento que siguen los niños, que se “facilita la adquisición de procedimientos y de actitudes de trabajo, estudio e indagación” (Valls; et. al., 2002, p. 12), por lo tanto, aunque no de forma determinante, los contenidos procedimentales y actitudinales podrían ser diseñados bajo esta perspectiva del aprendizaje

De esta forma y desde la perspectiva de Ausubel, tanto el aprendizaje por descubrimiento o por recepción pueden ser potencialmente significativos si la información se presenta en un contexto de aprendizaje y enseñanza que facilite al alumno la atribución de significado y sentido al contenido.

Después de realizar este recorrido y encontrar algunos rasgos distintivos para el proceso de enseñanza-aprendizaje de los distintos tipos de contenido, considero necesario tener presente la idea de que el alumno es una persona activa en la elaboración y desarrollo de su conocimiento, para que a través de una intervención pertinente por parte del docente, se logre que el alumno le atribuya un significado personal a los distintos saberes que se le presentan y que los haga suyos.

Haciendo énfasis en la elaboración de significados y atribución de sentido de los contenidos escolares, es donde se requiere de la ayuda y mediación de otras personas consideradas como expertas, como puede ser el caso de la maestra y/o de los propios compañeros.

En el caso de los grupos de niños que por sus condiciones son de carácter multigrado, cuentan con mayores y valiosas oportunidades de brindar y recibir esa ayuda necesaria para aprender los contenidos de forma significativa.

A partir de lo dicho hasta el momento, conviene señalar y describir la forma en que pueden ser enseñados los contenidos según su naturaleza y tipología en un aula de educación preescolar.

Para promover el aprendizaje conceptual en los niños, es necesario que los materiales de aprendizaje se organicen y estructuren apropiadamente para que la riqueza del contenido conceptual pueda ser explotada por los alumnos. Para ello, Zabala (2010) sugiere diseñar actividades en las que los alumnos tengan la oportunidad de explorar, comprender y analizar los nuevos contenidos de aprendizaje y los puedan relacionar con los conocimientos previos para lograr una significatividad y funcionalidad de los nuevos conceptos o principios.

No hay que olvidar que para lograr un aprendizaje significativo de conceptos, se requiere de la implicación cognitiva, emocional y afectiva de los niños en el aprendizaje así como de la ayuda ajustada para lograrlo.

Como se dijo en párrafos anteriores, el contenido procedimental es un conjunto de acciones ordenadas y finalizadas que se orientan al logro de un objetivo. Para favorecer su aprendizaje, se requiere de la ejecución de las acciones hasta obtener un dominio competente, seguido de la reflexión sobre la actividad que permita tomar conciencia de la actuación y poder aplicar ese conocimiento en distintos contextos que así lo requiera.

Valls (1993) plantea que durante el aprendizaje de procedimientos es importante que el aprendizaje comprenda cuál es el objetivo deseado, la secuencia de acciones que se llevarán a cabo y la evolución temporal de las mismas.

Por otro lado y de acuerdo con Zabala (2010), los contenidos actitudinales están integrados por un conjunto de contenidos agrupados en valores, actitudes y normas y que requieren de una atención diferenciada para su aprendizaje.

Cabe señalar que el aprendizaje de las actitudes es un proceso lento y gradual, ya que influyen distintos factores como las experiencias personales previas, las

actitudes de otras personas significativas, la información y experiencias novedosas y el contexto sociocultural.

De acuerdo con Bednar y Levie (1993, En: Valls; et al.; 2002) hay tres aproximaciones que han demostrado ser eficaces para el cambio de actitudes: proporcionar un mensaje persuasivo, el modelaje de la actitud y la inducción de disonancia entre los componentes cognitivo, afectivo y conductual, los cuales deben ser abordados y trabajados de forma conjunta.

2.2.3 ¿Cómo se organizan los contenidos?

En las actividades y tareas que configuran las diferentes unidades de intervención que definen la práctica en el aula, se trabajan distintos contenidos de aprendizaje, y habitualmente. De acuerdo con Zabala (2010), las relaciones y la forma de vincular los diferentes contenidos de aprendizaje que conforman una unidad didáctica, es lo que se le denomina organización de contenidos.

Hasta ahora, al hablar de contenidos se han tratado de forma diferenciada, según fueran conceptuales, actitudinales o procedimentales, una de las clasificaciones que por cierto es menos frecuente para la enseñanza, ya que los contenidos se han clasificado según los criterios de pertinencia a una disciplina, asignatura o materia, en el caso de preescolar, en relación con los campos formativos. Por consiguiente, las unidades didácticas se han organizado según los criterios determinados en esos campos formativos, materias o asignaturas.

Sin embargo existen dos planteamientos acerca de las diversas formas de organizar los contenidos que parten de supuestos diferentes. Uno de ellos toma como punto de partida y referente básico las disciplinas, mismas que justifican los contenidos a trabajar; por el otro lado no se toman como punto de partida las asignaturas sino el conocimiento.

En los siguientes apartados se abordará a profundidad estos dos planteamientos para organizar los contenidos.

2.2.3.1 Planteamiento disciplinar

La organización de los contenidos en la escuela ha dado lugar a diversas formas de relación y colaboración entre las distintas disciplinas. Desde una perspectiva educativa, Zabala (2010) establece tres grados de relación disciplinar: **multidisciplinariedad**, **interdisciplinariedad** y **transdisciplinariedad**, en donde existe un ajuste de las asignaturas existentes.

La *multidisciplinariedad* es la forma de organizar los contenidos más tradicionales, ya que “los contenidos escolares se presentan por materias independientes las unas de las otras” (Zabala, 2010, p. 147) y por lo tanto, no se explicita algún tipo de relación que pueda existir entre ellas.

Por otro lado, la *interdisciplinariedad* se refiere a la “interacción entre dos o más disciplinas” (Zabala, 2010, p. 147), que puede ir desde la comunicación de ideas hasta una integración recíproca de los conceptos fundamentales.

Finalmente, la *transdisciplinariedad* se refiere al “grado máximo de relaciones entre las disciplinas, por lo que “supone una integración global dentro de un sistema totalizador” (Zabala, 2010, p. 147).

Como se aprecia, esta clasificación tiene como punto de partida las disciplinas, existiendo diferencias entre ellas de acuerdo con el grado y el tipo de relaciones que se establecen, dando lugar a formas de organizar los contenidos según el criterio de una sola disciplina o a dos o más, teniendo mayor potencialidad de uso y comprensión cuanto más relacionados estén entre sí.

2.2.3.2 Ir más allá de la fragmentación de conocimientos: la integración del currículum.

En el apartado anterior, se abordaron las distintas formas en que los alumnos pasan de una asignatura a otra a medida que los contenidos se van relacionando con el tema, teniendo como finalidad el dominio de los contenidos y habilidades de las áreas implicadas.

A diferencia del enfoque disciplinar, que aborda distintas conexiones entre las asignaturas escolares, Beane (2005) señala que la integración curricular implica algo más que una reorganización, pues el curriculum se organiza en torno a problemas y cuestiones significativas, las cuales son definidas de manera colaborativa entre los educadores y los alumnos y dejando a un lado a las áreas disciplinares.

Los problemas o cuestiones significativas surgen de temas o centros organizadores que se extraen de la vida tal y como se vive, abriendo la posibilidad de que los alumnos investiguen de forma crítica las cuestiones reales. Además, supone aplicar el conocimiento a cuestiones e inquietudes que de acuerdo con Beane (2005), tienen importancia personal y social para dichos alumnos.

Por centro organizador entenderemos al conjunto de temas que “contextualizan el conocimiento y le dan una finalidad significativa” (Beane, 2005, p. 33). Para ello, hay distintas fuentes de centros organizadores del currículum: temas que ya forman parte de las asignaturas aisladas, problemas o temas sociales, temas atractivos que implican proyectos o conceptos orientados a un proceso.

Sin dejar a un lado el resto de los centro organizadores, me detendré un poco en los “temas atractivos”, ya que de acuerdo con el Beane (2005), los temas de este tipo han sido habituales en el nivel básico de la enseñanza, implicando por su puesto a la educación preescolar. Sin embargo, dicho autor señala que utilizar este tipo de fuente como organizador implica dos cuestiones. La primera de ellas es determinar si el tema tiene la suficiente importancia para justificar la cantidad de tiempo que se le dedicará y la otra es, preguntarse si los temas son atractivos para los alumnos o para el profesor.

Con lo expuesto hasta este momento, podemos ver que la integración del curriculum no significa hacer lo mismo pero de otra forma, sino realizar algo diferente. De acuerdo con Beane (2005), en la práctica se empieza por identificar los centros organizadores para las experiencias de aprendizaje. En algunas ocasiones los temas pueden ser definidos por el profesor, pero como se señaló en otros párrafos, también se puede llevar a cabo a través una planificación colaborativa con los alumnos.

Después de la planificación de temas, se pasa directamente “a crear actividades para abordar el tema y las cuestiones afines” (Beane, 2005, p. 67). El número de éstas no importa, siempre y cuando sean integradoras y reúnan la condición de utilizar el conocimiento, no su procedencia disciplinar.

Bajo esta perspectiva, Beane (2005) agrega que las actividades fundadas en las distintas disciplinas del conocimiento, busca hechos, destrezas, conceptos e interpretaciones, mismos que se encuentran en el contexto del tema y por lo tanto, en las actividades con las que se está trabajando. De este modo, los conocimientos no son abstractos ni fragmentados, es más, son pertinentes más no convenientes.

2.3 En busca del diseño de una planificación didáctica que favorezca aprendizajes significativos en un grupo multigrado de preescolar.

2.3.1 La planificación didáctica y la perspectiva desde el Programa de Educación Preescolar 2011.

De acuerdo con el Programa de Educación Preescolar (2011), la planificación didáctica es una oportunidad para que el docente revise, analice, reflexione y oriente su intervención en el aula. Además, es considerada como una herramienta fundamental que impulsa un trabajo intencionado, organizado y sistemático que contribuye al logro de aprendizajes esperados en los niños.

Sin embargo, Candía (2010) asegura que la planificación no resulta una tarea sencilla para los docentes, pues generalmente la perciben como algo tedioso o burocrático, como una cuestión meramente técnica y carente de valor. Pero si fuera considerada como un organizador de la acción didáctica en el aula, ésta sería una ayuda en el trabajo de trazar un camino sobre lo que se quiere hacer y por lo tanto, se convertiría en una herramienta necesaria.

De acuerdo con el Programa de Educación Preescolar vigente, es en esta fase del proceso educativo donde se toman decisiones sobre “la orientación de la intervención docente, la selección y organización de los contenidos de aprendizaje, la

definición de metodologías de trabajo, la organización de los alumnos, la definición de espacios físicos y selección de recursos didácticos, las estrategias de evaluación y difusión de resultados” (SEP, 2011, p. 167). Para llevar a cabo una planificación que atienda dichos elementos, el programa considera importante los aspectos que se señalan en el siguiente cuadro:

Cuadro 2.4 Aspectos importantes que debe considerar el docente de educación preescolar para planificar la enseñanza
<ul style="list-style-type: none">• Reconocer que los niños poseen conocimientos, idea y opiniones y continúan aprendiendo a lo largo de su vida.• Disponer de un tiempo para seleccionar y diseñar estrategias didácticas que propicien la movilización de saberes y de evaluación de los aprendizajes, de acuerdo con los aprendizajes esperados.• Considerar evidencias de desempeño de los niños, que brindan información al docente para tomar decisiones y continuar impulsando el aprendizaje de sus alumnos.• Reconocer los aprendizajes esperados como referentes para la planificación.• Generar ambientes de aprendizaje que promuevan aprendizajes significativos.
Fuente: Programa de estudio 2011. Guía para la educadora. Educación Básica Preescolar, 2011, p. 167)

Así que de acuerdo con la información del cuadro 2.4, para planificar se requiere de un docente que indague qué quiere que sus alumnos aprendan y en consecuencia, qué camino debe seguir para ello, dando cuenta de la intención que regulará la acción en el aula. Además, implica pensar en el grupo y en el momento específico, olvidando la idea de repetir planificaciones antiguas o realizadas por otros e integrar aquellos elementos que se consideren pertinentes en relación con el contexto real.

El Programa de estudio 2011 señala que para realizar una planificación que desarrolle competencias¹, es decir, la capacidad de responder a diferentes situaciones que impliquen habilidades, conocimientos, valores y actitudes, conviene tener presente que:

¹ El programa de Educación Preescolar (2011) se enfoca en el desarrollo de competencias de los niños que asisten a preescolar, teniendo como finalidad principal, propiciar que los alumnos integren sus aprendizajes y los utilicen en su actuar cotidiano. Una competencia es “la capacidad que una persona tiene de actuar con eficacia en cierto tipo de situaciones mediante la puesta en marcha de conocimientos, actitudes y valores” (SEP, 2011, p. 14)

- Los aprendizajes esperados² y los estándares curriculares³ son los referentes para llevarla a cabo.
- Las estrategias didácticas deben articularse con la evaluación del aprendizaje.
- Se deben generar ambientes lúdicos y colaborativos que favorezcan el desarrollo de experiencias de aprendizaje significativas.
- Las estrategias didácticas deben propiciar la movilización de saberes y llevar al logro de los aprendizajes esperados de manera continua e integrada.
- Los procesos o productos de la evaluación evidenciarán el logro de los aprendizajes esperados y brindarán información que permita al docente la toma de decisiones sobre la enseñanza, en función del aprendizaje de sus alumnos y de la atención a la diversidad.
- Los alumnos aprenden a lo largo de la vida y para favorecerlo es necesario involucrarlos en su proceso de aprendizaje.

Por lo tanto, las educadoras deben pensar en la planificación como “una herramienta de trabajo que enriquece sus haceres, y los documentos curriculares como un instrumento fundamental en relación con sus decisiones” (Pitluk, 2006, p. 57) para encontrarle el sentido a su organización y poder realizarla por escrito.

“Pensar en los modos de organizar la planificación no se contradice con entenderla como un entramado dinámico, flexible y racional” (Pitluk, 2006, p. 58), pues a pesar de que no existe un modelo unificado de planificación se tiene algunos instrumentos que permiten pensar en opciones posibles que requieren de su análisis en función de las necesidades, variaciones e intenciones de cada grupo escolar.

De acuerdo con Pitluk (2006), la planificación es una tarea compleja, pues al diseñar con coherencia las tareas educativas, se ponen en juego aspectos teóricos e

² Los aprendizajes esperados “definen lo que se espera de cada alumno en términos del saber, saber hacer y saber ser; le dan concreción al trabajo docente, al hacer constatable lo que las niñas y los niños logran” (SEP, 2011, p. 41). Constituyen un referente para la planificación y una guía para la observación y evaluación formativa. Éstos gradúan la competencia que los alumnos deben alcanzar para acceder a conocimientos más

³ Los estándares “definen lo que los niños de educación preescolar deberán saber y saber hacer, además de manifestar las actitudes que adquirieron al concluir el primer periodo escolar. Sintetizan los aprendizajes esperados que en el programa de organización escolar se organizan por campo formativo” (SEP, 2011, p. 131)

ideológicos así como la difícil tarea de atender la diversidad presente en un grupo, en especial de un grupo multigrado en educación preescolar.

Determinar cuál puede ser la mejor oferta educativa que se propone a los alumnos y el tipo de estructura dinámica que asumirá, requiere que la propuesta didáctica contenga “las intenciones educativas del docente y los intereses de alumnas y alumnos respetando sus puntos de partida, sus saberes previos y atendiendo la diversidad” (Azzerboni, 2006, p. 06), logrando que la enseñanza sea significativa y responda a los principios de globalización de la enseñanza.

2.3.2 Atender la diversidad, una tarea urgente desde la planificación.

Como se mencionó en Capítulo I, al Jardín de Niños unitario asisten niñas y niños cuyas edades oscila entre los 4 y 5 años, y en ocasiones a partir de los 3 años. La población de dichas escuelas varía de entre 20 y 40 niños en un salón, por lo que además de la diferencia de edades, el docente de preescolar se enfrenta a un grupo heterogéneo en cuanto a niveles de desarrollo, estilos y ritmos de aprendizaje, motivaciones, necesidades e intereses.

Tanto en las escuelas regulares como en escuelas multigrado, el profesor se ha tenido que enfrentar a la tarea retadora sobre “cómo llegar eficazmente a estudiantes con aptitudes para el desarrollo diversas; con distintos intereses personales y diferentes formas de mirar el mundo y habar de él, fruto de su cultura y su experiencia vital” (Tomlinson, 2003, p.17), por lo que en la actualidad, el tema de la diversidad se ha convertido en un tema de importancia y preocupación, pues la variedad de alumnos, estilos y ritmos de aprendizaje, diferentes niveles de intereses y motivaciones han puesto de manifiesto la necesidad de repensar la escuela tanto en aspectos organizativos como curriculares.

Según Tomlinson (2003) afrontar una clase heterogénea plantea numerosos problemas al profesor, quien debe ajustar y reorganizar su metodología didáctica siguiendo el principio de la diversificación curricular. Éste no es un concepto nuevo, pues ya se llevaba a la práctica por maestros de escuelas unitarias rurales mucho antes de que fuera definido como tal.

Desde ese entonces, un aula diversificada suponía partir del hecho de que en el salón había niños de niveles muy diferentes y que había que atender simultáneamente. Como consecuencia los maestros programaban lo que los alumnos harían, suponiendo una “modificación radical y extraordinariamente positiva en las estrategias docentes” (Tomlinson, 2003, p. 11), o bien, se apoyaban de los chicos más avanzados para ayudar y supervisar a los pequeños que aprendían en niveles inferiores, implicando una serie de valores educativos y organizativos importantes.

Bajo esta perspectiva, Batanero (2003) señala que atender a la diversidad es adaptarse a las características del que aprende, de tal forma que los alumnos no sólo aprendan el significado sino que encuentren el sentido.

Para lograr esa adaptación, se requiere “conocer a fondo las características y necesidades de todos los alumnos” (Batanero, 2003, p. 19) para poder organizar una enseñanza que se adapte a ellas y crear las condiciones bajo las que tenga lugar el aprendizaje apropiado para todos.

Así que partir de que cada uno de los alumnos es diferente, supone un reto para la escuela y para el docente, pues habrá de responder a las necesidades educativas que cada uno presenta. De modo que si se quieren integrar distintas necesidades a un mismo proyecto, hay que flexibilizarlo, es decir, “dar diferentes oportunidades para conseguir los objetivos previstos” (Batanero, 2003, p. 19).

Batanero (2003) sugiere una serie de estrategias que pueden facilitar la puesta en marcha de un curriculum para todos en torno a cinco grandes dimensiones: con respecto a **la planificación**, a **las estrategias de enseñanza**, a **la organización**, al **clima o ambiente de clase** y a **la diversificación curricular**.

Como vimos en el apartado anterior, **la planificación** constituye uno de los momentos más importantes, pues permite tomar decisiones sobre qué hacer, cómo hacerlo, con qué materiales, por cuánto tiempo y qué queremos que aprendan los alumnos teniendo como punto de referencia sus experiencias previas, sus motivaciones e intereses.

Por consiguiente, los maestros que planifican teniendo en cuenta las capacidades y necesidades de los alumnos y que además muestran una flexibilidad mientras enseñan, son más eficaces en estimular un pensamiento más complejo.

Derivado de la idea anterior, es necesario que en esta primera parte de todo el proceso de enseñanza-aprendizaje, se planteen las siguientes acciones que sugiere Batanero (2003):

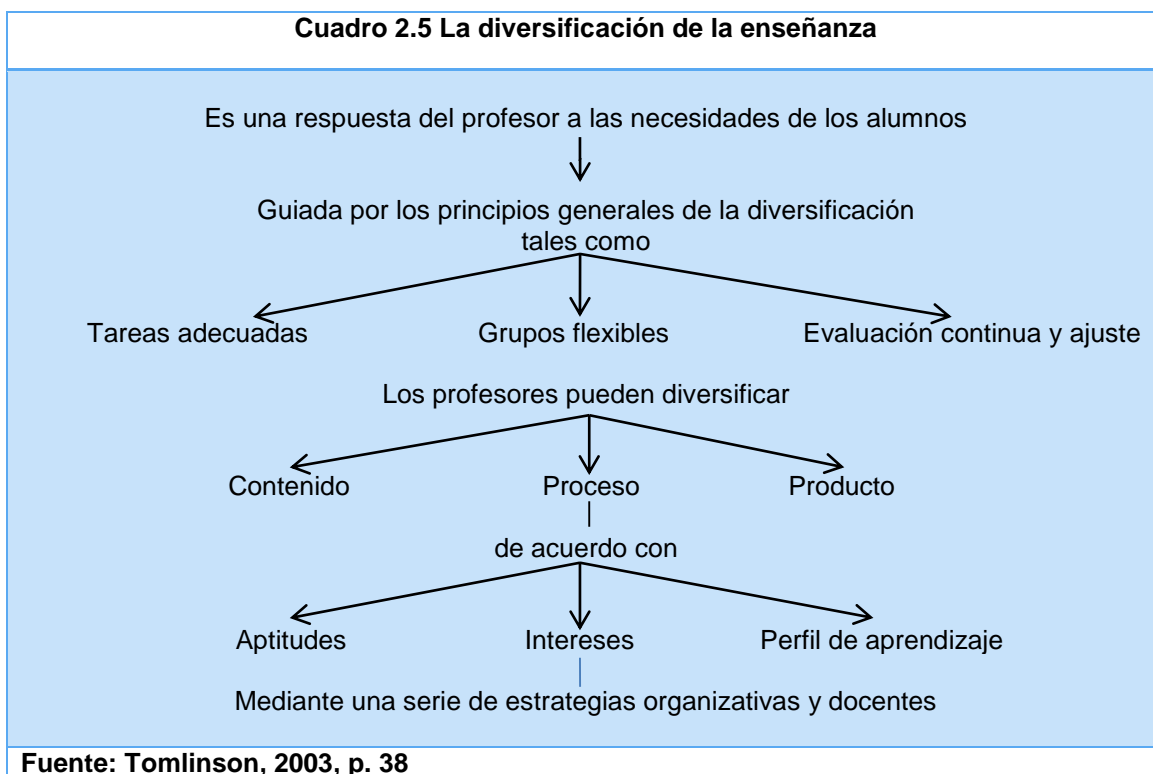
- a) Establecer criterios de acción como por ejemplo, las características de los alumnos y los recursos con los que se cuenta, etc.
- b) Evaluar las necesidades de todos los alumnos para conocerlos y saber cómo aprenden. Para lograrlo, se requiere saber que competencias curriculares tiene el alumno, cuál es su estilo de aprendizaje y que intereses y motivaciones tiene, para identificar de lo que el alumno es capaz de hacer y partir de ahí para que construya nuevos aprendizajes.

De modo que, hablar de una competencia curricular del alumno, es hacer referencia a lo que el alumno es capaz de hacer con respecto a los contenidos de enseñanza (conceptual, procedimental, afectivos, sociales y personales) expuestos en el curriculum. Con relación a los estilos de aprendizaje, éstos “describen [las] preferencias individuales en relación con las situaciones que las estimulan” (Batanero, 2003, p. 45), planteando al docente la necesidad de ofrecer a los alumnos una gran variedad de situaciones de aprendizaje que se pueden elegir, facilitando diversas formas de entrada al curriculum.

Con base en el conocimiento que se tenga de los estilos de aprendizaje de los alumnos, sus niveles de competencia curricular o saberes previos, así como sus intereses y motivaciones, se podrá adecuar el curriculum y por ende, posibilitará una enseñanza efectiva y capaz de implicar a los estudiantes en las tareas y en el aprendizaje. Al respecto, Batanero (2003) argumenta que si sabemos que cada uno aprende de forma diferente, tendremos que diversificar la enseñanza.

De acuerdo con el párrafo anterior, se puede señalar que *la diversificación* “es un modo organizado y flexible de ajustar enseñanza y aprendizaje” (Tomlinson, 2003, p. 40), tomando como punto de partida la situación actual en la que se encuentran los niños para poder potenciar al máximo su aprendizaje.

Para ello, Tomlinson (2003) plantea algunas estrategias y planteamientos que permitirán organizar una clase en la que el maestro trabaje con un grupo diverso (ver cuadro 2.5), como es el caso de un grupo de educación preescolar multigrado.



Construir un currículum pensando en todos los alumnos, exige “una gran variedad de materiales” (Batanero, 2003, p. 52) que a su vez, se puedan adecuar a las características de todos y cada uno de los niños que lo van a utilizar.

La segunda dimensión se refiere **las estrategias de enseñanza**. Para Batanero (2003) la enseñanza es una actividad compleja y de carácter interactivo, teniendo la finalidad de crear oportunidades que les permitan a los alumnos enriquecer y desarrollar tanto su potencial como sus capacidades y saberes personales.

Por lo tanto, la enseñanza se concreta con las ayudas que el profesor ofrece a los alumnos a lo largo del proceso de construcción de sus aprendizajes. Recordando un poco a Ausubel, conviene señalar que el aprendizaje supone que los alumnos determinen el significado de lo que están aprendiendo, relacionándolo con sus experiencias anteriores.

De esta manera, sabemos que existe una variedad de factores y estrategias que pueden contribuir al logro de aprendizajes más exitosos para todos y cada uno de los alumnos, sin embargo, Batanero (2003) identifica una serie de estrategias que consideran a todos los alumnos tales como:

- Fomentar la participación del alumno.
- Motivar, utilizando como referencia los intereses vitales de los alumnos.
- Encontrar sentido al trabajo que el alumno desarrolla en el aula.
- Hacer que la enseñanza y el aprendizaje sean como la vida real.
- Tomar decisiones en torno a los objetivos, contenidos, actividades, materiales y la evaluación.
- Utilizar técnicas de trabajo individual y grupal.
- Usar y adaptar la tecnología.
- Crear y adaptar materiales y recursos variados.
- Organizar el trabajo fuera del aula.

La tercera dimensión se refiere a **las estrategias de organización**, pues “hace posible el logro de metas diversificadas para cada alumno” (Batanero, 2003, p. 85). Cabe señalar que, una organización sensible a la diversidad debe llevar a cabo las siguientes estrategias:

- Crear espacios polivalentes.
- Establecer agrupamientos flexibles.
- Establecer tiempos flexibles.
- Tutorías individualizadas.
- Desarrollar la responsabilidad de los alumnos.

- Establecer normas y modos de trabajo.
- Servicios de apoyo al centro.
- Creación de la accesibilidad a materiales y espacio físico.

Por otra parte, la cuarta dimensión hace alusión a las estrategias con respecto al **clima de la clase**, el cual conforma el ambiente. De acuerdo con Batanero (2003), el ambiente está conformado por el escenario físico, factores organizativos, la clase como grupo social y humano así como el clima social.

Son muchos factores que contribuyen a crear ambientes saludables y estimulantes, pero de acuerdo con el autor, existen algunos que favorecen a la creación de un entorno enriquecedor para todos los alumnos. Entre las estrategias que señala Batanero (2003) y que algunas han sido adaptadas a las características de la investigación, se encuentran las siguientes:

- Partir de criterios que inviten al aprendizaje.
- Tener una actitud positiva frente a la diversidad de alumnos, y según el caso, en aquellos niños que presentan necesidades educativas especiales.
- Facilitar la interiorización de aspectos interpersonales, como el autoconcepto por parte de todos los alumnos.
- Mejorar las relaciones interpersonales como elemento clave de la socialización (negociación y consenso).
- Construyendo conjuntamente el conocimiento entre el profesor y el alumno.
- Participando e implicando a todos en la gestión del aula.

Partiendo de las ideas anteriores y recordando que una de las tareas como docente de aula multigrado es atender y dar respuestas educativas a la diversidad de alumnos, los profesores deben utilizar estrategias docentes variadas si se quiere lograr un aprendizaje significativo en todos los niños, a partir de la identificación y potenciación de sus conocimientos previos.

De acuerdo con Batanero (2003) existen una serie de estrategias que pueden ponerse en práctica en momentos didácticos distintos, dependiendo de las

características de los alumnos, el tipo de aprendizaje que tienen que realizar los alumnos y el contenido de ese aprendizaje. Entre las que señala se encuentran las siguientes:

- Rincones
- Talleres
- Estaciones y agendas (por Tomlinson 2001)
- Centros de interés
- Actividades con diferentes niveles de complejidad
- Proyectos de trabajo
- Grupos cooperativos
- Resolución de problemas

2.3.3 El enfoque globalizador como referente teórico y metodológico para el diseño de una planeación didáctica

Abordar las relaciones entre enfoque globalizador, planificación y unidades didácticas constituye un asunto de gran importancia en la etapa de la primera infancia, en especial de los 3 a los 6 años, pues permitirán definir una planeación didáctica que, bajo el enfoque de competencias y globalización, se vislumbre hacia el logro de aprendizajes significativos en los niños de un aula multigrado.

Para ello, considero necesario mencionar las características principales del enfoque globalizador, la importancia de realizar planteamientos globalizados en preescolar y como se relaciona con el enfoque por competencias para contar con elementos que fundamenten el diseño de una planificación didáctica con las condiciones antes señaladas.

Para abordar los aspectos centrales del enfoque globalizador, resulta conveniente partir de la concepción tradicionalista que se tenía del niño como “un adulto en pequeño, que tenía las mismas características psíquicas de los adultos, que pensaba como ellos y que los intereses sobre los que giraban sus actividades eran idénticas a los de las personas mayores” (Domínguez, 1982, p.7), sin embargo, la

Nueva Escuela surge del interés por el conocimiento, por la aparición de la psicología científica así como por las nuevas necesidades de la vida contemporánea.

Con el establecimiento de la Escuela Nueva nace el enfoque globalizador, teniendo como uno de sus principios el paidocentrismo, es decir, considera al niño como “el eje alrededor del cual giren los programas escolares, las técnicas, los métodos y todo aquello que conduzca el pequeño hacia la posesión y dominio de lo que para la vida habrá de serle útil” (Domínguez, 1982, p. 9), dejando atrás la perspectiva tradicionalista.

Ante ello y de acuerdo con Domínguez (1982), la globalización se basa en la actividad y en el desenvolvimiento natural de los alumnos, respetando a la vez, la personalidad e individualidad de cada uno de ellos. Al respecto, conviene señalar que para este enfoque, las actividades que los niños llevan a cabo tienen como punto de partida sus necesidades e intereses propulsores, por lo tanto, la enseñanza bajo esta perspectiva, deberá considerarlos como elementos primordiales para la toma de decisiones.

La globalización señala que el conocimiento pasa a través de los sentidos, por consiguiente, los alumnos deben estar en contacto directo con la realidad del medio social y natural, siendo esta otra característica del enfoque.

Ante ello, es conveniente agregar que de acuerdo con el enfoque, los estímulos exteriores se presentan en la mente de los niños como una estructura completa al momento de percibirla, implicando “una visión integral o globalizada de la participación del niño” (SEP, 1993, p.19), es decir, el niño actúa y juega como un sujeto completo, no por pedacitos o áreas que tengan que ser estimulados por separado con una actividad específica.

Esta característica de los niños a la que se hace referencia, es conocida como sincretismo, ya que se cuenta con poca facilidad de encontrar u obtener las partes de un todo, percibiendo sólo conjuntos.

En vista de que los niños en edad preescolar “tienen una aproximación global hacia el mundo” (SEP, 1993, p.20), es decir, donde todo se relaciona con todo, se debe evitar favorecer una enseñanza fragmentada o disciplinar, ya que podría violentar la integridad afectiva e intelectual de los niños, además de oponerse ante una condición esencial de su pensamiento.

Con lo dicho hasta este momento se pueden distinguir los principios o características esenciales del enfoque globalizador, pero ¿por qué realizar planteamientos globalizados?

Desde un punto de vista psicológico, se considera necesario “crear contextos de enseñanza que favorezcan la construcción de aprendizajes significativos y funcionales” (Azzerboni, 2006, p.7), es decir, que las niñas y niños de educación preescolar multigrado establezcan relaciones entre lo que aprenden desde sus estructuras de pensamiento y logren encontrar explicaciones acerca de aquellos contenidos que se abordan en la escuela y los vincule con su vida diaria.

Otro argumento que sustentan la necesidad de ofrecer a los alumnos propuestas globalizadoras que respondan a las necesidades e intereses de los alumnos, es que se “respete el desarrollo de sus estructuras cognitivas,... el valor de la interacción social, de los conflictos sociocognitivos...de la manera en que cada niño y niña procesa la información en función de su particular historia personal”. (Azzerboni, 2006, p.8), considerando como motor del aprendizaje la acción reflexiva y la experiencia.

Trabajar con propuestas globalizadoras favorece la conexión y relación de los contenidos disciplinarios para otorgar significatividad a las experiencias que se les proponen a los alumnos, ya que el enfoque disciplinar limita los vínculos entre los contenidos de las disciplinas y la manera en que las actitudes, valores y normas se pueden trabajar e incluir como contenidos.

Si bien es cierto que la escuela no puede enseñar todo mediante proyectos o unidades didácticas, lo significativo de utilizarlas no es qué han de aprender los niños

sino cómo lo aprenden y contextualizan. “Las propuestas globalizadoras ofrecen a alumnas y alumnos la posibilidad de transferir a su propia realidad cotidiana, ideas, procedimientos e instrumentos construidos durante su trabajo en contextos globalizados” (Azzarboni, 2006, p. 9).

Como breve conclusión a la pregunta ¿por qué realizar planteamientos globalizados?, Escamilla (2009) puntualiza el enfoque globalizador desde distintas fuentes curriculares, las cuales parece conveniente señalar a continuación:

- Sociológicamente, porque los contenidos que se aplican y proyectan, se presentan integrados más no parcelados. En los distintos ámbitos de la vida, como el social y familiar, nos enfrentamos y resolvemos situaciones y problemas, mismos que comportan distintos tipos de conocimientos relativos al lenguaje en sus distintas dimensiones, a la naturaleza, el arte, la cultura, a las operaciones matemáticas, al tiempo, espacio, etc.
- Psicológicamente, porque los alumnos manifiestan unas posibilidades y necesidades, de modo que partir de sus conocimientos y capacidades, se debe contribuir a su evolución, además, los contenidos deben potenciar dichas capacidades.
- Epistemológicamente, pues un conocimiento integrado nos permite organizar de manera lógica los contenidos de algunos ámbitos de conocimiento, estimulando y enriqueciendo vínculos de relación entre ellos.
- Pedagógicamente, al establecer relaciones entre los conocimientos previos o existentes de los alumnos y disponer de recursos personales, ambientales y metodológicos que favorecen la articulación de respuestas orientadas a promover el desarrollo equilibrado.

Diseñar una estrategia didáctica basada en el enfoque globalizador, posibilita la potenciación y la construcción de distintas competencias pero, ¿qué relación existe entre el enfoque globalizador y el de competencias?

Para dar respuesta, conviene señalar que de acuerdo al Programa de Educación Preescolar 2011, la educación preescolar se perfila bajo un enfoque de competencias “para proveer a los niños de las herramientas necesarias para la aplicación eficiente de todas las formas de conocimiento adquiridos, con la intención de responder a las demandas actuales y en diferentes contextos” (SEP, 2011, p. 129).

El constructo competencia es definido PEP 2011 como “la capacidad de responder a diferentes situaciones e implica un saber hacer (habilidades) con saber (conocimiento) así como la valoración de las consecuencias de ese hacer (valores y actitudes)” (SEP, 2011, p. 129).

A manera de ejemplo, señalo algunas competencias por desarrollar en educación preescolar del campo formativo lenguaje y comunicación, del aspecto lenguaje oral:

- “Obtiene y comparte información mediante diversas formas de expresión” oral (SEP, 2001, p. 48).
- “Utiliza el lenguaje para regular su conducta en distintos tipos de interacción con los demás” (SEP, 2001, p. 48).
- “Escucha y cuenta relatos literarios que forman parte de la tradición oral” (SEP, 2011, p. 49).
- “Aprecia la diversidad lingüística de su región y su cultura” (SEP, 2001, p. 49).

Conviene distinguir que de acuerdo con el enfoque por competencias o competencial, lo que se pretende es “articular propuestas en las que se conceda prioridad a los contenidos extraídos de la vida que, tratados sistemáticamente en entornos académicos, han de volver a la vida” (Escamilla, 2009, p. 67).

Ante esta situación, existe una relación con el enfoque globalizador al tener como prioridad, brindar experiencias con el medio inmediato del niño y tener como referencia su realidad social y natural.

Como se ha mencionado, el enfoque globalizador brinda una respuesta a las características y al potencial evolutivo de los alumnos, pues partiendo de sus conocimientos previos, integra e incorpora nuevos conocimientos, y que a su vez, favorecerá la evolución de los alumnos.

En lo que respecta a las competencias, estas “dependen de factores vinculados a la dotación personal que se va manifestando de acuerdo con las características de los periodos evolutivos” (Escamilla, 2009, p. 68), a los impulsos o limitaciones recibidos en el ambiente educativo y a la forma en que el alumno las seleccione, procese, organice e integre.

De lo anterior, se puede señalar que para trabajar bajo el enfoque por competencias y globalización, habría que considerar el nivel de desarrollo de los niños. Para Escamilla (2009), esto se expresa en la relación que se establece entre capacidad-competencia-conocimientos previos y potenciar nuevos niveles de desarrollo.

Para trabajar con competencias, Escamilla (2009) señala que serán distintos los contenidos a los que se apliquen (más concretos o abstractos o más globales o más específicos) y la forma de abordarlos según su tipología (conceptos, procedimientos o actitudes) que a su vez, permitirá, exigirá y potenciará el diálogo, interacción e integración entre contenidos de distintas áreas, en el caso de preescolar, entre contenidos de distintos campos formativos y evitar la parcelación de ellos.

Así pues, para trabajar por competencias bajo un enfoque globalizador, se debe proceder de lo simple a lo complejo, de lo próximo a lo remoto y de lo global sincrético a lo analítico estructurado. Para tal efecto, Escamilla (2009) sugiere articular recursos didácticos que favorezcan el análisis y permitan a los alumnos llegar a la construcción de síntesis, es decir, que descubran nuevas y distintas relaciones entre los contenidos, buscando una reelaboración, construcción y conformación personal de lo trabajado.

En relación con los contenidos, es conveniente señalar que se manifiestan en los aprendizajes esperados de cada una de las competencias señaladas en el

Programa de Educación Preescolar 2011, y que de acuerdo con éste, son empleados por las educadoras como uno de los referentes para diseñar su planificación. Dicho programa define los aprendizajes esperados como:

“...enunciados que definen lo que se espera que los niños aprendan en términos del saber, saber hacer y saber ser. Expresan gradualmente el progreso de conocimientos, las habilidades, las actitudes y los valores que los alumnos deben alcanzar para acceder a conocimientos cada vez más complejos en un contexto de aprendizaje, el logro de los estándares curriculares y desarrollo de competencias”. (SEP, 2011, p. 130)

A manera de ejemplo, los aprendizajes esperados expresados en la competencia “Obtiene y comparte información mediante diversas formas de expresión oral” (SEP, 2001, p. 48) del campo formativo Lenguaje y comunicación, son los siguientes:

Cuadro 2.6 Aprendizajes esperados de una competencia del Aspecto Lenguaje oral del Campo Formativo Lenguaje y Comunicación.

- Usa el lenguaje para comunicarse y relacionarse con otros niños y adultos dentro y fuera de la escuela.
- Mantiene la atención y sigue la lógica en las conversaciones.
- Utiliza información de nombres que conoce, datos sobre sí mismo, del lugar donde vive y de su familia.
- Describe personas, personajes, objetos, lugares y fenómenos de su entorno, de manera cada vez más precisa.
- Evoca y explica las actividades que ha realizado durante una experiencia concreta, así como sucesos o eventos, haciendo referencias espaciales y temporales cada vez más precisas.
- Narra sucesos reales o imaginarios.
- Utiliza expresiones como aquí, allá, cerca de, hoy, ayer, esta semana, antes, primero, después, tarde, más tarde, para construir ideas progresivamente más completas, secuenciadas y precisas.
- Comparte sus preferencias por juegos, alimentos, deportes, cuentos, películas, y por actividades que realiza dentro y fuera de la escuela.
- Expone información sobre un tópico, organizando cada vez más sus ideas y utilizando apoyos gráficos u objetos de su entorno.
- Formula preguntas sobre lo que desea o necesita saber acerca de algo o alguien, al conversar y entrevistar a familiares o a otras personas.
- Intercambia opiniones y explica por qué está de acuerdo o no con lo que otros opinan sobre un tema.

Fuente: SEP, 2011, p. 48

Considero necesario recordar que los contenidos se pueden abordar según su tipología, encontrando contenidos *conceptuales*, *procedimentales* y *actitudinales*, cada uno de ellos con criterios y características diferentes:

- La dimensión conceptual es la que vincula la esencia del campo del conocimiento que se está abordando, es decir, presenta el contenido como tal.
- Los procedimientos muestran el contenido arropado por un sustantivo abstracto que muestra los procesos y operaciones mentales con las que se constituye el conocimiento abordado.
 - Procesos básicos: observar, comparar, relacionar, ordenar
 - Procesos superiores: resolver problemas, pensamiento crítico, creatividad.
 - Formas de razonamiento: inductivo, deductivo, analógico, hipotético.
- Las actitudes presentan el contenido acompañado por un sustantivo abstracto:
 - Contenidos de interés en el sector del conocimiento vinculado al estudio de cualquier campo del saber en el que la opinión debe ser contrastada, y el análisis y valoración crítica de la información debe ser norma de comportamiento.
 - Contenidos que persiguen el respeto, afecto, cuidado tanto del medio natural como el medio artístico, cultural, institucional e histórico.
 - Contenidos que se orientan a lograr que se convierta en norma de comportamiento, el respeto a las ideas, creencias y opiniones de otras personas y grupos así como el desarrollo de conductas responsables y solidarias con respecto a las personas, grupos y pueblos.

Sin embargo, Escamilla (2006) sugiere no confundir la globalización con contenidos muy concretos, cerrados o planteados de manera redundante o simple, pues la realidad que nos envuelve es muy rica; además suponen la posibilidad de establecer un diálogo entre los distintos campos formativos, las competencias de cada uno de ellos y por lo tanto, de los contenidos.

Debido a ello se necesita encontrar una variedad de contenidos potencialmente significativos que se puedan elegir. Para tal efecto, se requiere analizar los contenidos

expresados en los aprendizajes esperados de las competencias de los seis campos formativos para extraer “múltiples consideraciones para organizar y tratar el contenido de manera significativa” (Escamilla, 2009, p. 83) y poder integrarlos en una unidad didáctica, es decir, en una secuencia de actividades estructuradas para el logro de un objetivo.

Esto nos lleva a la necesidad de puntualizar ciertas condiciones, que de acuerdo con Escamilla (2009), son útiles para atribuir significación en un contenido. Lo que interesa aquí, es lograr establecer vínculos reales y significativos entre los contenidos que los niños deben aprender con los que ya dominan. Las condiciones se señalan en el siguiente cuadro:

Cuadro 2.7 Condiciones para atribuir significación en un contenido		
Desde la perspectiva del alumno	Desde el punto de vista de la estructura lógica de las áreas.	Desde la vertiente social, cultural y familiar.
<ul style="list-style-type: none"> • Contenidos que se seleccionan y planifican a partir del conocimiento de las capacidades, conocimientos previos, intereses y motivos. 	<ul style="list-style-type: none"> • Los contenidos han de ser relevantes, actualizados, sistemáticos y rigurosos. • Han de presentarse ordenados, de tal modo que se facilite su construcción gradual. 	<ul style="list-style-type: none"> • La selección de contenido tiene que preparar al alumno para conocer su medio y desenvolverse en él, con la intención de adquirir herramientas para desenvolverse en nuevas situaciones, otorgándole a esta dimensión del significado, el carácter funcional.
Fuente: Adaptación de Escamilla, 2009, p. 90-91		

Con todo esto, se puede inferir que, la selección, organización y planificación de contenidos, atendiendo al principio de aprendizaje significativo y considerando las aportaciones del enfoque competencial y globalizador, “ha de responder a la búsqueda de equilibrio entre la orientación al desarrollo del alumno, la armonía entre las áreas y la relación entre ellas” (Escamilla, 2009, p. 91).

Para el diseño de una planificación didáctica que logre reunir los elementos antes mencionados y atender un grupo multigrado, se podrían llevar a cabo las siguientes acciones:

- Disponer de unidades didácticas globalizadas en las que se concreten distintos grados de integración de los contenidos para profundizar en el conocimiento y se diversifiquen las actividades en función de las capacidades y conocimientos de los niños. Para ello, conviene realizar las siguientes actividades:
 - Realizar una exploración fundamentada de las competencias en función del nivel de desarrollo de los niños (capacidades y conocimientos previos).
 - Seleccionar los contenidos (expresados en los aprendizajes esperados) que se abordarán en una determinada unidad didáctica para un grupo concreto de alumnos.
 - Identificar los verbos que expresen habilidades o destrezas que se quieren lograr.
 - Elaborar un listado en el que se entremezclan conceptos, actitudes y procedimientos.
 - A través de un proceso de análisis, determinar si las dimensiones están equilibradas o si se le ha concedido mayor protagonismo a alguna de ellas.
 - Formular objetivos, es decir, competencias operativas y los criterios de evaluación.
 - Seleccionar los recursos didácticos.
 - Diseño de actividades de enseñanza-aprendizaje que respondan a un nexo común, es decir, “que se articulen alrededor de un mismo tema o problema, lo que facilita el establecimiento de las relaciones a que alude la noción de aprendizaje significativo” (Zabala, 1993, p. 18).

- Diseñar actividades en las que se constate y concrete la funcionalidad del contenido, tratando de “desarrollarlos en contextos de intervención compleja” (Zabala, 1999, p. 63).

- El desarrollo de una unidad didáctica, hay que transmitir el valor y la funcionalidad de los contenidos de aprendizaje para resolver problemas de su vida; esto implica no solo seleccionar contenidos significativos, sino hacer a los alumnos conscientes del por qué y para qué de los contenidos de trabajo. Además, requiere que “se mejore, profundice y amplíe ese conocimiento”

(Zabala, 1999, p.50) a partir de un proceso de construcción cada vez más elaborado y a través de distintas formas de aplicación.

2.4 El proyecto de trabajo, una propuesta didáctica y globalizadora para favorecer aprendizajes significativos en educación preescolar multigrado

Como se mencionó en el apartado anterior, uno de los elementos que se requieren para el diseño de una planificación didáctica que favorezca aprendizajes significativo bajo un enfoque globalizador, es la selección y organización de contenidos en forma equilibrada en relación con los conocimientos previos de los niños, sus necesidades e intereses así como de los logros que se pretenden tengan los niños.

Para ello, es necesario contar con un serie de estrategias que no se establezcan como modelos únicos de enseñanza, pues la diversidad de los niños en un grupo multigrado y las de los propios maestros, requiere de “establecer unos métodos didácticos flexibles que incluyan una gran diversidad de actividades de aprendizaje que puedan satisfacer las necesidades singulares de cada contexto educativo” (Zabala, 1993, p. 13) y de los propios alumnos y docentes.

De acuerdo con Zabala (1993), existen referentes o criterios que se pueden utilizar para seleccionar las estrategias metodológicas más apropiadas para llevar a cabo actividades convenientes y suficientes para el tratamiento de la diversidad académica de los niños y de todos y cada uno de los contenidos que se proponen (conceptuales, procedimentales y actitudinales) así como para el logro de aprendizajes significativos.

En la actualidad, se posee un marco interpretativo sobre cómo se produce el aprendizaje en situaciones escolares, denominado concepción constructivista del aprendizaje escolar y de la enseñanza, asumiendo que las personas aprendemos mediante un proceso de construcción de significados acerca de la realidad que pretendemos conocer. Dicho proceso implica el establecimiento de relaciones entre los conocimientos y experiencias previas de que se dispone y las características de las parcelas de la realidad.

Pero para que este proceso pueda ponerse en marcha, es necesario que el niño se encuentre “ante una tarea que le motive, ante un problema que desee solucionar y que entienda que las actividades que realiza se encaminan hacia esa solución” (Zabala, 1993, p. 14).

Bajo la concepción constructivista, el aprendizaje significativo y globalizado que el niño puede conectar con sus intereses y con su realidad próxima, capacitándole para comprenderla e incidir en ella, constituye el fin al que debe tender la intervención pedagógica.

Atendiendo estas consideraciones y utilizando como criterios principales para la toma de decisiones, los objetivos establecidos en el curriculum de preescolar y la concepción constructivista de aprendizaje, parece conveniente recuperar la propuesta de carácter general que Zabala (1993) define como ámbitos y formas de intervención pedagógica en la educación infantil.

Cabe señalar que, dos de los ámbitos y formas de intervención a las que Zabala hace alusión, son recuperados, de manera breve, en el programa de educación preescolar (PEP, 2011, p.175-177) como formas de organizar la enseñanza, sin embargo, no son empleadas por las educadoras. Las formas de intervención pedagógica, o también conocidas por el PEP 2011 como propuestas de organización didáctica son:

- Unidades temáticas, proyectos o problemas
- Rincones y/o talleres
- Rutinas

Las primeras se refieren a “un conjunto de actividades de aprendizaje que alrededor de un tema, proyecto o problema interesante para el alumno va a permitir trabajar, durante un periodo de tiempo más o menos prolongado, una variedad de contenidos de aprendizaje referidos a distintas áreas y bloques de contenido para todo el grupo-clase” (Zabala, 1993, p. 14).

Específicamente, **el trabajo por proyectos** es “una propuesta de organización didáctica integradora que tiene su base en la articulación de contenidos, con la

finalidad de dar sentido al aprendizaje, promover la colaboración de todos los integrantes a partir de lo que saben y de lo que necesitan aprender y proponer la resolución de algún problema o situación significativa” (SEP, 2011, p. 175).

En el segundo ámbito de intervención se encuentran dos tipos de actividades: **los rincones y los talleres**. Con los primeros, “se puede promover el juego como recurso didáctico que permite trabajar una amplia gama de contenidos sujetos al interés de los niños” (Zabala, 1993, p. 15), mientras que al poner en práctica los talleres, se pueden llevar a cabo un conjunto de actividades alrededor de unos contenidos de aprendizaje más específicos, que exigen un trabajo progresivo y secuenciado a lo largo de un tiempo bastante largo o no.

De acuerdo con el PEP (2011), el taller es una modalidad de trabajo que ofrece la posibilidad de atender la diversidad del grupo, pues fomenta la participación activa de los niños partiendo de sus saberes previos para promover la iniciativa y capacidad creadora de los niños en actividades concretas para trabajar.

Por último, existen contenidos y objetivos que no pueden trabajarse a través de los dos ámbitos de trabajo definidos anteriormente pero sin embargo, en la edad preescolar son de vital importancia. De acuerdo con Zabala (1993) es necesario establecer en la escuela infantil una serie de actividades que giren alrededor de las necesidades básicas de afecto y relación interpersonal, de actividad física y esparcimiento, de descanso y de las relacionadas con la higiene, la alimentación y la autonomía. Estas actividades suelen tener asignados unos tiempos y unos espacios, y aunque su presencia se mantiene a lo largo de toda la etapa, su significación varía desde los primeros niveles hasta los más avanzados. A este tipo de actividades, Zabala les denomina **rutina**.

Conviene señalar que para tener más claro el contenido de cada uno de los ámbitos señalados, se establecieron diferencias entre cada uno de ellos, expresados en el cuadro 2.8 (ver anexos), dejándose entrever el eje conductor, la forma de organización y la duración de cada uno de ellos.

Además, no se debe perder de vista que el objetivo de todo trabajo que se realice en la escuela, es tener un enfoque globalizador, es decir, una intervención pedagógica que parta siempre de “cuestiones y problemas de la realidad, aunque sea con actividades específicas para un contenido determinado” (Zabala, 1993, p. 18). Ante ello, se podría pensar en los proyectos de trabajo como una opción que cubre con este requisito.

Sin embargo, lo dicho con anterioridad no supone negar que muchas actividades necesarias son difícilmente relacionables con un mismo tema. Por lo que teniendo en cuenta esto, se pueden estructurar las actividades en dos tiempos diferenciados: en uno se puede trabajar bajo el enfoque globalizado en torno a un mismo tema o problema, y otro, en el que de manera específica y sistemática se trabajen otros contenidos relacionados con un tema o problema de la realidad, convirtiéndose en una visión flexible de la enseñanza y del aprendizaje.

Como se señaló en párrafos anteriores, los proyectos de trabajo corresponden a una forma determinada de entender y organizar los procesos de enseñanza y aprendizaje. De modo que el proyecto de trabajo “es una actividad coherentemente ordenada, en la cual un paso prepara la siguiente y en la que cada uno ellos se añade lo que ya se ha hecho...” (Dewey, 1989. En: Domínguez, 2000, p. 28) para abordar nueva información.

Para Elías de Ballesteros (1965), el proyecto es una forma de globalización, es decir, un gran tema de la vida misma, de la actualidad del ambiente próximo, alrededor del cual caben todas las posibilidades, iniciativas y actividades, constituyendo siempre una unidad.

Por consiguiente, el proyecto implica una representación que anticipa una intención de actuar o hacer alguna cosa, la elaboración de una perspectiva lo más amplia posible sobre el aspecto de surge del interés así como la previsión prospectiva de las acciones necesarias para intervenir en la acción pensada.

A partir de lo anterior, se puede responder a la pregunta ¿qué es un proyecto de trabajo? retomando a Domínguez (2000), quien expresa que es un conjunto de actividades concretas, interrelacionadas entre sí, que se realizan con la finalidad de resolver un problema de la realidad, producir algo o satisfacer una necesidad, todo ello como producto del interés, curiosidad o perplejidad de los alumnos y en relación con un contexto en particular.

Para el tratamiento de los proyectos, Domínguez (2000) señala que se debe partir de un conocimiento cotidiano y de la resolución de conocimientos prácticos, para favorecer y propiciar que los alumnos amplíen y aproximen sus concepciones al saber científico. De esta manera, lo que se pretende al trabajar con proyectos, es que los alumnos sean capaces de ir más allá de lo que conocen y que construyan, a través de una participación activa y de la resolución de problemas, nuevos significados.

Pero para que los proyectos de trabajo sean verdaderamente educativos y logren favorecer aprendizajes significativos en los niños de un grupo multigrado, deben reunir ciertas condiciones y características, las cuales se exponen en los siguientes párrafos. Cabe señalar que el orden que se le ha asignado no tiene que ver con el orden de importancia, pues todos son necesarios para el logro de los objetivos que se proponen así como para su organización.

Los proyectos de trabajo parten de los intereses de los alumnos, de sus conocimientos previos y dentro de sus implicaciones es que comparten conocimientos, se favorece el trabajo cooperativo y la interacción, todo ello necesario para “crear aprendizajes relevantes y satisfacer así las necesidades e intereses” (Domínguez, 2000, p. 29) de todos los niños. Sin embargo, debemos reconocer que no todo lo que suscita su interés deba aprovecharse para desarrollarse ya que la decisión para llevarlo a cabo lo tiene la maestra.

Cabe señalar que los proyectos de trabajo orientan su mirada hacia la investigación de la realidad y a vincular los aprendizajes a las situaciones y problemas de esta. De modo que, descubrir, conocer y experimentar con los objetos y situaciones de la vida será lo realmente significativo para los niños. Con este principio, es

indispensable que los alumnos se impliquen activamente en las tareas, disfruten realizarlas y despierten nuevos estímulos para aprender y descubrir, lo que les permitirá “iniciarse en el aprendizaje de unos procedimientos que les ayudan a organizar, comprender y asimilar la información” (Domínguez, 2000, p.27).

Por lo tanto, la función de los proyectos de trabajo es “favorecer la creación de estrategias de organización de los conocimientos escolares en relación con: el tratamiento de la información y la relación entre los diferentes contenidos en torno a problemas o hipótesis que faciliten al alumnado la construcción de sus conocimientos, la transformación de la información que procede de los diferentes saberes disciplinares en conocimiento propio” (Hernández y Ventura, 1998, p. 56).

Por un momento se podría pensar que los proyectos de trabajo son poco rigurosos y que los contenidos no están estructurados, pero es necesario aclarar que se requiere de una planificación que responda a los intereses y necesidades de los niños de los que tanto se ha hablado, además de saber aprovechar la riqueza de la improvisación y espontaneidad con la adecuación y valor educativo de las propuestas de los niños.

Así que, para poder trabajar con proyectos de trabajo en un aula multigrado de preescolar, se requiere de una planificación previa, que responda a las necesidades e intereses de los alumnos, que les permita salir al entorno y que los oriente hacia la construcción de nuevos significados.

Son las relaciones interpersonales y las oportunidades de comunicación y diálogo con todos los niños (en donde puedan expresar sus sentimientos, preocupaciones, deseos, dificultades, etc.), lo que permitirá el surgimiento de los contenidos y las pistas necesarias que orienten la toma de decisiones para la planeación de los proyectos de trabajo.

De acuerdo con Hernández y Ventura (1998), un proyecto se organiza siguiendo un determinado eje y poniendo énfasis en la articulación de la información necesaria para tratar el problema de estudio y en los procedimientos requeridos por el

alumnado para desarrollarlo, ordenarlo, comprenderlo y asimilarlo. Los ejes son los siguientes:

- La definición de un concepto
- Un problema general o particular
- Un conjunto de preguntas interrelacionadas
- Una temática que merezca la pena ser tratada por sí misma

Para lograr lo dicho en el párrafo anterior, se retoma a Hernández y Ventura (1998), quienes señalan las bases teóricas que fundamentan la organización de contenidos a través de los proyectos de trabajo. A manera de síntesis se presentan en el siguiente cuadro:

Cuadro 2. 9 Bases teóricas en las que se fundamenta la organización de los proyectos de trabajo.
1. Un sentido del aprendizaje que quiere ser significativo, es decir, que pretende conectar y partir de lo que los estudiantes y saben, de sus esquemas de conocimiento precedentes, de sus hipótesis ante la temática que ha de abordar.
2. Para su articulación asume como principio básico la actitud favorable para el conocimiento por parte de los estudiantes, siempre y cuando el profesorado sea capaz de conectar con sus intereses y de favorecer el aprendizaje.
3. Se configura a partir de la previsión por parte de los docentes de una estructura lógica y secuencial de los contenidos, en orden a facilitar su comprensión. Pero siempre teniendo en cuenta que esta previsión constituye un punto de partida, no una finalidad, ya que puede quedar modificada en la interacción de la clase.
4. Se lleva a cabo con un evidente sentido de funcionalidad de lo que hay que aprender. Para ello, resulta fundamental la relación con los procedimientos, con las diferentes alternativas organizativas a los problemas abordados.
5. Se valora la memorización comprensiva de aspectos de la información, con la perspectiva de que estos aspectos constituyen una base para establecer nuevos aprendizajes y relaciones.
6. Por último, la evaluación trata sobre todo de analizar el proceso seguido a lo largo de toda la secuencia y de las interrelaciones creadas en el aprendizaje. Parte de situaciones que hay que anticipar decisiones, establecer relaciones o inferir nuevos problemas.
Fuente: Hernández y Ventura, 1998, p. 58-59

En definitiva, la organización de los proyectos de trabajo se basan en una concepción de globalización entendida como “un proceso mucho más interno que externo, en el que las relaciones entre contenidos y áreas de conocimiento tienen lugar en función de las necesidades que conlleva resolver una serie de problemas que subyacen en el aprendizaje” (Hernández y Ventura, 1998, p. 59) así como en su significatividad.

Ambos elementos, es decir, globalización y significatividad son dos aspectos esenciales que se destacan en las diferentes fases y actividades que se desarrollan en un proyecto de trabajo, ya que de acuerdo con Hernández y Ventura (1998) ayudan a los alumnos a ser conscientes de su propio proceso de aprendizaje, además de exigirle a las maestras responder a los retos que plantea una estructuración mucho más abierta y flexible de los contenidos escolares.

Cabe señalar que la información necesaria para construir un proyecto “está en función de lo que ya sabe cada alumno sobre un tema y de la información con la que se pueda relacionar dentro y fuera de la escuela” (Hernández y Ventura, 1998, p. 59), evitando la estandarización y homogeneización de las fuentes de información.

Recordando que uno de los ejes que orientan la organización de los proyectos de trabajo es la globalización, Hernández y Ventura (1998) señalan que de lo que se trata con ello es de enseñar al alumno a aprender, es decir, a encontrar la relación, la estructura, el problema que vincula la información y que le permite aprender.

Para ello, los autores han formulado unas referencias cognoscitivas como articuladoras y orientadoras de los conocimientos que la organización de proyectos necesita para favorecer el proceso de enseñanza-aprendizaje. Cabe aclarar que dichas referencias no son las únicas posibles pero que podrían ser útiles para que los docentes planifiquen su intervención y organicen el desarrollo del proyecto de trabajo.

Cuadro 2.10 Referencias cognoscitivas para la organización de los Proyectos de Trabajo

- 4 años: Aprender a construir definiciones de objetos y hechos a partir de sus atributos y funciones.
- 5 años: Definir la funcionalidad de objetos y hechos.

A partir de la educación primaria

- Explicar los procesos de transformación que operan en los objetos, hechos y problemas.
- Establecer relaciones causales o funcionales sobre los hechos o las informaciones estudiadas.
- Abordar la información presentada en clase de manera que el alumno llegue a ordenarla, valorarla e inferir de ella nuevos sentidos, significados o referencias.
- Realizar gradualmente un proceso de cambio que conduzca a los alumnos de la descripción de la información a su explicación relacional.

Fuente: Adaptación de Hernández y Ventura 1998, p. 61 y 62

Considero que todo lo dicho hasta este momento, permite contar con algunos referentes teóricos y pedagógicos útiles para planificar un proyecto de trabajo dirigido a niños y niñas de educación preescolar multigrado.

Comenzaré por señalar que el punto de partida para definir un proyecto de trabajo es *la elección del tema*. Como se abordó en párrafos anteriores y bajo la denominación de ejes, éste puede ser un tema del curriculum oficial, proceder de una experiencia en común, de un hecho de actualidad, un problema que plantea una serie de preguntas o una cuestión que quedó pendiente en otro proyecto.

Como característica fundamental, la organización de los proyectos deberá estar basada en los intereses de los niños y aunque los alumnos querrán estudiar aquello que ya saben o dominan, el maestro intentará que las propuestas sobre los posibles temas “sean argumentadas por el propio niño o niña con criterios de relevancia y con las ayudas que estime necesarias: invitar a un experto, prepara un video, realizar un dossier de presentación, aportar información inicial”. (Hernández y Ventura, 1998, p. 63).

Es necesario destacar que con frecuencia, los intereses que manifiestan los niños no tienen un motivo claro y por lo tanto no se produce una argumentación significativa basada en criterios razonados de interés por el aprendizaje, más bien por

criterios subjetivos, afectivos, de proximidad o de relación con otros temas o proyectos abordados.

Ante esta situación, un reto primordial en esta edad escolar, será hacer progresar a los alumnos hacia la objetividad, suponiendo diseñar una situación de aprendizaje que implique saber dar argumentos para la elección del tema más allá la subjetividad apuntada.

Para ello, se puede utilizar los siguientes criterios de objetividad que sugiere Hernández (1998) como: poner en relación aspectos que ya se han trabajado pero que se pueden ampliar, establecer exclusiones entre lo que se ha trabajado con anterioridad y por ende, quedar eliminado en el nuevo proyecto, además de establecer clasificaciones en relación con los intereses expresados por el grupo y así, poder determinar las tendencias de la clase. Este último criterio se puede llevar a cabo mediante un listado y una “votación democrática” donde se incluyan todas las propuestas iniciales.

Con lo dicho en el párrafo anterior, queda claro que tanto el alumno como los maestros, deberán cuestionarse acerca de la relevancia, interés y oportunidad de trabajar un determinado tema y no otro. Aun así, será la maestra quien deberá analizar el proceso de aprendizaje que será necesario llevar a cabo para construir conjuntamente el proyecto.

Por dichas razones, una de las funciones principales del docente en este primer momento, será la de mostrar o hacer descubrir al grupo las posibilidades del proyecto planteado, es decir, qué se puede conocer, para superar el sentido de querer conocer lo que ya saben.

Después de emplear los criterios de objetividad para decidir el tema que se trabajará, se plantean las posibles secuencias de trabajo, que a su vez, destacan los intereses de los alumnos. En esta etapa se pueden distinguir dos procesos.

El primero de ellos, consta de aspectos que surgen de la conversación entre los alumnos y la maestra después de realizar la pregunta ¿Qué se puede trabajar con el tema de...? (aunque aún no se plantea lo que se quiere aprender).

Como resultado de este proceso, surge un primer índice colectivo o lista organizada de aspectos que quieren trabajar en la clase. Es importante señalar que al obtener este primer listado, la maestra tiene una clara orientación sobre qué caminos enfocar los primeros pasos del desarrollo del proyecto, permitiéndole seleccionar los contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales que puedan tratarse en el desarrollo.

Antes de pasar al siguiente proceso, me parece necesario señalar que de acuerdo con Hernández (1998), el índice es una estrategia de aprendizaje que tiene un papel relevante para la organización de los Proyectos y en el sentido de globalización que lleva así como para conocer si el alumno ha aprendido lo que se pretendió enseñar una vez que se realice la evaluación (aspecto que más tarde se abordará).

Ahora veamos el segundo proceso, el cual parte de los conocimientos previos de los alumnos, realizando así una evaluación inicial, en la que tendrán la posibilidad de responder a las preguntas ¿qué sabemos y/o qué queremos saber del tema?.

En este proceso, se trata de que los alumnos reconozcan que se aprenden cosas nuevas, permitiendo realizar un recorrido con cierta objetividad y llevar a cabo una conceptualización mucho más elaborada que la que se deriva en el primer listado.

En caso de que no exista una clara diferencia entre “lo que saben” y “lo que quieren saber”, se realiza un listado sobre “lo que se quiere aprender”, implicando un ejercicio de reflexión y concreción. Con ello, aparecen enunciados y cuestiones que valen la pena destacar.

A partir de la realización del último índice o listado, se inicia el estudio del tema elegido. Para ello, se determinan y buscan distintas fuentes de información y se realizan distintas actividades de investigación. Hernández (1998) menciona algunas

actividades que implique explicar, encontrar evidencias y ejemplos, generalizar, establecer analogías y representar el tema mediante una forma nueva.

En este proceso, el docente se responsabiliza y decide la información que los alumnos trabajarán en la clase, pero siempre complementándose con las iniciativas y aportaciones de los alumnos.

En este aspecto, habría que tener presente que no todos los niños tienen la facilidad de tener el acceso extraescolar a distintas fuentes de información, pero la propia familia u otros informantes, pueden aportar recursos e información interesante para responder a las demandas del tema.

De acuerdo con Hernández y Ventura (1998), los efectos que surgen al implicar a los alumnos en la búsqueda de información son: asumen como propio el tema y aprenden a situarse ante la información desde sus propias posibilidades y recursos. Además los alumnos logran suponer que no solo se logra aprender en la escuela y que se requiere de la información que otros aportan.

Otra importante implicación, es que los alumnos logran descubrir que tienen una responsabilidad en su propio aprendizaje y que no puede esperar a que el docente le ofrezca todas las soluciones o respuestas.

Finalmente, al haber un objetivo de trabajo durante el proyecto, la evaluación se plantea en relación con él. La evaluación se llevará a cabo en tres momentos, tomando en cuenta tanto el producto final, el proceso de planeación y el apoyo recibido en el desarrollo y avance.

- Inicial: qué saben los alumnos sobre el tema, cuáles son sus hipótesis y referencias de aprendizaje.
- Formativa: qué están aprendiendo, como están siguiendo el sentido del proyecto.
- Final: ¿qué han aprendido en relación con las propuestas iniciales, ¿son capaces de establecer nuevas relaciones?

Es necesario apuntalar que para poder evaluar un proyecto, se tiene que establecer desde un inicio los criterios e indicadores o estándares esperados, además de comunicárselo a los niños para que ellos estén enterados sobre lo que se espera del proyecto y de ellos mismos. Con ello, se logra que los alumnos tengan clara la meta y están en posibilidades de identificar cuándo están generando un buen trabajo o no.

Como ya mencionó, en este proceso de evaluación, se lleva a cabo un proceso de recapitulación en forma de programación a posteriori. Para ello, los alumnos realizan de manera individual la ordenación de las actividades que se han llevado a cabo durante su desarrollo. Este es un momento en el que no sólo se reagrupa lo visto durante el proyecto sino que además, se hace un “recorrido ordenado en función de los diferentes aspectos de la información trabajados y de los procedimientos que para ello se han utilizado (Hernández, 1998, p.75), constituyendo así uno de los componentes de la evaluación formativa del proyecto de trabajo.

En el trabajo de recapitulación, cobra un papel relevante “el diseño del conjunto y la imagen que transmite el proyecto en cuánto a síntesis y reflejo de su contenido” (Hernández, 1998, p.76) y la toma de decisiones para la elaboración del dossier. Al respecto, conviene decir que un dossier refleja la interpretación de la información y los procedimientos trabajados por los alumnos así que ese panel, puede ser colocado en la entrada de las instalaciones de la escuela, ya que “informa a todos los estudiantes, enseñantes y las familias de lo que se está estudiando en cada clase” (Hernández, 1998, p. 76) o bien, se pueden llevar a cabo otras estrategias para su presentación.

Respecto a la evaluación, otro aspecto importante que se puede llevar a cabo es la comparación de las producciones con todo el material que durante el desarrollo del proyecto se realizan, para analizar los cambios y poder justificarlos. Dicho de otro nombre se puede emplear la evaluación del portafolio de evidencias.

Otro elemento que se considera dentro de la evaluación de un proyecto, es la autoevaluación, con la intención de que los niños conozcan su propio proceso y el relacionado con el grupo.

A manera de síntesis, en el cuadro 2.11, se expresa la secuencia que tanto como profesor y alumnos llevan a cabo durante la planeación y desarrollo de un proyecto. También se pueden revisar los cuadros 2.12 y 2.13 los cuales contienen de forma específica, el conjunto de actividades que tanto el docente como los alumnos pueden llevar a cabo durante el desarrollo del proyecto de trabajo.

Por otro lado, se pueden considerar algunas actividades que favorecen la construcción de conocimientos de manera significativa en los niños preescolares de un aula multigrado durante el tratamiento del proyecto, tales como:

- El docente solicita a los alumnos que expresen información recabada sobre el tema.
- Es paciente mientras los alumnos expresan y aportan sus conocimientos, además, sabe esperar a que encuentren soluciones lógicas.
- Establece conexiones entre los contenidos que se van trabajando con aspectos de otras áreas y con situaciones de la vida real.
- El docente insiste en que los alumnos reestructuren, replanteen o modifiquen esquemas o situaciones.
- Los alumnos aportan anécdotas de su vida cotidiana o familiar durante la puesta en común de información recabada para el proyecto.
- El docente hace alusión al momento del proyecto en el que se encuentran.
- Se procura que investiguen el mayor número de alumnos y alumnas.
- Existe baja proporción de material aportado por el docente en el dossier.
- La riqueza del proyecto depende más de la comunicación en la clase que de la cantidad de contenidos.
- Establecer distintos grados de complejidad y extensión del proyecto, dependiendo de la edad y grado de los alumnos en cuestión además de la intención y facilidades que proporcione el ambiente de aprendizaje.

De acuerdo con Díaz (2006) la mediación del aprendizaje por parte del docente resulta básica para el proceso de construcción del conocimiento, por lo tanto, los docentes pueden llevar a cabo las siguientes acciones:

- Tutoría y supervisión periódica del plan y desarrollo del proyecto, incluyendo los procesos y producciones generadas por los alumnos, así como las formas de organización y trabajo conjunto de éstos.
- Observación de procesos y agentes que permitan establecer diálogos reflexivos con los alumnos en y sobre lo que se está realizando en la práctica, de manera que ellos mismos puedan regular y evaluar su desempeño.
- Promoción de una interacción conjunta profesor-alumnos, alumnos-alumnos que permita la construcción conjunta o co-construcción, del conocimiento, sin sobre-imponer la lógica del profesor ni privar de apoyo a los alumnos.
- Ajuste de la ayuda pedagógica, en el sentido de diversificar los apoyos requeridos por los distintos alumnos o equipos de trabajo en la concepción y desarrollo de sus proyectos.
- Cesión gradual de la responsabilidad y control de los aprendizajes buscados por parte del profesor hacia los alumnos, con la finalidad de fomentar la autonomía, la responsabilidad y la toma de decisiones.

Es en este proceso, que se revisó cómo los conocimientos previos de los alumnos juegan un papel fundamental así como las oportunidades de enseñanza que las educadoras pueden brindar con su trabajo en un aula multigrado de preescolar. De esta manera, los referentes teóricos analizados permiten al docente, identificar los elementos necesarios para establecer un enfoque didáctico adecuado y pertinente para atender la diversidad de conocimientos, estilos y ritmos de aprendizaje de los niños de un grupo multigrado y brindándoles la oportunidad de construir significados sobre los distintos tipos de contenido.

Así que, de acuerdo con las ideas que implican un aprendizaje significativo, los distintos tipos de contenido tienen que trabajarse conjuntamente, de modo que se logre establecer el mayor número de conexiones posibles entre ellos. Para ello, el proyecto de trabajo se eligió como una opción metodológica que permite al docente la organización de su enseñanza, en función de la diversidad presente en un grupo multigrado y bajo una perspectiva de diversificación y articulación de los contenidos escolares.

Es así como los aspectos teóricos revisados en los Capítulos 1 y 2, permitieron la organización de la investigación de los 5 casos que a continuación se describen, además de aportar los elementos para el análisis y reflexión de los resultados.

CAPITULO 3. EXPLORANDO LA PRÁCTICA DOCENTE DE CINCO EDUCADORAS DE EDUCACIÓN PREESCOLAR DE GRUPOS MULTIGRADO

3.1 Esquema metodológico

Tener como objeto de estudio la práctica docente de cinco educadoras de jardines de niños multigrado, implicó la necesidad de utilizar una estrategia metodológica que permitiera el manejo de datos y sus diversas formas de interpretarlos para comprender el fenómeno educativo.

Por lo tanto, el abordaje metodológico en el que se ubica la presente investigación es de corte cualitativo, pues se caracteriza por ser “una actividad sistémica orientada a la comprensión en profundidad de fenómenos educativos y sociales, a la transformación de prácticas y escenarios socioeducativos, a la toma de decisiones y también hacia el descubrimiento y desarrollo de un cuerpo organizado de conocimientos” (Sandín, 2003, p.123).

De acuerdo con Sandín (2003) una característica fundamental de los estudios cualitativos es la particular atención que se le presta al contexto, pues los acontecimientos y fenómenos no pueden ser comprendidos si son separados de ellos.

Por lo tanto y de acuerdo con la naturaleza cualitativa de la presente investigación, se llevó a cabo una interacción directa con los actores que participan en el proceso educativo de enseñanza aprendizaje (educadoras y alumnos); en este caso, cinco educadoras de cinco jardines de niños multigrado, para recoger datos que permitieran acceder a una perspectiva global sobre las formas de concebir, abordar y promover el aprendizaje significativo con sus alumnos.

Derivado de lo anterior, y para llevar a cabo la investigación, se optó por realizar un estudio de caso, no como una opción metodológica, sino como “una elección sobre el objeto a estudiar” (Stake, 1994; en Sandín, 2003, p. 175).

Con el objetivo de comprender cada uno de los casos, se reconoció la singularidad y la complejidad de cada uno de ellos, de modo que los objetivos

delimitaron el enfoque, delimitando el interés por la situación y las circunstancias que se pretendía investigar.

Stake (2010) señala que el estudio de caso tiene la característica de atender una situación, evento, programa o fenómeno particular, es decir, tiende a ser particularista. Así que para los fines que persigue la presente investigación, la atención se focalizó principalmente en dos dimensiones de la práctica docente: el antes y durante, sin dejar de ver la evaluación como parte del proceso interrelacionado para analizar la práctica docente, el cual se abordó de manera superficial.

En este proceso, se exploraron las concepciones que las educadoras tenían sobre la enseñanza en un aula multigrado y sobre el aprendizaje de los niños en edad preescolar, pudiéndose contrastar con su práctica docente y con su documento de planeación. Todo ello con la finalidad de recuperar las creencias y prácticas que favorecieran aprendizajes significativos en los niños.

De acuerdo con Stake (2010), otro elemento del estudio de caso es su carácter descriptivo, por lo que el producto final de la investigación, es una descripción de tipo cualitativo de cada uno de los casos, respetando la unicidad de cada uno de ellos y sin la intención de compararlos.

Sin restarle importancia ni protagonismo a la descripción cualitativa de los casos, se emplearon algunas gráficas sólo para tener una perspectiva global de los casos estudiados.

Continuando con las peculiaridades de los estudios cualitativos, Elisner (En: Sandín, 2003) explica el carácter interpretativo del estudio de caso, indicando que la interpretación se puede llevar bajo dos perspectivas. Por un lado, el investigador trata de justificar, elaborar e integrar un marco teórico mientras, que por otra parte, pretende que las personas estudiadas hablen de sí mismas para poder acercarse a su experiencia particular desde los significados y la visión del mundo que poseen.

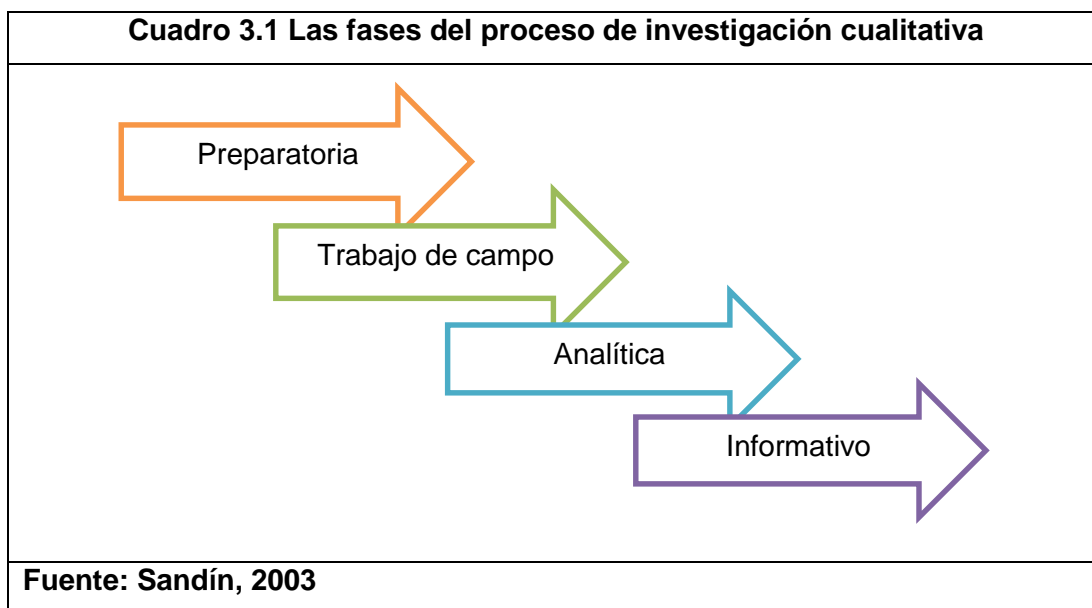
Al respecto y para llevar a cabo la interpretación de información recabada con los distintos instrumentos de investigación, se empleó el marco teórico construido en los dos primeros capítulos del presente documento.

Una vez expresada la tendencia metodológica que se ha iniciado, explicaré el proceso de investigación constructivista/cualitativo que se llevó a cabo. Para ello, retomó a Latorre et al. (1996, citado en: Sandín, 2003, p.137) quien señala las siguientes fases:

1. Fase exploratoria/de reflexión:
 - Identificación del problema
 - Cuestiones de investigación
 - Revisión documental
 - Perspectiva teórica
2. Fase de planificación:
 - Selección del escenario de investigación
 - Selección de la estrategia de investigación
 - Redefinir el problema y cuestiones de investigación
3. Fase de entrada en el escenario:
 - Negociación del acceso
 - Selección de los participantes
 - Papeles del investigador
 - Muestreo intencional
4. Fase de recogida y de análisis de la información:
 - Estrategias de recogida de información
 - Técnicas de análisis de la información
 - Rigor del análisis
5. Fase de retirada del escenario:
 - Finalización de la recogida de información
 - Negociación de la retirada
 - Análisis intensivo de la información
6. Fase de elaboración del informe:
 - Tipo de informe
 - Elaboración del informe

En síntesis, y relacionando las fases propuestas por Latorre (1996), se pueden resumir en cuatro momentos o fases con carácter continuo, sin embargo, dichas fases no poseen un inicio y un final claramente delimitado, pues interaccionan entre ellas con el objetivo de responder las cuestiones de investigación.

De acuerdo con Rodríguez (citado en: Sandín, 2003), las fases del proceso de investigación cualitativa son: preparatoria, trabajo de campo, analítica e informativa; las cuales el autor representa de la siguiente manera:



Siguiendo el proceso de las fases ya mencionadas, la investigación dio inicio con el planteamiento del problema y con la construcción del proyecto de investigación, dando pie a la investigación documental del material bibliográfico para contar con una perspectiva teórica.

Antes de iniciar con el trabajo de campo, fue necesario contar un espacio destinado al diseño de los instrumentos de investigación que se utilizarían durante el trabajo de campo, y que más adelante se abordará con mayor precisión.

Posteriormente, se entró al escenario para recoger la información prevista con el apoyo de los indicadores y a través de los instrumentos de investigación. Una vez finalizado el proceso de recogida, se prosiguió a realizar un análisis e interpretación

intensiva de la información a la luz del marco teórico construido para que de esta manera, se pudieran presentar los resultados obtenidos. Se puede consultar el cuadro 3.2 (ver anexos), para vislumbrarlo de manera global.

3.2 Los referentes para el análisis de la práctica y el diseño de los instrumentos de investigación.

Como se abordó en el Capítulo I, conocer y analizar cómo se desarrolla la práctica docente y cuál es la realidad que se experimenta en el aula multigrado, favorece la reflexión sobre los principales factores que la caracterizan.

Para poder analizarla, Zabala (2002 en García, Loredo y Carranza, 2008) señala que debe realizarse a través de situaciones que resulten de la interacción entre maestro-alumno y alumno-maestro incluyendo los procesos de planeación y evaluación, es decir, las acciones que el profesor y los alumnos realizan antes, durante y después de una situación didáctica y que además son elementos inseparables de la actuación docente (Ver cuadro 1.2).

Por lo tanto y de acuerdo con los fines que la investigación persigue, establezco la siguiente relación entre las dimensiones que proponen García, Loredo y Carranza (2008) con los instrumentos de investigación (entrevista, observación y planeación) que más adelante se abordarán con mayor precisión.

Cuadro 3.3 Las dimensiones para analizar la práctica docente y la relación con los instrumentos de investigación		
Dimensión A Antes	<ul style="list-style-type: none"> Las creencias y conocimientos del profesor sobre la enseñanza y el aprendizaje. La planeación que hace para sus clases 	<ul style="list-style-type: none"> Entrevista semi-estructurada Documento de Planeación
Dimensión B Durante	<ul style="list-style-type: none"> La interacción en el aula (actividad educativa del profesor, actividad de aprendizaje de los alumnos y los contenidos), incluyendo la realización y objetivación de la situación didáctica. 	<ul style="list-style-type: none"> Observación
Dimensión C Después	<ul style="list-style-type: none"> La reflexión sobre la práctica educativa, considerando la dimensión A y B así como los alcances en los resultados del aprendizaje. 	<ul style="list-style-type: none"> Los tres anteriores
Fuente: Adaptación de García, Loredo y Carranza (2008)		

Una vez establecida la relación que guardan los instrumentos de investigación con las dimensiones que se pretenden analizar de la práctica docente de las educadoras de grupos multigrado, señalo los aspectos que se observaron y analizaron con el objetivo de señalar la situación que me ha llevado a realizar esta investigación:

- **Las concepciones sobre el proceso enseñanza- aprendizaje en un grupo multigrado**
- **De la planeación y práctica con atención a la diversidad:**
 - El diseño de la planeación didáctica y las formas de considerar la diversidad de niños.
 - La secuencia de las actividades de enseñanza-aprendizaje
 - La recuperación de los conocimientos previos de los alumnos y la motivación para el aprendizaje.
 - La selección y organización de los contenidos escolares
 - Las relaciones interactivas entre los niños y la educadora
 - La organización social presente en un grupo multigrado
 - El uso de los materiales curriculares y otros recursos didácticos
- **La evaluación de los aprendizajes**

Derivado de lo anterior, considero necesario presentar la relación que existe entre los distintos elementos que pretendo abordar para el análisis de la práctica docente con los instrumentos de investigación y con los referentes o indicadores que guían mi investigación. Dicha relación se encuentra establecida en el siguiente cuadro:

3.4 Los instrumentos de investigación y la relación con los referentes para el análisis de la información			
Dimensión	Características	Instrumento	Rasgo
Dimensión A Antes	Las creencias y conocimientos del profesor sobre la enseñanza y el aprendizaje.	Entrevista semi-estructurada	Concepciones sobre el proceso enseñanza-aprendizaje
	La planeación que hace para sus clases	Documento de Planeación	Planeación y práctica con atención a la diversidad
Dimensión B Durante	La interacción en el aula (actividad educativa del profesor, actividad de aprendizaje de los alumnos y los contenidos), incluyendo la realización y objetivación de la situación didáctica.	Observación	
Dimensión C Después	La reflexión sobre la práctica educativa, considerando los alcances en los resultados del aprendizaje.	Los tres anteriores	Evaluación de los aprendizajes

3.2.1 Los instrumentos de investigación cualitativa: entrevista semi-estructurada, guía de observación y análisis del documento de planeación.

En la investigación cualitativa “existen diferentes técnicas de colecta de datos, cuyo propósito principal es obtener información de los participantes fundamentada en las percepciones, las creencias, las opiniones, los significados y las actitudes” (Vargas, 2012, p.120), tales como entrevista, observación y análisis de proceso educativo.

En este caso, la entrevista “es una técnica cuyo objetivo es obtener información oral y personalizada, sobre acontecimientos vividos y aspectos subjetivos de la persona como creencias, las actitudes, las opiniones, los valores, en relación con la situación que se está estudiando” (Bisquerra, 2004, p. 336).

Según Bisquerra (2004), existen distintas modalidades de la entrevista según su estructura y diseño, tal es el caso de las estructuradas, semiestructuradas y no estructuradas.

De acuerdo con los aspectos que se pretendía indagar, la modalidad de las entrevistas que se aplicaron fue semiestructurada, permitiendo obtener una información más rica en matices que posteriormente, permitieron entrelazar temas e ir construyendo un conocimiento holístico y comprensivo de la realidad presente en las aulas multigrado.

Como punto de partida para el diseño de la entrevista semi-estructurada, se determinaron los objetivos, mismos que están expresados en los referentes revisados en los cuadros 3.3 y 3.4 de las paginas anteriores.

Posteriormente, se formularon preguntas que en un primer momento se consideraron pertinentes para obtener información necesaria para la investigación. Para su validación, se realizó el pilotaje del instrumento con cinco educadoras que laboraban en jardines de niños multigrado pero de otra zona escolar. Después, se analizaron los resultados, en especial la estructura de las preguntas y el tipo de información que se conseguía con ellas.

Para contar con el instrumento definitivo de la entrevista semiestructurada, se reestructuraron y/o anularon algunas preguntas, quedando un total de 35 preguntas, de las cuales 6 tuvieron la finalidad de indagar las concepciones sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje; 11 abordaron aspectos referentes a la planeación didáctica y las formas de atender la diversas presente en el aula multigrado; 6 preguntas tenían el objetivo de recolectar información sobre la forma en que seleccionaban y organizaban los contenidos escolares; 6 correspondieron a la forma en que se lleva a cabo el proceso interactivo dentro del aula y las ultimas 3 recolectan información referente a la evaluación del proceso de aprendizaje.

A manera de cierre, se formularon 3 preguntas en las que las educadoras manifestaron los retos a los que se enfrentan o bien, tuvieron la oportunidad de compartir algún otro asunto que les pareciera relevante. En el cuadro 3.5 (ver anexos) se puede encontrar el formato de la entrevista semi-estructurada ya descrita.

Como segunda fuente de información, se utilizó la observación directa de tres clases por educadora para ver cómo se concretizaban los aspectos indagados en la entrevista o bien, para conocer la realidad de la práctica docente en un aula multigrado.

Cabe señalar que la observación es definida por Coll y Onrubia (1999) como un proceso intencional que tiene como objetivo buscar información del entorno, utilizando una serie de procedimientos acordes con unos objetivos y un programa de trabajo.

Así que como ejercicio inicial, se determinó realizar una guía de observación para explorar y conocer la forma en que operan, realizan y concretan lo que dicen y lo que planean las educadoras y poder tener elementos de contrastación con la práctica. Posteriormente y de acuerdo con el objetivo que se persigue, se optó por un instrumento que permitiera describir lo que estaba pasando realmente en el aula y en un segundo momento poder interpretarlo. El instrumento de observación final se muestra en el cuadro 3.6, el cual se puede consultar en Anexos.

Otro documento que se consideró para analizar la práctica de las educadoras de grupos multigrado fue la planeación didáctica, que de acuerdo con Zabala (2010), contienen las unidades mínimas para su análisis, es decir, las situaciones didácticas.

Para ello, se recuperaron las planeaciones didácticas de las cinco educadoras, en especial, aquellas que contuvieran una o varias situaciones didácticas para poder analizarlas y utilizarlas en el proceso de triangulación que más adelante se abordará.

3.3 Un acercamiento a la práctica docente en grupos multigrado: el trabajo de campo y su análisis.

Una vez finalizado el diseño de los instrumentos de investigación, se inició la siguiente fase de la investigación que se remite al trabajo de campo. Para ello se entró al escenario para recabar la información necesaria para poder realizar el análisis de los datos.

Durante la realización de las entrevistas semi-estructuradas y las tres observaciones de la práctica docente de las 5 educadoras, se emplearon recursos tecnológicos como grabadoras de voz y video-grabadoras con la finalidad de obtener la copia fiel de las respuestas a las preguntas y poder describir de una forma más detallada las acciones emprendidas durante la clase.

Una vez que finalizó el proceso de recopilación de información, se transcribió dicha información para poder emprender su análisis.

En lo que respecta al documento de planeación, se le solicitó a cada educadora una copia fotostática o fotografía correspondiente a la situación o situaciones didácticas abordadas durante los tres días de observación, con el fin de contar con el instrumento que permitiera realizar una contrastación con la práctica. Cabe señalar que los nombres de las educadoras y de los niños fueron tratados de forma confidencial, por lo que se optó por modificarlos.

En anexos, se pueden revisar las planeaciones didácticas de cada una de las educadoras y el análisis efectuado (ver del cuadro 3.7 hasta el cuadro 3.11) que fue necesario para seleccionar los datos útiles para el proceso de triangulación.

3.4 El uso de la triangulación como herramienta de investigación cualitativa para contrastar información sobre el pensamiento, la voz y las acciones de la práctica docente.

Bajo el pensamiento de Denzin (1970, En: Rodríguez, et al., 2006), la triangulación en el campo de la educación es una estrategia de investigación cualitativa mediante la cual un mismo objeto de estudio pedagógico es abordado desde diferentes perspectivas o estrategias de contraste.

Cabe señalar que de acuerdo con los objetivos que la investigación persigue, las estrategias o instrumentos que tuvieron un punto de contraste fueron las siguientes, mismas que se emplearon durante el trabajo de campo: entrevistas semi-estructuradas, las observaciones directas y el documento de planeación de las cinco maestras seleccionadas para el estudio de caso.

Utilizar la información recabada mediante las tres estrategias antes mencionadas, ofreció la oportunidad de visualizar el problema desde diferentes ángulos y poder elaborar una perspectiva más amplia en cuanto a la interpretación de la práctica docente de las educadoras y poder comprender su complejidad.

De acuerdo con Denzin (1970, En: Rodríguez, et al., 2006) existen cuatro tipos de triangulación: la metodológica, la de datos, la de investigadores y la de teorías. Cada una de ellas presenta características diferentes, sin embargo, y de acuerdo con la investigación, el tipo de triangulación que se utilizó fue la de datos pues “consiste en la verificación y comparación de la información obtenida en diferentes momentos mediante los diferentes métodos” (Okuda y Gómez, 2005, p. 121) o instrumentos antes señalados.

Aunque fueron muchos aspectos reflejados en las transcripciones de las entrevistas y observaciones realizadas de la práctica docente de las cinco educadoras de grupos multigrado, el análisis efectuado se enfocó en ilustrar las diferentes formas en que expresaron de forma oral y escrita las concepciones sobre el proceso de enseñanza y aprendizaje, la planeación con atención a la diversidad y la evaluación de los aprendizajes, así como sus manifestaciones durante la práctica docente.

3.4.1 La triangulación de información de los cinco casos estudiados.

3.4.1.1 Estudio de caso #1

La maestra jardinera trabaja en una comunidad cercana a la cabecera municipal de Omitlán de Juárez, en el estado de Hidalgo. Atiende a una población de 27 alumnos, de los cuales 19 son de tercer grado y el resto de segundo. Tiene 45 años de edad, 24 años de servicio, pero 7 en el nivel preescolar. Su formación profesional es de Licenciatura en educación preescolar.

Concepciones sobre el proceso enseñanza-aprendizaje

Al cuestionar a la maestra sobre el significado que tiene enseñar en preescolar, ella señala la importancia de *“transmitirle los saberes a los pequeñitos”* porque esta *“moldeando masa nueva”*, declaración que sitúa a la educadora en la teoría directa.

Explica que enseñar en el medio rural, zona donde se ubica de la escuela multigrado donde labora, es hacerlo *“con manzanitas”* pues la comunidad en donde lleva a cabo su práctica *“está muy cerrada”* pese a la cercanía que tiene de la cabecera municipal, factor que considera como impedimento para que los niños aprendan, reflejando una visión sofisticada de la teoría directa de la siguiente manera:

“...una de mis problemáticas es que cómo quiero que los papas les lean un cuento o que mi niño sea lector si el papá o la mamá no sabe leer...entonces, yo me hago esa pregunta, bueno ¿cómo van a aprender precisamente mis niños? Si aprenden de lo que nada más les enseñó aquí, y eso a veces”.

La educadora afirma que ella *“enseña bien”*, pues percibe que algunos niños logran aprender. Señala que las estrategias que emplea y que le han funcionado para enseñar y para que los niños aprendan son *“tradicionales”*, es decir, a través de *“las planas”*. Los beneficios que ha obtenido con ello es que el niño que las lleve a cabo *“como hábito”*, *“sea más atento a lo que está haciendo”*, favoreciendo un aprendizaje mecánico y repetitivo, refiriéndose a ello de la siguiente manera:

“Yo los siento muy cerrados aun todavía, o sea, de tan cerca que están de la civilización...pero este, el niño se distrae muy fácilmente, entonces yo he atraído su atención precisamente con el ejercicio”.

Para la maestra, los niños aprenden de acuerdo con lo poco que saben los papás y con lo que nada más les enseña en la escuela, pero sin garantizar que sea así, pues *“tienen muchas limitantes que no los deja poder abrirse”*. Para la maestra, las características del entorno son las culpables del fracaso en el aprendizaje de los alumnos, situándola en la teoría directa con el siguiente ejemplo:

“¿cómo van a aprender precisamente mis niños? Si aprenden de lo que nada más les enseño aquí, y eso a veces”.

En ese proceso de aprendizaje, la educadora expresa que se da cuenta de que los niños manifiestan que han aprendido *“por su actitud y por su forma de expresarse”*, ejemplos que pueden dar cuenta de que los niños han modificado o transformado algún conocimiento.

Pero si la educadora se da cuenta de que los niños no están aprendiendo, expresa que *“vuelve a planear con la misma intención”* pero *“cambiándole algunas cuestiones o cambiando de actividad”*. Esta afirmación hace suponer que las actividades que la educadora diseña carecen de significatividad lógica y psicológica para el logro de aprendizajes significativos en los niños.

Al preguntarle sobre la concepción que tiene sobre aprendizaje significativo, ella señala que es significativo cuando *“el niño realmente lo aprende”* sin que sea forzado o a través de la memorización, sino *“que sea aprendido porque le va a servir”*. Éste es en principio un rasgo del aprendizaje significativo, ya que se refiere al valor funcional del aprendizaje.

Con su definición, se puede ver que la educadora se aleja de la idea de un aprendizaje repetitivo o memorístico, contradiciendo lo que dijo al principio sobre el empleo de las planas, tratando de favorecer aprendizajes útiles para la vida de los niños a través de la transformación o modificación de la estructura cognitiva de ellos. Sin embargo, más adelante veremos cómo el conocimiento que tiene la educadora de ello, se queda solo en el plano discursivo.

Planeación y práctica con atención a la diversidad

- **Secuencia de actividades de enseñanza-aprendizaje**

Para elaborar la planeación, la educadora señala que tiene como punto de partida los propósitos y aprendizajes esperados definidos por el Programa de Educación Preescolar (SEP,2011) y no a lo que al niño le llame la atención, expresándolo con la siguiente afirmación:

“...muchas veces no es lo que al niño le llame la atención sino lo obviamente enfocado al programa, a los propósitos, a este...a los aprendizajes esperados, todo eso. Te digo, a veces se me hace difícil pero bueno, le hago el intento”.

“...me baso en aprendizajes esperados, como que me gusta leerlos para ver qué es lo que le hace falta a mi niño”.

Con esta idea se puede confirmar que al planear no considera los conocimientos previos de los niños, ni sus necesidades e intereses, organizando la enseñanza en función de los contenidos, no en el alumno, característica de una enseñanza directa.

En el momento de solicitar el documento de su planeación, la educadora señaló no tenerla, acción que confirma que ella no planea como resultado de un proceso reflexivo previo a la práctica, sino como requisito administrativo, contradiciéndose así con la idea anterior.

Al atender un grupo multigrado de educación preescolar, es evidente que la diversidad de edades, capacidades y estilos de aprendizaje se hace presente. Ante ello, la educadora señala que para planear, emplea “la ruta de mejora” como herramienta para adecuar sus actividades en función de las capacidades de los niños, encontrándose una contradicción con lo que expuso en párrafos anteriores, pues de acuerdo con sus declaraciones ella le da prioridad a los contenidos no a las características, necesidades e intereses de los niños, además de que en la realidad no presentó la planeación.

Para la educadora, la diversidad no es una condición favorable sino una dificultad en el momento de planear, expresándolo con las siguientes palabras:

“...para mi planeación digo, a ver nos pidieron manejar esto, ah!, pero fulanito de segundo como que va más adelantado, pues a ella lo puedo meter en tercero y así voy, te digo, es lo que se me dificulta pero trato de arreglarla ni para que se me haga pesado a mi y que pueda yo atenderlos a todos”.

Al revisar el documento de su planeación (días después de habérsela solicitado), es evidente que la educadora planea pensando en un grupo homogéneo, pues diseña actividades pensando en que los niños cuentan con un nivel de desempeño y/o desarrollo similar, sin dar cuenta de las adecuaciones o modificaciones en las actividades mencionadas durante la entrevista.

Al hablar de actividades para motivar a los niños, la educadora asegura que las incorpora en su planeación. Dentro de las condiciones que deben reunir, sugiere *“que sean distintas” “que les llame la atención”* y que se trabaje *“con material novedoso”*. Para la educadora, las actividades de experimentación e investigación son consideradas como motivantes, pudiendo constatarlo con la siguiente información:

“Que sean cosas distintas, por ejemplo, aunque tratemos lo de la hortaliza, lo de la semilla, que se supone los niños deben de saber, pero cómo te diré...para que les llame la atención, con materiales novedosos... y ahorita este ciclo me ha tocado mucho como de investigación, como de experimentación, porque eso me ha funcionado”.

Ya en la práctica, la educadora planeó y llevó a cabo una actividad de investigación sobre el tema de los dinosaurios, actividad que según ella sería motivante para los niños, sin embargo, ellos manifestaron desinterés durante la actividad, quizá por la falta de significatividad lógica del material por aprender y por la falta de significatividad psicológica, expresándolo de la siguiente manera:

Maestra: ¿Les gustaría saber de los dinosaurios?

Niño: Ya sabemos de los dinosaurios

Además de la falta de interés, hubo poca participación de los alumnos ante las preguntas que formulaba la maestra, o bien, la participación solo era de unos cuantos niños. Por lo tanto, haciendo un contraste entre lo que dice que hace, con lo que pasa, la educadora no promueve actividades para motivar a los niños, más bien promueve actividades carentes de sentido y significado para los niños, donde el aprendizaje por

recepción juega un papel primordial en la práctica docente de dicha maestra. También se pudo observar que hablaban con cierta familiaridad sobre el tema, quizá porque ya lo había abordado en otro momento.

A pesar de señalar que una de las condiciones para motivar a los niños es el material novedoso que se emplea durante las actividades, llama la atención que para el desarrollo del tema de los dinosaurios no utilizó ni proporcionó a los niños materiales de ningún tipo, existiendo una contradicción con lo que dice.

Además de señalar que la motivación se encuentra en las actividades o en los materiales, la educadora asegura que se consigue empleando premios, pues asegura que *“es lo que necesita para atraer su atención y para que los niños se esfuercen para conseguir algo”*, argumentación que se encuentra en la siguiente expresión y que a su vez, pertenece a la teoría interpretativa.

“...otra de mis estrategias es este...mmm pues muchas veces premiarlos, premiarlos...la verdad estos niños es lo que necesitan, yo para atraer su atención, por eso siempre traigo dulces...chicharrón...lapiceritos...que la bolsita, o sea, cositas así...o sea, yo me voy con el premio...¿qué otra?...la escolta, si...tiene que esforzarse para estar en la escolta...”

Contrastando lo que ella dice con la práctica, se observó una situación en donde la maestra mostró a los niños unos *“huevos de plástico”* diciéndoles que los había llevado para descubrir qué es lo que tienen dentro. Sin embargo, el material fue presentado después de que hubo una interrupción durante la clase y como una forma de atraer la atención de los niños para continuar con el tema, no como medio para despertar el interés y curiosidad en los niños, confirmando la creencia que tienen acerca de la relación que existe entre los premios y la motivación.

Por otro lado, cabe señalar que ni en la entrevista ni en la planeación, la educadora expresa explícitamente los tres momentos de una secuencia didáctica, confirmando la idea de que las actividades que llevará a cabo carecen de secuencia lógica.

Durante la práctica la educadora finaliza la actividad diciendo *“ya vimos lo de los dinosaurios, lo vamos a dejar tantito porque ya vi que no me hicieron nada de caso”*, culpando a los niños de introducir distractores indeseables, característica de la tendencia interpretativa. Con lo dicho hasta aquí, es posible inferir que no consideró en su planeación una forma específica de evaluación.

- **Selección y organización de contenidos**

Al preguntar si toma en cuenta los diferentes tipos de contenido para diseñar su planeación, la educadora señala que *“no siempre”* porque tiene que ver otros aspectos que debe favorecer en los niños, expresándolo de la siguiente manera:

“...no siempre, porque a veces yo aquí tengo que ver lo que más les voy a favorecer a mis niños”.

“...yo lo que me preocupa, que el niño sea muy social, que el niño se abra porque es en lo que me ha costado trabajo...como que yo me voy más a buscarle cómo favorecerle a cada uno de mis niños”.

Con esta respuesta, se puede percibir cierto grado de desconocimiento o poca claridad acerca del tema de los contenidos, además, se contradice con lo que dijo en la entrevista, pues no planea las actividades antes de ponerlas en práctica o cuando lo realiza, dijo que emplea el programa como punto de partida, no las necesidades de los niños. De igual manera, como ya advertimos, en su planeación no señala el tipo de adecuación que realiza en función de las características de los niños según el grado escolar, pues lo hace pensando en un grupo homogéneo.

El criterio que usa para seleccionar los contenidos son las necesidades que manifiestan los niños, es decir, *“lo que les hace falta”* a los niños, sin considerar los conocimientos previos como base para generar aprendizajes significativos.

La maestra señala que para organizar los contenidos, lo hace *“de acuerdo a lo que los niños van utilizando, lo que vea que van...a funcionarles mejor”*, respuesta que hace pensar y confirmar que no planea pero que a la vez improvisa en función de lo que pasa y que por lo tanto la organización de los contenidos carece de significatividad lógica.

En la planeación que presenta a destiempo, la educadora organiza los contenidos propuestos por el PEP 2011 de forma interdisciplinaria, es decir, señala la integración de los contenidos de dos campos formativos. Analizando la secuencia de las actividades, queda clara la falta de coherencia, relación y organización entre las características de las actividades con los contenidos seleccionados, viéndose reflejado durante la práctica y comprobando la falta de significatividad lógica de contenidos en la secuencia didáctica.

Al preguntarle a la educadora si emplea las modalidades de trabajo globalizadas (proyecto, rincón, taller, unidad didáctica) como estrategias para organizar los contenidos seleccionados, ella aseguró que no, dando las siguientes razones:

“No, muchas veces no...cuando estás aquí ya ni te acuerdas de lo que dice el programa”.

“...se te va la onda porque el chiste es dar tu clase, el chiste es atender a los niños principalmente, muchas veces se te olvida, luego hasta de tu planeación no haces lo que planeaste”.

Si bien, desde la perspectiva del análisis de la práctica, se reconoce un rasgo de inmediatez e imprevisibilidad, en el caso de esta profesora, se advierte un rasgo de improvisación.

Para la enseñanza de contenidos conceptuales, la educadora expresa la forma de diseñar las actividades, llevando a cabo el siguiente procedimiento:

“...me voy por saberes previos, este...mmm...el quien lo investigo, te digo, ya si traen la información certera, si traen la información que ellos creen....entonces primero veo este...mmm pues quien la trae, si es certera, si...y ya hasta el final no se las doy directa, muchas veces caigo en eso, en que tú ya le das la información”.

Con esta expresión, puede decirse que en un primer momento la educadora toma en cuenta los aprendizajes previos de los niños como punto de partida para generar nuevos aprendizajes pero en el camino se convierten en irrelevantes e innecesarios pues no hace uso de ellos para ajustarlos o reestructurarlos, pues termina

dándoles el contenido en su forma final, característica que la hace situarse en una enseñanza directa.

Contrastando esta idea con la práctica y con su planeación, se puede comprobar que indaga los conocimientos previos a través de preguntas, pero ella les dice a los niños qué investigarán y como lo presentarán. Al ver que durante las exposiciones los niños no participan como resultado de la falta de significatividad y secuencia lógica del contenido que propone, ella termina exponiéndoles el tema o leyendo la información que los niños llevaron, confirmando la concepción que tiene de la enseñanza como transmisión de conocimientos y al aprendizaje como una copia de la realidad, condición característica de una enseñanza directa.

Para la educadora, los niños aprenden los contenidos procedimentales “*paso a paso*”, sin embargo no pudo ser contrastado en la práctica.

- **Relaciones interactivas**

Al preguntarle a la educadora sobre las estrategias que emplea para favorecer la interacción en los niños, la educadora no dio respuesta a la pregunta pues se refirió a ello como la libertad que tiene los niños para elegir con quienes quieren interactuar, más no como una posibilidad que ella puede favorecer.

De acuerdo con lo anterior, estructurar la organización social para la enseñanza no es un aspecto relevante para la educadora, pues además de expresarlo durante la entrevista, se hizo evidente durante la práctica.

“La interacción, bueno...es lo que te decía yo...si los tengo en un solo lugar, empezando desde ahí...entonces es con lo que ellos quieran y es que siempre con respeto y siempre con mis normas”.

En la práctica puede apreciarse que la educadora no favorece relaciones interactivas entre los pares, pues las actividades que propone están orientadas al trabajo individualista, alejándolos de oportunidades que generar conflicto socio-cognitivo entre ellos o distintas formas de uso del habla, siendo esta última una necesidad evidente en su grupo pero que pasa desapercibido por la educadora.

Al hablar de interacción, también se hace referencia a la interacción que se logre establecer entre la maestra, los alumnos y el contenido.

Para ello, es preciso señalar que, como parte de la secuencia didáctica, la educadora organizó una investigación que los niños llevarían a cabo, sin embargo, la educadora es quien les dice qué es lo que investigaran y cómo hacerlo, característica de una enseñanza directa/interpretativa. Una vez que concluyen las indicaciones, ella les pide a los niños que repitan nuevamente la información de forma oral y a través del copiado del pizarrón a su libreta, favoreciendo en los niños un aprendizaje repetitivo y carente de sentido para ellos, contradiciéndose en la idea de querer fomentar aprendizajes significativos para su vida, tal como lo expreso en apartados anteriores.

Para la siguiente parte de la investigación, la educadora deja de tarea que los niños investiguen información sobre los dinosaurios. Para su presentación, es la maestra quien decide qué niños pasaran, invitándolos a exponer el material e información que llevaban de casa.

Durante la exposición de las investigaciones sobre los dinosaurios, la mayoría de los niños se quedaron callados y otros, con voz bajita decían algunas palabras, señalando las características de algunas imágenes que llevaban en sus láminas de exposición. Con esto queda claro que la actividad resulto poco interesante y significativa para los niños, además de notarse que los padres de familia fueron quienes hicieron el material de exposición.

Sin importar la falta de interés y participación por parte de los niños, la educadora continua con el tema, leyendo y explicándoles la información que llevan los niños sobre los dinosaurios pidiéndoles que repitan el nombre de los dinosaurios o bien, algunas características, favoreciendo el aprendizaje de contenidos factuales a través de la repetición y memorización, situación característica de una enseñanza directa.

Es evidente que la actividad propuesta, es una actividad que no les motiva e interesa a los niños, pues además de tratarse de un tema fuera de su realidad

inmediata de los niños, les resta la posibilidad de cultivar sus capacidades comunicativas, siendo esta una necesidad definida en el grupo.

Por otro lado, al preguntar sobre las acciones que emprende al percatarse que los niños presentan dificultades durante las actividades, la educadora señala lo siguiente, dejando claro que no crea situaciones de andamiaje, mucho menos de organizar una enseñanza asistida, derogando la responsabilidad absoluta a los padres de familia.

“Este...yo les he dado más tiempo en el recreo, por ejemplo los detengo tantito...ahorita a los niños ya les explique, les volví a explicar en el recreo pues ya se lo llevan de tarea porque tampoco es válido que yo siempre les resuelva , digo, caigo en eso, entonces ahora mejor lo que hago es, les vuelvo a explicar y ahora llévatelo de tarea...sé que allá se los va a hacer su mamá, pero de todos modos aquí el niño me tiene que explicar”.

Contrastándolo con la práctica, la educadora no se percata que los niños realizan otro tipo de actividades diferentes a las que propone, tales como platicar o jugar entre ellos, salirse al baño, jugar con sus compañeros de lado, en general, evadiendo la tarea que les resulta poco interesante y significativa. Sin embargo, ella les vuelve a repetir la información una y otra vez e insiste en continuar viendo el tema planteado, cambiando la forma de preguntar o de dar la indicación sin dejar a un lado el aprendizaje por recepción.

Con esta situación se confirma la idea que tiene sobre el aprendizaje, el cual es concebido como una copia de la realidad, pues emplea la exposición como recurso dominante para reproducir lo que han aprendido.

- **Organización social**

En cuanto a la organización del grupo, la educadora señala que emplea varias formas, tales como *“todos juntos”*, *“por grados o revueltos”* o *“pequeño grupo”*, siendo formas de estructurar la organización del aula que favorecen la interacción entre los alumnos y que facilitan los procesos de construcción de significados para el logro de aprendizajes significativos.

Ella menciona que la que más le ha funcionado es trabajar las actividades en “pequeño grupo”, pero a pesar de ser una estrategia de organización que genera un aprendizaje colaborativo, las actividades las llevan a cabo de manera individual, en las que el alumno persigue y obtiene sus propios resultados.

Para organizar a los niños en las distintas formas antes mencionadas, la educadora no emplea criterios, dejando la libertad de hacerlo a los niños y a su vez, alejándolos de la oportunidad de contar con posibilidades equitativas de interacción y aprendizaje, o bien, de la posibilidad de trabajar con tutores experimentados.

Sin embargo, en el documento de planeación, la maestra no especifica la forma de organizar al grupo. A pesar de que los niños están sentados por equipos, en la práctica la educadora da las indicaciones de manera grupal y los niños las llevan a cabo de manera individual, contradiciéndose con lo expresado en la entrevista y comprobando una vez más que la diversidad no es considerada como factor primordial para favorecer aprendizajes en los niños, pues el grupo es considerado como un grupo homogéneo y por lo tanto es organizado como tal.

- **Uso de materiales y recursos didácticos**

Como se mencionó anteriormente, el PEP 2011 es el material que la educadora señala como punto de partida para elaborar la planeación, sin embargo en varias ocasiones se pudo corroborar que no fue así, pues las actividades estaban poco claras tanto para ella, como para los alumnos o bien carecen de intencionalidad.

En cuanto a recursos didácticos que empleó la educadora para abordar el tema de los dinosaurios, no utilizó materiales de ninguna índole, contradiciéndose una vez más al haber asegurado que los materiales novedosos favorecen la motivación en los niños.

Cabe señalar que, se observó que el salón de clases cuenta con distintos recursos didácticos y recursos tecnológicos que la educadora puede emplear para llevar a cabo las situaciones didácticas.

Evaluación

Para la maestra, las tareas y trabajos que elaboren los niños dan cuenta de los aprendizajes de los niños, característica correspondiente a la teoría directa.

La educadora señala que para valorar los avances de los niños, emplea una lista de cotejo y que para su elaboración, se basa en los aprendizajes esperados de los seis campos formativos, pues son los indicadores que señalan lo que les hace falta por aprender y lograr a los niños.

A pesar de que no se pudo contrastar en la práctica este rubro, se percibe una contradicción pues al preguntar sobre los rasgos que intenta evaluar con dicho instrumento, sólo menciona tres aspectos de seis que considera el PEP 2011, confirmándose la falta de conocimiento y empleo del programa, además del diseño de actividades sin una intención definida.

3.4.1.2 Estudio de caso #2

La educadora trabaja en una comunidad perteneciente al municipio de Omitlán de Juárez, en el estado de Hidalgo. Atiende a una población de 21 alumnos, de los cuales 13 son de tercer grado y 8 de segundo. Tiene 27 años de edad y 5 años de servicio. Su formación profesional es de Licenciatura en educación preescolar.

Concepciones sobre el proceso enseñanza-aprendizaje

El sentido y el papel que la educadora le asigna a la educación preescolar es de *“gran importancia”* porque para ella *“es la base, son los pilares para toda la formación escolar de los niños, tanto escolar como social”*.

Enfocándonos en la educación preescolar en aulas multigrado, la maestra expresa el compromiso y los retos que conlleva atender el nivel educativo con estas características, pues afirma que el principal reto es la diversidad presente en los niños, sus características y sus niveles de desarrollo, elementos indispensables a considerar para emprender tareas que generen aprendizaje significativos en los niños. En palabras de la maestra, lo expresa de la siguiente manera:

“...si en un grupo del mismo grado te encuentras con una diversidad, al entrar a un grupo multigrado es encontrarte con mayor diversidad, con diferentes características porque como sabemos, hay niños de tercero que se encuentran en un nivel menor o un niño de mayor a nivel menor, entonces tiene mayor significado porque si es mayor responsabilidad, mayor compromiso de atender a un grupo multigrado”.

Es preciso señalar que una característica de la educación preescolar multigrado es que se encuentra en zonas rurales, ante ello la educadora expresa que enseñar bajo estas condiciones es:

“...enseñar con paciencia...partiendo desde el entorno, partiendo de los recursos que tienen las personas...es llevarlos a algo distinto de lo que ellos están acostumbrados...”

“...es llevarlos a conocimientos más formales y diferentes a lo que ellos tienen”.

Con estas afirmaciones, la educadora señala y reconoce que los alumnos poseen conocimientos previos o conceptos de anclaje pertinentes para relacionar la nueva información.

Sin embargo, la maestra expresa que en el intento de querer llevar a los niños a un *“nivel un poquito más elevado”*, se ha enfrentado a las propias creencias y concepciones que las familias y la comunidad tienen de la educación preescolar, pero señala que con su práctica ha logrado que las familias descubran la relevancia de la educación en esta etapa así como el sentido de las actividades que se llevan a cabo en el jardín de niños, confirmando la importancia y compromiso que le otorga a su actuación profesional, información expresada de la siguiente manera:

“...piensan que (los niños)...van a jugar, a cantar. Por eso los niños vienen nada más a un grado, aquí nada más viene a tercero, ¿por qué? Porque piensan que vienen, las mamás a gastar porque se les pide mucho, la cooperación y piensan que los niños no vienen a aprender como que gran cosa...”

“en las preinscripciones tengo muchos de primero, muchos niños de segundo porque muchos son hermanitos de los niños del año pasado y dicen, maestra ya nos dimos cuenta que el preescolar les hace mucha falta desde el segundo grado...”

Bajo la perspectiva de un aula multigrado, la educadora tiene la convicción de que los niños *“aprenden de manera diferente”*, pero señala que por las condiciones

que conlleva ser maestra de aula multigrado, es más fácil organizar y poner en práctica actividades pensando en un grupo homogéneo, es decir, pensando en alumnos similares en cuanto a su nivel de rendimiento, pero que en el caso particular de las aulas multigrado sería imposible. Con ello, la educadora se queda en el plano idealista de la diversidad, pues en la práctica no es un principio que lleve a cabo.

Además de señalar las dificultades que ocasiona la compleja labor de una maestra unitaria para su práctica docente, también reconoce las ventajas del grupo multigrado para el aprendizaje de los niños expresándolo de la siguiente manera:

“...en este multigrado tenemos la ventaja de que aprenden observando o compartiendo o relacionándose con niños con un nivel un poquito más elevado...”

Con estas palabras, la educadora se refiere a los beneficios que la tutoría entre iguales conlleva para la construcción de significados en los niños.

Como ya se mencionó, a pesar de que la educadora reconozca la diversidad existente en un aula multigrado, señala que enfrentarse a la complejidad de su práctica, la ha llevado a promover una enseñanza general. Sin embargo, expone que las actividades que llevan a cabo en el consejo técnico escolar, le han permitido fijarse el propósito de *“diversificar un poquito la práctica”* pero sólo en dos campos formativos de seis que señala el Programa de Educación Preescolar.

Al contrastar esta idea con la práctica, se confirma que el propósito de diversificar las actividades en relación con los procesos de desarrollo de los niños se ha quedado en el intento, pues tanto en su planeación como en la ejecución promueve actividades homogéneas e individuales, limitando así la interacción entre los alumnos de distintos niveles de desarrollo y poder facilitar los procesos de construcción de significados.

Al cuestionar a la educadora sobre el concepto de aprendizaje significativo, señala que es:

“...el aprendizaje que los lleve a aplicarlo a su vida...a su contexto, a su vida cotidiana, que les permita resolver problemas. Un aprendizaje duradero, que los encamine a encontrar otros significados, otras más importantes para ellos”.

Con esta definición, se puede distinguir que la educadora señala algunas condiciones necesarias para que exista el aprendizaje significativo, tales como el valor funcional del aprendizaje, la aplicabilidad de éste en su vida cotidiana y la construcción de distintos significados.

Planeación y práctica con atención a la diversidad

- **Secuencia de actividades de enseñanza-aprendizaje**

Para diseñar la planeación, la maestra considera los siguientes elementos del PEP 2011: campo, propósito, aprendizajes esperados, competencias, “*el conocimiento que se tiene realmente del grupo, en qué nivel se encuentran para poder planear*” y está inmerso el material, el tiempo y el contexto. De modo que la educadora organiza la enseñanza partiendo del nivel de desarrollo de los niños, elemento correspondiente de una enseñanza constructivista.

Al revisar el documento de su planeación, se puede apreciar que los elementos que explicita son los proporcionados en el PEP 2011, sin embargo, no especifica los tres momentos de la secuencia didáctica ni hace explícito el nivel de desarrollo en el que se encuentran los niños.

Por otro lado, la educadora señala que al planear y al llevar a cabo las actividades, toma en cuenta los conocimientos previos de los niños o incluso los que los permitan relacionar de forma sustantiva con la nueva información que tienen que aprender, expresándolo de la siguiente manera:

“Sí, con cuestionamientos por ejemplo, si voy a ver algo le pongo o aplico preguntas que me lleven a ver cómo están...ahorita con lo de la carta ¿qué es una carta? ¿para qué sirve? ¿la han visto? ¿cómo se escribe?...desde ahí son los conocimientos previos y también por ejemplo si es una actividad de lenguaje escrito, yo antes de hacerlo tengo que ver en qué nivel se encuentran, que conocimientos ellos tienen para poder ver si les llevo ya una carta o si vamos a empezar desde con una lectura de cuentos...entonces si lo veo desde antes de planear en qué nivel se encuentran y le pienso cómo sacar al niño y ya en el momento de cómo recuperar los conocimientos previos a través de cuestionamientos”.

De acuerdo con la educadora, considera los conocimientos previos de los niños a través de preguntas en el inicio de las situaciones didácticas, viéndose reflejado y

comprobado en la práctica. Con ello, se puede decir que reúne una condición importante para favorecer aprendizajes significativos en los niños preescolares. A manera de ejemplo, se presenta parte de una conversación llevada a cabo entre la maestra y los alumnos:

Maestra: ¿Conocen las cerezas?

Niño H: sí

Maestra: ¿Cómo son las cerezas?

Niño F: Rojas

Niño G: Nacen en el monte

Niño A: Son como las fresas

Maestra: ¿Qué forma tienen?

Niño M: En bola

Maestra: ¿Cómo es el coco?

Niño B: Redondo

Niño M: Como ese (señalando un coco que está en el salón)

Maestra: Sí, redondo como el que tenemos ahí

Maestra: ¿cómo es?

Niño S: Tiene pelitos

Niño V: Tiene leche

Maestra: Tiene agua o jugo

Maestra: ¿cómo es por dentro?

Niño G: Blanco

Maestra: ¿Muy bien!

Maestra: ¿Conocen las piñas y las papayas

Niño D: Son amarillas

Maestra: ¿Cuáles?

Niño P: Las piñas y tienen sus hojitas verdes

Maestra: ¿Y las papayas?

Niño S: Son rojas

Maestra: Son anaranjadas

Maestra: ¿Cómo nos podemos comer la piña?

Niño A: Pelada

Maestra: ¿Pero de qué forma?

Niño B: La cortamos

Maestra m: En cuadritos

Niño G: Como naranja

Niño D: Partida

Niño I: Con chilito

Niño S: Con salsa valentina

Maestra: Pero ¿de qué otra forma podemos preparar la piña?

Niño S: Cuadrada

Maestra: Sí, en cuadritos. Pero también la podemos consumir en agua

Maestra: Y la papaya ¿Cómo se la comen?

Niño R: Es amarilla

Niño K: Pero ¿Como la preparan?

Niño D: Con miguelito

Niño E: Con yogurt
Maestra: La naranja, ¿conocen la naranja verde? O ¿cuál conocen?
Niño W: Si la roja
Maestra: A ver, pensemos lo que vamos a decir
Niño A: Es que son las toronjas
Maestra: Ah, las toronjas. De adentro es rojita.
Niño P: Pero es más rojita la mandarina
Maestra: La mandarina es anaranjada
Maestra: ¿Qué sabor tienen la naranja?
Niño I: Se hace en jugo
Niño D: Se pela
Maestra: Pero ¿qué sabor tienen?
Niño B: Excelente
Niño D: Rico
Niño D: Bonito
Maestra: Rico y bonito pero ¿a qué sabe?
Niño S: A naranja
Maestra: Si, pero quiero saber a qué sabe o que sabor tienen
Niño A: A jugo
Niño E: A rico
Niño B: Un poquito amarguito
Maestra: Un poquito amarguito
Maestra: ¿A qué más sabe la naranja?
Maestra: ¿Sabe salado?
Niño D: no
Maestra: ¿Sabe picoso?
Niño B: No
Maestra: Sabe dulce
Niño F: A veces sabe amargo

Otra forma en que la educadora recupera los conocimientos previos de los niños, es a través de la formulación de hipótesis, pues es una de las actividades que permite a la educadora explorar y hacer explícitos los conocimientos previos de los niños acerca de los conceptos de flotar y hundir, mismos que fueron definidos y contrastados durante la experiencia.

Durante el aprendizaje de los contenidos conceptuales (flotar y hundir) ocurrió la asimilación sobre el significado de la información y la reconciliación integradora, pues se emplearon los conocimientos previos de los niños y se comprendió lo que estaba aprendiendo al experimentar la situación propuesta por la educadora.

Inició platicándoles una historia, la cual consistió en platicarles acerca del bosque y un río, describió el lugar y mencionó la existencia de un árbol al cual se le caían las hojas con el viento y llegaban al río. Después ella preguntó:

Maestra: ¿qué creen que pasó con esas hojas?

Niño A: Se fue al agua

Maestra: ¿qué más pasó?

Niño B: Se murió

La maestra repitió la situación pero dibujándola en una cartulina que estaba pegada sobre el pizarrón y volvió a preguntar además de anotar en esa cartulina las respuestas de los niños.

Maestra: ¿qué creen que paso con las hojitas?

Niño D: Se las llevó el río y se las llevó todas

Maestra: ¿Dónde cayeron?

Niño A: Al agua

Maestra: ¿qué más pasó con las hojitas?

Niño F: Se mojaron

Niño P: Se fueron

Maestra: ¿A dónde se fueron?

Niño B: Hasta el fondo del agua

Maestra: ¿qué más? Y volvió a leer sus respuestas

Maestra: ¿qué más pasó?

Niño L: Se hicieron pedacitos

Maestra: ¿por qué se iban a hacer pedacitos?

Niño S: Porque se cayeron al agua

Posteriormente siguió contando la historia y dijo que además de ver que al árbol se le caían las hojas, había un niño que estaba arrojando una piedra al río. Ante ello, ella preguntó ¿Qué creen que pasó con esas piedritas?

Niño R: Se fueron a río

Niño B: Se fueron hasta al fondo

Niño C: Se hundieron hasta abajo

Niño N: Salpicaron

Maestra: ¿ustedes creen que las hojas se fueron hasta el fondo?

Niño A: Si

Maestra: ¿y las piedras?

Niño C: Si

Maestra: Josué dice que no ¿por qué Josué?

Niño M: Porque las hojas solo se van como el río

Niño S: Yo también digo que no, porque las hojas se quedan arriba

Niño F: Las piedras se van hasta al fondo porque son más fuertes y las hojas no

Niño V: Están pesadas

Niño N: Y las hojas no están pesadas

Maestra: ¿entonces que pasan con las hojas?

Niño B: Se quedan arriba del río

La maestra vuelve a leer las respuestas que dieron los niños en cuanto a lo que pasa con las hojas y con las piedras. Después indicó que saldrían al patio y que ahí encontrarían unas cubetas con agua para imaginarse que esas cubetas eran el río. Ellos tenían que investigar la siguiente pregunta ¿qué pasa cuando dejan caer una piedra y una hojita?, además de comprobar sus ideas iniciales.

Para la maestra, las actividades para motivar a los niños tienen que ser “*diferentes*” de lo que ellos están acostumbrados, pero que a su vez logren obtener “*una satisfacción así como que grande*” para que los motive para “*ir a la escuela...a aprender algo diferente.*”

En la práctica, se puede apreciar que las actividades que la educadora propone generan motivación en los niños para aprender, manifestándose en el establecimiento de las metas de la actividad y en la organización de actividades que permite que los niños se percaten de lo que aprenden, siendo condiciones necesarias para favorecer aprendizajes significativos en los niños.

A continuación se presenta parte de la transcripción de la práctica de la educadora donde da cuenta de ello.

Cuando entran de recreo, la maestra pide a los niños que se reúnan con su silla en el centro del salón. Les muestra un libro y pregunta:

Maestra: ¿de qué creen que trate?

Niño E: De las frutas

Maestra: ¿Qué tiene que ver con lo que estamos viendo? (haciendo referencia a la alimentación saludable)

Niño P: Porque son ricas

Niño L: Son nutritivas y tienen una medicina para engordar

Maestra: ¿Para qué más sirven las frutas?

Niño M: Para subir de peso, para bajar

Maestra: "en los siguientes días verán acerca de lo que les proporciona las frutas, para qué les sirve a su cuerpo y si son buenas o malas"

Por otro lado, la educadora señala que para atender la diversidad de edades, capacidades y estilos de aprendizaje de los niños en un aula multigrado, se puede hacer desde el momento que se diseña la planeación hacia dos direcciones:

"...se toma en cuenta desde que tu aplicas la actividad, tu corte, tu cierre de actividades, haces tu registro en el diario y llevas como que un avance, entonces en el momento se supone que tú ya tienes todo tu avance, toda tu información organizada para poder tomarlo como punto de partida".

"...desde que estoy planeando ya me pongo a pensar así, por ejemplo, en esta actividad tengo que hacerlo por ejemplo, en equipos y tengo que poner a Daniel con Ana Karen porque si pongo a Daniel con Joel obviamente todo el tiempo se van a estar molestando y entonces lo tomo en cuenta para poder...organizarlo".

Por lo tanto, la maestra considera que a través de los resultados de la evaluación y de la forma en que organice a los niños, atiende la diversidad presente en el aula multigrado, sin embargo, se puede comprobar que esta idea se queda en el plano de las expectativas pues en la realidad, la educadora organizó y llevó a cabo actividades pensando en un grupo homogéneo.

En cuanto a la organización, se percibe que la educadora es quién determina qué niños conformarán los equipos de trabajo, tratando de que los niños menos experimentados reciban apoyo de los que tienen mayor experiencia y conocimientos, sin embargo continúa proponiendo actividades individuales. Por lo tanto, presenta rasgos en su práctica que podrían ubicarse en una perspectiva interpretativa con tendencia hacia la constructiva.

Continuando con la descripción de los elementos que la educadora considera para planear y llevar a cabo situaciones didácticas, el contexto es un elemento que guía y determina las características y objetivos de las actividades. La educadora afirma utilizar ejemplos del contexto como parte de una enseñanza situada y como parte de los principios de la globalización, expresándolo de la siguiente manera:

“...empecé por partir desde qué tengo que tomar de la comunidad...qué me proporciona a mí, entonces si tomo esos ejemplos de la comunidad”.

En las observaciones realizadas, se han logrado identificar algunas actividades que están inspiradas en el contexto de los niños, tal es el caso del tema de la alimentación nutritiva y de la actividad de flotación, pues además emplea materiales que se encuentran en el propio contexto, situaciones que hacen referencia a una enseñanza situada.

Con esto se puede comprobar que para la educadora el contexto es una condición importante para favorecer aprendizajes en los niños y que además lo lleva a cabo.

- **Selección y organización de contenidos**

Al preguntarle a la maestra, si al planear toma en cuenta los diferentes tipos de contenido, respondió afirmando su respuesta. Para ello, señala que las *“actitudes, conocimientos y habilidades”* son tres contenidos que van ligados pero que a la vez *“hay ciertos campos o actividades que te permiten desarrollar más”* a cada uno de los contenidos, mencionando el siguiente ejemplo:

“Por ejemplo, en expresión y apreciación artísticas es como que siempre desarrollar las habilidades...en pensamiento matemático tal vez sería conocimiento y siento que lo que va inmerso son las actitudes, porque estás trabajando a lo mejor un experimento, pero para un experimento hay reglas, hay ciertos comportamientos que debes tener...”

Los criterios que la educadora emplea para seleccionar los contenidos son los siguientes, haciendo denotar el conocimiento que tiene de ello, logrando definir una intención clara en las actividades.

“...el campo, lo que quiero desarrollar en él, el conocimiento de los niños, de cierta manera el conocimiento de lo que implica un campo formativo...también qué propósito me marca en relación a esos campos...el propósito me está pidiendo si voy a desarrollar habilidades, conocimientos o actitudes con los niños”.

Se puede señalar que en el documento de planeación, la educadora hace explícito el aprendizaje esperado que quiere lograr en los niños, es decir, la intención

de la actividad. De forma implícita, las intenciones señaladas expresan el contenido que se pretende favorecer a través de la o las actividades propuestas, pudiendo ser declarativo, actitudinal o procedimental, las cuales tienen una secuencia lógica y coherente para lograr el propósito.

Así que, con base en los hallazgos encontrados en el documento de planeación, en la práctica se puede comprobar que las actividades que la educadora lleva a cabo con los niños, tienen una secuencia lógica y coherente en relación con los contenidos que pretende lograr con sus alumnos, es decir, tienen una intención clara y bien definida.

En el documento de planeación y en la práctica, se logra identificar que la maestra organiza los contenidos de forma multidisciplinar, es decir, por campo formativo, acción que va en contra del principio de globalización. Ella argumenta que no lo hace empleando las modalidades propuestas por el PEP 2011 por limitaciones impuestas por la supervisión.

“No, es que las modalidades como tal no sirven porque te quitan el tiempo, porque ellas (las supervisoras) sienten que no se pueden relacionar o que no se pueden entrelazar”.

Como sabemos, los contenidos son de tipo conceptual, actitudinal y/o procedimental. Para su enseñanza y aprendizaje, el diseño de las actividades, la puesta en marcha y la forma en que se aprenden son de manera distinta. Para ello, se trató de indagar a través de distintas cuestiones.

Una de ellas es saber el tipo de actividades que la educadora organiza para la enseñanza de contenidos actitudinales. En su respuesta, señala algunos ejemplos relacionados con el campo formativo de desarrollo personal y social.

“...son más encaminados al desarrollo personal y social, es el respeto a normas, respeto entre compañeros...respeto a turnos, desarrollar su capacidad de escucha...valorar todo lo que se tiene, valorar el contexto...valorar todo lo que tenemos a nuestro alrededor”

Es importante señalar que a pesar de que no se lograron observar acciones de todos los contenidos actitudinales que menciona la educadora en el párrafo anterior, se aprecia que para fomentar y desarrollar su capacidad de escucha, la educadora

emplea la plenaria y la organización de las sillas en semicírculo o en hilera como una estrategia para lograrlo y para poder mantener contacto visual con ellos, siendo estrategias que median las acciones en el contexto escolar.

La educadora señala que para diseñar actividades que favorezcan contenidos conceptuales debe pensar en actividades en las que los niños

“...tengan que aplicar la resolución de problemas...capacidades cognitivas, la formulación de preguntas...formulación de hipótesis, explicaciones...”

Sin embargo, no explica la forma en que ella diseña las actividades. Analizando una de las actividades planeadas por la educadora, a través de la experimentación pretende lograr el aprendizaje de los conceptos “*flotar y hundir*”. Para ello organiza y lleva a cabo actividades con los niños, logrando establecer una significatividad lógica entre el contenido y las actividades realizadas, además escribió y contrastó sus conocimientos iniciales con la integración de nuevos, permitiendo la construcción de significados.

En lo que respecta a los contenidos procedimentales, la educadora asegura que éstos se logran aprender “*en la práctica*”, siendo una característica esencial para su aprendizaje. Sin embargo, no menciona cómo es que los diseña en su planeación. Además no se lograron percibir durante su práctica.

- **Relaciones interactivas**

La educadora señala que algunas de las estrategias que emplea para favorecer la interacción entre los niños son el juego, la dramatización, los juegos organizados y la resolución de problemas, agregando que la organización por equipos es una oportunidad para promover la interacción entre pares.

A pesar de que las estrategias que menciona la maestra no pudieron ser observadas durante la práctica, se puede comprobar que la estructura de organización social del grupo es por pequeños equipos de trabajo, pero el trabajo que se desarrolla en ellos sigue siendo individualista. Por lo tanto considero que la interacción entre pares es mínima o está limitada, aunque de alguna manera los criterios de selección que ocupa la educadora son útiles para provocar interacciones significativas.

Como se mencionó en la descripción del caso anterior, al hablar de interacción, también se hace referencia a la interacción que se logre establecer entre la maestra, los alumnos y el contenido.

Durante las actividades propuestas por la educadora, establece canales de comunicación e interacción a través del diálogo, siendo un mecanismo interpsicológico en la construcción del conocimiento. Como detonante emplea una serie de preguntas que hacen que exista una interacción entre maestra y alumnos, favoreciendo el respeto de los turnos de habla y la capacidad de escucha, elementos necesarios para regular dichos mecanismos. Una muestra de ello se presenta con la siguiente transcripción del diálogo establecido entre los niños y la maestra:

Después de una actividad de exploración, pidió a los niños que hicieran un círculo para comentar sobre la experiencia y preguntó

Maestra: ¿qué pasó con lo que hicimos?

Niño A: Las hojas se quedaron arriba

Maestra: ¿Por qué creen que paso eso? ¿Por qué las hojas no se pudieron hundir?

Niño B: Porque las piedras son más fuertes que la hoja

Maestra: ¿por qué más? ¿por qué otra razón? ¿creen que todas las hojas se quedan arriba?

Niño C: Algunas pesadas, las más grandotas

Antes de iniciar las actividades la maestra expresa de forma breve y clara las indicaciones a los niños, permitiendo que ellos tengan definido qué es lo que harán, convirtiéndose en un momento crucial para el aprendizaje de procedimientos. Posteriormente son los niños quienes llevan a cabo la actividad, expresan sus ideas y con la ayuda de la maestra logran concluir la actividad a través de la reflexión de sus acciones y de la comprobación de las ideas iniciales con las que obtuvieron una vez que experimentaron con el material, proceso importante para que los niños relacionen de manera sustantiva la nueva información con la que ya poseían.

Al percatarse de que los niños presentan dificultades, la maestra expresa en la entrevista que trata de darles “*una atención más individualizada o de ponerlos con alguien que sepa*”, estrategia que se refiere a la tutoría entre iguales o bien, al andamiaje otorgado de su parte. También considera necesario darles un tiempo y

espacio cuando no están interesados en realizar la actividad, pero a la vez, considera necesario motivarlos para que los niños lo intenten hasta lograrlo.

Durante la actividad de cierre se aprecia la forma en que la educadora apoya a los niños, tal y como se recupera de la siguiente transcripción de una observación:

Maestra: ¿Cuántas cosas se hundieron?

Niño B: Las tijeras, la chucharra, la moneda, la crayola y la paleta

Maestra: Les voy a dar una hoja (y se las muestra)

Maestra: Súper rapidito, fíjense lo que van a hacer

Maestra: ¿Qué vemos aquí?

Niño A: Agua

Maestra: ¿Qué me dice la imagen?

Maestra: ¿qué dirá ahí?

Niño E: Flota y se hunde

Maestra: En esta columna vamos a dibujar todos los objetos que flotaron y en esta otra todos los objetos que se hundieron. Pero lo van a hacer rapidito porque ya es la hora de salida

Durante la actividad, los niños se pararon constantemente a observar en la tina los objetos que se hundieron y los que flotaron; algunos de ellos preguntaban constantemente lo que harían, así que la maestra volvió a dar la indicación, pero para esta ocasión, no les permitió observar la tina y les dijo:

Maestra: "su cabeza es muy inteligente y ustedes ya saben que objetos flotaron y cuáles no"

La maestra brinda apoyo a los niños, pasando a sus mesas y realizando preguntas como ¿qué otra cosa se hundió? y ¿qué más flotó? para que los niños recordaran y concluyeran la actividad.

Otra de las estrategias que la educadora dice que emplea para apoyar a los niños es:

"...utilizar un lenguaje un poco diferente...ponerles ejemplos".

"...es llevarlo a preguntas que lo hagan caer en la respuesta. A lo mejor con algunos te funciona la consigna de darles de manera general y te la captan pero con otros, a ver tú ¿cómo lo harías? Ponerles muchos ejemplos hasta que caigan en eso".

- **Organización social**

Al ser maestra de un grupo multigrado, se enfrenta a la difícil tarea de dar clases a 30 o más niños, por consiguiente requiere de organizar al grupo para que aprendan de manera significativa. Para lograrlo, la maestra expresó que es necesario diversificar la forma de organizarlos, refiriéndose a ello de la siguiente manera:

“Tengo que buscar la manera de que sean diferentes formas de organización, no todo el tiempo puedo tenerlos en plenaria porque...se aburren, entonces es diversificar. A lo mejor va a ser la primera parte centrado en utilizar después sería...cambiarlos de salón. Tener un día activo...ir alternando campos pasivos con campos activos, sería eso, utilizar mucho el grupo pequeño, las binas...”

Con esta respuesta, se puede confirmar que a pesar de que dice organizar al grupo de distintas maneras y en función de las características de las actividades, en la práctica la maestra organiza a los niños en pequeños grupos, pero las actividades que propone, son para llevarlos a cabo de manera individual y pensando en un grupo homogéneo.

- **Uso de materiales y recursos didácticos**

La educadora emplea el PEP 2011 como referente para la toma de decisiones sobre las competencias que favorecerá con el diseño y aplicación de las secuencias didácticas.

Durante la entrevista, la educadora señala que emplea ejemplos y/o recursos del contexto, logrando verse durante el desarrollo de su secuencia didáctica. Entre los materiales que la educadora empleó se encuentran recursos naturales como piedras, hojas y agua así como diversos artículos que se encuentran en casa y en el salón de clases, característicos de una enseñanza situada.

Durante la observación de la práctica docente, se pudo percibir una variedad de recursos didácticos disponibles en el salón de clases, los cuales estaban ordenados y clasificados. De igual manera, la educadora cuenta con recursos tecnológicos que pueden aprovecharse para el desarrollo de las secuencias didácticas.

Evaluación

La educadora manifiesta que el papel activo de los niños, su participación y los comentarios que realizan, dan cuenta de los aprendizajes que han logrado sus alumnos. Esto se manifestó y comprobó en los cierres de las actividades, pues se observó que la educadora promueve la plenaria, la formulación de preguntas, la recapitulación de las actividades realizadas y de los contenidos que se trabajaron, así como la representación gráfica de la experiencia y su posterior explicación, estrategias funcionales para observar el grado de significación que representó para ellos la actividad.

La educadora expresó no tener algún plan estratégico para evaluar, sin embargo, señala que para llevarla a cabo emplea la observación, el diario, los expedientes de los niños, siendo herramientas útiles para evaluar el proceso de aprendizaje que siguen los niños.

Para evaluar dicho proceso de aprendizaje, señala que en el diagnóstico emplea “indicadores” de observación para “saber en qué nivel se encuentran” los alumnos, pero en el momento en que lo dice, reflexiona expresándolo de la siguiente manera:

“...pero siento que sí sería bueno que siempre, en cada mes, cada que voy a planear como que tuviera ese instrumento o algo que me permitiera como que valorar todo lo que van aprendiendo los niños. Esa observación, que fuera una observación más sistemática, o no se, más significativa...”

Con esta reflexión, se puede decir que cuando dice que para la planeación toma en cuenta “el conocimiento que se tiene realmente del grupo, en qué nivel se encuentran” los niños, se refiere a una idealización de lo que tendría que ser, más no a lo que realmente hace como resultado de una evaluación, pero como se mencionó en párrafos anteriores considera al grupo como un grupo conformado por alumnos similares en cuanto a su nivel de rendimiento.

De acuerdo con ella, los rasgos que emplea en el momento de evaluar son los aprendizajes esperados, los cuales son aspectos esenciales a considerar en la evaluación de una competencia.

3.4.1.3 Estudio de caso # 3

La educadora trabaja en una comunidad perteneciente al municipio de Omitlán de Juárez, en el estado de Hidalgo. Atiende a una población de 28 alumnos, de los cuales 15 son de tercer grado y 13 de segundo. Tiene 48 años de edad y 26 años de servicio. Su formación profesional es normalista, obteniendo el grado de Licenciatura en educación preescolar.

Concepciones sobre el proceso enseñanza-aprendizaje

La educadora señala que la mayor parte de su vida profesional se ha dedicado a trabajar en escuelas unitarias. A diferencia de años anteriores, le solicitan “diversificar” las actividades, hecho que considera como inapropiado porque considera que lo más adecuado para enseñar es ver al grupo “*como un grupo total*”, es decir, como un grupo homogéneo, expresándolo en la entrevista de la siguiente manera:

“yo lo veo parejo porque...no es cierto que el niño de segundo va a aprender menos que el de tercero, no...ni el de primero. Tengo niños de tercero que les cuesta mucho trabajo hablar y algunos de primero no, o sea ¿por qué voy a hacer una actividad para tercero, una menos complicada para segundo y una menos complicada para primero? Si a lo mejor ni me va a funcionar la de primero...”

Esta idea se pudo comprobar en la práctica, pues la maestra organizó y llevó a cabo actividades grupales y pensadas en un grupo homogéneo.

¿Cómo enseñar en el medio rural? es una pregunta que respondió diciendo “*pues como siempre lo hemos hecho*”, mostrando señales de rutina e indiferencia. Al tratar de indagar más sobre ello, señaló que “*las actividades las tienes que planear pero bueno...salen imprevistos...y tienes que adaptarte a lo que hay*”, valiéndote de los niños y de su familia para resolver los problemas que puedan surgir durante la práctica

Así que, de acuerdo con la educadora, ella enseña con lo que le pueda servir en el momento, sin la necesidad de planear o prever lo necesario porque afirma que los métodos sugeridos por la teoría no son funcionales, haciendo suponer que no lleva a cabo una planeación de actividades intencionadas y organizadas, puesto que desvaloriza los referentes teóricos como elementos necesarios para anticipar, organizar, decidir y evaluar su plan de acción. Ella lo expresa de la siguiente manera:

“...ya lees tantas cosas que tú debes de buscar lo más simple, no lo más fácil sino lo que me pueda servir en el momento...no puedes utilizar tantos métodos porque eso no te funciona, la teoría es teoría y la práctica es otra cosa”.

Una vez más se puede confirmar que la educadora improvisa para llevar a cabo su enseñanza.

Por otro lado, la maestra señala que a veces se ha preguntado sobre cómo aprenden los niños, lo que ha llevado a reflexionar en torno a la siguiente pregunta: *“¿realmente están captando lo que yo quiero que realmente aprendan?”*, logrando obtener una respuesta hasta su desenvolvimiento.

Con esto podemos decir que para ella, la enseñanza consiste en transmitir conocimientos que ella misma decide aprenderán los niños y que el aprendizaje es una reproducción de la información que transmite, pues considera que este se refleja en el producto final o con su desenvolvimiento, más no en el proceso.

En este proceso de enseñanza aprendizaje, la maestra se da cuenta que los niños están aprendiendo *“por su desenvolvimiento, en sus participaciones, en sus trabajos, en cómo se dirigen hasta con sus papás”*, de modo que los resultados o productos son más importantes que el proceso, característica de una enseñanza directa.

Planeación y práctica con atención a la diversidad

- **Secuencia de actividades de enseñanza-aprendizaje**

La educadora asegura no emplear los planes y programas de estudio para diseñar su planeación pues para ella son innecesarios. Al respecto, realiza el siguiente

comentario haciendo referencia a la importancia de considerar al niño como referente principal para organizar la enseñanza pero sin considerar los referentes curriculares.

“Oyes sacas tu libro y ves los pilares y ves todas esas cosas... ¿qué crees?...que no. Tú te vas al grano...que el niño aprenda, que al niño le sea significativo, que el niño lo sepa aplicar y ya...más te cansas en leer, o sea, si lo tienes que hacer porque si lo tienes que buscar pero yo siento que a veces tanta cosa que nos dan...no sirve. Quien lo hace no sé con qué tipo de niños tenga...todo está perfecto, escrito muy bonito pero que vengan y lo apliquen aquí”.

Si esta idea la contrastamos con el documento de su planeación, podemos ver que la educadora emplea el programa de preescolar para seleccionar y escribir el campo, aspecto, competencia y aprendizajes esperados que favorecerá con las actividades que propone, solo como requisito administrativo, pues le da más importancia a las situaciones imprevistas que al diseño de situaciones didácticas intencionadas.

Cabe señalar que cuando se le solicitó su documento de planeación, solo tenía los planes de dos campos formativos, habiendo un faltante de cuatro de ellos sin planear, lo que permite suponer que improvisa el resto de las actividades. Una vez analizadas las dos situaciones didácticas presentadas, claramente puede verse una incongruencia entre lo que quiere favorecer (aprendizajes esperados) con las características y secuencia de las actividades que propone, pues carecen tanto de significatividad lógica como significatividad psicológica, impidiendo el logro de aprendizaje significativos.

Como puede notarse, esta es otra evidencia que permite confirmar la idea de que la educadora no planea como proceso reflexivo previo a la acción, pues la educadora improvisa, tal como lo señaló en el apartado anterior y como se aprecia en la práctica, pues las actividades que se observaron no aparecen en los planes presentados y por lo tanto, se puede decir que las actividades que improvisa carecen de sentido e intención ya que no reúnen las condiciones necesarias para favorecer aprendizajes significativos en los niños.

Otra muestra de improvisación como producto de la falta de la elaboración de la planeación didáctica, se efectúa durante el desarrollo de la secuencia didáctica, en

especial cuando utiliza material didáctico, pues en ese momento no alcanzan para todos los niños o se encuentran en mal estado, culpando a los niños de que no lo cuidan o que lo destruyen, más no por la falta de previsión.

Por otro lado, la educadora afirma emplear los conocimientos previos de los niños pero no en el momento de diseñar la planeación, sino en el momento de iniciar la actividad, expresándolo de la siguiente manera:

“Aja, eso sí...siempre”.

“Cuestiono dependiendo de la actividad, por lo regular siempre es...cuestionando a nivel grupo...como que se enriquece más, comparten”.

Respecto a esta afirmación, en el documento de planeación se puede percibir que la educadora formula preguntas para indagar los saberes previos de los niños, elemento indispensable para generar aprendizajes significativos. Sin embargo, en la práctica no fue así, pues favorece un aprendizaje rutinario y carente de significado. A manera de ejemplo, se muestran dos situaciones para confirmar que la educadora no considera los conocimientos previos en la práctica, también se percibe el tipo de aprendizaje que fomenta en los niños:

En la actividad de matemáticas, la educadora inició por repartir el material y dar la indicación de lo que harían. Los niños no presentaron dificultades al realizar la actividad, lo que hace pensar que los niños estaban repitiendo la actividad o fue una actividad carente de reto cognitivo para ellos.

Maestra: Yo les voy a repartir unos dulces al capitán del equipo y los va a repartir al equipo, le tienen que tocar la misma cantidad a todos.

La maestra les va dando los dulces a los capitanes del equipo y les sigue recordando la indicación

Maestra: Les debe tocar la misma cantidad

En los equipos, los niños hacen la repartición a través de distintas estrategias y dicen algunos comentarios como:

Niño P: Maestra, sobró uno.

Niño A: Aquí me faltan dos

Una vez que espera a que los cuatro equipos terminen, vuelve a hacer preguntas:

Maestra: ¿Qué paso?

Niño D: Me faltó uno

Maestra: ¿Cuántos les está tocando a cada uno?

Niño B: Tres

Después les pide que se esperen, que ella va a cada equipo pero que no se levanten de su lugar.

Maestra: Vean, a ellos les faltó uno, y a ese equipo otro. ¿aquí que paso?

Niño C: Nos tocaron iguales

Maestra: ¿En esta mesa qué pasó? ¿qué tenemos que hacer?

Niño C: Repartir otra vez

Maestra: ¿Qué hacemos con el dulce que sobre?

Niño B: Dárselo

Maestra: ¿a quién?

Niño E: A Gustavo

Maestra: ¿Y qué hacemos con el otro equipo que faltó?

Niño B: Pues le das otro maestra

Maestra: ¿Qué hacemos con Gustavo?

Niño A: Dale otro dulce

La maestra le da el dulce al niño, de modo que todos los niños se quedan con la misma cantidad de dulces.

En la siguiente actividad, se percibe que no hay claridad en la intención de la actividad, es decir, la actividad carece de significatividad lógica, pues las reacciones y opiniones que dan los niños no son coherentes con lo que la maestra pregunta. Además, es evidente que el tema no les interesó a los niños, sin embargo la maestra se aferra para continuarlo, cambiando y modificando los ejemplos y la orientación de la actividad, siendo reflejo de la falta de conocimiento que la educadora presenta sobre la estructura cognitiva existente en una persona, factor importante para determinar si el nuevo material resultará significativo.

Maestra: A ver, yo quiero que ustedes me platicuen algo ¿qué pasa? Hay algunas personas que actúan de un modo que a nosotros nos molesta un poquito. Ustedes estarían contentos si por ejemplos yo...que harían ustedes si yo por ejemplo nada más dejo salir al recreo a las puras niñas

Niño B: Tiramos la puerta para salir

Niño D: Yo empujaba la puerta con el Misael y con él

Maestra: Imagínense que harían si nada más dejo salir a las niñas al recreo. ¿qué harían?

Niño C: Rompo la puerta

La participación solo es de uno o dos niños

Maestra: Bueno...y por ejemplo...fíjense...que hacen ustedes cuando alguien los está molestando

Niño C: Acusamos

Niño Y: Acusamos "es que ella nos está molestando" y luego les decimos a nuestros papas

Niño F: Vamos con nuestros papas

La maestra escribe las ideas de los niños

Maestra: ¿Qué más? ¿qué harían ustedes?

Niño P: Defendernos

Maestra: ¿Qué más?

Niño M: Jugar con la persona que me está molestando

Uno de los niños sigue participando de forma constante mientras los demás se distraen con otros objetos o platican con sus compañeros, pero la maestra continúa con la pregunta ¿qué harían? Al no haber respuesta, vuelve a preguntar ¿les gusta que los molesten? , obteniendo la respuesta del mismo niño que ha estado participando, contando una anécdota sobre ello.

Maestra: Y ahora, si no quieren que los molesten ¿qué tiene que hacer?

Niño A: Acusarlos

Maestra: Por ejemplo, vean....si los molestan es por algo. ¿por qué te molestan Emiliano? (pregunta hecha al niño que participa con regularidad)

Niño R: Porque no me dejo

La maestra pone un ejemplo con los niños del salón y dice:

Maestra: No hay necesidad de estar molestando y que después respondan a la agresión, porque esa es una agresión.

Maestra: Entonces fíjense, ¿no debemos de hacer qué?

Niño B: De hacer nada (continúa respondiendo un niño)

Maestra: No vamos a hacer para que no nos hagan. Se los he dicho muchas veces. Para que no los molesten....

Maestra: Ustedes creen...haber fíjense....

Hay interrupción con salidas al baño pero la actividad continua de la siguiente manera:

Maestra: Ustedes creen que está bien que hay papás que ponen a trabajar a los niños

Niño L: Si

Niño N: Yo ya trabajo porque diario gano dinero y me compró cosas, como botellas de canicas

Maestra: ¿Creen que está bien que pongan a trabajar a los niños?

Niño B: Sí, porque nos pueden pagar (el mismo niño que participa)

Maestra: Pero Josué dijo que no, pláticanos ¿por qué?

El niño no da alguna respuesta, a su vez, los niños quieren seguir saliendo al baño y comienzan a platicar sobre otras cosas.

Maestra: ¿Por qué no es bueno que trabajen los niños?

Constantemente calla a los niños y opta por cambiar de lugar a algunas niñas que han estado platicando de otras cosas.

La maestra continúa con el tema hasta que los niños dicen:

Niño A: Nos pueden robar

Niño P: Nos podemos perder en algo muy lejos y ya no encontramos la salida

Maestra: ¿Qué pasa con los niños que trabajan muy chiquitos?

Hay una interrupción por un pajarito que se metió al salón pero la maestra pide atención y continúa diciendo:

Maestra: A ver, ¿qué más va a pasar si los niños trabajaran? ¿qué dejarían de hacer?

Niño A: Ya no vamos a trabajar

Niño B: Nos podemos cansar muy pronto

Maestra: ¿Qué más puede pasar?

Niño B: Yo no me canso, porque yo cargo dos o tres ladrillos o bloques

Maestra: ¿Crees que eso está bien?

Niño B: No, pero si los aguanto

Maestra: ¿Qué puede pasar?

Niño C: Me machuco

Niño D: Se puede machucar un dedo

Niño S: Se puede torcer la cintura

Niño T: Se puede caer y llora

Niño M: Pero yo no lloro

Maestra: Pero fíjense.....ya no le va a dar tiempo ¿de qué?

Niño A: De jugar

Maestra: Quien ha visto a la calle niños...en las carreteras, cruceros, niños que están muy pobrecitos. ¿Creen que ellos tengan tiempo para jugar? Si se enferman ¿tendrán tiempo de ir al doctor?

Maestra: A parte de eso ¿por qué está mal?...porque los ponen a trabajar.

Los niños que están trabajando en la calle, no juegan, no tienen juguetes, no comen bien y ¿creen que eso está bien?

La maestra pone algunos ejemplos con los niños y les dice que no aprenderían. Por eso muchas veces los adultos abusan e los niños, porque como no saben leer abusan de ellos.

Maestra: Les voy a dar unas hojas y quiero que las observen primero.

La maestra reparte dos hojas a cada niño y les pide que las observen pero que guarden silencio.

Maestra: Comparen las hojas, comparen los dos dibujos que tienen

Niño P: ¿Las vamos a colorear?

Maestra: Sí, pero primero las comparamos, ¿qué es lo que observan?

Niño G: Estos niños están peleando y estos están jugando y felices.

La maestra no hace caso a lo que los niños dicen porque está cambiando de lugar a los niños.

Pregunta de forma directa a algunos niños y responden:

Niño A: Estos niños están peleando

Maestra: ¿Por qué están peleando?

Niño C: Porque están enojados

Los niños enseñan la hoja que ellos creen que es incorrecto diciendo:

Niño Ä: Esta

Maestra: ¿Cuál es esta?

Niño L: En donde están peleando

Maestra: Fíjense, los niños de hasta arriba ¿qué hacen?

Niño A: Están jalando a un niño

Maestra: ¿Creen que sea correcto?

Niño Q: No, sus papas se enojan

Maestra: En el primer dibujo, ¿por qué no se debe hacer esto?

Niño B: Lo lastiman

Maestra: ¿Entre cuantos le están pegando?

Niño F: Son 4

Maestra: Y para un niño es mucho

Maestra: A ver, el dibujo de en medio

Niño C: Se quieren pelear

Maestra: ¿Por qué crees?

Niño M: Porque se están enojando

Maestra: ¿Por qué crees que estos dos niños se quieren pelear?

Niño C: Porque si

La maestra pregunta a algunos niños de forma directa la misma pregunta, algunos niños responden lo mismo que lo anterior o sólo describen lo que observan y no dan alguna razón.

Maestra: Bueno, vamos a.....pueden tomar sus crayolas y colorear, pero sin aventarse

Al ir por el material los niños, empiezan a quejarse, a empujarse y a enojarse.

Niño C: ¿Cómo tenemos que colorear?

Maestra: Bonito

Maestra: Vamos a recordar las reglas para colorear. Los de 3° no se tienen que salir de la raya, no deben dejar espacios en blanco y hay que respetar a los demás, a los de segundo es lo mismo pero a ustedes les cuesta un poquito más de trabajo.

También recuerden que no deben rayar el trabajo de los demás.

Para finalizar la actividad les pidió que escribieran su nombre y le entregaran su trabajo.

Hablando de la diversidad de edades, capacidades y estilos de aprendizaje que se hace presente en un grupo multigrado, la educadora señala que ella planea “parejo”, es decir, planea pensando en un grupo homogéneo. En el documentó de planeación que presentó la maestra, se percibe que la planeación efectivamente es elaborada pensando en un grupo homogéneo, por lo tanto, la maestra no reconoce ni toma en cuenta la diversidad presente en su salón de clases, mucho menos aplica estrategias de diversificación, limitando el desarrollo de las potencialidades particulares de cada niño.

Por otro lado, la educadora afirma que diseña actividades motivantes, pero añade que quienes tienen que tomar la iniciativa son los niños, manifestándolo con la siguiente idea:

“si los tomas en cuenta que salga de ellos...que tomen la iniciativa y después vamos a hacer esto, lo que ellos quieran iniciar”.

Con este comentario podemos seguir afirmando la idea de que la educadora improvisa las actividades, considerando los intereses momentáneos que surgen por parte de los niños, más no como recurso necesario para el diseño de situaciones didácticas interesantes para ellos.

Continuando con el tema de motivación, se observa que durante su práctica docente, la maestra utiliza el castigo como estrategia para que los niños lleven a cabo las acciones que ella solicita, manifestándolo con las siguientes expresiones:

“El niño que esté botando la pelota sin que le pase su turno, va a perder y no sale al recreo”.

“El niño que vuelva a soltar la pelota, ya no juega”.

- **Selección y organización de contenidos**

Al abordar el tema de los contenidos, la educadora es sincera y afirma no saber ni tomar en cuenta los contenidos para planear. Con esta idea, una vez más se confirma que la educadora improvisa su práctica docente pues no existe una explicitación de intenciones que pretenda abordar con las actividades.

En el caso de las dos secuencias didácticas correspondientes al campo de Lenguaje y comunicación y Pensamiento matemático que presenta en el documento de planeación, las actividades no tienen secuencia lógica ni coherencia con el aprendizaje esperado seleccionado, confirmando la falta de claridad en la intención de las actividades.

Al preguntarle sobre la forma en que selecciona lo que pretende que aprendan los niños (aprendizaje esperado), señala que lo hace empleando distintas fuentes bibliográficas hasta determinar lo que ella quiere enseñar a los niños.

“...lo voy buscando, o sea, tengo que leer muchas veces el aprendizaje. Tengo así que leerlo, leerlo y leerlo. A veces me meto a internet y a buscar, sacar ideas...me gusta leer libros, me gusta...documentar, que me den esa idea de lo que quiero hacer”.

Con esta idea podemos identificar algunas contradicciones. En lo que respecta al uso del programa de educación preescolar u otros libros, ella señaló que la teoría no es útil para tomar decisiones en cuanto a la enseñanza además de identificar que no hace uso del PEP 2001 para diseñar la planeación intencionada y significativa, pues como ya lo señalamos la educadora improvisa y cubre el mero requisito administrativo. Esta idea se puede comprobar con la siguiente expresión hecha durante la entrevista.

“Yo soy enemiga de eso, pero nos hacen hacer las cosas, este...de que escribas algo”.

Al plantearle la posibilidad de emplear las modalidades de intervención (proyecto, taller, unidad didáctica o rincón) como una estrategia para organizar los contenidos, la educadora expresa que aunque lo intenta, no le funcionan pues considera que con el empleo o no de ellas los niños aprenden. Además, señala que los niños ya no son como antes, que ya están más despiertos y que por lo tanto las modalidades no son útiles.

Con lo dicho hasta aquí, se puede apreciar que la forma en que la educadora organiza los contenidos es de forma multidisciplinar, es decir, por campo formativo. De la misma forma aparece en el documento de la planeación.

“Planeo por campo formativo, como es...al final mis niños van a aprender lo que deben aprender”.

Sin embargo, en el mismo discurso que expone la maestra se contradice, pues ella asegura que le resulta más fácil organizar los campos formativos que trabajar fusionándolos, es decir, de manera transversal. Sin embargo lo que realmente hace es organizar su planeación de forma multidisciplinar.

- **Relaciones interactivas**

La maestra considera que una de las formas de interactuar con los niños es platicar en todo momento con ellos, hacerlo de forma insistente y repetitiva. El diálogo que favorece la educadora está basado en las reglas y normas, pues ella lo expresa en la entrevista de la siguiente manera:

“...siempre estar platicando con ellos, siempre, siempre...estar como duro, duro y duro. Y no pegar y no esto, deben de respetar y si se pegan deben pedirse disculpas. Platicar, platicar y platicar”.

Ya en la práctica, las reglas y normas se traducen en la idea de que los niños deben permanecer sentados en su lugar mientras la educadora pasa a cada equipo para revisar los avances en las actividades o callados para poder iniciar la actividad, pero es evidente que los niños hacen caso omiso a las reglas que la educadora recuerda a cada momento.

Por otro lado, cuando se trata de ayudar a los niños que presentan dificultades durante las actividades, la maestra opta por buscar apoyo en niños más avanzados, es decir, trabajar con tutores pero con la condición de que el niño continúe eligiendo con quién quiere trabajar para recibir apoyo.

Otra forma de brindar apoyo ante las dificultades, es darles la respuesta a los niños o decirle cómo hacerlo, viéndose reflejado con la siguiente transcripción de un día de observación realizada:

En una actividad de adición, los niños preguntan a la maestra cómo resolver el problema que les planteó. La maestra comienza por recordar a los niños el signo de “crucecita” que necesitan poner en medio de los números y después les dice:

Maestra: *“Le tienen que poner el 4, la crucecita y luego el signo...y el signo de igual y el resultado que es nueve”.*

Posteriormente la maestra escribe la operación matemática en el pizarrón, mientras le pide a los niños que copien el resultado. Ante ello agrega lo siguiente

Maestra: *“Así lo tienen que hacer”*

Cuando la educadora percibe que los niños no están aprendiendo, opta por cambiar la actividad, culpando a las condiciones o a los mismos niños del fracaso de las actividades para favorecer aprendizajes, expresando las siguientes razones:

“...no me funcionó porque el material no les agradó, porque a lo mejor hubo diferencia en ciertas cosas, porque no tenían ganas de hacer nada...así sencillamente. No funcionó y tengo que cambiar mi estrategia, material o lo que sea, porque no siempre te va bien”.

En la práctica se observa lo contrario, pues a pesar del poco interés que muestran los niños por realizar una actividad, la educadora continúa con el tema, tratando de reformular las preguntas o ejemplos que plantea, pero son inútiles ante la obviedad de la situación.

De igual manera, se puede apreciar tanto en la planeación como en la práctica, que la maestra es quien les dice qué hacer y cómo hacerlo, siendo los niños meros receptores o ejecutores de las determinaciones de la maestra. Es en este punto donde existe una contradicción con el pensamiento de la educadora, en especial con la idea liberadora hacia los niños, pues al parecer sucede lo contrario.

Continuando con la caracterización de las actividades que propone la educadora, cabe señalar que algunos temas que aborda son irreales, tal es el caso de los monstruos. También se percibe que algunos de ellos son repetidos, es decir, propone actividades que los niños ya habían realizado y mecanizado y que por lo tanto, no representan retos para ellos.

Además, las actividades grupales que propone limitan la participación de todos los niños, pues es sólo uno o dos quienes lo hacen activamente o bien, la educadora es quien juega el papel activo o protagónico.

- **Organización social**

Como característica de un aula multigrado, la maestra atiende a más de 30 niños, así que para favorecer aprendizajes significativos requiere de organizar el grupo. En este caso, la educadora señala que a su grupo lo organiza de manera grupal y en binas, dándoles la libertad a los niños de que se sienten donde ellos esten a gusto.

En la práctica se pudo comprobar que la forma de organizar a los niños fue por equipos, sin embargo las actividades que se llevaron a cabo fueron grupales, pero finalmente los alumnos trabajan de manera individual. De igual modo se comprobó que los niños son quienes deciden dónde sentarse. En lo que respecta al documento de planeación, la educadora especifica la forma en que organizará al grupo durante las actividades.

- **Uso de materiales y recursos didácticos**

En la planeación, la educadora no especifica los recursos o materiales que empleará durante las actividades, lo que hace suponer y comprobar en la práctica que la maestra improvisa los materiales que empleará, es decir, no los prevé como ejercicio propio de una planificación anticipada.

Con relación al párrafo anterior, se observó que el salón de clases cuenta con poco material didáctico, el cual se encuentra desordenado e incompleto, lo que hace suponer la falta de atención a este elemento importante para el desarrollo de las actividades y para el logro de aprendizajes significativos.

Como se señaló en párrafos anteriores, la maestra emplea el Programa por razones administrativas, ya que considera que no es útil para su compleja labor.

- **Evaluación**

Para la maestra, la evaluación forma parte de un proceso que se trata de observar los trabajos realizados por los niños, pues es a través de ellos que se percibe el avance o aprendizaje de los niños, pensamiento correspondiente a una tendencia directa con rasgos interpretativos del aprendizaje. De acuerdo con ella, la expresión oral de conocimientos es otra forma en que los niños pueden dar cuenta de que han aprendido.

Como se puede apreciar, esta concepción de evaluación se relaciona con la forma en que considera que los niños dan cuenta que aprenden, que es a través de sus productos, característica de una enseñanza directa/interpretativa.

Esta forma de concebir la evaluación se puede apreciar en la planeación, pues como cierre de una actividad propone *“guardar el trabajo para una exposición”*, haciendo suponer que es una evidencia relevante para dicho proceso. En la práctica, la educadora lleva a cabo el cierre de las actividades a modo de que exista un producto, es decir, colorear una hoja, dibujar o realizar ejercicios matemáticos, mismos que son entregados a la maestra como evidencia de aprendizaje.

De acuerdo con la entrevista, los instrumentos que emplea para evaluar son el diario de campo, los trabajos de los niños y las entrevistas que les realiza. Nuevamente hace énfasis en los productos que obtiene.

3.4.1.4 Estudio de caso #4

La educadora trabaja en una comunidad del municipio de Huasca de Ocampo, en el estado de Hidalgo. Atiende a una población de 27 alumnos, de los cuales 14 son de tercer grado y 13 de segundo. Tiene 30 años de edad y 4 años de servicio. Su formación profesional es de Licenciatura en educación preescolar.

Concepciones sobre el proceso enseñanza-aprendizaje

Para la educadora, la enseñanza en educación preescolar consiste en brindar *“las herramientas”* y reforzar las experiencias que los niños traen de su contexto para que puedan *“desenvolverse dentro del contexto social”*, concepción que permite

vislumbrar el conocimiento que tiene sobre la existencia de mecanismos reguladores o estructuras propias de la etapa de desarrollo en la que se encuentran los niños, indicando las posibilidades de aprender que tiene dichos sujetos,

Sin embargo, señala que enseñar en un grupo de preescolar multigrado es complicado por el hecho de contar con un grupo diverso, expresándolo de la siguiente manera:

“...de por si cada niño es diferente ¿no?, pero... tener los tres grados es aún más, es trabajar con mucha más diversidad”.

Además de la diversidad presente, otra características de las escuelas multigrado es que se encuentran en zonas rurales, de modo que para la maestra, enseñar bajo estas condiciones es aprovechar y reutilizar los recursos propios del contexto, elementos necesarios para una enseñanza situada.

A pesar de que la maestra reconoce la diversidad presente en un aula multigrado, asegura que trabaja de manera grupal, es decir, pensando en que los alumnos cuentan con niveles de rendimiento similares, aunque de acuerdo con ella, les da mayor prioridad *“a los niños de tercero porque son los que ya van a salir”.*

De acuerdo con la educadora, trabajar de manera grupal le ha funcionado porque *“los más grandes apoyan a los más pequeños”*, estrategia que podría denominarse *“tutoría entre iguales”* pues se busca el apoyo de niños expertos, sin embargo, podría ser más funcional si la educadora empleara estrategias de selección y organización de los niños.

En la práctica, se puede comprobar que la educadora lleva a cabo actividades grupales aunque el modo en que acomoda a los niños es por grado, acción que puede limitar la posibilidad de emplear a los niños de tercer grado o *“expertos”* como tutores de los más pequeños. Sin embargo, ella diversifica el contenido de las actividades que lleva a cabo con los niños de cada grado, tal y como se muestra en la siguiente transcripción de una observación:

Después del recreo, la maestra le pide a una niña que reparta a cada uno de sus compañeros un “nido de pájaro”, siempre y cuando estén sentados. Mientras tanto, la maestra separa plastilina en una bandeja de plástico.

La educadora organiza a los niños por grado, en dos mesas se sientan los de tercero y en dos mesas los niños de segundo, dando como resultado cuatro equipos de niños por grado escolar. Después comienza por repartir un poco de plastilina a los niños y les dice:

Maestra: “A ver les explico.....haber, ¡silencio!. Vamos a jugar con el nidito ¿sale?, les voy a repartir plastilina y cada quien va a hacer sus huevito;, estos dos equipos (los niños que corresponden a 2º) van a hacer 10 huevitos y este y este equipo (los niños de 3º) van a hacer 20 huevitos”.

La maestra se cerciora de que todos tengan la cantidad de huevos solicitada, pasando a sus lugares para que ellos cuenten. Cuando los niños finalizan, la maestra les pregunta:

Maestra: “A ver, vamos a convertir ese nidito... ¿qué animal nace del huevo?”

Niño A: “Los cocodrilos”

Maestra: “Tercero, en ese nido de cocodrilos había 8 huevitos y segundo, en ese nido de cocodrilos había 5 huevos”

Maestra: “¡Póngalos!”

Los niños cuentan y colocan los huevos en el nido mientras la educadora continua diciendo

Maestra: “Vino una víbora y de ese nido se comió dos huevos, ¿qué tenemos que hacer?”

Niño B: “Quitar”

Maestra: ¿Cuántos huevitos le quedaron?

Los niños dan distintas respuestas así que la maestra pasa a los equipos para apoyar a los niños a contar y a quitar el número que indicó para obtener el resultado correcto.

A pesar de que la educadora diversifica el contenido de las actividades que lleva a cabo con los niños, se puede apreciar que en el documento de planeación no aparece la actividad antes presentada, haciendo suponer que la educadora no planea como proceso reflexivo previo a la práctica además de improvisar en el momento de la observación.

Abordando el tema de aprendizaje, la maestra reconoce que los niños aprenden de manera diferente y que por lo tanto, presentan distintos niveles de desarrollo, sin embargo, señala que por causas propias de la labor como docente de aula multigrado, toma como referencia o como punto de partida el nivel de desarrollo de los niños más

avanzados para tratar de que los demás los alcancen o los sigan, señalándolo de la siguiente manera:

“...respetamos...el nivel que tiene cada niño, sino que ya nos vamos a los que están ya un poquito más avanzados y ya a partir de eso vamos trabajando, jalando a los demás”.

En esta situación y bajo la perspectiva práctica, la educadora vuelve a situarse en el plano idealista, pues a pesar de reconocer que los niños aprenden de manera diferente, su atención y apoyo se orienta hacia los niños de tercer grado, pues ellos están por concluir la etapa preescolar.

Cabe señalar que a pesar de que la educadora realiza adecuaciones y brinda apoyo a los niños más pequeños, ella trabaja por grado escolar, aunque en algunas ocasiones busca apoyo de los niños más expertos para brindar apoyo a los más pequeños, además lleva a cabo actividades que no forman parte de la planeación didáctica, comprobando que improvisa su práctica.

Planeación y práctica con atención a la diversidad

- **Secuencia de actividades de enseñanza-aprendizaje**

La educadora señala que para planear, toma como punto de partida las necesidades que presentan los niños, después, detecta las “*competencias y los aprendizajes esperados*” que pretende favorecer en los niños así como las estrategias que ayuden a favorecer esos aprendizajes, aspectos que la sitúan en la teoría constructivista, pues considera al propio alumno como punto de partida para organizar la enseñanza.

Sin embargo, revisando el documento de planeación se puede apreciar que en algunas de las situaciones didácticas diseñadas por la educadora, no señala el campo formativo, la competencia ni el aprendizaje esperado que trabajará, sólo señala el nombre de la actividad y describe un conjunto de actividades que realizarán los niños y ella. Con esto se puede decir que la educadora planea pero sin tener una intención específica, además de suponer que realmente no considera las necesidades de los niños ni el Programa de Educación Preescolar 2011 (PEP) como punto de partida para el diseño del documento.

Al diseñar la planeación, la maestra asegura tomar en cuenta los conocimientos previos de los niños, determinado por los aprendizajes que han adquirido o favorecido los niños; posteriormente utiliza los aprendizajes esperados del PEP 2011 para determinar lo que “les hace falta” y poder determinar los contenidos que trabajará con ellos.

En el proceso que se describió en el párrafo anterior, la educadora reconoce que en la estructura cognitiva de los niños existen antecedentes y conocimientos previos, siendo este último el factor más importante para determinar si el nuevo material resultará significativo y el grado en que puede ser aprendido y retenido, manifestándolo de la siguiente manera:

“...veo...en qué nivel están o qué aprendizaje han adquirido o favorecido y ya este...como que, bueno ves que en el PEP vienen desglosados, qué he observado yo que les haga falta y ya a partir de ahí, retomo... qué es lo que voy a trabajar con ellos”.

Contrastándolo con el documento de planeación, podemos ver que lo que dice la educadora, se queda en el discurso, pues como se mencionó en párrafos anteriores, en algunas situaciones la educadora no especifica el aprendizaje esperado que desarrollará con las actividades, es decir, no se especifica la intención o el propósito que pretende alcanzar con la actividad. En situaciones didácticas de otros campos formativos, se aprecia que especifica el campo y el aprendizaje esperado seleccionado, pero éstas se encuentran con formatos diferentes, lo que hace suponer que emplea planeaciones de otros ciclos escolares para ocuparlas con los niños, por lo tanto, se puede confirmar la idea de que la educadora no parte de las necesidades de los niños ni de sus conocimientos previos.

Continuando con el tema del diseño de planeación, la educadora señala que al realizarla, no considera la diversidad de edades, capacidades y estilos de aprendizaje de los niños porque trabaja pensando en un grupo homogéneo. Sin embargo, señala que a pesar de ello, trata de aplicar variantes, expresándolo con el siguiente ejemplo:

“...lo que sí, a veces por ejemplo...si veo número al ponerles un poquito menos números y para tercero ya números más grandes”

En la planeación, se puede confirmar que la educadora planea pensando en un grupo homogéneo, promoviendo durante el primer día de observación actividades grupales y en la que cada niño trabaja de manera individual, limitando la posibilidad de que los niños interactúen y faciliten los procesos de construcción de significados.

Sin embargo, en el segundo y tercer día de observación, la educadora lleva a cabo actividades simultáneas, es decir, teniendo la organización en pequeños equipos, cada uno de ellos realiza una actividad diferente. Una vez concluida la actividad que le toca hacer, se van rotando o cambiando las actividades hasta que cada equipo realice todas las actividades propuestas.

Haciendo el contraste con el documento de su planeación, se puede identificar que las cuatro actividades que se realizan bajo esta organización no se encuentran planeadas. Pero a pesar de que se trata de una improvisación de la práctica, este trabajo interactivo si favorece la construcción de conocimiento.

Por otra parte, se percibió que los niños no estaban familiarizados con esta forma de trabajo, pues constantemente le pedían a la maestra que querían trabajar con la actividad de otro equipo. Lo dicho en el párrafo se puede constatar con la descripción de un día de observación que se presenta a continuación:

La educadora explica a cada equipo la actividad que realizara de la siguiente manera

Maestra: Este equipo va a trabajar conmigo en los niditos. Otro equipo va a salir a jugar con los bolos.

Sin embargo, muchos niños dicen que ellos quieren jugar a los bolos, pero la educadora les dice:

Maestra: Les explico lo que vamos a hacer, porque a los que hoy no les toque jugar con el boliche les va a tocar mañana, a todos les va a tocar pero en diferente día. ¡Pongan atención para que chequen lo que tienen que hacer!. Aquí, a ver, primero con este equipo tienen el tiro uno, dos y tres. Aquí van a registrar los números que tengan en el tiro uno, dos y tres (les muestra una hoja).

Otro equipo....va a estar trabajando con crucigramas. Los niños de tercero van a escribir el nombre completo del dibujo y los de segundo van a escribir la vocal con la que empieza.

El otro equipo va a estar conmigo con los niditos y el otro equipo va a armar un rompecabezas. ¿Sale? Esos equipos los vamos ir cambiando.

A ver, los niños del canguro levante la mano ¿Quién vino de los canguros?

La educadora señala el cartel en donde están escritos el nombre de los niños que conforman un equipo y los va nombrando para que salgan a hacer la actividad de los boliches.

Maestra: El equipo de los elefantes ¿quién es?, levante la mano.

La maestra va nombrando a los niños que conformaran los equipos.

Maestra: A este equipo le toca el rompecabezas. El equipo de los dragones ¿quién es?

La maestra ubica a los niños de ese equipo y les dice que ellos trabajaran con ella, con los niditos.

Durante la actividad, la educadora pasa a los equipos para volver a dar la indicación, algunos niños le preguntan y solicitan su apoyo para realizar la actividad.

Continuando con el tema de planeación, la educadora señala que para su diseño emplea ejemplos del contexto, sin embargo no profundiza en el tema ni se observó en la práctica.

Al preguntarle si en el momento de planear piensa en actividades para motivar a los niños, la educadora se muestra contundente al afirmar que sí. Según ella, las actividades motivantes consisten en utilizar material manipulable y poder mantener ocupados a los niños. Ante ello, se puede identificar que durante la práctica, la educadora promueve el uso y manipulación de distintos materiales para mantener ocupados a los niños, pues como se mencionó en párrafos anteriores, al carecer de intención, las actividades se realizan para mantener ocupados o entretenidos a los niños.

- **Selección y organización de contenidos**

Al preguntar a la maestra sobre los contenidos que selecciona en el momento de planear, ella señala que van incluidos en la misma planeación. Además, denota tener conocimiento sobre ello al mencionar que los contenidos que considera son tres: *“los procedimentales, actitudinales y conceptuales”* y que los criterios que emplea para seleccionarlos son *“las necesidades de los niños”* y sus intereses.

No obstante, existe una contradicción entre lo que dice que hace con lo que hace y con lo que planea, ya que como se señaló en párrafos anteriores, la educadora no señala el campo, aspecto, competencia ni aprendizaje esperado que favorecerá

con la actividad propuesta en el documento de su planeación, por lo que nuevamente se confirma la idea de que las actividades carecen de intención y que la educadora improvisa las actividades que lleva a cabo con los alumnos, o bien, que emplea las mismas situaciones de otros años escolares.

Además de la falta de intención en las actividades planificadas, durante la práctica se observó una continua improvisación y repetición de ellas, o bien, su grado de dificultad no se relaciona con las posibilidades que presentan los niños, tal y como se muestra en parte de la transcripción de un día de observación que se describe a continuación:

Después de escribir la fecha en el calendario, la maestra inició por recordar las actividades realizadas en la sesión anterior y cuestionó a los niños:

Maestra: ¿Quién trabajó boliche?

Y algunos niños levantaron la mano.

Maestra: Hoy van a trabajar con el crucigrama

Niño A: Aaayyyy, no

Maestra: A ver, pongan atención. Van a poner el nombre de la fruta y los de segundo van a completar con las vocales

¿A quién le toco el crucigrama? Y fue mencionando a los niños y se van a ir a la biblioteca a jugar boliche. Oscar llévate el material y tu Gabriel les repartes su hoja. A ver levante la mano quién estuvo con el rompecabezas (y los niños levantaron la mano)

Los cinco niños se pasan a aquel equipo (señala)... ¡córranle!

La maestra ayuda a los niños a ubicarse por equipo, cambiándolos de lugar según les corresponda. Ella pregunta a los niños sobre la actividad que trabajaron en la sesión pasada para indicarles la otra actividad que realizaran.

Maestra: Este equipo va por sus monedas (les indica a un equipo), porque van a vender.

Posteriormente les indica cómo jugarán a la tienda, explicándoles algunas acciones que deben de hacer como poner precio, vender y comprar.

Durante el desarrollo de las actividades múltiples, la maestra brinda apoyo a cada equipo pero los niños que resuelven el crucigrama, buscan su apoyo constantemente. Sin embargo, la maestra los apura y les dice que ellos deben de hacer las actividades solitos.

La maestra va al equipo donde trabajan con plastilina y pregunta:

Maestra: ¿Cuántos huevitos llevan? ¿Cuántos les faltan?

Mientras los niños realizan el conteo de bolitas de plastilina, la maestra brinda apoyo de conteo oral o estrategias de separación a cada niño.

Los niños que juegan boliche se encuentran en el salón de la biblioteca, los niños que resuelven los crucigramas continúan solicitado ayuda y el equipo que juega en la tienda tiene dificultades para ponerse de acuerdo.

Una niña fue por la maestra para que fuera a ver el equipo que estaba en la biblioteca, dejando a los demás equipos trabajando solitos. En ese lapso de tiempo, uno de los niños reparte los nidos, el equipo de la tienda se peleaba por ser el vendedor y no se observa que realicen el conteo de las monedas.

Los niños que terminaban de realizar la actividad, como es el caso de la resolución de un crucigrama, comenzaron a entrar y salir del salón y a ya querer salir al recreo.

Al regresar al salón, la maestra revisó que los niños realizaran su trabajo y en el equipo de la tienda les dijo:

Maestra: Andy, tienes que revisar que ten den las monedas de acuerdo al precio.

Ella se sentó en el equipo donde trabajaban con los nidos y brindó apoyo.

Maestra: En ese nido, vamos a poner 3 huevitos.

A ver cuéntalos otra vez (le dijo a un niño).

La maestra les pidió a los niños que contaran los huevitos y continuó brindando apoyo a los niños.

Maestra: Ahora, de esos tres huevitos vino un águila y se comió uno. ¿qué tenemos que hacer?

Niño C: Quitar

Maestra: ¿Cuántos huevitos quedaron en el nido?

Niño A: dos

Maestra: Pero esa pajarita vino a poner otros 3. ¿Cuántos hay ahora?

La maestra vuelve a explicar a un niño que se le dificultó comprender el problema de la adición.

Maestra: ¿Cuántas bolitas quedaron?

Niño D: 2

Maestra: Tenías dos aquí. Pero vino la pajarita y puso otros tres. A ver cuenta ¿cuántos hay?

La maestra continúa apoyando el conteo de los niños de ese equipo, mientras los niños del equipo que juega boliche van al salón para quejarse de que un compañero salto su turno, sin embargo, la maestra continua prestándole atención al equipo.

El equipo que juegan a la tienda, salen del salón y ya no realizan la actividad que les dejó la maestra, así que les pide que recojan el material y lo coloquen en su lugar.

Los niños que se encuentran en la biblioteca, continúan jugando solos con el material de boliche, pero después de unos minutos, los niños retoman la actividad y se forman para realizar el tiro de bolos pero sin recibir el apoyo de la educadora y sin realizar las anotaciones correspondientes.

Las actividades que realizan los niños concluyen cuando la maestra les pide que guarden el material y que salgan a desayunar a recreo.

Al plantear la posibilidad de emplear las modalidades de intervención como (proyecto, taller, unidad didáctica o rincón) estrategia para organizar los contenidos, la educadora expresa que ha trabajado todas, con excepción del rincón pues es la modalidad que se le dificulta más. Trabajar con talleres le ha funcionado en el grupo, pues de acuerdo con ella, los niños son los que construyen su conocimiento. La unidad didáctica es otra modalidad que emplea con regularidad.

A pesar de lo dicho anteriormente, en el documento de planeación se ve reflejada la organización de los contenidos en secuencias didácticas por campo formativo, es decir, de forma multidisciplinar, sin emplear las modalidades de intervención que se señalan en el párrafo anterior, acción que va en contra del principio globalizador.

Aunado a lo anterior, las actividades que propuso a los niños durante la práctica no forman parte del documento de planeación, haciendo suponer que la educadora no emplea las modalidades tal y como ella lo señaló y que además improvisa las actividades, pues lleva a cabo actividades que no se encuentran en la planeación y por lo tanto carecen de intención, aspecto necesario para favorecer aprendizajes significativos en los niños.

Por otro lado, se realizaron una serie de preguntas para conocer la forma en que la educadora organiza las actividades para favorecer los contenidos actitudinales, procedimentales y conceptuales, además de preguntarle sobre las creencias que tiene acerca de la forma en que los niños los aprenden. A continuación se describen y presentan sus respuestas.

Para trabajar los contenidos actitudinales, la maestra considera que las reglas y las normas deben de estar presentes en todo momento. A pesar de no describir el tipo de actividades que diseña para favorecer dichos contenidos, la educadora señaló que éstas deben estar orientadas hacia la resolución de problemas así como a la auto-regulación de los niños cuando se presentan conflictos, expresándolo de la siguiente manera:

“Para los actitudinales...mmm, pues al inicio sería lo de normas y reglas, bueno, no al inicio sino siempre, bueno eso siempre están, las reglas y normas, este...igual es saber cómo resolver los problemas que se presentan, no sé a lo mejor cuando se agreden, este...el que ellos aprendan a regular esas situaciones”.

En la práctica, se pudo observar que la educadora les recuerda a los niños las reglas y las normas sólo cuando éstos pierden el interés en las actividades, esperando que respondan ante ello de manera inmediata. Con ello, se puede pensar que las reglas y las normas no están consolidadas como parte del trabajo que se emprende en el salón de clases, descartando la función progresiva que tiene su aprendizaje. A continuación se describe el fragmento de una transcripción que da cuenta de esta situación.

Durante la actividad de pensamiento matemático, muchos niños se levantan de su lugar, otros niños juegan a ser dragones, otros a ser dinosaurios. Ante ello, la maestra les pide que se sienten porque no quiere escuchar a nadie.

La maestra les pide que recojan la plastilina y en voz alta dice:

Maestra: Ya todos tienen que estar sentados a la 1.....2.....y.....3

Pero los niños se resisten y siguen de pie e iniciando conversaciones con otros temas pero la educadora vuelve a repetir en tono alto lo siguiente:

*Maestra: Cuento tres y ya tienen que estar sentados en su lugar. 1.....2.....y.....3
¿ya?*

El murmullo continúa y la maestra decide cantar una canción hasta llegar a decir “tenemos la boquita cerrada”. Por un momento, la maestra logra obtener el silencio deseado y continúa con el cierre de la actividad de la siguiente manera:

Maestra: ¿Qué hicimos con los niditos? Uno por uno y levantamos las manos

Niño A: Hicimos huevos

Niño B: Los contamos

Maestra: ¿Qué más hicimos?

Niño C: Hicimos huevos de cocodrilos

Maestra: ¿Qué hicimos si alguien se comía los huevitos? Poner o quitar

Niño B: Quitar

Niño D: Quitar porque se los llevaban

Maestra: ¿Y si ponía más?

Niño A: Poner

Maestra: Poner porque ponía más huevitos

Sin embargo y a pesar de ello, los niños continúan parándose de su lugar y ahora quieren salir al baño. La maestra continúa pidiéndoles que guarden silencio y les dice:

Maestra: Acuérdense que para hablar debemos de alzar la mano ¿por qué no respetan eso? Yo no escucho cuando hablan al mismo tiempo. Guarden silencio por favor.

Pero los niños continúan hablando de otras cosas

Para la enseñanza de los contenidos conceptuales, la educadora explica cómo diseña las actividades pero menciona que las investigaciones y las consignas claras que los hagan reflexionar, son algunas acciones que emprende para desarrollar dichos contenidos.

“Este....mmm. No sé a través de las investigaciones, que mis consignas sean claras, este...que los hagan, este...¿cómo se dice?...reflexionar, analizar”.

Referente a los contenidos procedimentales, la educadora no describe la manera en la que los niños los aprenden, sin embargo, señala que llevar a cabo experimentos puede favorecer este tipo de contenido. Es en este tipo de actividad donde la maestra puede...

“...darles como que claras las indicaciones, este...antes de que lo hagan preguntarles este...cómo lo vamos a hacer para ver si lo comprendieron y ellos sepan qué procedimiento tiene que seguir”.

Ya en la práctica, la educadora daba las indicaciones pero fue muy común que los niños volvieran a preguntar acerca de lo que harían, siendo señal que desde el inicio ellos no tenían claro el propósito de la actividad ni las acciones que emprenderían a consecuencia de la falta de intención en las actividades desde el momento de la planeación.

- **Relaciones interactivas**

Para la educadora, la estrategia que emplea para favorecer la interacción en los niños es el juego, basado en “*el respeto a reglas y normas*” y en la colaboración, para que entre ellos se dé una buena relación.

Una de las actividades que la educadora promovió para favorecer la interacción entre los niños fue armar rompecabezas y jugar bolos, aunque como se mencionó en párrafos anteriores, las reglas y normas las recuerda o las aborda cuando los niños comienzan a perder el interés por continuar con las actividades, no antes de llevarla a cabo como proceso reflexivo.

Durante las actividades, la maestra es quien decide qué harán los niños para la resolución de algún problema o en el desarrollo de la actividad; el hecho de que ella dé instrucciones no es exclusivo de una concepción directa del aprendizaje, pero en este caso si es adecuado ubicarla en esta teoría porque su intervención sistemática inhibe las conductas espontáneas de los niños, lo cual no favorece los procesos de auto-regulación de los alumnos. Además, las indicaciones no son lo suficientemente claras para que los niños las lleven a cabo, pues es necesario que las vuelva a repetir en varias ocasiones; con todo ello, se puede pensar que el problema se deriva de la falta de claridad en lo que los niños deben realizar, induciendo un aprendizaje mecánico-rutinario.

Por otro lado, la educadora señala que durante el desarrollo de las actividades, se percató de que los niños están aprendiendo cuando responden a sus preguntas, cuando los observa o cuando los niños mantienen conversaciones con sus compañeros. De igual manera señala que en todo momento los niños aprenden, expresándolo de la siguiente manera:

“...mmm...es que...que no aprendan nada pues no creo, no he observado...por lo menos algo sencillo yo creo que siempre adquieren ¿no?”

Por otro lado, cuando los niños presentan dificultades durante las actividades, la maestra señala que la forma de intervenir es brindando apoyo individualizado o pedir el apoyo de su familia, descartando nuevamente la posibilidad de buscar el apoyo

de niños más expertos, es decir, de favorecer la tutoría entre iguales para su aprendizaje.

En la práctica, la educadora apoya a los niños cuando ellos lo solicitan o cuando ella se da cuenta que están presentando dificultades, realizándolo de forma directa y sin buscar el apoyo de los demás niños. Es preciso señalar que, sólo en una de las actividades solicitó el apoyo de las madres de familia de los niños para que participaran con ellos durante una exposición.

Algunos de los momentos en los que la educadora brindó apoyo se señalan con la siguiente transcripción de una actividad:

ACTIVIDAD DE PENSAMIENTO MATEMÁTICO. Algunos niños muestran dificultad para resolver el problema de sustracción, por lo que la maestra va a cada equipo para apoyar el conteo de los niños, repitiéndoles el proceso para lograrlo.

Maestra: La mamá dinosaurio puso 7 huevos, ¿ya los pusieron? (espera un momento y continua) Vino el dragón y quemó uno. ¿Cuántos le quedaron?

En otro momento, la educadora apoya a los niños contando en voz alta junto con los niños o mostrando algunas estrategias de separación en el momento de contar.

La maestra vuelve a explicar a un niño que se le dificultó comprender el problema de adición de la siguiente manera

Maestra: ¿Cuántas bolitas quedaron?

Niño A: 2

Maestra: Tenías dos aquí. Pero vino la pajarita y puso otros tres. A ver cuenta ¿cuántos hay?

En la actividad de armar rompecabezas, la maestra reparte las piezas de rompecabezas a los equipos y les dice que pueden empezar hasta que todos tengan el rompecabezas.

Durante la actividad, los niños presentan dificultades, la maestra pasa a cada equipo para apoyarlos a centrar la atención en la observación de las piezas y a tratar de buscar que estas se ensamblan. Además los anima y felicita con los logros que van obteniendo.

- **Organización social**

Como se señaló en los casos anteriores, las educadoras que trabajan en escuelas unitarias atienden a un número mayor de 30 niños de distintos grados, por lo tanto, requieren de organizar al grupo para que aprendan de manera significativa.

En este caso, la educadora señala que la organización que determina emplear para el grupo depende de la actividad y del grado de dificultad de esta, porque puede *“mezclar a los niños más pequeños con los grandes para que...los apoyen”*, haciendo referencia a la tutoría entre iguales. Las formas que dice que emplea para organizar al grupo son *“en equipos, en pareja, individuales”*, pero las más frecuentes son trabajar de forma individual y en binas.

En la práctica, la maestra separa a los niños por grado pero las actividades las propone de manera grupal para que los alumnos las realicen individualmente. De este modo, podemos decir que existe una contradicción en la idea de que busca el apoyo de los niños más grandes para el apoyo de los chiquitos, pues además de separar a los niños por grado, el trabajo es individual, limitando la interacción y colaboración entre ellos.

- **Uso de materiales y recursos didácticos**

En la planeación, la educadora no especifica los recursos o materiales que empleará durante las actividades, lo que hace suponer y comprobar en la práctica, que la maestra improvisa en el momento los materiales que empleará, tal y como lo hace con las actividades que se observaron durante la investigación.

El aula cuenta con distintos recursos didácticos y recursos tecnológicos disponibles para llevar a cabo las actividades que propone la maestra.

La educadora señala que emplea el Programa de educación preescolar para diseñar sus planeaciones, sin embargo, ocurre lo contrario al encontrar que las actividades diseñadas en el documento de planeación, no contienen los elementos que señala el PEP 2011, por ejemplo, el campo formativo, el aspecto o el aprendizaje esperado que trabajará con el desarrollo de las actividades.

Evaluación

Para llevar a cabo la evaluación de los aprendizajes, la educadora asegura que se apoya de los aprendizajes esperados contenidos en el Programa de Educación Preescolar. Para tal efecto, emplea distintos instrumentos como *“la observación...los expedientes...la lista de cotejo...al conversar con ellos también te sirve que tanto han aprendido”*. De igual manera, se vale de los trabajos más significativos que los niños han realizado.

Los instrumentos que señaló durante la entrevista no se observaron durante su práctica, así que, al no definir ni señalar en la planeación los aprendizajes esperados que llevaría a cabo, difícilmente se puede tener claridad sobre los rasgos que se intentan poner en práctica y por lo tanto evaluar, de modo que se reitera la falta de intención en las actividades que propone para el logro de aprendizajes en los niños, quedándose todo ello en el plano discursivo.

3.4.1.5 Estudio de caso #5

La educadora trabaja en una comunidad perteneciente al municipio de Huasca de Ocampo, en el estado de Hidalgo. Atiende a una población de 24 alumnos, de los cuales 13 son de tercer grado y 11 de segundo. Tiene 24 años de edad y 3 años de servicio. Su formación profesional es de Licenciatura en educación preescolar.

Concepciones sobre el proceso enseñanza-aprendizaje

Para la educadora, enseñar en educación preescolar consiste en “contribuir al aprendizaje del niño”. Ante esta situación, ella se considera como “la única figura que tienen” tanto los niños como los papás para lograr aprendizajes, desvalorizando el papel que juega el propio contexto para ello así como los aprendizajes que se pueden obtener a través de la interacción con sus pares.

Para poder enseñar en el medio rural, la maestra considera que hay que tomar en cuenta y respetar las características, la cultura y las costumbres de la comunidad de los niños, porque es parte de ellos y por lo tanto, no se puede llegar a imponer. Esta idea, permite identificar una contradicción con lo que dice en el párrafo anterior,

pues primero afirma que ella es la única que puede contribuir en el aprendizaje de los niños y en un segundo momento, señala que el contexto es parte fundamental en ello.

En cuanto al aprendizaje, la educadora señala que “todos aprenden diferente”, reconociendo los procesos de desarrollo que tienen los niños, describiéndolo de la siguiente manera:

“...hay niños que parece que no están poniendo atención o son muy traviosos pero acá sus oídos los tienen a lo que da, pregunta uno algo y así estén jugando están escuchando y saber respetar eso cuesta mucho trabajo porque luego queremos meter a todos los niños a lo mismo pero no, cada quien tienen una inteligencia diferente”.

Conforme a esta idea, la educadora asegura cimentar su enseñanza en un diagnóstico inicial, el cual le brinda la posibilidad de “identificar el área donde tienen mayor aprendizaje” los niños y poder trabajar a partir de ello. De modo que utiliza la evaluación inicial o diagnóstica para conocer qué es lo que el alumno no sabe y podérselo enseñar, pensamiento que la sitúa en la teoría interpretativa del aprendizaje.

Es evidente que en el plano discursivo, la educadora reconoce la diversidad presente en un aula multigrado así como la forma de manifestarse, sin embargo, en la práctica termina tratando al grupo de niños como un grupo formado por alumnos en cuanto a su nivel de rendimiento, promoviendo actividades grupales y sin considerar “las inteligencias” que ella menciona e identifica en el diagnóstico.

Planeación y práctica con atención a la diversidad

- **Secuencia de actividades de enseñanza-aprendizaje**

En el momento de preguntar a la maestra sobre los elementos que considera para planear, muestra sus planeaciones y va señalando cada uno de ellos. Revisando dichos documentos, se puede apreciar que planea de forma fragmentada o disciplinar, contradiciendo el principio de globalización, necesario para favorecer la conexión y relación de los contenidos disciplinarios o campos formativos, para otorgar significatividad a las actividades que se le proponen a los niños.

Los elementos que considera en su planeación son: campo formativo, aspecto, competencia, propósito de la maestra, secuencia didáctica (inicio, desarrollo y cierre), recursos, tiempo, espacio, organización y las evidencias que va a considerar para la evaluación. Al considerar dichos elementos, se permite entrever que la planeación didáctica es vista por la educadora como una herramienta fundamental para llevar a cabo un trabajo intencionado, organizado y sistemático que contribuye al logro de aprendizajes en los niños.

Sin embargo, en las observaciones realizadas, se percibió que la educadora puso en práctica actividades que no se encuentran diseñadas en la planeación, tal fue el caso de una actividad en la que empleo “cereal” como recurso para separarlo por colores y repasarlos en inglés. Se puede apreciar que los niños ya estaban familiarizados con la actividad y al parecer la educadora la inicia cuando los niños no muestran interés en otras actividades.

Este suceso hace poner en duda la elección de las actividades que propone la educadora en su planeación para favorecer aprendizajes significativos en los niños, pues con frecuencia los niños muestran desinterés o poca disposición para realizarlas, siendo una de las condiciones que se requiere tomar en cuenta para favorecer aprendizajes significativos.

Por otro lado, la educadora afirma que para diseñar la planeación didáctica, considera los conocimientos previos de los niños como punto de partida. Sin embargo, con la siguiente expresión hace referencia a la forma en que los recupera una vez que inicia cada actividad, pero no se pudo indagar la forma en que da seguimiento a esas conexiones con el nuevo conocimiento.

“...por medio de preguntas, con algún ejemplo y ya ellos que opinen, primeramente se hace un listado de lo que saben”.

Continuando con el diseño de la planeación, la maestra afirma que ésta contiene actividades que motivan a los niños, señalando a los videos como uno de los recursos que emplea para centrar la atención de los niños además de que se ha percatado de que les gusta mucho a ellos.

Sin embargo, en la práctica se observó el trabajo con este recurso tecnológico y se percibió que a los niños no les genera interés ni motivación, mucho menos centra su atención, pues se distraen y comienzan a platicar entre ellos de otros temas. Cabe señalar que el tamaño de la computadora en la que les transmiten los videos y la forma de organizar al grupo no son adecuados en relación al tamaño del grupo, además la calidad y el audio del material tampoco lo son para el logro de los aprendizajes.

A continuación se da cuenta de ello con una breve descripción de un día de observación:

La maestra pide a los niños que entren al salón y que se coloquen sentados sobre un tapete que está en el área de la biblioteca. Una vez ahí, la maestra canta una canción para lograr la atención en los niños y dice:

Maestra: Vamos a seguir viendo los videos de los deportes.

Sin embargo, los niños comienzan a platicar y a hablar de otro tema.

Maestra: Este se llama chicos... es patinaje sobre hielo (les dice mientras pone la computadora frente a ellos)

Pero los niños se quejan de no poder ver, comienzan a buscar la posición deseada para lograr distinguir las imágenes. Además, el audio del video es muy bajo y constantemente la educadora les pide que guarden silencio pero los niños se muestran poco interesados, en especial los que están sentados en la parte de atrás del tapete.

Por otro parte, la educadora dice que al planear considera las edades, capacidades y estilos de aprendizaje cuando anota “que niños y lo que van a hacer” en las actividades que propone, siendo un ejemplo de ajuste organizado y flexible de la enseñanza.

Para ello, la educadora dice tener identificados cuatro niveles de desarrollo en los niños, siendo puntos de referencia para seleccionar los contenidos de enseñanza que pretende favorecer en ellos, condición que la ubica en la teoría interpretativa del aprendizaje y lo expresa de la siguiente manera:

“...chiquitos y otros que no me han alcanzado mucho, tengo un medio y dos niños por encima de los otros;... por ejemplo Frida es una niña de primero pero yo no la puedo tener al nivel de los de primero porque esa niña va muy adelantada. Tengo dos niños, uno ya escribe y el otro ya sabe leer y escribir, entonces no los puedo dejar con los otros, nada más en el coloreado...”

La idea de diversificar las actividades se puede contrastar en el documento de planeación, pues en una de las secuencias didácticas señala las actividades que realizaran los niños de segundo y de tercero, no por niveles de desarrollo ni por inteligencias como lo señala sino por grado escolar. Asimismo, podemos ver que las adecuaciones que especifica en la planeación no se llevaron a cabo durante la práctica, haciendo suponer que la educadora continúa trabajando pensando en un grupo homogéneo no en la diversidad que ella misma señala y que es evidente en un aula multigrado.

Al diseñar las situaciones didácticas, la maestra afirma emplear ejemplos del contexto como punto de partida para llevarlos a cosas distintas. Los ejemplos que señala son en cuanto a trabajos de la comunidad así como las costumbres y tradiciones como día de muertos y navidad. Sin embargo, no se lograron ver en la práctica.

- **Selección y organización de contenidos**

En el momento de planear una situación didáctica, la educadora asegura tomar en cuenta los diferentes tipos de contenido dependiendo de las situaciones didácticas que pretenda llevar a cabo, no del nivel del desarrollo que presentan los alumnos, tal y como ella lo mencionó en párrafos anteriores, encontrando así una contradicción entre lo que dice.

En el ejemplo de una observación que describo a continuación, la maestra hace referencia a los diferentes tipos de contenidos que se pueden abordar en una situación didáctica, identificando el contenido factual, conceptual y procedimental, pero sin que ella los especifique.

“Por ejemplo, en las recetas de cocina, pues, ya fuimos viendo desde lo que era una receta, este...cómo se...las características que tenía, los números ¿qué les significaban?, las letras y ya después se llevó a cabo lo que era la receta y ya después, ellos realizaron la receta. Entonces fueron trabajando todo”.

Los criterios que emplea para seleccionar los contenidos, están en función del interés que tienen los niños sobre el tema o de acuerdo con las necesidades que

percibe. Por otro lado, la forma de organizar los contenidos que describe de la siguiente manera, situándola en un discurso interpretativo del proceso enseñanza-aprendizaje:

“Bueno, ya por ejemplo...de los dinosaurios veo a qué campo me va a llevar, selecciono campo formativo, el aprendizaje esperado que va específico a eso y te digo, si el interés de los niños nada más me da para una o dos situaciones didácticas, ya veo qué les hace falta. Por ejemplo, de pensamiento matemático ya trabajé esto y los niños han logrado esto entonces voy a trabajar con ellos otra cosa. Ya selecciono lo que necesitan ellos, porque siempre nos decían, en la otra zona “no nada más es el interés sino lo también qué les hace falta.”

En cuanto a las modalidades de intervención como estrategia para organizar los contenidos, la maestra señala que en ocasiones las emplea, sin embargo, reconoce que se le dificulta ponerlas en práctica a pesar de los beneficios y resultados que se pueden obtener con su empleo, tales como el interés de los niños por aprender y el trabajo en interacción, condiciones necesarias para lograr aprendizajes significativos en los niños, tal y como se muestra en el siguiente párrafo.

“...porque los niños se interesan porque están armando, jugando, están haciendo y cuando es eso trabajo mucho en equipo, por ejemplo, con las recetas de cocina. Cuando se hizo en taller, cada equipo estaba haciendo su receta de cocina, trabajan entre ellos, toman acuerdos y es lo que ha dado buen resultado. En los proyectos también, porque te van guiando. En este caso, van guiando el tema que vas a trabajar...se van resolviendo las dudas...”

A pesar de ello, en la realidad la educadora planea y lleva a cabo una situación didáctica por cada campo formativo.

Para la enseñanza de contenidos actitudinales, la educadora emplea recursos didácticos como títeres, juegos de mesa o juegos que impliquen las reglas. Señala que como mediadores utiliza “las estrellitas”, condición que la sitúa en una creencia interpretativa del proceso de enseñanza-aprendizaje, pues otorga premios como condicionante para motivar a los niños.

En la práctica se puede ver que las estrellitas las emplea como premios que reparte al final del día sin reflexión alguna o como condicionante para que se

comporten de la manera deseada por la maestra, tal y como se presenta en las siguientes situaciones:

SITUACION 1.

Antes de irse a casa, la maestra les dice a los niños que les hará la entrega de una estrellita a quienes estén bien sentados y a quien se haya portado bien durante las clases. Sin embargo, se las reparte a todos sin que exista una reflexión de las acciones realizadas por los niños.

SITUACION 2

*Maestra: Hoy les voy a dar un premio para todos ustedes
¡Vamos chicos!, levantamos las manos, las sacudimos, las ponemos en su cabeza, en su cuello, en su pancita, en su espalda, en su panza, en sus piernas, en sus pies, rodillas, etc. (y continúa cantando canciones para centrar la atención de los niños)
Traje unas gelatinas, me van a decir el color pero en inglés.*

La maestra señala las gelatinas de dulce y los niños le van diciendo el color, después les pide que por equipo cuenten el número de integrantes. La maestra anota en el pizarrón y dice:

Maestra: Ok. Vamos a ver. Me van a ir diciendo ¿qué tienen que hacer mis niños para ganarnos la gelatina?

Niños: Portarse bien

Maestra: Una de las cosas que tienen que hacer mis niños es hablar sin gritar.

Después, la maestra pregunta a los niños acerca de las reglas que deben seguir para poder ganarse un premio, teniendo un apoyo visual sobre el pizarrón.

Durante las actividades los niños estuvieron inquietos por las gelatinas, pero fue hasta el final de la jornada de trabajo cuando los niños le pidieron a la maestra que les repartiera las gelatinas a lo que ella dijo:

*Maestra: No puedo repartir las gelatinas si no se callan y se sientan.
Chicos hay algo que les voy a decir. Hay chicos que bailan bien, quiero que sigan así. No han estado calladitos y otros no han trabajado, otros sí, como Santi que ya trabajó. Ahorita vamos a repartir las gelatinas pero su compañero tiene que ir a levantar lo que tiro si no, no le doy. Tienen que ir diciéndome el color de la gelatina pero en inglés, de los niños que me vayan diciendo para írselas a repartir.*

Después la maestra les fue preguntando los colores y les dio a todos la gelatina.

SITUACION 3 Para iniciar la actividad, la educadora les pidió a los niños que se sentaran con los pies recogidos en el tapete de colores, mientras tanto, ella termina de recoger el material

que había en el piso y mientras seleccionaba el material que utilizaría en la siguiente actividad. Posteriormente les dijo lo siguiente:

Maestra: Vamos a ir revisando quien está bien sentado. Ya tengo mi lista de caritas felices (y les muestra una lista en el pizarrón) ustedes me van avisando quien está bien sentado y con manitas cruzadas. ¡Paso a revisar!

Ante ello, la maestra lee la lista con el nombre de los niños y va colocando una carita feliz a los niños que están bien sentados, sin embargo, esa lista de caritas felices no la vuelve a recuperar en ningún otro momento de la jornada de trabajo.

Al preguntarle sobre la enseñanza de conceptos, la educadora expresa hacerlo de la siguiente manera:

“Regularmente empiezo a partir de una pregunta, ya que ellos vayan dando sus opiniones e irlos guiando a lo que es en realidad, ya si alguien esta correcto los voy guiando de ahí, en algunos me voy con videos para que les quede como más claro”.

Como se puede ver en el ejemplo, la educadora da cuenta de que por un momento toma en cuenta los conocimientos previos de los niños, pero es ella quien se empeña en enseñarles lo correcto o lo que es verdad a través de una guía o diálogo “aparente” entre ella y los niños, característica de una creencia interpretativa del aprendizaje.

Queda claro que uno de los recursos que la educadora emplea para enseñar son los videos, sin embargo, al observar las reacciones y opiniones de los niños, se aprecia aburrimiento y desinterés. La prioridad que le da al uso de los videos, le resta importancia al contexto de los alumnos como posible fuente de aprendizaje para los niños.

Al hablar de los contenidos procedimentales, la educadora señala que ella los enseña a través de instrucciones, y que los niños aprenden este tipo de contenidos a través de ejemplos. Si bien es cierto que se requiere de una serie de indicaciones y ejecuciones por parte de los niños para su aprendizaje, faltó explicitar más sobre las acciones subsecuentes a las que ella mencionó, de lo contrario haría suponer que este tipo de contenido es poco favorecido en el aula.

- **Relaciones interactivas**

Para la educadora, el juego, el trabajo con textos y la forma de organizar a los niños como en equipo o en binas, favorece la interacción en los niños.

Sin embargo, existe una contradicción al señalar que organizar a los niños por equipo o en binas favorece la interacción entre ellos, pues la forma que predomina en su práctica docente es grupal pero los alumnos trabajan de manera individual. Aunado a ello, muchas de las actividades que la educadora promovió corresponden a promover el trabajo individual en vez de promover situaciones colaborativas, en las que a través de la interacción entre los niños o de éstos con la maestra, reciban u ofrezcan apoyo en la construcción conjunta del conocimiento.

Durante el desarrollo de las actividades, la educadora se da cuenta de que los niños están aprendiendo a través de diversas manifestaciones, tal y como lo expresa a continuación:

“Cuando contrasto lo que me dijeron en un inicio y lo que realmente al final, pues cuando evalúas al final te das cuenta lo que aprendieron en la situación o en la unidad que se trabajó”.

Derivado de su comentario, podemos ver que la educadora otorga mayor importancia al resultado que al proceso, es decir, espera que el alumno simplemente internalice la información que se le presenta, rasgo característico de una práctica interpretativa.

Contrastándolo con la práctica, las actividades que se llevaron a cabo como cierre o evaluación de la secuencia didáctica, consistieron en colorear imágenes impresas o realizar dibujos, sin brindar a los niños la posibilidad de expresar lo que plasmaron.

Al percatarse de que los niños presentan dificultades, la maestra señala que intenta brindarles apoyo aunque *“no siempre se puede”* ya que al tener *“tanto niño, atiendes a unos o atiendes a otros”*, consideraciones que limitan la posibilidad de crear y construir zonas de desarrollo próximo con los alumnos para que éstos logren un aprendizaje significativo y autónomo.

En la práctica, el apoyo de la maestra se manifestó pasando a los lugares de los niños para cerciorarse de que ellos realizaban lo que ella decía, o bien, repetía las indicaciones varias veces, acciones que limitaban la interacción y apoyo con la educadora.

Por otro lado, al percatarse de que los niños no están aprendiendo durante el desarrollo de una secuencia didáctica, la educadora señala que opta por trabajar con ellos o busca el apoyo de otros niños, expresándolo de la siguiente manera:

“...cuando puedo y focalizo a un niño que me pueda apoyar lo pongo con su par para que lo ayude pero si no hay ocasiones que trabajo extra, ya a veces al final de la clase o antes, entran temprano”.

A pesar de ello, se percibe una contradicción, pues en la realidad la maestra brinda muy poco apoyo a los niños. Por lo tanto, la idea de buscar la tutoría entre iguales para un mayor aprendizaje se queda en el discurso.

En el desarrollo de una secuencias didáctica, se percibió que la maestra pasa de una actividad a otra, sin comentar sobre su contenido ni hacer cierre de ellas, diciéndole a los niños qué y cómo hacerlo, por lo que hace suponer que el contenido que aborda carece de significatividad lógica y de significatividad psicológica. A continuación se muestran las indicaciones que la maestra da a los niños:

Maestra: Hoy les traje esto chicos (mostrando periódicos) ¿si saben qué son?

Niño A: Periódico

Maestra: Vamos a estar buscando en estos periódicos, chicos que estén haciendo deportes.

Les muestra algunas imágenes y les pregunta

Maestra: ¿Qué están haciendo aquí?

Niños (varios): Fut

Maestra: ¿Acá atrás?(señalando otra imagen del periódico)

Niños (varios): Fut bol

Maestra: Van a seguir buscando

Les pide a los niños que vayan por unas tijeras mientras ella les pone el periódico en sus mesas; en ese momento, van por las tijeras pero se amontonan en el espacio donde guardan las tijeras. Al mismo tiempo, la maestra les repite las indicaciones diciendo:

Maestra: Van a buscar deportes

Los niños comienzan a hojear el periódico y recordar las imágenes solicitadas. La maestra les brinda ayuda al seleccionar la imagen que recortaran pues les pregunta ¿qué hacen ahí? ¿qué deporte están practicando?

En otra secuencia didáctica, con frecuencia se percibe que los niños muestran desinterés en la actividad, por lo que la maestra emplea canciones o premios para intentar centrar su atención, o bien, los cambia de lugar. Sin embargo, no logra conseguirlo y aun así continúa con la actividad, tal y como se puede ver en la siguiente transcripción:

Después de tomar una maqueta con ramas y con la imagen de un oso koala que ya habían expuesto días antes, les dijo que harían un repaso. Para ello realizó las siguientes preguntas:

Maestra: ¿Cómo se llama este animalito que nos trajo Nataly? (señalando la imagen)

Niños: Koala

Maestra: ¿Cuántos aplausos damos?(en seguida los niños separan la palabra en sílabas)

Niños: Tres

Maestra: ¿Qué pasaba con este koala? ¿Por qué estaba en peligro de extinción?

Al responder, los niños hablan al mismo tiempo, mientras la maestra les pide que participen por turno levantando la mano, uno a la vez.

Algunas respuestas de los niños a la pregunta anterior fueron las siguientes:

Niño A: Porque están haciendo abrigos

Niño B: Porque cortan los árboles

Niño C: Los matan los cazadores para su carne

Sin embargo, los niños siguen inquietos y desinteresados en la actividad, por lo que la maestra les recuerda acerca de las caritas felices, pero continua realizando preguntas:

Maestra: ¿quiénes se comen a los koalas?

Niños: Las serpientes, las águilas y las lechuzas

La maestra continua con la actividad y muestra el trabajo de otro niño y pregunta:

Maestra: ¿Éste quién nos lo trajo?

Pero los niños continúan conversando de otros temas, mientras la maestra busca el trabajo de otro niño, pero como los niños continúan “distráidos”, la maestra opta por cantar una canción para centrar la atención de los niños.

Prosigue con la actividad y les muestra otro trabajo y pregunta:

Maestra: ¿Qué animal es?

Niño D: Un jaguar

Niño E: Es la piel para hacer chaquetas

Maestra: Oigan chicos, ¿a ustedes les gustaría que siguieran matando a los jaguares?

Niño A: Nooo

Maestra: ¿Qué haríamos para que ya no los maten los señores?

Niños: Matar a los señores

Maestra: No, porque nos van a meter a la cárcel

Niño C: Vamos a cuidar a los jaguares

Niño D: Decirle a los señores que no los maten

Maestra: ¿Cómo los cuidarían?

Niño M: Bonito

Niño E: Llevarlos a otro lugar

La maestra continua realizando preguntas acerca de lo que ellos podrían hacer para evitar que sigan cazando a los jaguares y al final del dijo:

Maestra: Con cuidado vamos a dibujar ¿qué haríamos para cuidar a los animales?

Los de tercero pueden escribir en vez de dibujar.

Niño D: Puedo tomar un rompecabezas

Maestra: No, ahorita vamos a trabajar en otra cosa.

En el transcurso de la actividad, la maestra persigue a un niño que no quiere sentarse, le pide que se siente y lo que hace el niño es ignorarla y continuar en el tapete, tomando material y molestando a otros compañeros. Ante ello, la maestra repite las indicaciones de la actividad:

Maestra: ¿Qué van a hacer para cuidar a los animales? Eso van a hacer

La maestra les reparte las hojas y les pide que realicen el trabajo. Con frecuencia, los niños preguntan “¿qué voy a hacer?¿qué puedo poner?” y algunos otros continúan jugando y corriendo por el salón.

Con este ejemplo, podemos señalar que si bien la educadora planea las actividades, éstas carecen de significado lógico para los niños. Además no considera las necesidades, intereses y procesos de desarrollo de los niños como lo señala con anterioridad. Es evidente que los niños no tienen clara la intención de las actividades en ningún momento.

- **Organización social**

La educadora señala que la forma en que organiza al grupo para que aprendan es de forma grupal y teniendo a los niños revueltos. Con esta forma de organizar al grupo, se pueden promover interacciones entre los niños, aspecto necesario para la construcción de significados.

A pesar de trabajar de forma grupal, la maestra asegura que realiza adecuaciones a través de indicaciones diferenciadas, pero como se comentó en apartados anteriores, esta idea se queda plasmada en la planeación, pues en la práctica ocurre lo contrario.

- **Uso de materiales y recursos didácticos**

En el documento de planeación, la educadora especifica los recursos que empleará durante las actividades, logrando preverlos antes de utilizarlos. Pero en la práctica se observó que los buscaba en el momento o improvisaba dichos materiales.

Al respecto, es necesario señalar que el salón de clases cuenta con distintos materiales didácticos, los cuales se encuentran ordenados, clasificados y de fácil acceso para los niños. De igual manera, se cuenta con materiales tecnológicos, de los cuales la maestra hace empleo para el desarrollo de algunas secuencias didácticas.

Por otro lado, la maestra emplea el PEP 2011 para diseñar su planeación, pero durante la práctica, se percibió que las actividades que propone no representan retos para los niños, pues muestran desinterés y poca participación, condición que hace suponer la falta de claridad en la intención de las actividades, condición necesaria para promover aprendizajes significativos en los niños.

Evaluación

De acuerdo con la educadora, en ocasiones emplea un plan estratégico para evaluar. Aunque no especificó en qué consiste, señala algunos instrumentos que emplea para llevarlo a cabo tales como rúbricas, listas de cotejo, observaciones y el diario, mismas que fue imposible corroborar.

Es necesario recordar que la maestra señala el diagnóstico como la evaluación necesaria para la toma de decisiones y el diseño de las actividades, aunque faltó profundizar sobre la evaluación continua y final de las secuencias didácticas.

Desde el momento en que planea, la educadora considera y explicita las evidencias que empleará como recursos para evaluar el aprendizaje de los niños.

3.5 Resultados globales de la triangulación de los cinco casos

Como se mencionó en apartados anteriores, el estudio de caso se llevó a cabo con cinco educadoras de cinco jardines de niños multigrado, las cuales tienen distintas edades y años de servicio, tal y como se muestra en el siguiente cuadro:

No. de caso	Edad	Años de servicio
Caso no. 1	45 años	24 años
Caso no. 2	27 años	5 años
Caso no. 3	48 años	26 años
Caso no. 4	30 años	4 años
Caso no. 5	24 años	3 años

En el presente cuadro, se indica la edad cronológica de las educadoras y sus años de servicio como docente de aula de educación preescolar.

Sus edades oscilan entre los 24 y 48 años de edad, mientras que los años de experiencia se encuentran en un rango mínimo de 3 años y máximo de 26, que de acuerdo con Medina (2006) influye en su bagaje de conocimiento experiencial.

Al respecto, el autor señala que las teorías sobre los ciclos vitales se centran en establecer una correlación entre las percepciones, expectativas y actuaciones de los docentes y la edad cronológica que presentan. Se pueden distinguir 5 ciclos vitales o fases de la carrera profesional de los docentes que definen las conexiones existentes entre la maduración biopsicológica, su conocimiento experiencial y la influencia institucional de la escuela. Al respecto, conviene aclarar que al hablar de ciclos no se presupone que éstos sean etapas secuenciadas linealmente por las que se deba transitar de manera necesaria, pues existen una serie de factores que afectan al docente a lo largo de su vida profesional.

Sikes (1985, En: Medina, 2006) identificó cinco fases determinadas por la edad de los docentes, abarcando desde el inicio de la carrera profesional hasta la jubilación, articulándose alrededor de los tres periodos de transición de la edad adulta, quedado de la siguiente manera:

- Primer ciclo (de los 21 a los 28 años)
- Segundo ciclo (de los 28 a los 33 años)
- Tercer ciclo (de los 30 a los 40 años)
- Cuarto ciclo (de los 40 a los 50/55 años)
- Quinto ciclo (de los 50/55 años en adelante)

Así que, estableciendo una relación entre lo que Sikes (1985) señala con los resultados de la investigación, las educadoras de los casos 2 y 5 se encuentran dentro del primer ciclo, caracterizado por iniciarse en la exploración de las posibilidades que ofrece la profesión docente.

Por otro lado, el caso 4 se puede ubicar en el segundo ciclo, que se caracteriza por el deseo que tiene el docente de “conocer y participar en procesos de innovación que mejoren su práctica” (Medina, 2006, p. 43), convirtiéndose en su preocupación primordial.

Los casos 3 y 1, se logran ubicar dentro del cuarto ciclo, el cual comprende docentes de entre 40 y 55 años de edad. De acuerdo con el autor, en este ciclo aparece cierta impermeabilidad a las innovaciones y una desconfianza ante los procesos de mejoramiento, ya que derivado de su experiencia, posee un modelo pedagógico consolidado, considerado útil y pertinente para su práctica que le hacen desconfiar de nuevas propuestas.

Una vez identificada la etapa en la que se encuentran las educadoras en relación con su edad biológica, conviene identificarlas dentro de una etapa en relación con su experiencia docente. Para ello, Huberman (1990, en: Medina, 2006) identifica un modelo de fases en relación con los años de la carrera o servicio docente:

- Inicio de la carrera (1-3 años)
- Estabilización (4-6 años)
- Diversificación/Replanteamiento (7-25 años)
- Serenidad/Conservadurismo (25-35 años)
- Preparación a la jubilación (35-40 años)

De acuerdo con estas etapas y con los años de servicio de las maestras expuestos en el cuadro 3.12, la educadora del caso 5 se ubica en la etapa de inicio

de la carrera, caracterizado por experimentar la realidad docente y por el entusiasmo inicial que se tiene por enseñar y por tener una clase propia.

Las educadoras de los casos 2 y 4 se pueden localizar dentro de etapa de estabilización, es decir, “un mayor sentimiento de facilidad al desarrollar las clases, se demuestra dominio de un repertorio de técnicas y un aumento considerable de la capacidad para seleccionar mejor los materiales necesarios para el desarrollo de las clases” (Medina, 2006, p. 46)

La maestra que tiene 24 años de servicio y que corresponde al caso 1 de la investigación, se puede situar dentro de una etapa de diversificación/ replanteamiento, que de acuerdo con Huberman (1990, en Medina, 2006) se caracteriza por tener una actitud de diversificación de intereses y un creciente dinamismo o bien, se decide por abandonar la carrera docente.

Finalmente, la educadora del caso 3 cuenta con 26 años de servicio y se caracteriza “por desarrollar un fuerte conservadurismo docente, reflejado en sus quejas continuas” (Medina, 2006, p. 46) por el programa o por su clase.

Cambiando de tema, recordemos que los jardines de niños multigrado se caracterizan por tener un solo grupo de alumnos de distintos grados escolares. Así que, en lo que respecta a la presente investigación, cada grupo multigrado está conformado por un máximo de 28 alumnos y un mínimo de 21.

En el cuadro que a continuación se presenta, se puede apreciar la diversidad de alumnos presente en un aula multigrado de preescolar, habiendo una mayoría de ellos correspondientes a tercer grado en los cinco casos.

No. de c	No. de alumnos de segundo grado	No. de alumnos de tercer grado	Total de alumnos en el grupo
Caso no. 1	8	19	27
Caso no. 2	8	13	21
Caso no. 3	13	15	28
Caso no. 4	13	14	27
Caso no. 5	11	13	24

En el cuadro se muestra el número de alumnos que atienden las educadoras de un grupo multigrado, lo cual orienta tanto la planeación didáctica como la práctica.

RESULTADO POR CATEGORÍA

- **Resultados sobre el rasgo acerca de las concepciones sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje.**

De acuerdo con los resultados presentados en el siguiente cuadro, las concepciones del proceso de enseñanza y aprendizaje de las cinco educadoras de aula multigrado se pueden ubicar bajo las tres tenencias teóricas establecidas por Pozo, mismas que se representan de manera sintética en la gráfica 3.1.

Cuadro 3.14 Concepciones sobre el proceso enseñanza-aprendizaje de cinco educadoras de aula multigrado			
	Concepción de enseñanza	Enseñanza en un grupo multigrado	Concepción de aprendizaje
Caso no.1	Transmisión de conocimientos porque se está moldeando masa nueva.	Es hacerlo con manzanitas porque la comunidad está cerrada.	Los niños aprenden con estrategias tradicionales como las planas. Aprenden con lo que nada más se les enseña en la escuela pero aun así tienen limitantes que se los impide.
Caso no. 2	Es tener como punto de partida el contexto y los recursos con los que cuentan los niños para llevarlos a conocimientos más formales y distintos.	Es enfrentarse al reto de la diversidad en los niños, sus características y niveles de desarrollo. Hay que diversificar la práctica.	Los niños aprenden de manera diferente. Los niños tienen la ventaja de aprender observando, compartiendo o relacionándose con niños con un nivel más elevado.
Caso no. 3	La enseñanza se planea pero hay que adaptarse a los imprevistos, a lo que surja en el momento.	La enseñanza basada en la diversificación no es apropiada, pues hay que ver al grupo como homogéneo.	El aprendizaje se manifiesta hasta su desenvolvimiento.
Caso no. 4	Consiste en brindar herramientas y reforzar los conocimientos que tienen los niños para que se puedan desenvolver en el contexto social. Es partir del nivel de desarrollo de los niños más avanzados para que el resto los alcance.	Es complicado por la diversidad que se hace presente otorgándoles prioridad a los niños de tercero. Es aprovechar y utilizar los recursos del contexto.	Los niños aprenden de manera diferente, pero por ser educadoras de grupo multigrado no se respetan los niveles de desarrollo de cada niño.
Caso no. 5	Es contribuir al aprendizaje de los niños, pero la educadora es la única figura para hacerlo.	Hay que tomar en cuenta y respetar sus características.	Los niños aprenden de manera diferente.

En el cuadro se muestran las concepciones que cada educadora expresó en la entrevista sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje en un grupo multigrado, lo cual influye directamente en la forma de diseñar su planeación y las diversas manifestaciones en su práctica docente.

Las educadoras de los casos 1 y 3 se pueden ubicar dentro de una perspectiva predominantemente directa, pues consideran la enseñanza como la trasmisión de los conocimientos, mientras que el aprendizaje se manifiesta con la reproducción o copia de la realidad de los niños.

En lo que respecta a las educadoras de los casos 4 y 5, tienden a tener una concepción mayormente interpretativa de los procesos de enseñanza y aprendizaje, aunque cuentan con algunos rasgos constructivistas. Son situadas dentro de esta tendencia pues asumen que para lograr que los niños de un grupo multigrado aprendan, se requiere de una actividad mental por parte de ellos, considerando como punto de partida su nivel de desarrollo y sus características. Sin embargo, la intervención del docente sigue siendo considerada como relevante y prioritaria para que los alumnos se apropien correctamente de los contenidos escolares.

La educadora del caso 2 presenta una concepción de la enseñanza y aprendizaje en un grupo multigrado predominantemente constructivista, pues además de que considera las características y conocimientos previos de los alumnos como punto de partida para lograr un aprendizaje significativo, considera el contexto como parte fundamental de la construcción del conocimiento.

Gráfica 3.1 Concepciones de las educadoras sobre el proceso enseñanza-aprendizaje en un grupo multigrado de educación preescolar.



- **Resultados sobre el rasgo de planeación y práctica con atención a la diversidad de edades, capacidades y estilos de aprendizaje.**
 - **Secuencia de actividades de enseñanza-aprendizaje**
 - a) Diseño de la planeación didáctica

De acuerdo con los resultados de las cinco entrevistas presentadas en el cuadro 3.15, las cinco educadoras de aula multigrado afirman realizar el diseño de su planeación como ejercicio reflexivo previo a la práctica, cuatro de ellas asumiendo una postura constructivista y solo una de ellas bajo la teoría directa.

Cuadro 3.15 Triangulación de datos referentes al diseño de la planeación didáctica de los cinco casos estudiados.			
No. de caso	Entrevista semi-estructurada	Documento de planeación	Observaciones de la práctica docente
Caso no. 1	Planea a partir del PEP 2011 y de lo que necesiten los niños.	No tenía documentó de planeación. Después la realiza como requisito administrativo utilizando el PEP 2011.	Durante los días de observación, la educadora improvisa su práctica
Caso no. 2	Planea a partir del conocimiento que se tiene del grupo y de su nivel de desarrollo.	Planea considerando los siguientes elementos del PEP 2011 menos los tres momentos de la secuencia didáctica: campo, aspecto, competencia, aprendizaje esperado, materiales, organización y tiempo.	Durante el trabajo de campo, realiza las actividades que aparecen en la planeación.
Caso no. 3	Los planes y programas no son necesarios para el diseño de la planeación, los niños son los referentes principales.	Emplea los elementos señalados en el PEP 2011 pero solo planea una situación didáctica.	Brinda mayor importancia a los intereses momentáneos que manifiestan los niños para realizar las actividades
Caso no. 4	Para planear se toman como punto de partida las necesidades que presentan los niños y después se selecciona el propósito de la actividad y la estrategia que ayude a favorecer el propósito.	Planea situaciones didácticas pero no señala el propósito que favorecerá con las actividades	Realiza actividades que no aparecen en su planeación pero pone en práctica estrategias que generan oportunidad de aprendizaje entre pares.
Caso no. 5	Planea a partir de los conocimientos previos de los niños	Planea las actividades que realizará con los niños	Pone en práctica otras actividades que no se encuentran planeadas y que son conocidas por los niños.

Al revisar su documento de planeación, se puede identificar que las educadoras de los casos 2 y 5 planean considerando los elementos señalados en el programa de educación preescolar 2011 para definir los objetivos que se perseguirán con el desarrollo de las secuencias didácticas, hecho característico de la perspectiva constructivista, pues se cuentan con intenciones claramente definidas, a diferencia de los casos 3 y 4.

Por otro lado, la educadora del caso 1 no realiza la planeación como proceso reflexivo previo a la práctica sino como requisito administrativo, situándola dentro del tendencia directa.

Ya en la parte operativa de la planeación didáctica, la educadora del caso 2 es quien planea actividades intencionadas y las lleva a la práctica de manera constructiva; sin embargo, las educadoras de los casos 1, 3 y 4 improvisan la enseñanza dentro del aula multigrado, dando la impresión de proponer actividades que no cuentan con retos y desafíos cognitivos para los niños. En lo que respecta a la educadora del caso 5, ella realiza las actividades planeadas, pero lleva a cabo otra serie de actividades que no están diseñadas con estrategias didácticas que favorecen la interacción entre pares.

b) La diversidad en el momento de planear

De acuerdo con la triangulación de información de los cinco casos expuestos en el cuadro 3.16, el pensamiento y práctica que predomina es el de considerar al grupo como homogéneo, argumentando que la principal dificultad para trabajar en y para la diversidad son las múltiples tareas que conlleva ser educadora encargada.

Cuadro 3.16 Triangulación de datos sobre la diversidad en el momento de diseñar la planeación didáctica.			
No. de caso	Entrevista semi-estructurada	Documento de planeación	Observaciones de la práctica docente
Caso no. 1	Es una dificultad en el momento de planear	Diseña actividades para grupo homogéneo	Actividades grupales, para grupo homogéneo.
Caso no. 2	Hay que diversificar la práctica	Diseña actividades para un grupo homogéneo	Actividades pensando en un grupo homogéneo.
Caso no. 3	Lo apropiado es ver al grupo como un grupo homogéneo.	Diseña actividades para un grupo homogéneo	Actividades pensando en un grupo homogéneo.

Caso no. 4	En el diseño de la planeación no considera la diversidad porque trabaja pensando en un grupo homogéneo.	Diseña actividades para un grupo homogéneo.	Actividades grupales y actividades simultáneas pero que no están planeadas.
Caso no. 5	Al planear considera la diversidad de edades, capacidades y estilos de aprendizaje especificando las adecuaciones que realizarán algunos niños.	Diversifica el contenido de algunas actividades señalando el nombre de los niños y lo que harán.	Las actividades se llevan a cabo pensado en un grupo homogéneo.

Sin embargo, las profesoras de los casos 2 y 5 reconocen la presencia de la diversidad de edades, capacidades y estilos de aprendizajes en el aula, sugiriendo una atención diversificada a través de adecuaciones en las actividades. No obstante, esta idea se queda en el plano de las expectativas pues la realidad de la planeación didáctica y de la práctica docente se remiten hacia una práctica homogeneizadora.

c) Recuperación de conocimientos previos

Revisando el cuadro 3.17 se puede identificar que las educadoras de los cinco casos estudiados consideran los conocimientos previos como punto de partida para diseñar la planeación y/o iniciar una secuencia didáctica o actividad y poder construir el aprendizaje, aspecto que las ubica dentro de la postura constructivista.

Cuadro 3.17 Triangulación de datos referentes a la recuperación de conocimientos previos.			
No. de caso	Entrevista semi-estructurada	Documento de planeación	Observaciones de la práctica docente
Caso no. 1	Sólo para el aprendizaje de contenidos conceptuales.	Señala algunas preguntas que realizará a los niños	Realiza preguntas para indagar los conocimientos de los niños sobre un tema pero no le da seguimiento.
Caso no. 2	Al planear y al llevar a cabo la actividades	Planea la recuperación de conocimientos previos a través de preguntas.	Recupera conocimientos previos a través de preguntas y formulación de hipótesis, mismos que son contrastados con participación de los niños al final de la experiencia.
Caso no. 3	Se recuperan a través de preguntas que se realizan al inicio de la actividad.	Señala algunas preguntas que puede formular para indagar los conocimientos previos.	La educadora no hace uso didáctico de los conocimientos previos

Caso no. 4	Se consideran como punto de partida para planear, pues son los aprendizajes que han adquirido y permiten determinar lo que les hace falta y poder seleccionar la o las actividades para lograrlo.	Menciona que recuperará los conocimientos previos a través de preguntas, sin señalar cuáles son.	No se logró observar
Caso no. 5	Recuperar los conocimientos previos al diseñar la planeación	Indica preguntas que les realizará a los niños para conocer sus conocimientos previos.	Recupera los conocimientos previos a través de preguntas pero no son contrastados al finalizar la actividad.

Contrastando las concepciones que tienen las maestras con su práctica docente, podemos ver que se quedan en el plano discursivo, pues durante las actividades la mayoría de ellas no hacen uso didáctico de los conocimientos previos para la construcción de significados, con excepción del caso 2 quien recupera los conocimientos previos de los niños a través de preguntas y formulación de hipótesis y los contrasta al final de las actividades, acciones características de una enseñanza constructivista.

De acuerdo con el párrafo anterior y representándolo gráficamente en el cuadro 3.18, podemos decir que las educadoras de los casos 1, 3, 4 y 5 asumen una práctica predominantemente interpretativa al utilizar los conocimientos previos sólo para identificar los conocimientos o contenidos que a los alumnos les falta por conocer y podérselos enseñar, más no para realizar actividades que los hagan reflexionar sobre ellos.

Cuadro 3.18 Lista de cotejo sobre la forma en que las educadoras hacen uso de los conocimientos previos para favorecer aprendizajes en los niños					
	Caso no. 1	Caso no. 2	Caso no. 3	Caso no. 4	Caso no. 5
Concepciones recuperadas en la entrevista y documento de planeación	C	C	C	C	C
Prácticas predominantes durante la observación de la práctica docente.	I	C	I	I	I
D= Perspectiva Directa I= Perspectiva Interpretativa C= Perspectiva Constructivista					

d) Motivación

De acuerdo con el cuadro de triangulación 3.19, las concepciones de las educadoras en cuanto a la motivación están basadas en una motivación extrínseca, es decir, aquella que depende de la gestión que haga el maestro y que facilite el interés de los niños por el aprendizaje.

Cuadro 3.19 Triangulación de datos referentes a la motivación			
No. de caso	Entrevista semi-estructurada	Documento de planeación	Observaciones de la práctica docente
Caso no. 1	Tienen que ser distintas para que les llame la atención además se tiene que emplear material novedoso. También se puede lograr con premios.	Las actividades que diseña le son familiares a los niños.	Actividades carentes de sentido y significado para los niños, no emplea material en el desarrollo de las actividades.
Caso no. 2	Tienen que ser diferentes a lo que están acostumbrados para que logren satisfacciones y obtengan deseos de seguir aprendiendo.	Diseña actividades que implican la exploración y manipulación de materiales	Establece metas con la actividad y organiza las actividades de modo que los niños se dan cuenta de que están aprendiendo.
Caso no. 3	No responde a la pregunta	No hay intención clara en relación con las actividades que propone.	El castigo es una estrategia que emplea para que los niños cumplan con lo solicitado. Se percibe falta de claridad en la intención de las actividades.
Caso no. 4	Consisten en utilizar material que se pueda manipular para mantener ocupados y entretenidos a los niños.	No especifica el tipo de material que empleará en las actividades.	Emplea materiales que los niños manipulan y exploran.
Caso no. 5	El uso de videos como recurso didáctico	La mayoría de sus secuencias didácticas requiere de videos como recurso didáctico	Los niños manifiestan desinterés y distracción en el momento de presenciar los videos. Emplea el uso de premios.

En los casos 1 y 3 predomina una práctica directa de la motivación, ya que es a través de recompensas y castigos que la motivación previa al aprendizaje se mantienen y afianza. Por otro lado, es evidente que para las educadoras de los casos 4 y 5, los materiales son un recurso indispensable para facilitar y mantener el interés en el proceso de enseñanza y aprendizaje, característico de una enseñanza interpretativa.

Es en el caso 2 donde se puede recuperar una práctica interpretativa pero con tendencia constructivista, pues a través de los momentos de la secuencia didáctica, motiva a los alumnos en el logro de sus aprendizajes al tener definidos los objetivos y dándoselos a conocer; promueve el esfuerzo para mejorar y para que los alumnos logren concluir la actividad con éxito.

A continuación se presenta la siguiente lista de cotejo, la cual muestra el tipo de concepción y práctica que predomina en cada uno de los cinco casos estudiados.

Cuadro 3.20 Lista de cotejo sobre la forma en que las educadoras promueven la motivación de los alumnos durante el proceso de enseñanza-aprendizaje en un grupo multigrado.					
	Caso no. 1	Caso no. 2	Caso no. 3	Caso no. 4	Caso no. 5
Concepciones recuperadas en la entrevista y documento de planeación	I	I	I	I	I
Prácticas predominantes durante la observación de la práctica docente.	D	C	D	I	I
D= Perspectiva Directa I= Perspectiva Interpretativa C= Perspectiva Constructivista					

- **Selección y organización de contenidos**

- a) Criterios para seleccionar los contenidos de aprendizaje

Con base en los resultados de la investigación y resumidos en cuadro 3.21, las educadoras se pueden ubicar dentro de la tendencia interpretativa, pues en el momento de seleccionar los contenidos de aprendizaje parten del material o conocimientos que deben aprender (escritos en el programa) los alumnos, y solo toman en cuenta ciertos aspectos del aprendiz, tal es el caso de sus necesidades e intereses.

Cuadro 3.21 Concepciones de las educadoras sobre los criterios que ocupan para seleccionar los contenidos de aprendizaje	
No. de caso	Datos recabados de la entrevista semi-estructurada
Caso no. 1	Lo que les hace falta (expresado en sus necesidades).
Caso no. 2	El conocimiento de los niños y el aprendizaje esperado que se pretende desarrollar.
Caso no. 3	El propio niño.
Caso no. 4	Necesidades e intereses de los niños.
Caso no. 5	Necesidades e intereses de los niños.

b) Formas de organizar los contenidos

De acuerdo con la triangulación del cuadro 3.22, las cinco educadoras de aulas multigrado organizan los contenidos de las actividades de enseñanza y aprendizaje por campo formativo, es decir, de forma multidisciplinar, acción que limita la integración y relación de los distintos contenidos (conceptuales, procedimentales y actitudinales) para una enseñanza y aprendizaje a través de las distintas formas de intervención que propone Zabala.

Cuadro 3.22 Triangulación de datos sobre las formas en que las educadoras organizan los contenidos de aprendizaje			
No. de caso	Entrevista semi-estructurada	Documento de planeación	Observaciones de la práctica docente
Caso no. 1	En función de lo que los niños necesiten	Interdisciplinar	Multidisciplinar
Caso no. 2	Por campo formativo	Multidisciplinar	Multidisciplinar
Caso no. 3	No responde a la pregunta	Multidisciplinar	Multidisciplinar
Caso no. 4	A través de las modalidades de intervención	Multidisciplinar	Multidisciplinar
Caso no. 5	Por campo formativo	Multidisciplinar	Multidisciplinar

○ **Formas de organización grupal**

De acuerdo con los resultados de la entrevista semi-estructurada, las cinco educadoras reconocen la existencia de las distintas formas posibles de organizar al grupo multigrado, tales como organización grupal, en pequeño grupo, en binas o por grado escolar.

A diferencia del resto, las maestras de los casos 4 y 5 señalan algunos factores que se deben considerar para organizar al grupo, tal es el caso de las características de las actividades o el grado de dificultad de éstas, pues se requeriría de indicaciones y atención diferenciadas.

Como se puede ver en cuadro 3.23, todas las educadoras conocen y mencionan distintas formas de organización social, pero sólo tres de ellas (los casos 2, 3 y 5) las consideran como parte fundamental de la planeación didáctica, pues se ve reflejado en su documento presentado.

Haciendo la comparación entre sus concepciones y lo que realmente pasa durante la práctica, la forma de organizar al grupo que predomina es por equipos, pero sin emplear criterios de selección y favoreciendo un trabajo individual entre los alumnos, acción que limita la interacción entre ellos.

Sin embargo, la educadora del caso 2 selecciona a los niños que conformaran los equipos de acuerdo con sus características y con el objetivo de generar apoyo entre ellos; por otro lado, la maestra del caso 4 opta por organizar a los niños según su grado escolar, siendo ésta otra forma de trabajar para la diversidad.

Cuadro 3.23 Triangulación de datos referentes a la forma de organizar los grupos multigrado de educación preescolar			
No. de caso	Entrevista semi-estructurada	Documento de planeación	Observaciones de la práctica docente
Caso no. 1	Las formas de organizar al grupo son: grupal, por grados o en grupo pequeño, la que más funciona es trabajar en pequeño grupo.	No especifica la forma de organizar al grupo	El grupo está organizado en equipos pero no se emplean criterios de selección, sin embargo, se favorecen actividades individuales.
Caso no. 2	Se diversifica y se puede organizar en grupo, en grupo pequeño o en binas.	Indica la forma de organizar la actividad en función de la actividad	El grupo está organizado en grupos pequeños, mismos que la educadora selecciona para el trabajo pero se favorece un trabajo individualizado.
Caso no. 3	La forma de organizar al grupo es grupal o en binas	Especifica la forma de organizarlo	El grupo está organizado en equipos, mismos que los niños conforman. Las actividades se llevan a cabo de forma individual.
Caso no. 4	Organizar al grupo depende de la actividad y del grado de dificultad de ésta porque se pueden mezclar a los niños de distintos niveles para que se apoyen.	No especifica la forma de organizar al grupo	Organiza a los niños por grado escolar y diversificando el contenidos de las actividades. Las actividades las llevan a cabo de manera individual.
Caso no. 5	La forma de organizar al grupo para que aprendan es grupal y teniendo a los niños revueltos y por equipo. Es necesario dar indicaciones diferenciadas.	Señala la forma de organizar el grupo	Los niños deciden en que equipo sentarse, además se proponen actividades grupales donde cada niño realiza la actividad de forma individual.

- **Relaciones interactivas**
 - a) Interacción entre los niños y la educadora

Dentro de las concepciones que manifiestan las educadoras en la entrevista y que podemos ver en el cuadro 3.24, podemos notar que solo se refieren a las actividades que se pueden promover para favorecer la interacción entre los niños, dejando de lado la importancia que éstas juegan para lograr aprendizajes significativos en los niños.

Cuadro 3.24 Triangulación de datos referentes a la interacción entre los niños y de éstos con la educadora.		
No. de caso	Entrevista semi-estructurada	Observaciones de la práctica docente
Caso no. 1	Los niños son libres de elegir con quiénes quieren interactuar.	Favorece un aprendizaje repetitivo y carente de sentido, pues les hace repetir información varias veces de forma oral para después copiarla en la libreta. La educadora habla la mayor parte del tiempo.
Caso no. 2	El juego, la dramatización, los juegos organizados y la resolución de problemas son estrategias que favorecen interacción entre los niños.	Se promueven actividades individuales.
Caso no. 3	Las conversaciones insistentes, repetitivas y basadas en reglas y normas, favorece la interacción entre los niños.	Predominan las actividades grupales en donde además los niños trabajan de forma individual.
Caso no. 4	El juego colaborativo basado en reglas y normas es una estrategia que favorece la interacción entre los niños.	Al inicio y durante la actividad, los niños deben de permanecer sentados en su lugar y en silencio.
Caso no. 5	La interacción entre los niños se favorece a través del juego, del trabajo con textos y con la forma de organizar a los niños.	Armar rompecabezas y jugar bolos fueron actividades que trabajaron los niños apoyándose mutuamente.

Comparando sus respuestas con lo que pasa en la práctica docente, se pudo observar que las actividades favorecieron un aprendizaje individual en los alumnos, limitándolos de la posibilidad de interactuar entre ellos o con la educadora. Sólo en algunas actividades propuestas por la educadora del caso 5, se favoreció la interacción entre los niños y de éstos con la educadora, aunque estas no formaban parte de la planeación didáctica presentada.

En el caso 1, se observó un mayor protagonismo por parte de la educadora; mientras que en el caso 4, se percibió la constante necesidad de la maestra de tener sentados y callados a los niños en todo momento, situación que puede convertirse en una limitante para promover el desarrollo de habilidades lingüísticas y poder establecer canales de comunicación durante la interacción entre pares y con la maestra u otros adultos.

b) Apoyo que reciben los niños al presentar dificultades durante el proceso de aprendizaje

De acuerdo con los resultados presentados en el cuadro 3.25, la educadora del caso 1 está convencida que repetir la información en varias ocasiones es una estrategia que posibilita el aprendizaje de los alumnos, mientras que la maestra del caso 5 expresa la dificultad que representa tener un grupo multigrado para brindar apoyo a los niños que así lo requieran para lograr aprendizajes significativos.

Cuadro 3.25 Triangulación de datos sobre el apoyo que reciben los niños al presentar dificultades durante el aprendizaje		
No. de caso	Entrevista semi-estructurada	Observaciones de la práctica docente
Caso no. 1	Brindarles tiempo para hacerlos repetir hasta que lo logren.	No se percata de las dificultades que presentan los niños pero repite en varias ocasiones la información
Caso no. 2	Atención individualizada o ponerlos con alguien que sepa	Apoya con preguntas que los hace recordar o reflexionar, con ejemplos o pide que otro niño explique o repita la indicación.
Caso no. 3	Los niños deben buscar el apoyo de los niños más avanzados.	Les indica cómo hacerlo (les da la respuesta)
Caso no. 4	Brindarles apoyo individualizado o solicitar el apoyo de su familia.	Apoya repitiéndoles la indicación o trabajando con los niños de forma individual.
Caso no. 5	No se puede brindar apoyo al tener un grupo multigrado	Observa a los niños en su lugar pero sin intervenir

Por otro lado, las educadoras de los casos 2 y 4 consideran que cuando los alumnos presentan dificultades para el aprendizaje, lo más conveniente es brindar atención individualizada o bien, solicitar el apoyo de los niños más avanzados. En lo que respecta a la educadora del caso 3, ella se encuentra convencida de que el apoyo lo deben buscar los mismos niños con sus compañeros, pero sin que ella establezca los medios para lograrlo.

Es evidente que al hacer una comparación entre lo que las educadoras dicen que hacen con lo que pasa en su práctica, se pueden encontrar algunas contradicciones, que van desde no percatarse de las dificultades que presentan los alumnos durante el desarrollo de las actividades (caso 1) hasta la repetición de las indicaciones o de las actividades como medio para lograr que los alumnos realicen las actividades conforme a lo establecido.

Encontrando relación con el apartado anterior, podemos ver que las interacciones que se promueven durante los procesos de enseñanza-aprendizaje de un grupo multigrado son escasas, limitando la posibilidad de recibir apoyo o tutoría de sus mismos compañeros o bien, la falta de motivación para buscar alternativas o soluciones.

Sin embargo, la educadora del caso 2 apoya a los niños que presentan dificultades a través de preguntas, con ejemplos o se vale del apoyo de los niños para apoyar a los compañeros que lo requieran.

- **Uso de materiales y recursos didácticos**

Como se aprecia en el cuadro 3.26, las educadoras de los casos 2 y 5 consideran los materiales que emplearán durante las actividades didácticas en el documento de planeación, a diferencia del resto de los casos que no lo hace.

Cuadro 3.26 Triangulación de datos sobre el uso de materiales y recursos didácticos en un aula multigrado de preescolar		
No. de caso	Entrevista semi-estructurada	Observaciones de la práctica docente
Caso no. 1	No especifica los recursos o materiales que se emplearán en la secuencia didáctica.	Emplea la exposición como recurso dominante y para reproducir lo que han aprendido.
Caso no. 2	Prevé los recursos que utilizará en cada situación didáctica.	Ocupa recursos del contexto para trabajar con los niños así como apoyos gráficos para apoyar su enseñanza.
Caso no. 3	No señala los materiales que empleará durante las actividades	Improvisa los materiales y de no alcanzar o de encontrarse en mal estado, culpa a los niños por ello.
Caso no. 4	Los materiales que se necesitarán en las actividades no están señaladas en la planeación.	Ocupa materiales del contexto y con los que cuenta el salón.
Caso no. 5	Previsión de materiales en la planeación.	Falta de previsión de los materiales para llevar a cabo las actividades.

Si contrastamos la información analizada en el documento de planeación con las observaciones realizadas durante la práctica, podemos ver que sólo las educadoras de los casos 2 y 4 ocupan diversos recursos y materiales didácticos durante el proceso de enseñanza-aprendizaje, en especial aquellos que se encuentran en el contexto de los niños. Además, se puede señalar que las maestras que prevén el material antes de utilizarlos con los alumnos, favoreciendo una previsión oportuna de ellos.

A diferencia de los dos casos anteriores, podemos ver que en la mayoría de las educadoras existe una falta de previsión de los materiales y recursos didácticos desde el momento de la planeación, viéndose reflejado en la práctica, pues los improvisan en el momento.

- **Resultados sobre el rasgo Evaluación de los aprendizajes**

De acuerdo con la triangulación de datos arrojados de los distintos instrumentos empleados durante la investigación de los cinco casos (ver cuadro 3.27), podemos ver que tanto en las concepciones de las educadoras como en su práctica predomina la tendencia directa, pues consideran que la forma de evaluar los aprendizajes de los niños es a través de los resultados.

Cuadro 3.27 Triangulación de datos referentes a la forma en que las educadoras evalúan el aprendizaje de los alumnos			
No. de caso	Entrevista semi-estructurada	Documento de planeación	Observaciones de la práctica docente
Caso no. 1	Las tareas y los trabajos dan cuenta de sus aprendizajes	No considera la evaluación como parte de la planeación.	Los trabajos consisten en colorear o copiar del pizarrón.
Caso no. 2	Al participar de forma activa así como por los comentarios que realiza.	No especifica los tres momentos de la planeación, pero el cierre de la situación es evidente	En el cierre de la situación didáctica, organiza puestas en común o exposiciones de lo aprendido.
Caso no. 3	Consiste en observar los trabajos o productos realizados pues a través de ellos se percibe su avance o aprendizaje.	En el cierre de una situación didáctica señala como producto “guardar el trabajo para una exposición”	El cierre de las actividades consiste en recortar y pegar imágenes, colorear hojas, dibujar o realizar ejercicios matemáticos para ser entregados a la maestra como evidencia.
Caso no. 4	Observando lo que hacen y con los comentarios que realizan.	En algunas situaciones didácticas indica el cierre de las actividades	Para saber si aprendieron, les pide que dibujen o escriban en una hoja lo que aprendieron.
Caso no. 5	Hay que contrastar lo que se dijo en el inicio de las actividades y lo que pasó al final		No realiza la contrastación de conocimientos con los niños.

Sin embargo, en la siguiente lista de cotejo podemos ver que existen diferencias en cuanto a lo forma de concebir y poner en práctica la evaluación de los aprendizajes en un grupo multigrado en los cinco casos investigados.

Cuadro 3.28 Lista de cotejo sobre la forma en que las educadoras conciben y levantan a cabo la evaluación de las aprendizajes en un grupo multigrado de preescolar,					
	Caso no. 1	Caso no. 2	Caso no. 3	Caso no. 4	Caso no. 5
Concepciones recuperadas en la entrevista y documento de planeación	D	I	D	D	I
Prácticas predominantes durante la observación de la práctica docente.	D	D	D	D	D
D= Perspectiva Directa I= Perspectiva Interpretativa C= Perspectiva Constructivista					

3.6 Conclusiones globales de la investigación

Una de las modalidades educativas más importantes no sólo por sus dimensiones sino por la naturaleza de su constitución y por el alcance de su acción es la escuela rural unitaria, conocida en la actualidad como escuelas multigrado. En ellas se combinan un conjunto de factores que las hace únicas, pues además de atender a varios grupos de alumnos a la vez, exigen una infraestructura especial y un esquema curricular complejo, el cual debe estar atendido por las educadoras a quienes en muchas ocasiones no se les ha formado específicamente en este tipo de escuelas. Por lo anterior este trabajo se dio a la tarea de realizar un estudio sobre la práctica docente de las educadoras que atienden estos grupos y cuyos resultados se formulan las siguientes conclusiones.

En relación con el primer objetivo del estudio referido a la exploración sobre las las concepciones que tienen las educadoras respecto a la enseñanza y el aprendizaje con grupo multigrado, los resultados permitieron identificar y diferenciar las teorías implícitas que subyacen en su pensamiento.

Durante el análisis, se pudo observar un desfase entre las concepciones mantenidas y expresadas en la entrevista, es decir, sus teorías asumidas y lo que manifiestan en su práctica docente (sus teorías en uso), por lo que en variadas ocasiones no se encontró coherencia entre lo que dicen y lo que hacen.

Para tal análisis, se utilizaron tres grandes categorías aplicadas en nueve rubros o rasgos, lo cual permitió identificar sus orientaciones, ya **sea predominantemente directa, predominante interpretativa o predominantemente constructivista**. Se utiliza el adverbio *predominantemente*, debido a que en este estudio se asume que no hay prácticas puras y pensamientos puros, es decir, no hay una idea de lo absoluto, sino que se entiende que las personas piensan y actúan de una forma dinámica y no lineal, de tal manera que sus concepciones, en este aspecto, son dirigidos predominantemente hacia un enfoque pero que en la realidad pueden coexistir en sus concepciones algunos

rasgos que correspondan a más de una teoría implícita, ya sea directa, interpretativa o constructiva, según sea el caso.

El resultado general nos indica que los casos de las educadoras 1 y 3 se caracterizan por tener una concepción de enseñanza y aprendizaje directa, en tanto que las educadoras correspondientes a los casos 4 y 5 se ubican tanto en su concepción como en su práctica predominantemente interpretativa-constructiva, y finalmente la educadora del caso numero 2 pudo identificarse, en el conjunto de los rasgos que manifiesta en su práctica docente dentro de la teoría constructiva.

La anterior afirmación se sustenta en el conjunto de datos presentados en los resultados de las gráficas y cuadros relativos a los rasgos: diseño de la planeación didáctica, la diversidad presente en un aula multigrado, la recuperación de los conocimientos previos y la motivación para el aprendizaje, la selección y organización de los contenidos escolares, las relaciones interactivas entre los niños y la educadora, la organización social del grupo, el uso de los materiales curriculares y otros recursos didácticos así como la evaluación de los aprendizajes.

El estudio permite documentar que la práctica docente está caracterizada por su complejidad y en el despliegue de las interacciones que ocurren entre educadoras y niños, median múltiples situaciones que son de carácter subjetivo y contextual, por lo que es explicable que haya relativos desfases entre los que piensan y lo que dicen, y entre lo que dicen y lo que hacen, de tal manera que no hay prácticas puras, sino que se entremezclan concepciones y acciones que reflejan la diversidad de aspectos que inciden en los procesos educativos.

En el campo de la investigación educativa, se ha denominado paradigma del pensamiento del profesor a la indagación acerca de lo que piensan los docentes acerca de los procesos de enseñanza y de aprendizaje, y hoy se puede saber que es una variable definitoria de la práctica docente que incide de manera importante en la práctica de las educadoras, y que paradójicamente no ha sido considerado ni en la reforma educativa ni en la formación inicial de las educadoras.

En relación con el párrafo anterior, se pudo comprobar que la práctica docente no inicia cuando el maestro contacta a los estudiantes, sino que la práctica docente inicia antes del proceso enseñanza y aprendizaje y termina después de la interacción didáctica. Estos tres momentos corresponden a las fases de planeación, conducción y evaluación didáctica.

Así que como parte del proceso previo a la práctica, la planeación didáctica que las educadoras hacen para sus clases forma parte del pensamiento del profesor, convirtiéndose en el punto de partida para pensar en una práctica diversificada, a esta forma de pensar que implica los supuestos sobre el proceso de enseñanza y aprendizaje, también se le conoce con el nombre de *teorías asumidas* (Kane y Sandretto, 198?).

Sin embargo, durante el estudio, las educadoras manifestaron que es un proceso difícil de realizar cuando se tiene que atender en la misma clase a más de un grupo, apareciendo el enfoque tradicional como el más adecuado al no experimentar el uso de nuevas estrategias que les brindan la oportunidad de diversificar la enseñanza y el aprendizaje. Esto las ha llevado a concebir la planificación como un requisito administrativo, no como una herramienta útil para una práctica intencionada y diversificada.

En relación con la idea anterior, se pudo comprobar que las educadoras no consideran la diversidad de edades, niveles de desarrollo, estilos y ritmos de aprendizaje como parte de la realidad educativa de un grupo multigrado ni como una oportunidad para el aprendizaje, tanto individual como cooperativo, pues ponen en práctica estrategias y actividades pensando en un grupo homogéneo, sin considerar la diversidad respecto a los niveles de desarrollo, tal como lo plantea el principio básico del constructivismo cognitivo, ni en los diferentes intereses y necesidades experimentados por los niños que devienen de distintos entornos, o quizá tampoco consideran los diversos estados afectivos de los escolares determinados por sus entornos particulares.

Por añadidura tampoco se benefician suficientemente de la enorme oportunidad que ofrecen las opciones teóricas y prácticas de las teorías psicosociales, por ejemplo la *idea de zona de desarrollo próximo* vigostkiana, que consiste en aprovechar al máximo la interacción entre alumnos como fuente de aprendizaje mutuo.

Por el contrario, después de observar este conjunto de prácticas se hizo evidente que el jardín de niños multigrado debe ser visto y tratado como una alternativa pedagógica, en donde se utilicen las potencialidades que este medio ofrece para mejorar el proceso de enseñanza- aprendizaje y donde la diversidad pueda ser considerada como una oportunidad para generar interacciones entre los alumnos, los contenidos y las profesoras.

Respecto al tratamiento de la diversidad en un grupo multigrado, permite contar con mayor flexibilidad en el momento de diseñar y poner en práctica las actividades de aprendizaje, alejándose de las actividades rígidas y tradicionales como el copiado.

En lo que respecta a la recuperación de los *conocimientos previos* de los niños, se pudo comprobar que no sólo se trata de explorar lo que conocen o no para el diseño de las actividades, sino se trata de reconocer que forman parte del proceso de aprendizaje de los niños preescolares y que son factores indispensables para la construcción de aprendizajes significativos.

Gracias a la presente investigación, se pudo constatar que además de los conocimientos previos, el contexto en el que se desenvuelven los niños es importante para la construcción de aprendizajes significativos, pues estos se logran en la medida de que se conectan con situaciones que ocurren en el medio inmediato, confirmando de esta forma las ideas formuladas por las teorías de la enseñanza situada.

En cuanto a la organización social en un grupo multigrado, se pudo comprobar que es un elemento indispensable que debe considerarse al trabajar con

un grupo diverso, pues al utilizar distintas formas de agrupación, se puede favorecer la interacción entre niños de distintos grados y con diferentes dominios de contenidos para construir aprendizajes significativos.

Como resultado de la investigación, se pudo llegar a la conclusión de que las modalidades de intervención, tales como el proyecto, la unidad didáctica, el taller o el rincón, son algunas formas de organización de los contenidos escolares para trabajar con la diversidad de alumnos, pues son métodos didácticos flexibles que pueden satisfacer tanto las necesidades de los alumnos y del contexto escolar como las formas de enseñanza de las educadoras, respetando su autonomía didáctica y ayudando a organizar el trabajo como docente multigrado.

La conclusión anterior se sustenta en el hecho de que dichas modalidades ofrecen múltiples ventajas que se ven reflejadas tanto en el aprendizajes de los niños como en la organización de la enseñanza por parte de las educadoras, siendo ésta una dificultad que se hace presente al ser maestra de un grupo multigrado.

De acuerdo con la investigación documental y de campo realizada en el presente trabajo, el proyecto de trabajo se convierte en una propuesta metodológica adecuada para atender un grupo diverso, pues en su planificación y puesta en marcha los diferentes alumnos se convierten en el eje central para su organización, pues se parte de sus necesidades e intereses, de sus conocimientos previos y del contexto en que viven y se desarrollan.

Al respecto, se logró identificar que para trabajar con los proyectos de trabajo y pensando en la heterogeneidad del grupo, se necesitan conocer, flexibilizar y complejizar los contenidos del Programa de Educación Preescolar 2011 en relación con las características, estilos y ritmos de aprendizaje de los niños.

Con la investigación se reconoció que además de la importancia del alumno como el eje del proceso de enseñanza-aprendizaje, el docente de aula multigrado también juega un papel esencial en dicho proceso, pues facilita el apoyo y andamiaje necesario para que los alumnos construyan aprendizajes significativos.

Otra de las ideas fuertes que se generaron tras la realización del estudio, es que existe muy poca reflexión de las prácticas que realizan las educadoras sobre su propio quehacer, ya que el ritmo y la densidad de actividades que debe realizar una profesora de escuela multigrado es mayor, por lo que sería deseable incorporar acciones o recomendaciones que favorezcan los momentos de reflexión no solo individual sino colectiva sobre la práctica docente.

Así que para lograr una eficiente educación multigrado, las educadoras requieren de ciertos componentes teóricos y metodológicos que se articulen entre sí y que sean adecuados y específicos para un aula multigrado tales como los siguientes:

- Realizar la planificación de las clases se realice empleando las diferentes modalidades de intervención acorde a la diversidad generada por grupos de esta naturaleza.
- Fomentar el trabajo en grupos pequeños y en colaboración.
- Utilizar la modalidad de tutorías a cargo de niños más avanzados para favorecer los mecanismos interpsicológicos que la interacción ofrece al logro del aprendizaje significativo.
- Organizar los contenidos de aprendizaje pensando en su integración y pensando en un grupo heterogéneo.
- Reconocer y poner en práctica del rol activo que deben jugar los alumnos así como de los conocimientos previos con los que llegan a la escuela.
- Asunción por parte de las educadoras de su papel como mediadoras de conocimiento en los procesos de aprendizaje superando las concepciones tradicionales que solo las colocan como transmisoras de información.

Por otro lado, sería útil contar con programas de formación y capacitación docentes pertinentes para atender grupos multigrado y una mejor atención a las necesidades de las educadoras que trabajan en jardines de niños con estas

condiciones, tanto por asesores técnicos pedagógicos como por supervisores escolares u otras instancias educativas.

Por todo lo anterior se hizo necesario ofrecer un producto que se presente como un aporte concreto a la mejora de la práctica docente en las aulas multigrado, mismo que se desarrolla en el siguiente cuarto y último capítulo.

CAPÍTULO 4. LA REFLEXIÓN DOCENTE Y LA CONSTRUCCIÓN DEL CONOCIMIENTO EN COLABORACIÓN: UNA EXPERIENCIA DESDE LA PRÁCTICA

4.1 Problemática de intervención

El trabajo de los docentes de educación preescolar es compleja, en especial, el trabajo de aquellos que atienden aulas multigrado, pues además de las demandas pedagógicas y administrativas que atienden de manera simultánea, se enfrentan a un grupo numeroso de alumnos diferentes entre sí.

De acuerdo con los resultados de la investigación, y teniendo como referencia las preguntas de investigación y las categorías de análisis, las problemáticas detectadas se sitúan en dos de las dimensiones de la práctica educativa mencionadas por García, Loredo y Carranza (2008) y abordadas en el capítulo I de la tesis.

De manera breve, recordemos que la primera dimensión corresponde al pensamiento del profesor, y está representada por las creencias y conocimientos que tiene sobre la enseñanza y el aprendizaje de los niños, así como la planeación que hace para sus clases, formando parte del proceso realizado antes de la acción docente.

En lo que respecta a la segunda dimensión, ésta engloba la interacción que se lleva a cabo en el aula entre el docente y los alumnos y entre ellos, incluyendo la realización y objetivación de la situación didáctica, es decir, es la parte operativa de la primera dimensión.

Derivado de lo anterior, las concepciones y creencias que las educadoras tienen sobre la enseñanza y el aprendizaje de los niños en un aula multigrado, se sitúan dentro de una tendencia directa e interpretativa predominantemente, aunque existen algunos rasgos constructivistas que se hacen evidentes en el discurso de algunas educadoras y sólo en uno de ellos se manifiesta mayormente en sus acciones y en sus planeaciones didácticas.

Cabe señalar que, bajo la concepción predominantemente directa, las educadoras consideran que los niños aprenden cuando representan en su estructura cognitiva una imagen del objeto que están aprendiendo tal cual es en la realidad (transmisión de conocimientos), lo que hace pensar que llegarán a un único resultado posible, por lo tanto, aprender consiste en reproducir o copiar la realidad que se les presenta.

Por otro lado, las educadoras que se caracterizan por tener concepciones predominantemente interpretativas, tienen como eje primordial para el aprendizaje la acumulación de conocimientos así como la reproducción fiel de estos, con la diferencia de que contemplan los conocimientos previos y el nivel de desarrollo de los alumnos como una condición necesaria para ello.

Las ideas de tipo constructivista, se hacen presentes cuando las maestras consideran que el aprendizaje es una construcción contextualizada, es decir, cuando diversos factores como los conocimientos previos, el contexto y los propósitos establecidos influyen en el proceso y en los resultados que se obtienen.

En lo que respecta al tratamiento de la diversidad de alumnos presente en un aula multigrado, las educadoras reconocen su presencia en el aula, sin embargo, para ellas es complicado atenderlos de manera diferenciada, es más, consideran que obstaculizan el proceso de enseñanza y aprendizaje. Por lo tanto, las educadoras planean y trabajan pensando en un grupo homogéneo.

Es evidente que la mayoría de las maestras no realizan la planeación didáctica como un ejercicio reflexivo previo a la acción, sino posterior a ello, haciendo suponer que no es una herramienta útil ni necesaria para su práctica docente sino es percibida como un requisito administrativo que deben cumplir. Derivado de lo anterior, algunas educadoras recurren a la improvisación de las actividades que realizan durante la práctica docente.

Una vez abordado el tema de la planeación didáctica, es preciso señalar que las educadoras cuentan con muy poca o nula claridad sobre los distintos tipos de contenido (conceptual, procedimental y actitudinal) que se pueden trabajar con los

alumnos, así como las posibles relaciones que pueden establecerse entre dichos contenidos de distintos campos formativos y la relación que éstos tiene con el aprendizaje, fragmentando el conocimiento a través de la aplicación de situaciones didácticas organizadas por campo formativo y desaprovechando las oportunidades que las modalidades de intervención ofrecen para integrar los contenidos y favorecer un aprendizaje integral.

Ya en la dimensión operativa de la práctica docente y coincidiendo con sus concepciones, la mayoría de las educadoras se caracterizan por tener una práctica directa e interpretativa predominantemente, aunque también existan algunos rasgos constructivistas.

Se sitúan dentro de la teoría directa porque las educadoras no hacen uso didáctico de los conocimientos previos, siendo esta una condición necesaria para favorecer aprendizajes significativos en los niños. Además, la enseñanza es organizada en función de los propósitos del programa y no en relación con las capacidades, necesidades e intereses de los alumnos.

Las educadoras tienden a tener una práctica interpretativa al tener como prioridad la apropiación de los contenidos escolares sin considerar los conocimientos previos de los niños como punto de partida para organizar la enseñanza o considerarlos para conocer lo que ellos no saben, pues su principal objetivo es que aprendan conocimientos y procedimientos para que se vean reflejados al concluir las actividades. Bajo esta perspectiva, se limita la participación y el desarrollo de sus capacidades creadoras para la resolución de problemas, pues las educadoras son quienes tienen el control absoluto de las actividades.

Así que, el problema radica en que las docentes de educación preescolar de aula multigrado, siguen enseñando con antiguos esquemas didácticos a favor de la transmisión de conocimientos, pues toman la decisión de diseñar y poner en práctica actividades pensando en un grupo homogéneo, limitando el uso de estrategias y formas de organizar la intervención docente para afrontar una clase heterogénea y poder ajustar su metodología didáctica en función de los diferentes

niveles de aprendizaje, intereses y necesidades para atender a todos de manera simultánea.

De acuerdo con los problemas detectados, se requiere de un espacio de reflexión donde las cinco educadoras tengan la oportunidad de movilizar su práctica docente, con la finalidad de impactar tanto en las concepciones que tienen sobre la enseñanza y el aprendizaje en un grupo multigrado de educación preescolar así como en su planeación y práctica.

Ante ello, el seminario-taller se considera una estrategia idónea para que se promueva en las educadoras de aula multigrado la reflexión, participación, análisis y problematización de su propia práctica. Ésta modalidad tendrá un enfoque práctico-reflexivo, basándose en las condiciones reales y contextuales de su práctica docente en aulas multigrado.

A través de esta estrategia, se pretende que las maestras identifiquen los elementos necesarios para generar cambios en la manera de concebir la enseñanza y el aprendizaje, así como para promover acciones que modifiquen su actuación profesional, iniciando con el diseño de una planeación didáctica diversificada en la que se utilicen los proyectos de trabajo como una oportunidad de optimizar la organización de la enseñanza en un grupo multigrado de educación preescolar.

Desde la lógica de la construcción del conocimiento, las actividades que se llevarán a cabo en el seminario se desarrollarán bajo una perspectiva colaborativa, es decir, las educadoras tendrán la oportunidad de reflexionar, analizar, aprender y construir en grupo. Con ello se pretende que se hagan conscientes y responsables de su propio proceso de aprendizaje, asumiendo un compromiso con esta forma de trabajo y participando activamente dentro del grupo para la construcción significativa del conocimiento.

4.2 Objetivo general de la propuesta

Las educadoras reflexionarán sobre su práctica docente y logran construir un saber pedagógico profundo sobre la forma de enseñar y aprender constructivamente en grupos multigrado de preescolar.

4.2.1 Objetivos específicos

- Sensibilizar a las educadoras sobre la importancia y las implicaciones que se tienen al trabajar de manera colaborativa con sus colegas.
- Poner en cuestión las concepciones y creencias que forman parte de su saber profesional y reflexionar sobre ello.
- Analizar y abordar la problemática docente detectada con ayuda de un análisis conceptual de elementos teóricos.
- Favorecer la integración de los aspectos práctico-teóricos trabajados, con la perspectiva de construir un modelo didáctico orientado al logro de aprendizajes significativos en un grupo multigrado de preescolar.

4.3 Fundamentación teórica de la propuesta de intervención

Con el diseño de la propuesta de intervención, se pretende abordar la problemática detectada desde una perspectiva constructivista, a partir de la cual, las educadoras construyan un conocimiento profesional en un contexto de interacción y colaboración.

Para lograr que las educadoras se trasladen hacia nuevas visiones de su práctica docente, se requerirán de importantes cambios tanto en su conocimiento, como en sus creencias y prácticas. Para realizar dichos cambios, “deberán reflexionar en profundidad y críticamente sobre su práctica de la enseñanza, sobre el contenido que enseñan, y sobre la experiencia y los contextos de los que provienen las personas que aprenden en sus aulas (Putman y Borko. En: Biddle, B. 2002, p.220).

Asumiendo una postura constructivista y considerando que bajo esta perspectiva, el aprendizaje “es un proceso activo donde las personas que aprenden construyen nuevos conocimientos e interpretaciones sobre la base de lo que ya conocen y creen” (Putman y Borko. En: Biddle, B. 2002, p.221), se considera que las educadoras aprenderán nuevas prácticas de enseñanza y nuevas

interpretaciones, en la medida que puedan darles sentido a través de la perspectiva de su conocimiento y sus creencias ya existentes.

Así que, para que los profesores lleguen a comprender las nuevas prácticas, Putman y Borko (2002) señalan que se les podría ayudar a ampliar su conocimiento y a cambiar sus creencias en la medida que aprenden los nuevos enfoques de docencia.

Ante ello, Porlán y Azcárate (1996), señalan que al trabajar con las concepciones y con las actividades prácticas de los profesores, no se busca solamente la comunicación de sus sensaciones, angustias, preocupaciones, dilemas y problemas que viven en su quehacer cotidiano, más bien, se pretende lograr que establezcan relaciones entre la manera de vivir, analizar y conceptualizar dichos problemas con formas más complejas y críticas de explicarlos a la luz de la teoría.

Para ello, dichos autores sugieren que se inicie con la producción de cambios significativos en los niveles de formulación de las concepciones de los profesores a través de procedimientos como la toma de conciencia de sus concepciones, de la contrastación con otras concepciones y experiencias, así como del análisis de las aportaciones del saber teórico.

Así que, de acuerdo con los tipos de cambios que se requieren en los diversos dominios de conocimiento y creencias de los profesores, Shulman y sus colegas (citado por Putman y Borko, H. en Biddle, B., 2000) , señalan que el conocimiento del profesor se clasifica en tres grandes categorías que son importantes para la enseñanza y que conviene tenerlas presentes: el conocimiento pedagógico general, el conocimiento de la materia de la asignatura y el conocimiento del contenido pedagógico, mismos que se describen en el siguiente cuadro:

Cuadro 4.1 Categorías de conocimiento importantes para la enseñanza (por Shulman)		
Creencias y conocimientos pedagógicos generales	Creencias y conocimientos sobre la materia de las asignaturas	Creencias y conocimientos del contenido pedagógico
-Abarcan el conocimiento que un profesor tiene sobre la enseñanza, el aprendizaje y las personas que aprenden sin que se refiera específicamente a los dominios de la materia concreta de la asignatura.	-El conocimiento rico y flexible de la asignatura es especialmente importante para aquella enseñanza que pretende sumarse a los esfuerzos de pensamiento y resolución de problemas de los estudiantes, pues los profesores pueden ver las conexiones entre lo que los estudiantes están pensando y las ideas importantes de la disciplina.	-El conocimiento del contenido pedagógico, abarca las formas de representar y formular la asignatura que la hacen comprensible para los demás y una comprensión de aquello que facilita o dificulta el aprendizaje de temas específicos. -Se centra en el conocimiento y las habilidades específicas que afectan a la enseñanza de una asignatura concreta.
Fuente: Putman y Borko, H. en Biddle, B., 2000, p. 227-232)		

Con lo expuesto hasta este momento, se puede decir que la presente propuesta de intervención pretende erradicar la idea de que los docentes sean vistos como meros técnicos y reproductores de prescripciones educativas ya dadas, para brindarles la oportunidad de que las educadoras aprendan en un contexto donde se promueva y valore la construcción de significados a partir de sus conocimientos y creencias, así como otorgarles el poder de ser profesionales reflexivos, responsables y críticos de su propia experiencia.

Derivado de lo anterior, Sánchez y Santos (2005) proponen el ejercicio del pensamiento reflexivo como una estrategia fundamental para que las educadoras tengan conciencia de sus saberes, creencias y acciones; apliquen el análisis crítico a través del discurso sobre la teorización y la acción y de esta manera, puedan dar soluciones creativas y efectivas a los problemas de su práctica docente.

Así que, para promover la acción reflexiva de las maestras, se recuperan algunas de las contribuciones de Jhon Dewey y Donald Schön con la finalidad de obtener un panorama bien definido sobre ello.

De acuerdo con Dewey, el proceso de reflexión empieza “cuando se enfrentan con alguna dificultad, algún incidente problemático o una experiencia que no se puede resolver de inmediato” (en Zeichner y Liston, 1996, p. 01), es decir, no

se trata de seguir de manera ordenada pasos o procedimientos, sino es una forma holística de atender y responder a los problemas.

Por otro lado, Schön (citado por Zeichner y Liston, 1996) enfatiza la importancia de que los profesores reflexivos definan y redefinan los problemas con base en la información que han adquirido a partir del medio ambiente en que trabajan, en este caso, a partir de un contexto multigrado.

Así que, el proceso de reconstrucción de experiencias a través de la reflexión, implica el planteamiento de un problema y su solución, teniendo claro que el planteamiento del problema “es un proceso en el cual se nombran las cosas que se atenderán y se define el contexto en el que se atenderán” (Schön citado por Zeichner, 1996, p. 11).

Para ello, el proceso de reflexión pasa por las etapas de apreciación, acción y reapreciación. Esto quiere decir que en un primer momento, los profesores interpretan y enmarcan sus experiencias a través de los diferentes conjuntos de valores, conocimientos, teorías y prácticas que ya han adquirido.

Más adelante y después de sus acciones, reinterpretan y redefinen la situación con base en su experiencia al tratar de cambiarla. Cuando los maestros entran al proceso de redefinición, ven sus experiencias desde una nueva perspectiva, es decir, ven el problema desde otro punto de vista y de una manera que sugiere un nuevo enfoque al problema, por consiguiente, el problema se empieza a mirar con conciencia de las posibles estrategias para su solución.

Según Zeichner (1996), es en esta construcción de conocimiento donde la reflexión tiene un papel preponderante al constituirse como fundamento de las acciones que se ejecutan desde la acción y es a partir de ésta, que el docente desarrolla su experiencia basada en la reflexión.

Es así como la reflexión, vista como la reconstrucción de la experiencia, remite a la reconstrucción y toma de conciencia de la experiencia que el docente realiza sobre su práctica para tomar decisiones respecto a ésta y lograr su sistematización.

Por otro lado, las condiciones que conforman un ambiente adecuado para favorecer la reflexión en un determinado momento, fueron señaladas por Dewey (1993) como actitudes, tales como apertura intelectual, responsabilidad y honestidad.

La “apertura intelectual o mente abierta” es definida por Dewey (1993) como la actitud que se tiene ante la posibilidad del cambio, y que se logra con una escucha activa de las diferentes posiciones, corrientes, teorías y opiniones externas al individuo, que le permiten comparar y discernir sobre el ejercicio profesional personal.

Esta actitud puede desarrollarse a través de las comunidades de discurso, es decir, un grupo de personas que comparten intereses comunes y “proporcionan las ideas, teorías y conceptos que nos apropiamos mediante nuestros esfuerzos personales para dar sentido a las cosas” (Putman y Borko. En Biddle, B., 2000, p 242).

Por consiguiente, las educadoras necesitan construir sus nuevas y complejas funciones y las nuevas formas de pensar acerca de la práctica docente dentro de una comunidad que trabaje de manera colaborativa, para que tengan la oportunidad de conversar y discutir la nueva información así como reflexionar críticamente sobre su práctica y sobre la de los demás.

Continuando con las actitudes que favorece la acción reflexiva de los docente, la “responsabilidad intelectual”, consiste en tener la voluntad de adoptar las consecuencias del paso proyectado, asegurando la integridad, la coherencia y armonía de las creencias. Esta actitud se logra al reflexionar sobre los objetivos y metas establecidas pero también al reflexionar sobre los resultados inesperados de la actividad docente.

Así que, un maestro responsable se preguntará *por qué hace lo que hace*, extendiéndose de lo que le funciona para observar y reflexionar de qué manera funciona y para quién.

La tercera y última actitud señalada por Dewey (1993), apunta al hecho de que las dos actitudes anteriores deben constituir elementos fundamentales de la vida del maestro reflexivo, implicando que los maestros se hagan responsables de su propio aprendizaje.

Para Dewey, los maestros honestos “examinan sus propias suposiciones y creencias de forma periódica y evalúan los resultados de sus acciones mientras conservan la actitud de que pueden aprender algo nuevo de cualquier situación” (Zeichner y Liston, 1996, p. 05), ya que por la labor de ser docente, buscan comprender su propia enseñanza y cómo influye en sus estudiantes.

Con las tres actitudes antes mencionadas más la capacidad de observación y análisis, Dewey (1993) logra definir que la reflexión “nos permite dirigir nuestras acciones con previsión y planear de acuerdo con las metas que deseamos alcanzar, tomando en consideración los propósitos de los cuales estamos conscientes. Nos permite saber qué queremos lograr cuando actuamos” (Dewey, 1993, p. 17)

De lo anterior se puede decir que, contar con las tres actitudes antes descritas, empujan a los docentes hacia el análisis de su práctica, que se convierte tanto en apoyo como en una crítica de sus capacidades como educadores y en las de sus colegas. Además, proporcionan las bases para contar con una comprensión de la enseñanza reflexiva, pues la noción de mente abierta, responsabilidad y honestidad son los factores claves de un maestro reflexivo.

De la misma manera, abordar las nociones de la práctica reflexiva definida por Donald Schön (citado por Zeichner y Listón, 1996) ayudan a definir con más claridad cómo es que se puede utilizar en el trabajo diario de los docentes.

De acuerdo con el autor, la reflexión se puede abordar desde dos marcos temporales diferentes; por un lado, puede darse antes y después de la acción, es decir, antes de dar la clase y después de la instrucción. Esto ocurre cuando planeamos y pensamos en lo que impartiremos y al evaluar lo que ha ocurrido. Este tipo de reflexión ha sido denominada como *reflexión sobre la acción*.

El otro momento tiene que ver con que la reflexión puede darse durante la acción. Esto ocurre cuando al enseñar, el maestro se encuentra con situaciones inesperadas pero que intenta ajustar la instrucción de tal manera que tome en cuenta dichas reacciones inesperadas. Este tipo de reflexión es denominada por Schön como *reflexión en la acción*. Por consiguiente, un maestro reflexivo es aquel que examina su quehacer docente tanto sobre como en la acción.

De acuerdo con los planteamientos de Schön, mirar hacia una enseñanza reflexiva consiste en hacer más consciente el conocimiento tácito, es decir, aquel que los maestros desarrollan de manera espontánea en la acción, pero que a menudo no se tiene conciencia de ello. Cuando se logran expresar el conocimiento tácito, es el momento en el que se pueden criticar, examinar, perfeccionar y hasta comunicar con otros.

Según Zeichner (1996) someter al análisis y discusión crítica los conocimientos de los docentes, tanto de manera individual como colectiva, los maestros tienen más oportunidades de tomar conciencia de las contradicciones y debilidades de sus teorías además de contar con la posibilidad de aprender de los demás.

Por lo tanto, la reflexión del quehacer docente no consiste en que los maestros reflexionen sobre lo que hacen bien o mal en sus clases, más bien se refieren a la oportunidad de revisar, criticar y desarrollar sus propias teorías como resultado de una reflexión individual y colectiva en y sobre la acción de su ejercicio docente.

De acuerdo con Sánchez y Santos et. al. (2005), el proceso de formación en la reflexión no obedece a unas reglas estáticas, pues este depende del docente, del contexto y del nivel de reflexión alcanzado por él. Sin embargo, un proceso que pretenda el desarrollo de la reflexión de una persona puede incluir las siguientes acciones:

En primera instancia, debe desarrollar un *hábito de observación sistemática de la propia práctica*, que “incluya el reconocimiento del contexto

histórico, social y grupal en el cual se desempeña, y de sus acciones relacionadas con el mismo, sus reacciones, sentimientos e inquietudes que le deja su trabajo profesional” (Sánchez y Santos, 2005, p. 154).

Luego de adquirir esta habilidad, se hace indispensable *ejercitar el cuestionamiento*, la duda frente a lo que se hace, se dice, se piensa y se siente, pues es ella la que conduce al estado de perplejidad, que es la fuente de identificación de fallas o aciertos con causas y consecuencias, e induce a iniciar un proceso de investigación y a la búsqueda de la verdad. De acuerdo con Sánchez y Santos (2005), este proceso puede ser desarrollado a través del ejercicio de la pregunta que cuestione el pensamiento, el sentimiento y la acción.

El tercer elemento consiste en *argumentar desde el saber teórico* aquello que se ha observado y cuestionado en la práctica. Para ello, Sánchez y Santos (2005) sugieren estimula la búsqueda en el propio saber o a través la literatura para apoyar y ampliar sus conocimientos al respecto, para luego ajustarlos a su propio contexto y emplear sólo aquello que le resultará útil.

A partir de lo anterior, el docente estará en condiciones de *proponer nuevas acciones* que den solución a las inquietudes planteadas y buscar la forma más adecuada para llevarlas a la práctica. Además, se relaciona la teoría con la práctica y se da paso a la ejecución de lo ya planeado.

Con esto podemos señalar que al proponer nuevas acciones acordes con el contexto y a partir de su propia práctica, se evita la copia y reproducción de programas y propuestas ajenas que no dan resultado a las problemáticas del entorno. También se brinda la oportunidad de generar propuestas creativas e innovadoras que pueden conducir a soluciones y por lo tanto, hacia la transformación de la práctica docente.

Apostar por la acción reflexiva del docente, permite que estos sean conscientes de sus acciones y propicia la construcción de su criterio en relación con las condiciones contextuales que presentan y a partir de su práctica en un aula multigrado de preescolar.

Así que, al promover la acción reflexiva de los docentes, no solo se está atendiendo su desarrollo profesional, sino que también se está haciendo una contribución significativa a la educación preescolar multigrado, ya que la transformación de su práctica docente, se verá reflejada en el aprendizaje de los niños.

4.4 Sustento teórico-metodológico

Como se mencionó en páginas anteriores, apostar por la transformación de la práctica docente hacia una tendencia constructivista, requiere de la construcción de nuevos significados por parte de las educadoras a partir de sus propias creencias y prácticas, pero mediante un trabajo en colaboración.

De acuerdo con Carranza (2007) una de las características del trabajo colaborativo es la multiplicidad de voces, es decir, la aparición de tramas discursivas que hacen posible la creación conjunta y asistida de significados, en este caso, en el desarrollo del seminario-taller.

Estas tramas discursivas pueden ser del resultado de las experiencias y conocimientos vividos de las educadoras, convirtiéndose en una comunidad de discurso, que dentro de un proceso de colaboración da lugar a puntos de vista distintos y complementarios.

Gracias a ello, se pueden obtener distintos beneficios como contar con distintas oportunidades de aprendizaje, transformaciones expansivas en su conocimiento así como transformaciones expansivas del conocimiento y de los modos de comprender y resolver los problemas,

Además de logros cognitivos, trabajar de manera colaborativa da lugar a transformaciones en las capacidades sociales de los individuos, permitiendo una relación asimétrica entre ellos, animando la participación espontánea y creando zonas de desarrollo proximal que no se limitan a la realización de tareas académicas, sino en el desarrollo y potenciación de habilidades relacionales y de regulación en el contexto de un trabajo compartido.

De acuerdo con Carranza (2007), estas ideas antes mencionadas, configuran al trabajo colaborativo como un sistema de actividades que permite ajustarse a los propósitos y características del trabajo colaborativo entre profesores.

Además, el trabajo colaborativo es considerado como una pedagogía que parte de la idea de que “las personas crean significados juntas” (Barkley, 2012, p.101), permitiéndoles crecer y enriquecerse en el proceso como personas reflexivas, autónomas y elocuentes.

Por consiguiente, el saber se construye socialmente entre las personas “hablando entre ellas y poniéndose de acuerdo” (Barkley, 2012, p. 102), sin olvidar mencionar que lo que se aprende depende de lo que ya se sabe. De esta manera, será más fácil asimilar algo cuando ya se tiene cierta base, que aprender lo que resulta completamente nuevo o inusual.

Pero trabajar de manera colaborativa requiere de una planificación previa, pues no se trata de abandonar lo conocido ni de introducir lo nuevo, sino de crear un ambiente de aprendizaje mediante la colaboración. Para su planificación, Barkley (2012) señala que es necesario que todos los participantes del grupo se comprometan a trabajar juntos de manera activa para alcanzar los objetivos señalados. Además, señala que otra condición es que se tenga una intención y se favorezca una enseñanza significativa para poder profundizar en la comprensión y en el aprendizaje.

Así que este planteamiento coincide con el modelo de la teoría de la equilibración piagetiana, la cual señala que el sujeto cuenta con un conjunto de experiencias, conocimientos y creencias previas que le permiten la comprensión y el dominio de los conocimientos y experiencias nuevas.

Es en el proceso de construcción de conocimiento, donde se lleva a cabo una activación de estrategias de ajuste como resultado de la aparición de un nuevo conocimiento en relación con los esquemas actuales de las personas, teniendo como consecuencia, una nueva forma de organización de la información inducida por la interacción con los otros, que de acuerdo con Carranza (2007), se hace

posible un progreso cognitivo, afectivo y experiencial que conlleva a una comprensión más compleja del saber, así como a la búsqueda y solución de problemas, con el apoyo y colaboración de otros que incursionan sobre la misma meta.

Así que el trabajo colaborativo entre profesores que intentan resolver problemas juntos pero “a partir de aportes individuales, interactúan de forma espiralada a través de actividades en colaboración” (Salomón 1988 en Carranza, 2007, p. 953) afectando tanto al grupo en su conjunto como en el conocimiento individual.

Por lo tanto, los rasgos constitutivos de la colaboración, se expresan en una doble índole. Por un lado, se refiere al plano individual mientras que el segundo, se refiere a la cognición distribuida, es decir, al fortalecimiento de la cognición como sistema.

De acuerdo con Dominino y Castellaro (2010), “la interacción social” y “el instrumento mediador”, son elementos imprescindibles en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Cabe mencionar que, de acuerdo con Vygotsky (1979), los instrumentos mediadores son producto del intercambio socio-comunicacional y pueden ser de carácter material o simbólico (ej. lengua).

Bajo la perspectiva socio-cultural, es preciso pensar el funcionamiento cognitivo en el marco de las actividades colectivas en el interior de los sistemas, en función de un objetivo o tarea en común,

Es así como el enfoque psicológico denominado “distribución cognitiva” postula que “la cognición no es una propiedad exclusiva de cada individuo, sino que se sostiene y distribuye en los elementos del contexto de actividad” (Dominino y Castellaro, 2010, p.9), de modo que los individuos interactúan recíprocamente conservando su identidad cognitiva.

Derivado de la idea anterior y sin profundizar al respecto, Perkins (En: Dominino y Castellaro 2010) distingue tres formas de distribución cognitiva en el

interior de los sistemas e actividad, las cuales se señalan en el cuadro 4.2 (Ver anexos)

Con lo dicho hasta este momento, se plantea que la interacción entre los individuos en actividades colaborativas, en este caso, de las cinco docentes de educación preescolar multigrado, fomenta las capacidades de construcción de conocimiento entre los participantes.

Sin embargo, trabajar de manera colaborativa no significa formar parte de un grupo y trabajar juntos, más bien, requiere de una serie de condiciones que garanticen la co-construcción del conocimiento.

De antemano, vale la pena señalar que trabajar bajo esta perspectiva, exige una participación comprometida, activa e interesada entre los docentes, la creación de un ambiente favorable para expresar sus conocimientos e inquietudes, tengan la oportunidad de indagar y buscar posibles soluciones a problemas comunes y poder acercarse a la experiencia de otros.

Para tener más claridad sobre ello, Carranza (2007) recupera los estudios realizados por Johnson y Johnson (1999), para señalar los siguientes principios fundamentales de los grupos cooperativos y que se consideran convenientes recuperar en la propuesta de intervención:

Cuadro 4.3 Principios de los grupos cooperativos por Johnson y Johnson (1999)
a) La intención de trabajar en función de objetivos comunes, en este caso, la necesidad de analizar y reflexionar sobre su práctica profesional y obtener productos comunes que les aporten recursos para mejorarla.
b) La interdependencia grupal que implica la mutua dependencia respecto a los logros o a los fracasos. Por tal motivo, cada integrante toma conciencia de la necesidad de aportar y contar con aportes positivos hacia la tarea común.
c) Responsabilidad individual, que significa la toma de compromisos de cada participante en lo particular de forma distribuida respecto a la tarea común.
d) Interacción estimuladora entre los miembros del equipo que se traduce en actitudes de solidaridad contraria a la competencia, que muchas veces funciona como aliciente para los poco experimentados o reticentes a la exposición pública, en ocasiones debido a la baja tolerancia de la crítica.
Fuente: En Carranza, 2007, p. 955

Ya que la propuesta busca contemplar la situación comunicativa que se lleva a cabo en los procesos de interacción colaborativa, es preciso rescatar algunos principios de la teoría de la actividad. Dicha teoría considera que “cada sistema comprende al trabajador individual, a los colegas y compañeros de trabajo de la comunidad, así como las herramientas conceptuales y concretas, compartidos como un todo unificado” (Carranza, 2007, p. 952).

De manera concreta y puntual, Carranza (2007) determina cinco principios generales de la Teoría de la Actividad y que se ajustan con el enfoque de esta propuesta:

Cuadro 4.4 Principios generales de la Teoría de la Actividad

1. Un sistema de actividad, orientado a un objetivo colectivo y mediado por artefactos, visto en sus relaciones de redes con otros sistemas de actividad que debe ser tomado como la unidad de análisis más importante.
2. El segundo principio se refiere a la multiplicidad de voces de los sistemas de actividad. Un sistema de actividad es una comunidad de múltiples puntos de vista, tradiciones e intereses y está constituida por múltiples planos y aristas que se encuentran expresados en los artefactos, en las reglas y en las convenciones que los sistemas usan en sus interacciones.
3. La historicidad es el tercer principio que los sistemas forman parte y se transforman durante extensos periodos de tiempo. Cada sistema sólo puede ser comprendido y transformado respecto a su propia historia a través de la evolución de sus objetos, de sus ideas y de sus herramientas, mismos que han conformado la actividad.
4. En el cuarto principio, está la consideración de las contradicciones como fuentes de cambio de desarrollo. Se entiende que las contradicciones no son problemas y los conflictos que corresponden a una de las tensiones estructurales acumuladas históricamente dentro y entre los sistemas de actividad.
5. El quinto principio se refiere a la posibilidad de transformaciones expansivas en los sistemas de actividad. Cuando un objeto y motivo de la actividad es reconceptualizado, puede promover un horizonte de posibilidades radicalmente más amplio y de esta forma, es posible una transformación expansiva.

Fuente: Carranza, 2007, p. 952

Por otro lado, Barros y Vélez (2004) señalan que la Teoría de la Actividad constituye un marco de referencia adecuado para la descripción y modelado de escenarios colaborativos, permitiendo destacar la dimensión social en la que tienen lugar una actividad colaborativa y situarla en un contexto determinado.

Al plantear un sistema de aprendizaje colaborativo entre docentes, se debe pensar en facilitar la comunicación, promover la colaboración, realizar un seguimiento e interpretación del proceso de construcción del trabajo común y se permita utilizar los resultados obtenidos.

Es en esta situación donde la Teoría de la Actividad ofrece un marco teórico necesario y útil para la descripción, modelado e implementación de un sistema que promueva el aprendizaje colaborativo y significativo en las docentes.

En el proceso de construcción de significados en colaboración, el lenguaje juega un papel importante en ello, pues es empleado para “compartir significados, para contextualizar y organizar la acción [así como] para crear relaciones afectivas y para representar la realidad” (Altava y Gallardo, 2002, p. 107).

En el trabajo colaborativo que se pretende desarrollar con las educadoras, se requiere de la participación activa de ellas así como de situaciones que permitan la reflexión conjunta sobre los diversos aspectos de los problemas a resolver.

A través del trabajo en colaboración se genera un ambiente de aprendizaje “donde se pone en común lo que se sabe, se aprende a explicitar el propio conocimiento y a respetar el de los demás” (Altava y Gallardo, 2004, p. 73), además de tomar conciencia sobre la importancia del propio saber para la construcción de nuevos conocimientos.

4.5 Organización del seminario-taller

El análisis y la reflexión de la práctica docente, a la luz de referentes teóricos, la discusión y la participación colectiva, tendrán gran impacto a lo largo del seminario-taller, el cual tendrá un enfoque práctico-reflexivo con la finalidad de generar cambios en la manera de concebir el proceso de enseñanza aprendizaje

de las educadoras, así como para promover una acción transformadora en su actuación profesional, en especial, en el diseño de la planeación didáctica pensando en la diversidad presente del aula multigrado bajo una concepción constructivista.

Bajo esta perspectiva y como se abordó en párrafos anteriores, generar nuevos enfoques en la práctica docente de las educadoras implica partir de un saber, un saber hacer y unas actitudes favorables que las conduzcan a la reflexión de los problemas relacionados con sus propias formas concebir y poner en práctica el proceso de enseñanza-aprendizaje en un aula multigrado.

De esta manera, se pretende favorecer el estudio, análisis y reflexión de la práctica docente de cinco educadoras de aulas multigrados, a partir de los conocimientos y experiencias de cada uno de ellas y a la luz de la teoría constructivista.

Con lo dicho hasta aquí, se pretende dejar en claro que el eje organizador de las actividades, serán las concepciones, creencias y actividades prácticas, ya que constituyen el punto de partida para la construcción de nuevos significados y poder transformar su práctica.

Así que, desde la lógica de la construcción del conocimiento, las estrategias y las diversas actividades que se llevarán a cabo a lo largo del seminario, se desarrollarán bajo una perspectiva colaborativa, ya que como se mencionó en párrafos anteriores, durante las interacciones se suelen confrontar puntos divergentes entre los docentes, lo que contribuye al desarrollo del pensamiento crítico, además de que se usa la experiencia de todos los participantes para la solución de los problemas y la búsqueda de alternativas en conjunto.

Bajo esta lógica, durante el seminario se emplearán distintos instrumentos como mapas conceptuales, cuadros sinópticos, textos bibliográficos, etc., que servirán de apoyo para la explicitación de sus ideas y conocimientos y por consiguiente, para favorecer el anclaje con el conocimiento nuevo.

El seminario-taller está organizado en tres fases, sin embargo, cuenta con una fase previa denominada *“Conociendo los aspectos principales para trabajar de*

manera colaborativa en un seminario-taller". El objetivo de este primer momento, es sensibilizar a las educadoras sobre la importancia que tiene trabajar de manera colaborativa y las repercusiones que se tienen para su aprendizaje.

De igual manera, se establecerán las formas de trabajo del seminario-taller, las características de las actividades y el seguimiento que se les dará a lo largo de las sesiones. Esto les permitirá comprometerse a trabajar en conjunto así como participar activamente a lo largo del seminario.

Como referente para la organización de la siguiente parte de la propuesta de intervención se utilizó el modelo RE-COO-RE (Carranza, 2007), el cual está conformado por tres momentos que a continuación se describen:

- RE. Revisión y recuperación de conocimientos y experiencias previos que están constituidos por su saber profesional.
- COO. La explicitación de temas-problemas desde distintos participantes da como resultado algunas confrontaciones entre las diversas experiencias. Se instala una discusión y debate sobre las distintas estrategias y soluciones que cada profesor da a las situaciones. Se propicia un ambiente de búsqueda y argumentación colectiva hacia una solución conjunta de problemas sobre la práctica educativa.
- RE. A partir del proceso de revisión colectiva de las propias creencias y sus expresiones en la práctica real, se lleva a cabo la reconstrucción de la propia práctica, permitiendo la elaboración de un rediseño prototipo didáctico.

Cabe señalar que dicho modelo tiene como eje central la apropiación de saberes y la construcción de significados a partir del encuentro entre semejantes que comparten los mismos problemas y por lo tanto, tienen la misma necesidad de resolverlos.

Derivado de lo anterior, la fase I *"Introducción a la reflexión de la práctica docente"* está integrada por una serie de actividades encaminadas a la detección y toma de conciencia de las dificultades y problemas de la práctica docente de las

cinco educadoras a partir de la reflexión en colaboración y teniendo como referente, los resultados de la investigación. Para provocar momentos de reflexión, se ejercitará el cuestionamiento y la discusión.

Por otro lado, la fase II de la propuesta de intervención denominada “*Abordaje de la problemática docente a partir del análisis teórico-conceptual*”, se encuentra subdividida en tres temas, pues en cada uno de ellos se trabajarán las problemáticas detectadas tanto en las concepciones de la enseñanza-aprendizaje como en la planeación didáctica para abordarlas desde los referentes teóricos.

Los temas que se proponen son los siguientes:

- Tema I. Los problemas prácticos y su relación con la teoría.
- Tema II. El papel del docente como planificador de la enseñanza
- Tema III. La identificación de los distintos tipos de contenido y las formas de organizarlos para atender la diversidad.

Una vez detectados y abordados los problemas de la práctica docente bajo la perspectiva teórica constructivista, se continuará con la fase III “*La construcción y diseño de la intervención didáctica*”, en la cual, se llevarán a cabo actividades en las que las educadoras recuperan los aspectos teóricos analizados respecto a la mediación pedagógica, el desarrollo de aprendizajes significativos y el tratamiento de los contenidos en relación con el contexto y al tratamiento de la diversidad presente en aula multigrado; todo ello para el diseño de una planeación didáctica a través de los proyectos de trabajo.

Es preciso señalar que el seminario-taller se llevará a cabo a lo largo de 8 sesiones, las cuales tendrán una duración de 90 minutos cada una, tal y como se muestra a continuación, sin embargo se contará con una sesión extra para realizar la evaluación final.

Fases de la propuesta de intervención	Duración
Fase preliminar: <i>“Conociendo los aspectos principales para trabajar de manera colaborativa en el seminario-taller”</i>	Una sesión
Fase I. <i>“Introducción a la reflexión de la práctica docente”</i>	Una sesión
Fase II. <i>“Abordaje de la problemática docente a partir del análisis teórico-conceptual”</i>	Cuatro sesiones
<ul style="list-style-type: none"> • Tema I. Los problemas prácticos y su relación con la teoría. 	
<ul style="list-style-type: none"> • Tema II. El papel del docente como planificador de la enseñanza 	
<ul style="list-style-type: none"> • Tema III. La identificación de los distintos tipos de contenido y las formas de organizarlos para atender la diversidad. 	
Fase III <i>“La construcción y diseño de la intervención didáctica”</i>	Dos sesiones

El espacio que se pretende ocupar para llevar a cabo el seminario-taller es un “aula de usos múltiples” que se localiza en la supervisión escolar, siendo el punto de reunión de las educadoras, además de que cuenta con el mobiliario y recursos tecnológicos adecuados para su desarrollo.

4.5.1 Cartas descriptivas del seminario-taller: “La reflexión docente y la construcción del conocimiento en colaboración: una experiencia desde la práctica”

Planeación no. 1		Tiempo: 90 min	No. de sesiones: 1 sesión
FASE PRELIMINAR			
Conociendo los aspectos principales para trabajar de manera colaborativa en el seminario-taller			
Objetivo de la sesión: Sensibilizar a las educadoras sobre la importancia y las implicaciones que se tienen al trabajar de manera colaborativa con sus compañeras.			
Contenidos de reflexión	Secuencia de actividades		Recursos didácticos
Características y formas de trabajo durante el seminario-taller	Actividades previas: <ul style="list-style-type: none"> • Dar la bienvenida a las maestras al seminario taller y dar a conocer la forma en que se trabajará: <ul style="list-style-type: none"> ○ Informar el nombre del seminario-taller así como los objetivos que se persiguen. ○ De manera general, presentar los temas que se abordarán y las características de las actividades que se trabajarán a los largo del seminario-taller. ○ Indicar las consideraciones generales que realizarán al inicio y al final de cada sesión, tales como: <ul style="list-style-type: none"> -Registrar de manera escrita las ideas más importantes que se aborden o discutan durante cada sesión. La relatoría estará a cargo de una maestra diferente en cada sesión. -Al finalizar cada sesión se deberá leer el texto para que se reflexione sobre los aprendizajes logrados en cada sesión. 		
Concepto de trabajo/ aprendizaje colaborativo, sus características y las implicaciones para la construcción de conocimientos.	Inicio: <ul style="list-style-type: none"> • Realizar una dinámica en donde las educadoras trabajen de manera colaborativa. <ul style="list-style-type: none"> ○ La actividad que se sugiere es armar un rompecabezas de 50 piezas. ○ Al finalizar, se invitará a que las educadoras reflexionen sobre la experiencia, los beneficios y las dificultades encontradas al realizar la actividad en grupo. • De manera individual y con el apoyo del organizador gráfico denominado C-Q-A (<i>lo que se conoce-lo que se quiere aprender y/o conocer- lo que se ha aprendido</i>), recuperar los conocimientos previos sobre el tema “trabajo colaborativo” (en que consiste, cuáles son sus características, en que se diferencia del trabajo cooperativo, cuáles son los beneficios, etc.). Cabe señalar que las educadoras solo llenarán las dos primeras columnas del organizador (ver cuadro 4.6), posteriormente comentaran lo que escribieron en el organizador. 		<ul style="list-style-type: none"> • Rompecabezas • Organizador grafico C-Q-A

	<p>Desarrollo:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Realizar la lectura en voz alta del texto “Argumentos a favor del aprendizaje colaborativo” de Barkley, E. (2012). <ul style="list-style-type: none"> ○ Durante la lectura, las educadoras deberán centrar su atención y anotar ideas sobre el trabajo colaborativo, sus características y beneficios para el aprendizaje. ○ Posteriormente y en colaboración, deberán organizar las ideas y aportaciones de todas en un mapa conceptual para presentarlo. • Discutir sobre la relación existente entre el trabajo colaborativo y su práctica docente en la actualidad. Reflexionar sobre esta forma de trabajo y los beneficios que aportaría si se lleva a cabo en el aula multigrado. 	<ul style="list-style-type: none"> • Texto bibliográfico • Pliegos de papel bond, plumines y cinta adhesiva
	<p>Cierre:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Una vez que se trabajó la lectura y se compartieron las ideas principales, las educadoras llenarán la tercera columna del organizador gráfico trabajado con anterioridad (C-Q-A) para reflexionar sobre los aprendizajes que se lograron en cuanto al tema. • Derivado de las actividades anteriores y de manera individual, establecer acuerdos y compromisos que contribuyan al trabajo colaborativo, mismo que se llevará a cabo a lo largo del seminario. Colocar los acuerdos y compromisos en un lugar visible. • Comentar sobre las ideas claves o aprendizajes logrados en esta sesión y dar lectura a la relatoría correspondiente. 	<ul style="list-style-type: none"> • Organizador gráfico C-Q-A • Pliegos de papel bond, plumones y cinta adhesiva

Planeación no. 2		Tiempo: 90 min	No. de sesiones: 1 sesión
FASE I. Introducción a la reflexión de la práctica docente			
Objetivo: Que las educadoras pongan en cuestión sus concepciones y creencias que forman parte de su saber profesional y reflexionen sobre ello.			
Contenidos de reflexión	Secuencia de actividades		Recursos didácticos
<p>Concepciones sobre la enseñanza y el aprendizaje en un grupo multigrado de preescolar.</p> <p>La práctica docente en grupos multigrado de educación preescolar.</p> <p>Identificación de los problemas de la práctica docente</p>	<p>Inicio:</p> <ul style="list-style-type: none"> • A través de una lluvia de ideas, mencionar aspectos referentes a su forma de concebir la enseñanza y el aprendizaje de los niños en un aula multigrado. Organizar la información a través de un cuadro de doble entrada. 		<ul style="list-style-type: none"> • Cuadro de doble entrada (papel bond)
	<p>Desarrollo:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Realizar una observación sistemática de su práctica docente, es decir, las educadoras describirán de forma breve y por escrito el contexto en el que se desempeñan (grupo multigrado), las acciones que emprenden al atender un grupo con esas características, sus reacciones, sentimientos e inquietudes que les deja su trabajo profesional. <ul style="list-style-type: none"> ○ Compartir sus producciones para contrastar con otras experiencias. • Sin que sepan a qué educadora pertenece, mostrar y revisar el informe del análisis efectuado sobre su práctica docente, el cual se obtuvo a través de los diferentes instrumentos efectuados en la investigación. • Reflexionar sobre los resultados de la investigación e iniciar una discusión sobre ello. Preguntar si se sienten identificadas con algún caso presentado y por qué. 		<ul style="list-style-type: none"> • Resultados de la investigación • Pliegos de papel bond, plumones y cinta adhesiva
	<p>Cierre:</p> <ul style="list-style-type: none"> • A partir de las actividades realizadas, identificar los problemas que se hacen evidentes en su práctica docente, tratando de que las educadoras argumentar sus hallazgos. Hacer un listado de ellos. • Comentar sobre el impacto que se puede obtener al reflexionar sobre la práctica docente. • Dar lectura a la relatoría correspondiente y conversar sobre las aportaciones o aprendizajes logrados con las actividades realizadas en esta sesión. 		

Planeación no. 3	Tiempo: 180 minutos	No. de sesiones: 2 sesiones de 90 min c/u
FASE II. Abordaje de la problemática docente a partir del análisis teórico-conceptual Tema I. Los problemas prácticos y su relación con la teoría		
Objetivo: Que las educadoras analicen y aborden la problemática docente detectada con ayuda de un análisis conceptual de elementos teóricos.		
Contenidos de reflexión	Secuencia de actividades	Recursos didácticos
El constructivismo Aprendizaje significativo Las diversas formas de organización grupal El principio globalizador La atención a la diversidad	Inicio: <ul style="list-style-type: none"> • Recordar las actividades que se realizaron en la sesión anterior, en especial los problemas que detectaron en su práctica docente. 	
	Desarrollo: <ul style="list-style-type: none"> • A partir de la identificación de los problemas y teniendo como referente los resultados de la investigación, se abordarán los aspectos teóricos a través de distintas estrategias. <ul style="list-style-type: none"> ○ En un primer momento, las educadoras expresaran los conocimientos previos del tema, registrándolos en las columnas del organizador gráfico C-Q-A, a través de mapas conceptuales o con una lluvia de ideas. ○ Abordar los siguientes nudos conceptuales con el apoyo de lecturas o mediante presentaciones de Power Point: <ul style="list-style-type: none"> ▪ El constructivismo, el aprendizaje significativo y el principio globalizador. (en 1 sesión) ▪ La diversidad presente en las aulas multigrado y las formas de organizar al grupo para su atención (en una segunda sesión) • Cada que finalice la revisión teórica correspondiente a cada sesión, las educadoras discutirán las ideas clave. 	<ul style="list-style-type: none"> • Textos bibliográficos • Presentación de Power Point • Proyector
	Cierre: <ul style="list-style-type: none"> • A partir de las actividades anteriores, reflexionar y argumentar desde el saber teórico aquello que se ha observado y cuestionado en la práctica. 	

	<ul style="list-style-type: none"> • Dar lectura a la relatoría correspondiente y conversar sobre las aportaciones o aprendizajes logrados con las actividades realizadas en esta sesión. 	
Planeación no. 4	Tiempo: 90 minutos	No. de sesiones: 1 sesión
FASE II. Abordaje de la problemática docente a partir del análisis teórico-conceptual <i>Tema II. El papel del docente como planificador de la enseñanza</i>		
Objetivo: Que las educadoras analicen y aborden la problemática docente detectada con ayuda de un análisis conceptual de elementos teóricos.		
Contenidos de reflexión	Secuencia de actividades	Recursos didácticos
La planeación didáctica como ejercicio reflexivo previo a la acción y su importancia para atender la diversidad.	Inicio: <ul style="list-style-type: none"> • A partir de unas preguntas que sirven de orientación a la reflexión (ver cuadro 4.7) elaborar de manera individual, un texto en el que las educadoras describan y analicen su proceso de planeación. Compartir los textos escritos, recuperando las ideas de las educadoras a través de un organizador gráfico grupal. 	<ul style="list-style-type: none"> • Preguntas de reflexión
	Desarrollo: <ul style="list-style-type: none"> • A partir de la actividad anterior, revisar y socializar en grupo ejemplos de sus planeaciones. • Mostrar las interpretaciones acerca de la planeación didáctica de las educadoras realizada en la investigación para contrastar las ideas. • Revisar el texto de A. Zabala, donde señala los criterios que los docentes deben considerar para organizar las situaciones didácticas y elaborar esquemas o mapas conceptuales para recuperar las ideas clave. • A partir de la lectura, de las actividades anteriores y de su experiencia, que las educadoras identifiquen y discutan sobre la forma en que cada uno de los criterios se hace presente en su planeación didáctica y en la práctica. • En pequeño grupo, reflexionar y discutir sobre el papel que hasta el momento han asumido como planificadores, los problemas a los que se enfrentan y los retos que deben superar para atender un grupo multigrado. 	<ul style="list-style-type: none"> • Documento de planeación de las educadoras empleadas durante la investigación. • Interpretación de las planeaciones • Lectura de Zabala
	Cierre:	

	<ul style="list-style-type: none"> • Proponer acciones para dar solución a los problemas detectados en la planeación y poder llevarlos a cabo. Anotar sus ideas. • Comentar sobre la importancia de la planeación didáctica 	<ul style="list-style-type: none"> • Papel bond, plumones y cinta adhesiva
--	---	---

Planeación no. 5		Tiempo: 90 minutos	No. de sesiones: 1 sesión
FASE II. Abordaje de la problemática docente a partir del análisis teórico-conceptual			
Tema III. La identificación de los distintos tipos de contenido y las formas de organizarlos para atender la diversidad			
Objetivo: Que las educadoras analicen y aborden la problemática docente detectada con ayuda de un análisis conceptual de elementos teóricos.			
Contenidos de reflexión	Secuencia de actividades		Recursos didácticos
<p>La selección y organización de los contenidos de aprendizaje según su tipología.</p> <p>Estrategias para diversificar la práctica y atender la diversidad presente en un aula multigrado.</p>	<p>Inicio:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Recuperar las concepciones que tienen las educadoras sobre los distintos tipos de contenidos, las formas en que se enseñan y cómo se aprenden. • Reflexionar y conversar sobre las formas en que se manifiestan en su práctica docente. 		
	<p>Desarrollo:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Revisar los textos de Zabala (2010) y Valls (2002) para discutir sobre la importancia que tienen los diversos contenidos de aprendizaje en las situaciones didácticas, las condiciones para seleccionarlos y la forma en que podrían identificarlos en las competencias y aprendizajes esperados del Programa de Educación Preescolar, 2011. • En colaboración, las educadoras identificarán en el Programa de Educación Preescolar 2011 los contenidos según su tipología y los clasificarán en una tabla. Argumentarán y discutirán la clasificación realizada. • A través de una presentación de Power Point, compartir a las educadoras algunas estrategias que Tomlinson (2003) y Batanero (2003) sugieren para diversificar la enseñanza. 		<ul style="list-style-type: none"> • Textos bibliográficos de Zabala (2010), Valls (2002), Tomlinson (2003) y Batanero (2003) • PEP 2011 • Presentación de Power Point
	Cierre:		

	<ul style="list-style-type: none"> En colaboración y a partir de las actividades anteriores, realizar un ejercicio de integración de los contenidos de aprendizaje de distintos campos formativos, teniendo como eje principal el enfoque globalizador y la atención a la diversidad. 	
--	--	--

Planeación no. 6	Tiempo: 180 minutos	No. de sesiones: 2 sesiones de 90 min c/u
FASE III. La construcción y diseño de la intervención didáctica		
Objetivo: Que las educadoras recuperen los aspectos práctico-teórico trabajados, con la perspectiva de construir un modelo didáctico orientado al logro de aprendizajes significativos en un grupo multigrado de preescolar.		
Contenidos de reflexión	Secuencia de actividades	Recursos didácticos
<p>La planeación didáctica y las distintas formas de organización para atender la diversidad presente en un grupo multigrado.</p> <p>El diseño de una planeación didáctica utilizando las modalidades de intervención</p>	<p>Inicio:</p> <ul style="list-style-type: none"> Dar lectura a la relatoría de la sesión anterior para que las educadoras expresen sobre las aportaciones o aprendizajes obtenidos durante la sesión. 	<ul style="list-style-type: none"> Relatoría de la sesión anterior
	<p>Desarrollo:</p> <ul style="list-style-type: none"> Realizar el análisis de un ejemplo de una secuencia didáctica donde las educadoras tengan que identificar la estructura del diseño, las fases o momentos en los que se constituye la secuencia, el tipo y característica de las actividades didácticas, la coherencia entre los elementos que la conforman y otros rasgos a considerar como la organización del grupo, espacio, tiempo, recursos empleados. Reflexionar ¿cómo se considera la diversidad presente en un aula multigrado? Justificar y fundamentar la planeación didáctica, apoyándose de algunos cuestionamientos relacionados con la pertinencia, relevancia, coherencia e innovación (en relación con el grupo multigrado) Se les mostrará información sobre las modalidades de intervención como estrategia pertinente para organizar el trabajo en un grupo multigrado, en especial el trabajo por proyectos. A partir de las actividades anteriores, diseñar una planeación didáctica en colaboración. Deberán considerar los tres momentos de una secuencia didáctica, los contenidos, materiales, formas de organizar y atender la diversidad. 	<ul style="list-style-type: none"> Ejemplo de una secuencia didáctica Presentación sobre las modalidades de intervención (rincón, taller, unidad didáctica y proyecto de trabajo)

	<ul style="list-style-type: none"> • Compartir la planeación didáctica con la intención de analizar y reflexionar su contenido. Posteriormente se atenderán las observaciones realizadas. 	
	<p>Cierre:</p> <ul style="list-style-type: none"> • De manera individual, diseñar un proyecto de trabajo pensando en un grupo multigrado. Compartir y si es necesario, reestructurarlas en colaboración. • Las educadoras reflexionaran sobre los beneficios de ésta modalidad y de las demás para su práctica docente y para atender la diversidad. 	

4.6 Evaluación de la propuesta de intervención

Según Velasco y Mosquera (2015), la evaluación educativa era comprendida y limitada inicialmente en aspectos relacionados con el aprendizaje de los estudiantes, sin embargo, ha transcurrido hacia la evaluación de programas, instituciones y sistemas educativos.

Ante ello, Michael Scriven desarrolló la evaluación como la ciencia de la valoración, basando su enfoque en la necesidad de evaluar y emitir juicios, no sólo sobre los resultados que se observa, sino también sobre el programa y los procesos. Por lo tanto, la evaluación consiste en determinar el valor de algo y el proceso finaliza cuando se emite un juicio.

Velasco y Mosquera (2015) señalan que Scriven es uno de los primeros teóricos de la evaluación moderna, al acuñar los términos evaluación sumativa y evaluación formativa en 1967.

De acuerdo con Scriven, la evaluación sumativa se realiza una vez que finaliza el programa, tiene como objetivo principal recoger información de valor y mérito del mismo, sobre los resultados finales. Por otro lado, la evaluación formativa, es realizada desde el inicio del programa y durante su desarrollo, con la finalidad de recoger información útil y a tiempo, de los efectos del programa para introducir cambios de mejora.

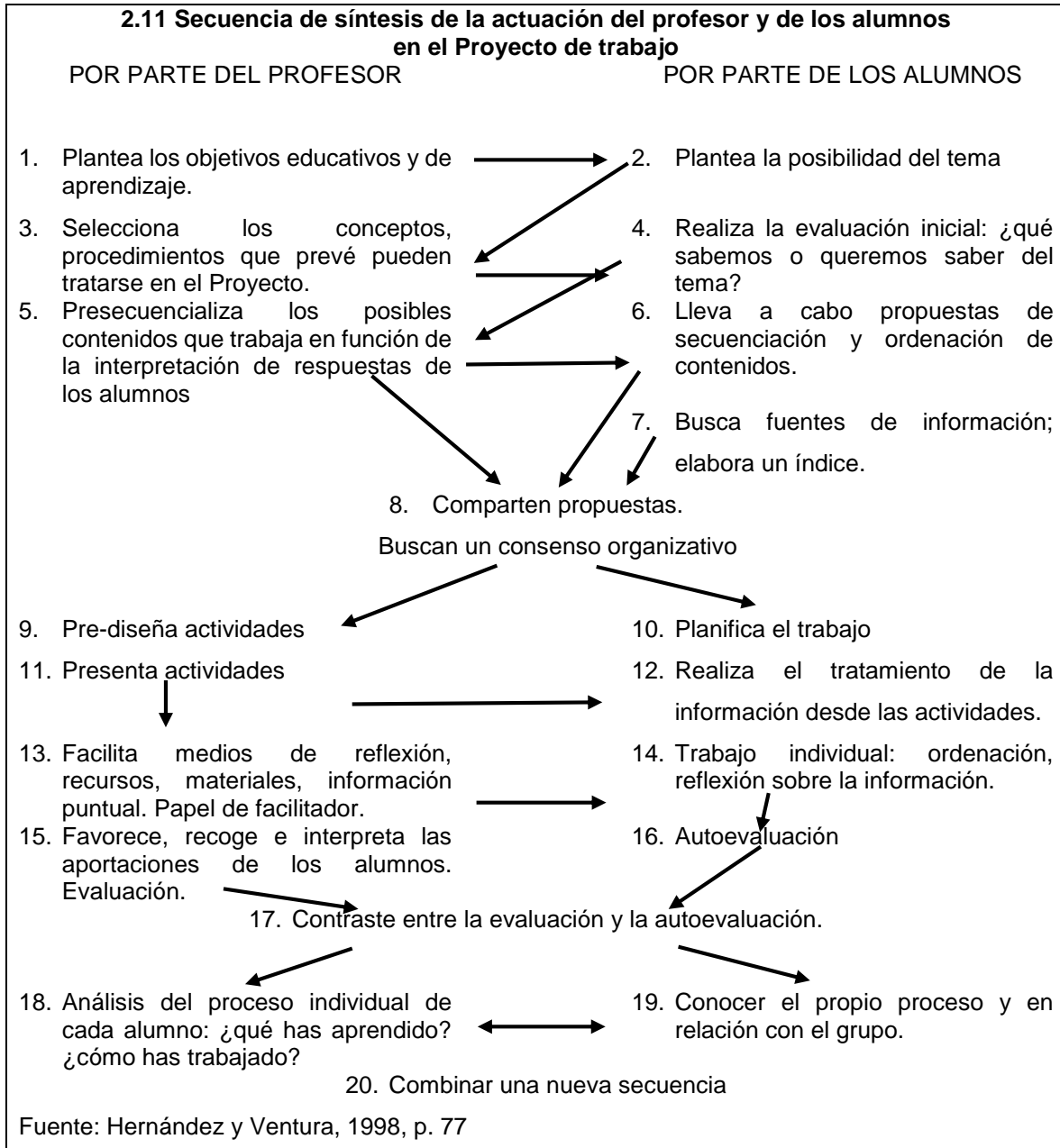
Retomado a Scriven, Stufflebeam, D. y Schinkfield, A. (1985) señalan que la evaluación formativa se realiza para ayudar a perfeccionar cualquier cosa que esté operando o desarrollando, mientras que en la sumativa, la evaluación está orientada a investigar los efectos de los objetos, examinándolos y comparándolos con las necesidades de los individuos.

Una vez retomando éstos referentes teóricos, en especial los dos tipos de evaluación que propone Michael Scriven, la evaluación del seminario-taller se llevará a cabo en dos momentos.

El primero de ellos, corresponde a la evaluación sumativa, la cual se efectuará al finalizar el seminario-taller y con el diseño de una serie de preguntas para valorar el alcance de los objetivos planteados en el seminario-taller. En lo que respecta a la evaluación formativa, se llevará a cabo con el seguimiento de la aplicación del diseño didáctico y poder hacer revisiones sobre los alcances del modelo didáctico diseñado y poder hacer los ajustes necesarios bajo una perspectiva constructivista.

ANEXOS

Anexo 1. Actuación docente



Cuadro 2.12 La actividad del docente durante el desarrollo del Proyecto

- | | | |
|---|---|--|
| 1. Especificar el hilo conductor | | |
| 2. Buscar materiales | ➔ | Especificación primera de objetivos y contenidos respondiendo a la pregunta ¿qué se puede aprender en el proyecto? |
| 3. Estudiar y preparar el tema | ➔ | Selecciona la información con criterios de novedad y de planteamientos de problemas. |
| 4. Implicar a los componentes del grupo | ➔ | Refuerza la conciencia de aprender |
| 5. Destacar el sentido funcional del proyecto | ➔ | Destaca la actualidad del tema para el grupo |
| 6. Mantener una actitud evaluativa | ➔ | ¿Qué saben, qué dudas surgen, qué cree el alumnado que ha aprendido? |
| 7. Recapitular el proceso seguido | ➔ | Se ordena en forma de programación, para contrastarlo y diseñar nuevas propuestas educativas. |

Fuente: Hernández y Ventura, 1998, p. 64.

Cuadro 2.13 La actividad de los alumnos durante la realización del Proyecto

- | | | |
|--|---|---|
| 1. Elección del tema | | Aporta criterios y argumentos
Elabora un índice colectivo |
| 2. Planifica el desarrollo del tema | ➔ | Colabora en el guion inicial de la clase |
| 3. Participa en la búsqueda de información | ➔ | Contacto con diferentes fuentes |
| 4. Lleva a cabo el tratamiento de la información | ➔ | La información: interpreta la realidad, la ordena y la presenta y plantea nuevas preguntas. |
| 5. Cubre los apartados del índice | ➔ | Individual y en grupo |
| 6. Realiza un dossier de síntesis | ➔ | Realiza el índice final de ordenación
Incorpora nuevos apartados |
| 7. Lleva a cabo la evaluación | ➔ | Es considerado como un objeto visual
Aplicando en situaciones simuladas los contenidos estudiados. |
| 8. Nuevas perspectivas | ➔ | Plantea nuevas preguntas para otros temas |

Fuente: Hernández y Ventura, 1998, p. 68

Anexo 2. Metodología de la investigación


Cuadro 3.2 Fases de la investigación cualitativa			
Fases	Acciones	Tiempo	Sem.
PREPARATORIA 1.- Fase exploratoria/de reflexión	<ul style="list-style-type: none"> Planteamiento del problema y construcción del proyecto de investigación. Investigación documental de material bibliográfico 	Agosto-Diciembre 2014	1°
DISEÑO DE TECNICAS E INSTRUMENTOS DE INVESTIGACIÓN 2.- Fase de planificación	<ul style="list-style-type: none"> Elaboración de instrumentos para la recogida de información: guía de observación y entrevista Selección del escenario Ampliación del marco teórico Elaboración de oficios y trámites correspondientes para facilitar el acceso a los jardines de niños seleccionados. 	Enero-Febrero 2015	2°
TRABAJO DE CAMPO 3.- Entrada en el escenario 4.- Recogida y análisis de la información	<ul style="list-style-type: none"> Trabajo de campo: observación directa en el aula Recogida de datos: entrevistas Finalizar la recogida de la información para realizar un análisis intensivo de la información 	Marzo – Julio 2015	
ANALÍTICA 5.- Retirada del escenario	<ul style="list-style-type: none"> Análisis e interpretación de los datos en contratación con el marco teórico manejado. 	Agosto – Diciembre 2015	3°
INFORMATIVA 6.- Elaboración del informe	<ul style="list-style-type: none"> Elaboración y presentación de resultados obtenidos en la investigación cualitativa. 	Enero – Julio 2016	4°

Fuente: Adaptación de Rodriguez Gomez (en Sandin, 2003)

Cuadro 3.5 Entrevista semi-estructurada empleada para el estudio de caso de las cinco educadoras de grupos multigrado en Educación Preescolar.	
Categoría	Preguntas
Concepciones sobre el proceso enseñanza – aprendizaje	<ol style="list-style-type: none"> Para ti educadora, ¿qué significado social tiene enseñar en educación preescolar? ¿Qué significado social tiene enseñar en un grupo de niños de educación preescolar, pero en aula multigrado? ¿Cómo enseñar en el medio rural? Pensando en que atiendes a un grupo diverso de niños, ¿Te has preguntado de qué manera aprenden? Conforme a esa idea, ¿cómo enseñas? ¿Tienes idea a qué se refiere el aprendizaje significativo?
Planeación con atención a la diversidad	<ol style="list-style-type: none"> ¿Qué elementos utilizas para diseñar y elaborar la planeación? Al planear, ¿tomas en cuenta los conocimientos previos de los niños? ¿cómo lo haces? Cuando diseñas tus clases, ¿piensas en actividades para motivar a los niños? ¿Cómo cuáles? En el momento de planear, ¿De qué maneras tomas en consideración las edades, capacidades, y estilos de aprendizaje de los niños? ¿Podrías dar un ejemplo o contar alguna situación? ¿De qué manera consideras en tu planeación la diversidad social, cultural y lingüística de los alumnos?

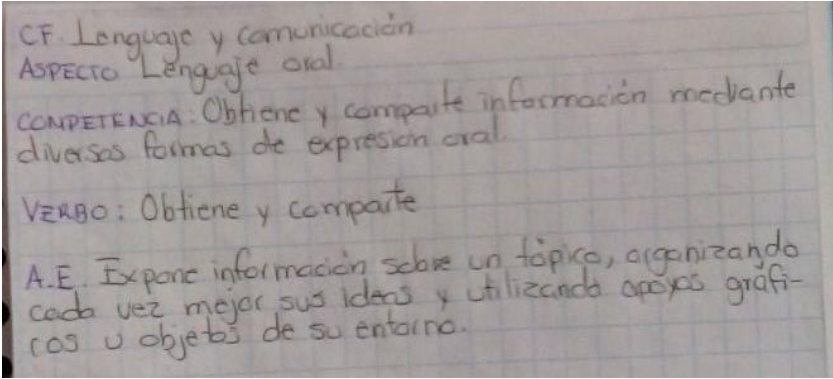
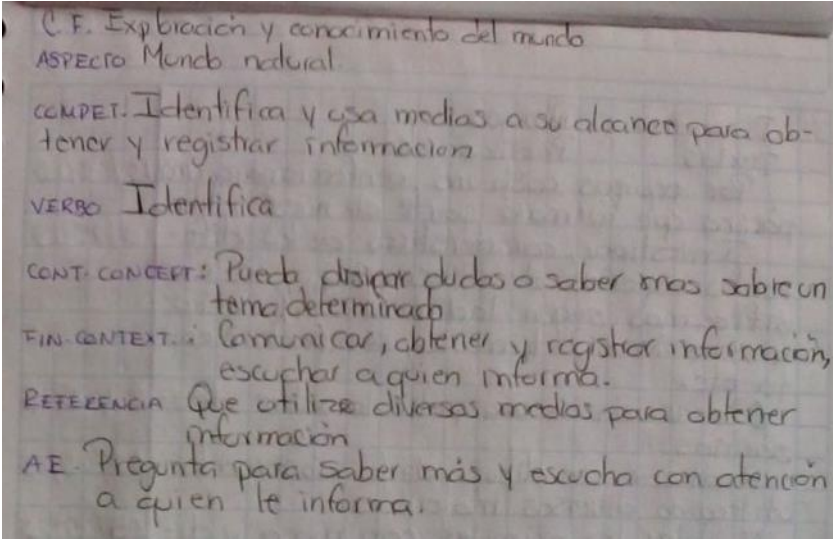
	<p>12. Al diseñar las situaciones didácticas, ¿utilizas ejemplos del contexto? ¿Cómo cuáles?</p> <p>13. Al dar clases a más de 30 niños de diversos grados, ¿de qué manera organizas al grupo para que aprendan?</p> <p>14. ¿Qué estrategias empleas para favorecer la interacción en los niños?</p> <p>15. ¿Qué actividades incorporas en tu planeación para que los niños desarrollen su comunicación oral?</p> <p>16. Al planear tus situaciones didácticas, ¿incorporas las diferentes modalidades de intervención que te propone el programa escolar? ¿cómo cuáles?</p> <p>17. En el caso de que no utilices las modalidades, ¿consideras que se debe a la limitación impuesta por la supervisión?</p>
<p>Selección y organización de contenidos</p>	<p>18. En el momento de planear una situación didáctica, ¿tomas en cuenta los diferentes tipos de contenido? ¿como cuáles? ¿podrías poner un ejemplo?</p> <p>19. Para el diseño de tus clases ¿qué criterios usas para seleccionar los contenidos? Y ¿cómo los organizas?</p> <p>20. Piensas que la manera en que seleccionaste y organizaste los contenidos ¿influyen en el aprendizaje de los niños?</p> <p>21. Para la enseñanza de contenidos actitudinales, ¿qué tipo de actividades organizas?</p> <p>22. Al enseñar contenidos conceptuales, ¿cómo diseñas las actividades?</p> <p>23. Desde tu punto de vista, ¿de qué manera los niños aprenden los contenidos procedimentales? ¿cómo los diseñas?</p>
<p>Realización y evaluación</p>	<p>24. Una vez planteada tu situación didáctica con la modalidad seleccionada ¿la utilizas? ¿qué resultados tienes? ¿a qué dificultades te has enfrentado?</p> <p>25. Durante el desarrollo de las actividades, ¿cómo te das cuenta de que los niños están aprendiendo?</p> <p>26. ¿Has puesto en práctica el aprendizaje cooperativo dentro del grupo multigrado? Podrías poner un ejemplo</p> <p>27. Si no lo has puesto en práctica, ¿crees que sería conveniente? ¿por qué?</p> <p>28. De las estrategias seleccionadas para organizar la clase, ¿cuáles de ellas usas con mayor frecuencia?</p> <p>29. ¿Qué haces cuando algunos niños presentan dificultades durante las actividades? Y Si te das cuenta de que no están aprendiendo, ¿Qué haces?</p> <p>30. ¿Consideras que utilizas un plan estratégico (ó un sistema de evaluación) para evaluar los aprendizajes de los niños?</p> <p>31. Para desarrollar ese plan estratégico ¿qué instrumentos utilizas?</p> <p>32. En el uso de esos instrumentos ¿puedes recordar algunos rasgos que intentas evaluar?</p>
<p>Cierre</p>	<p>33. ¿Cuáles son los principales retos a los que te has enfrentado para llevar a cabo la planeación en un grupo multigrado?</p> <p>34. De tu práctica docente y a partir de las cuestiones planteadas ¿cambiarías algo en ella?</p> <p>35. Identificas algún problema o asunto relevante que quisieras mencionar o compartir?</p>

Cuadro 3.6 Formato del instrumento de observación empleado para indagar la práctica docente de cinco educadoras de aulas multigrado.

 <p>UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL</p>	<p>UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL Maestría en Desarrollo Educativo Teoría e intervención Pedagógica</p> <p>INSTRUMENTO DE OBSERVACIÓN</p>				
• NOMBRE DE LA EDUCADORA: _____ FECHA: _____					
<table border="1"><thead><tr><th data-bbox="324 625 966 646">LO QUE ESTÁ PASANDO</th><th data-bbox="966 625 1295 646">INTERPRETACIÓN</th></tr></thead><tbody><tr><td data-bbox="324 646 966 1081"></td><td data-bbox="966 646 1295 1081"></td></tr></tbody></table>		LO QUE ESTÁ PASANDO	INTERPRETACIÓN		
LO QUE ESTÁ PASANDO	INTERPRETACIÓN				

Anexo 3. Planeación didáctica de las cinco educadoras

Cuadro 3.7 Planeación didáctica de la Educadora del caso no. 1 y el análisis de la información

Situación didáctica	Análisis
	<p>En el momento en el que se llevaba a cabo la secuencia didáctica, señaló no tener la planeación, lo que confirma que la educadora no planea como resultado de un proceso reflexivo, de la toma de decisiones y de la toma de conciencia de las intenciones que se quieren lograr con las actividades que propone.</p> <p>Una vez que mostró la planeación, se puede apreciar que intenta relacionar los contenidos de dos campos formativos, aunque no especifica de qué manera se abordarán, mucho menos la manera en qué se evaluará el logro de los aprendizajes.</p>
	<p>Los elementos que considera para planear son: campo formativo, aspecto, competencia y aprendizaje esperado mismos que desglosa en distintos aspectos como verbo, contenido conceptual y fin contextual. Además se aprecia el tiempo que está destinado la secuencia didáctica.</p> <p>Retomando a Zabala, en la planeación no explicita las relaciones que se producirán en el aula, la organización social de la clase, la utilización de espacios y tiempo, el uso de recursos didácticos así como el papel de la evaluación.</p>

Conocimientos previos ¿Sabes que es un dinosaurio? ¿Cómo eran? ¿Qué comían? ¿Dónde vivían? etc.	05/05/15
¿Dónde creen que podíamos investigar para saber; anotar respuestas.	06/05/15
Realizar una investigación en casa sobre los dinosaurios.	07/05/15
Dar oportunidad de expresar, y dar información sobre la investigación.	
¿Les gustaría realizar un libro sobre dinosaurios para tener información de ellos? ¿Qué necesitamos? ¿Cómo lo haremos?	11/05/15

Imágenes, Dibujos Textos, Páginas etc.	
Por equipos cada uno confeccionará una página que formará parte de nuestro libro.	13/05/15
Investigar, características de los diferentes especies de dinosaurios, y las clasificamos según la alimentación (carnívoros-herbívoros), tamaño, comportamiento etc.	13/05/15
Observación de una película sobre dinosaurios.	20/05/15
Realizar un dibujo de lo observado utilizando diversos materiales.	22/05/15
Modelar los animales con masa y diversos utensilios (palitos, cucharas, cuchillos de plástico etc).	25/05/15
Material gráfico:	Permanente
3º Ordenar secuencias temporales (nacimiento, crecimiento, etc)	
2º Correspondencia entre los animales y sus rasgos	
1º Colorear diferentes dinosaurios.	
Armar el libro de los dinosaurios e incorporarlo a la biblioteca.	27/05/15

Se puede apreciar que la secuencia didáctica tiene como inicio el retomar conocimientos previos a través de preguntas, escribiendo sólo ejemplos de algunas de ellas.

Continúa con cuestionamientos acerca de las fuentes de información que podrían emplear para investigar, pero los niños no las emplearon como tal pues la investigación la harán en casa.

En este caso, existe una contradicción con lo dicho en la entrevista, pues según la maestra la tareas de investigación no son muy confiables al dejárselas en casa pero continúa haciéndolo.

Una actividad de lenguaje consiste en expresar la información que investigaron, sin expresar la forma en que motivará a los niños para hacerlo.

Considero que no hay una secuencia lógica entre los contenidos, pues de una actividad se salta a otra, y tal pareciera que solo quisiera cumplir con los aprendizajes esperados seleccionados pero sin la actividad ni toma de decisiones de los niños ni tomar en cuenta sus necesidades e intereses.

Además queda en duda si las actividades que propone son un reto para ellos y el tipo de ayuda que recibirán para su realización.

Se percibe poco dominio del tema de los dinosaurios, pues su información es ambigua y no se espera que los niños amplíen sus conocimientos sobre ello.

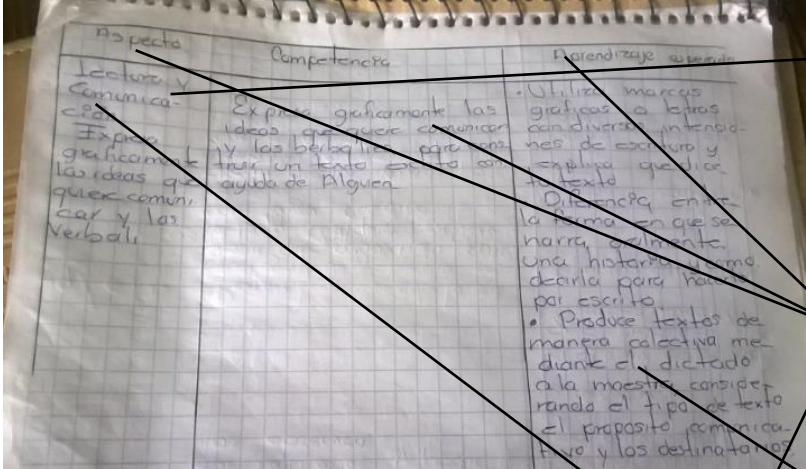
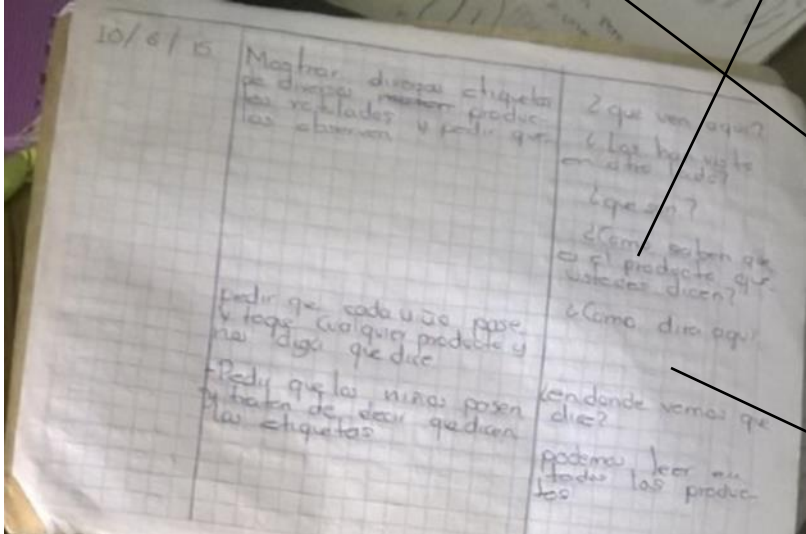
La actividad de la película, el dibujo y modelado no tienen aparente relación con el propósito o aprendizajes esperados planteados en la planeación, haciendo pensar que sólo se trata de actividades de relleno.

Las actividades de cierre no corresponden a los aprendizajes esperados mucho menos a su evaluación, por lo tanto se concluye que la planeación fue improvisada.

Cuadro 3.8 Planeación didáctica de la Educadora del caso no. 2 y el análisis de la información

Situación didáctica	Análisis						
<p>CAMPOS FORMATIVO: Expresión y Apreciación Artística ASPECTO: Expresión y Apreciación Visual COMPETENCIA: * Expresa ideas, sentimientos y fantasías mediante la creación de representaciones visuales, usando técnicas y materiales variados.</p> <table border="1"> <thead> <tr> <th data-bbox="296 394 485 418">APRENDIZAJES ESPERADOS</th> <th data-bbox="485 394 1096 418">SITUACIÓN DIDÁCTICA</th> <th data-bbox="1003 394 1096 418">FECHA DE REALIZACIÓN</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td data-bbox="296 443 485 678"> <p>EXPRESIÓN Y APRECIACIÓN ARTÍSTICAS *Crea, mediante el dibujo, la pintura, el grabado y el modelado, escenas, paisajes y objetos reales o imaginarios a partir de una experiencia o situación vivida. *Explica y comparte con sus compañeros las ideas personales que quiso expresar mediante su creación artística.</p> </td> <td data-bbox="485 443 1096 678"> <p>"CREANDO ESCULTURAS"</p> <ul style="list-style-type: none"> 1. Iniciaré una conversación con los pequeños sobre ¿cómo lo que es una escultura? ¿alguna vez han visto alguna? ¿en dónde? ¿cómo se imaginan que son? Escucharé sus comentarios y los animaré a realizar una investigación sobre esto. 2. Pediré que compartan su investigación para fortalecerá llevará indigenas de esculturas y esculturas connotas que ellos puedan observar y manipular, cuestionaré ¿cómo les gusta más? ¿por qué? ¿en qué posición están? ¿cómo están hechos? ¿de qué están hechos? Se escucharán sus opiniones y se reforzará sus conocimientos. 3. Se pedirá que por grupos elijan una que ellos deseen para que la modelen y les explicaré qué a partir de este momento ellos serán escultores. 4. Durante estos días se llevará diversos materiales como masa de sal plastilina, barro entre otros para que ellos los manipulen y a través de estas creen sus esculturas. 5. Al terminar de realizar sus esculturas cuestionaré ¿por qué hicieron esa escultura? ¿cómo quisieron decirle a los demás? ¿cómo la hicieron? ¿cómo utilizaron? ¿cómo sentaron la masa? ¿cómo se les dificultó? ¿por qué? 6. Montaremos una exposición de las esculturas realizadas e invitaremos a los padres de familia para que las aprecien. </td> <td data-bbox="1003 394 1096 678"></td> </tr> </tbody> </table>	APRENDIZAJES ESPERADOS	SITUACIÓN DIDÁCTICA	FECHA DE REALIZACIÓN	<p>EXPRESIÓN Y APRECIACIÓN ARTÍSTICAS *Crea, mediante el dibujo, la pintura, el grabado y el modelado, escenas, paisajes y objetos reales o imaginarios a partir de una experiencia o situación vivida. *Explica y comparte con sus compañeros las ideas personales que quiso expresar mediante su creación artística.</p>	<p>"CREANDO ESCULTURAS"</p> <ul style="list-style-type: none"> 1. Iniciaré una conversación con los pequeños sobre ¿cómo lo que es una escultura? ¿alguna vez han visto alguna? ¿en dónde? ¿cómo se imaginan que son? Escucharé sus comentarios y los animaré a realizar una investigación sobre esto. 2. Pediré que compartan su investigación para fortalecerá llevará indigenas de esculturas y esculturas connotas que ellos puedan observar y manipular, cuestionaré ¿cómo les gusta más? ¿por qué? ¿en qué posición están? ¿cómo están hechos? ¿de qué están hechos? Se escucharán sus opiniones y se reforzará sus conocimientos. 3. Se pedirá que por grupos elijan una que ellos deseen para que la modelen y les explicaré qué a partir de este momento ellos serán escultores. 4. Durante estos días se llevará diversos materiales como masa de sal plastilina, barro entre otros para que ellos los manipulen y a través de estas creen sus esculturas. 5. Al terminar de realizar sus esculturas cuestionaré ¿por qué hicieron esa escultura? ¿cómo quisieron decirle a los demás? ¿cómo la hicieron? ¿cómo utilizaron? ¿cómo sentaron la masa? ¿cómo se les dificultó? ¿por qué? 6. Montaremos una exposición de las esculturas realizadas e invitaremos a los padres de familia para que las aprecien. 		<p>De acuerdo con la planeación de la educadora, ella diseña sus situaciones didácticas por campo formativo, es decir, de forma multidisciplinar.</p> <p>Los elementos que considera son: campo formativo, aspecto, competencia, aprendizaje(s) esperado(s) y fecha de realización, sin embargo, en el espacio asignado para colocar la fecha está en blanco.</p> <p>La educadora no especifica los tres momentos de la secuencia didáctica, sin embargo se percibe que en al inicio de la actividad ella propone rescatar los conocimientos previos de los niños a través de preguntas, posteriormente realizan diversas acciones y solo en algunas situaciones menciona actividades de cierre como exposiciones con los padres de familia.</p>
APRENDIZAJES ESPERADOS	SITUACIÓN DIDÁCTICA	FECHA DE REALIZACIÓN					
<p>EXPRESIÓN Y APRECIACIÓN ARTÍSTICAS *Crea, mediante el dibujo, la pintura, el grabado y el modelado, escenas, paisajes y objetos reales o imaginarios a partir de una experiencia o situación vivida. *Explica y comparte con sus compañeros las ideas personales que quiso expresar mediante su creación artística.</p>	<p>"CREANDO ESCULTURAS"</p> <ul style="list-style-type: none"> 1. Iniciaré una conversación con los pequeños sobre ¿cómo lo que es una escultura? ¿alguna vez han visto alguna? ¿en dónde? ¿cómo se imaginan que son? Escucharé sus comentarios y los animaré a realizar una investigación sobre esto. 2. Pediré que compartan su investigación para fortalecerá llevará indigenas de esculturas y esculturas connotas que ellos puedan observar y manipular, cuestionaré ¿cómo les gusta más? ¿por qué? ¿en qué posición están? ¿cómo están hechos? ¿de qué están hechos? Se escucharán sus opiniones y se reforzará sus conocimientos. 3. Se pedirá que por grupos elijan una que ellos deseen para que la modelen y les explicaré qué a partir de este momento ellos serán escultores. 4. Durante estos días se llevará diversos materiales como masa de sal plastilina, barro entre otros para que ellos los manipulen y a través de estas creen sus esculturas. 5. Al terminar de realizar sus esculturas cuestionaré ¿por qué hicieron esa escultura? ¿cómo quisieron decirle a los demás? ¿cómo la hicieron? ¿cómo utilizaron? ¿cómo sentaron la masa? ¿cómo se les dificultó? ¿por qué? 6. Montaremos una exposición de las esculturas realizadas e invitaremos a los padres de familia para que las aprecien. 						
<p>CAMPOS FORMATIVO: Pensamiento Matemático ASPECTO: Forma, Espacio y Medida COMPETENCIA: * Construye objetos y figuras geométricas tomando en cuenta sus características</p> <table border="1"> <thead> <tr> <th data-bbox="296 808 485 833">APRENDIZAJES ESPERADOS</th> <th data-bbox="485 808 1096 833">SITUACIÓN DIDÁCTICA</th> <th data-bbox="1003 808 1096 833">FECHA DE REALIZACIÓN</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td data-bbox="296 857 485 1052"> <p>PENSAMIENTO MATEMÁTICO *Observa, nombra, compara objetos y figuras geométricas, describe sus atributos con su propio lenguaje y adopta paulatinamente un lenguaje convencional (caras planas y curvas, lados rectos y curvos, lados cortos y largos); nombra las figuras.</p> </td> <td data-bbox="485 857 1096 1052"> <p>"LAS FIGURAS GEOMÉTRICAS"</p> <ul style="list-style-type: none"> 1. Presentaré en un papel bond las figuras geométricas (círculo, rectángulo, cuadrado, triángulo) y cuestionaré ¿cómo se llaman? ¿las conocen? ¿cómo son? ¿son todas iguales? ¿Cuáles tienen puntas? 2. Se dará un tiempo a los pequeños para que ellos identifiquen las características de cada una. 3. Dentro del aula buscaremos objetos que se parezcan a las figuras geométricas ¿qué observan? ¿qué se parece a un círculo? ¿y a un cuadrado? 4. Cada uno traerá de su casa 4 objetos con forma a las figuras geométricas, las compararán y las compararemos. 5. Jugaremos a la lotería de figuras geométricas. 6. Les repartiré diversas figuras recortadas y en una hoja ellos tendrán que inventar un dibujo que compartarán con sus compañeros. 7. Trabajaremos con hojas didácticas en donde ellos tendrán que identificar las figuras geométricas. </td> <td data-bbox="1003 808 1096 1052"></td> </tr> </tbody> </table>	APRENDIZAJES ESPERADOS	SITUACIÓN DIDÁCTICA	FECHA DE REALIZACIÓN	<p>PENSAMIENTO MATEMÁTICO *Observa, nombra, compara objetos y figuras geométricas, describe sus atributos con su propio lenguaje y adopta paulatinamente un lenguaje convencional (caras planas y curvas, lados rectos y curvos, lados cortos y largos); nombra las figuras.</p>	<p>"LAS FIGURAS GEOMÉTRICAS"</p> <ul style="list-style-type: none"> 1. Presentaré en un papel bond las figuras geométricas (círculo, rectángulo, cuadrado, triángulo) y cuestionaré ¿cómo se llaman? ¿las conocen? ¿cómo son? ¿son todas iguales? ¿Cuáles tienen puntas? 2. Se dará un tiempo a los pequeños para que ellos identifiquen las características de cada una. 3. Dentro del aula buscaremos objetos que se parezcan a las figuras geométricas ¿qué observan? ¿qué se parece a un círculo? ¿y a un cuadrado? 4. Cada uno traerá de su casa 4 objetos con forma a las figuras geométricas, las compararán y las compararemos. 5. Jugaremos a la lotería de figuras geométricas. 6. Les repartiré diversas figuras recortadas y en una hoja ellos tendrán que inventar un dibujo que compartarán con sus compañeros. 7. Trabajaremos con hojas didácticas en donde ellos tendrán que identificar las figuras geométricas. 		<p>Las actividades que describe en sus secuencias didácticas son breves y claras.</p>
APRENDIZAJES ESPERADOS	SITUACIÓN DIDÁCTICA	FECHA DE REALIZACIÓN					
<p>PENSAMIENTO MATEMÁTICO *Observa, nombra, compara objetos y figuras geométricas, describe sus atributos con su propio lenguaje y adopta paulatinamente un lenguaje convencional (caras planas y curvas, lados rectos y curvos, lados cortos y largos); nombra las figuras.</p>	<p>"LAS FIGURAS GEOMÉTRICAS"</p> <ul style="list-style-type: none"> 1. Presentaré en un papel bond las figuras geométricas (círculo, rectángulo, cuadrado, triángulo) y cuestionaré ¿cómo se llaman? ¿las conocen? ¿cómo son? ¿son todas iguales? ¿Cuáles tienen puntas? 2. Se dará un tiempo a los pequeños para que ellos identifiquen las características de cada una. 3. Dentro del aula buscaremos objetos que se parezcan a las figuras geométricas ¿qué observan? ¿qué se parece a un círculo? ¿y a un cuadrado? 4. Cada uno traerá de su casa 4 objetos con forma a las figuras geométricas, las compararán y las compararemos. 5. Jugaremos a la lotería de figuras geométricas. 6. Les repartiré diversas figuras recortadas y en una hoja ellos tendrán que inventar un dibujo que compartarán con sus compañeros. 7. Trabajaremos con hojas didácticas en donde ellos tendrán que identificar las figuras geométricas. 						

Cuadro 3.9 Planeación didáctica de la Educadora del caso no. 3 y el análisis de la información

Situación didáctica	Análisis
	<p>La educadora planea por campo formativo, es decir, de forma multidisciplinar. Pero ella no tenía situaciones didácticas de los seis campos formativos, sólo tenía planeaciones de Lenguaje y comunicación y de pensamiento matemático.</p> <p>Los elementos que considera en su planeación son campo formativo, aspecto, competencia, aprendizajes esperados y el listado de actividades correspondientes a cada situación didáctica, además de un listado de consignas o preguntas que realizará a los niños.</p> <p>Se puede apreciar, que la educadora considera más de un aprendizaje esperado para el desarrollo de la secuencia didáctica de un campo formativo y que además no tienen señalado el inicio, desarrollo y cierre de éstas.</p>
	<p>Por lo que se puede ver en la primera columna de su formato, la educadora no pone correctamente el nombre del campo formativo ni escribe el aspecto que abordará, lo que puede confirmar el empleo obligado de los planes y programas de estudio o que planea porque tiene que hacerlo.</p> <p>Las secuencias didácticas no tienen nombre.</p> <p>La educadora formula preguntas para orientar la observación de los niños y poder conocer los conocimientos previos de ellos.</p>

12/6/15

- Anotar todas las comentarios que los niños hagan

- Observar cada uno de los productos y el leer la correspondencia permanente donde se lee, de

Preparar unos hojas con los productos y los niños les colocan sus etiquetas

- Cada uno elige un producto y le elabora su etiqueta, y luego nos la dan y encima debajo pedimos que le invente el nombre y se lo pongan.

- Que observen las otras etiquetas y logren ver lo que dice

guardar la hoja para una exposición

¿dónde se lee?
¿dónde está la imagen?
¿es larga o corta la palabra?

¿quien inventa los productos?
¿quien nos quiere leer lo que escribió?

La maestra escribe la fecha una vez que realizó la actividad, no emplea el recurso de tiempo para organizar todas las actividades previo a realizarlas

Se aprecia que hasta el final de la secuencia, la educadora propone una actividad que favorezca el aprendizaje esperado, pero que de acuerdo a éste requería que los niños explicaran qué dice su texto y ella sólo les pide que lo observen y que logren ver lo que dice. El aprendizaje esperado es "utiliza marcas gráficas o letras con diversas intenciones de escritura y explicar que dice su texto"

Como cierre de la evaluación, la maestra propone guardar el trabajo de los niños.

16/6/15

Mostrar diversos medios de transporte para saber si saben la utilidad de ellos

Preparar a cada niño una imagen de un medio de transporte para que escriban debajo de la imagen, el que tipo de transporte pertenecen

Pedirles que expliquen lo que escribieron y la educadora coloque abajo lo que el niño escribió

¿Conocen algunos de estos medios de transporte?
¿Cuáles se utilizan para navegar?
¿Cuáles para volar?
¿Cuáles para correr?

La educadora propone otra actividad para favorecer el desarrollo del aprendizaje esperado anterior. La actividad no cuenta con nombre ni especifica el inicio, el desarrollo y cierre.

Las actividades que la educadora propone para el logro del aprendizaje esperado no cuentan con una intención significativa para los niños, no es interesante ni motivante para que el niño emplee marcas gráficas o letras para escribir con alguna intención.

Las preguntas que la maestra propone, se centran en un contenido factual no en un contenido conceptual, pues a ella solo le interesa que nombren los medios de transporte.

18/6/15 Se les comenta a los niños que ayer mande una carta, mande una carta a un familiar que vive muy lejos preguntar

Investigar con los padres de familia las partes de una carta.

22/6/15 La educadora guio la actividad, cuestionando en varias ocasiones.

La educadora ira leyendo su carta y al mismo tiempo las niñas la suya.

Invitar a los chicos a que les pasen a leer al resto del grupo, pegarlas en un periódico mural para exponerlas.

¿Saben que es una carta?
 ¿para quien es?
 ¿por que la mandan?
 ¿quien ha recibido una carta?

¿Como iniciara? que escucharon en la carta.

¿les gustaria hacer una?

¿quieren hacer una carta?
 ¿que vamos a poner primero?

¿alguien quiere compartir su carta.

La forma en que la educadora redacta las actividades y algunas preguntas no son claras, siendo una característica necesaria e importante para la elaboración de las planeaciones así como una competencia profesional que se debe desarrollar antes y durante de la profesión para lograr la comunicación con los demás.

La actividad no tienen una secuencia lógica, o al menos no está escrita, además de que no se percibe que aprendizaje esperado desea favorecer.

29/6/15

- proporcionar unas imágenes y dividir al grupo en equipos de 4 a cada equipo darle una imagen en un cuarto de papel bon y cada uno de los equipos escribirá abajo una historia tomando como base la imagen.
- Al término pedir que por equipo lean su historia.

29/6/15

Dar lectura a un cuento en voz alta

- dividir al grupo en 3 equipos para desarrollar las 3 finales diferentes de manera escrita.
- pedir a un integrante de cada equipo que exponer su trabajo.
- anotar en un bon los cambios realizados.

1/6/15

- Colocar en el pizarrón, letras móviles y cuestionar a las pequeñas.
- Invitar a los niños a que puzen al pizarrón y que formen sus propias palabras, ayudarlos dándoles el sonido para a poco ir formando palabras y pegar en un bond.
- Mostrar escritos en tarjetas bond, un chiste, una poesía, y pedirles a la maestra que les de lectura y pedirles a los niños que mencionen que.
- Invitar a los padres de familia para que los apoyen para aprenderla.

Con la siguiente situación, la maestra pretende desarrollar el segundo aprendizaje que propone al inicio de sus planeaciones que es "Diferencia entre la forma en que se narra oralmente una historia y cómo decirla para hacerla por escrito" (PEP, 2001:50), sin embargo, considero que las actividades que propone, además de no poseer una secuencia lógica, no logra favorecer el aprendizaje esperado obtenido.

Se percibe que hay poca comprensión por parte de la educadora de lo que se desea lograr en los aprendizajes esperados, lo que se podría pensar que planea por planear, o bien las actividades no tiene un propósito definido ni una intención para logro de aprendizaje significativos en los niños de un grupo multigrado.

Se percibe que con la siguiente serie de actividad se persiguen dos intenciones distintas, es decir, no siguen una secuencia sistemática ni ordenada, lo que conlleva una dificultad para comprender la intención que éstas tienen para con los niños.

Las preguntas que propone la educadora para los niños, no favorece la reflexión ni la resolución de problemas.

Las actividades están dirigidas por la maestra, no se percibe que los niños participen activamente, pues ella les va diciendo qué hacer.

El objetivo de la actividad es que memoricen, no que comprendan el significado ni la intención de diversos géneros literarios.

Pensamiento Matemático	Aprendizaje esperado
Resuelve problemas en situaciones que le son familiares y que implican agregar, reunir, quitar, igualar, comparar y repartir objetos.	<ul style="list-style-type: none"> Comprende problemas numéricos, que se le plantean, estima sus resultados, y los presenta usando dibujos, símbolos y/o números. Reconoce el valor real de las monedas las utiliza en situaciones de juego.

Para la planeación de las siguientes actividades, la educadora considera algunos elementos como el campo, competencia y aprendizaje esperado.

11/6/15

- Dividir el grupo en 4 equipos, cada representante pasara por la cantidad de platos que necesite para su equipo, luego a cada equipo se le entrega una cantidad de dulces procurando que sea el doble y un poco más.

- pedir a los representantes que los repartan en partes iguales, dar un tiempo establecido para realizar la operación.

- decir a los niños que si les sobran dulces se los den a quienes les faltan, sin modificar la cantidad inicial, ~~es en~~ cuestionar.

¿Cuántos hay en sus equipos? Alcanzaron los platos para todos? Faltaron o sobraron? Como los van a repartir para que les falte la misma cantidad. ¿por que?

La educadora señala la forma de organización del grupo, que será en equipos, sin embargo la actividad es grupal.

Las preguntas que plantea no permiten indagar acerca de los conocimientos previos de los niños.

La intención de la actividad es que los niños repartan, pero en lo que propone la maestra solo es un niño de cada equipo quien lo hace, causando que los demás niños estén inactivos.

15/6/2015

- Colocar a los niños en un círculo
- Se coloca en el centro del círculo material diverso
- Se elige a un menor para la realización de la actividad
- "Rosita tiene 2 focas y tiene que comprar otras siete. Cuántos tengo ahora?" (Casi sucesivamente)
- Comentar al final las experiencias de cada grupo

17/6/2015

Narrar un cuento y pedirles que ayuden a resolver

- dar una hoja a cada niño para que ahí resuelva el problema

Questionar

Suzana tiene 3 Flores rojas y 5 amarillas

¿Cuántas flores tiene en total?

19/06/15

y así sucesivamente

- anotar los comentarios hechos
- Iniciar con la plática de lo que (en grupo) sabemos de los monstruos
- seguir contando el cuento en donde cuenta acerca de los monstruos galletas
- a cada niño se le entrega galletas y tiene que contar las galletas que tiene que comer y mencionar las que les quedan, etc.

¿Cómo son los monstruos?
¿que comen?
¿les gustaría ser uno de ellos?

¿quien tiene mas galletas?
¿Cuántas les quedan?

La educadora propone la actividad para todo el grupo, sin embargo las acciones que solicita realizar sólo la realizará un niño y yo me pregunto ¿qué harán los demás?

No especifica los materiales que ocupará, lo que hace suponer que improvisara con algunos que tenga a su alcance en el momento de realizar la actividad.

De acuerdo con la secuencia de la actividad, el cierre de la actividad consiste en comentar las experiencias, ¿pero todos? ¿todos vivieron la experiencia? ¿será suficiente esta actividad para que los niños hayan logrado el aprendizaje esperado?

La maestra continúa con una serie de actividades, sin indicar que inicia otra secuencia u otra actividad ya que no tienen nombre ni indica su inicio, desarrollo y cierre.

La maestra no especifica ¿qué cuento? ¿qué contiene el cuento? ¿qué intensidad tiene? ¿a qué problema los va a enfrentar? Lo que me hace suponer que no tiene claridad en cuanto a los aprendizajes que desea favorecer en los niños.

Continúa con otra actividad distinta a las anteriores, pues además de abordar temas fuera de la realidad de los niños, no existe una coherencia, sistematicidad y orden entre ellas y las preguntas que pretende plantear por lo que denota falta de intencionalidad en su actividad así como la falta de estrategias y formas de organizar los contenidos para favorecer el aprendizaje significativo en los niños de un grupo multigrado.

Cuadro 3.10 Planeación didáctica de la Educadora del caso no. 4 y el análisis de la información

Situación didáctica	Análisis
<p> <u>Como un juego</u> Apoyándose en la serie numérica pagada en el momento Al realizar el pago de esta compra... les de la compra. - Dime un número combinado en el 5 (cualquier número menor que el 30) - Dime con la serie 8... (cualquier número que no sea 8) - Cuenta atrás 5 (cualquier número desmenuado) - Dime un número mayor a 4 (cualquier otro número) - Dime un número menor a 7 (cualquier otro número) - Agrega uno (o dos, o tres) al número dado por un compañero o educadora. - ¿Qué número es más grande el 7 o el 3 (los dos números diferentes). - Dime que número es más pequeño el 9 o el 8 (los dos números diferentes). - Si tengo 4 ¿cuánto me faltan para llegar al 7. *En los casos que considero necesario apoyar a los niños a visualizar el número en la recta para que logre llegar a la respuesta. </p>	<p>En esta situación didáctica, la educadora no señala el campo formativo, ni la competencia ni el aprendizaje que trabajará, solo le asigna el nombre a la actividad y realiza un listado de acciones que harán tanto los niños como ella, sin especificar el inicio, el desarrollo ni el cierre de la situación didáctica.</p> <p>Con la actividad que la educadora propone, favorece la participación de los niños, pero por turnos y dirigida.</p> <p>La educadora señala las acciones que podría emprender en caso de tener algunos niños lo necesiten.</p>

- El conductor vigila que ningún jugador se quede quieto; si es el caso lo regresa a iniciar la acción.
- El líder les dice cuándo volver a su carrera.

Otras acciones:-

- Avanzar botando una pelota.
- Simular andar en bicicleta.
- Simular que están barriendo.
- Simular que están nadando.
- Imitar los movimientos de algunos animales: mariposas, aves, elefantes, etc.

Orientaciones:-

- Antes de dar la señal para iniciar, explicar la acción a realizar.
- Solicitar que lo hagan rápido o lento.
- Indicar que cuando se camina lento hay que exagerar los movimientos.
- Al terminar es conveniente que los niños se laven las manos y beban agua.

LAS ESTATUAS DE MARFIL.

- Jugar a ritmos lentos y rápidos con la idea de adoptar posturas en varios cadencias de movimiento.
- Hacer percusiones en distintas partes del cuerpo mientras se canta.
- Jugar con un costalito relleno de alfileres de 1/2 kilo, o con un globo o un libro, llevándolos sobre distintas partes del cuerpo: la cabeza, en un sombrero o en la palma de la mano con el brazo extendido. Al momento de quedar inmóviles, colocarlo sobre la rodilla de la pierna que está levantada e inventar otras formas de quedarse quietos.

Orientaciones:-

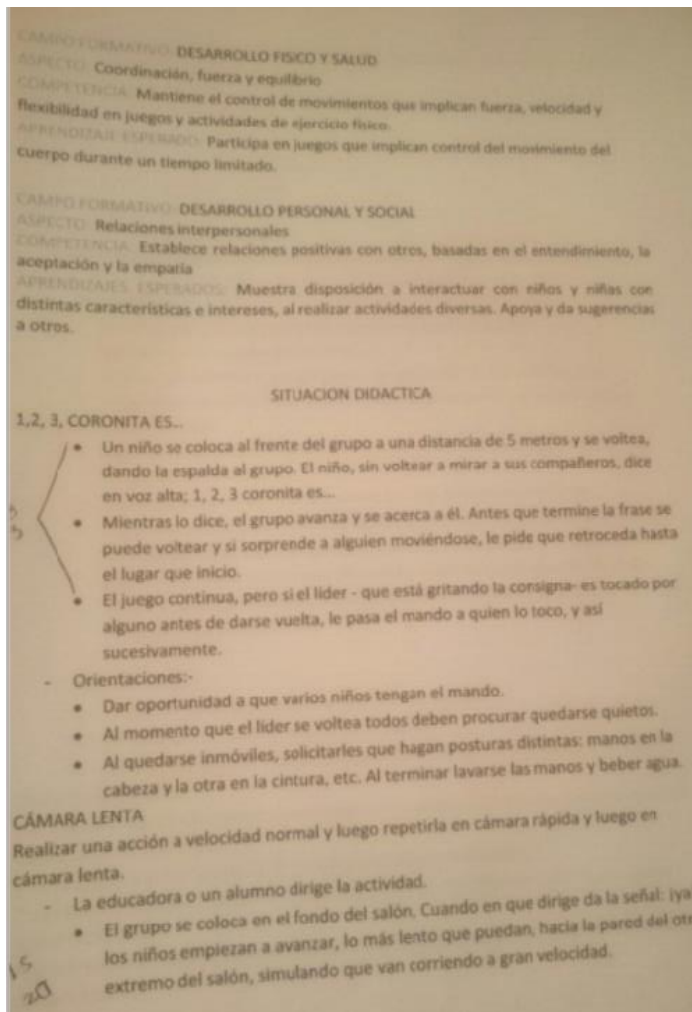
- Encauzar las propuestas que puedan hacer los niños.
- La actividad no irá más allá de 15 minutos.
- Al terminar es conveniente que los niños se laven las manos y beban agua.

FALSO O VERDADERO

-Se realizará una acción a partir de escuchar un frase falsa o verdadera. Las instrucciones serán como las siguientes:

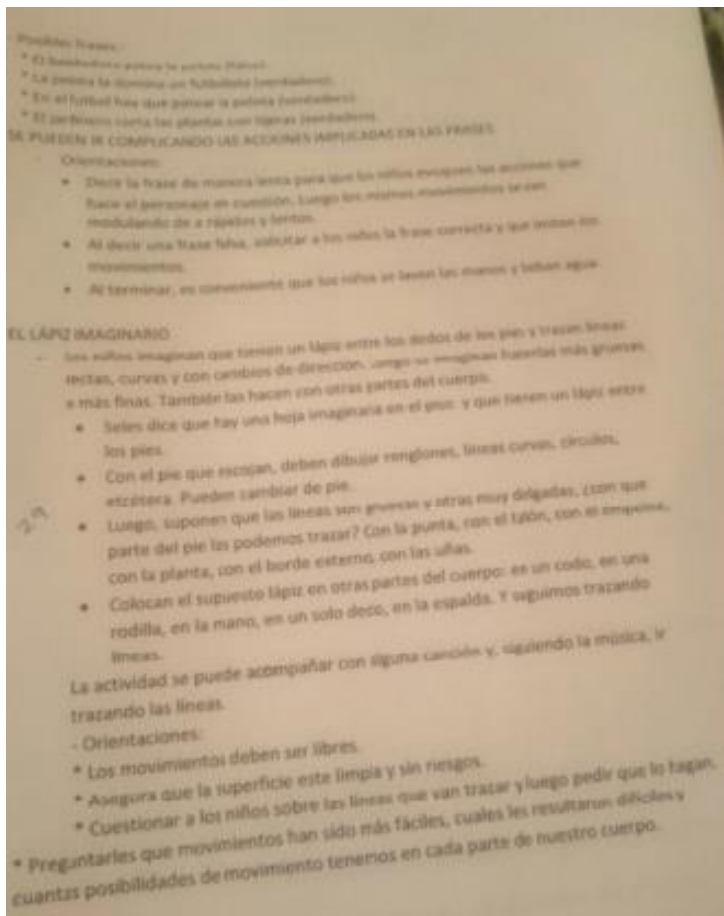
- La educadora dirige la actividad, los niños se colocan mirándose.
- La maestra dice una frase que implica una acción motriz, por ejemplo "El carpintero sierra la madera".
- Si la frase es verdadera todos imitan los movimientos aludidos en ella; si es falsa nadie deberá moverse.

La planeación de la maestra no sigue un mismo formato, lo que es de suponerse que emplea planeaciones ya hechas en ocasiones diferentes o bien, la descarga de internet por las características adicionales que estas tienen como "orientaciones" "otras acciones" además la redacción que se emplea en la planeación elaborada con letra molde es distinta a la que tiene formato de computadora.



La educadora realiza el diseño de su situación didáctica de forma transdisciplinar, es decir, selecciona dos competencias de dos campos formativos distintos para crear una sola situación.

La situación didáctica propuesta por la educadora no especifica el inicio, desarrollo ni cierre de esta pero una vez leyéndola no se recuperan los conocimientos previos para dar inicio a la actividad.



Haciendo una relación entre los aprendizajes esperados que se pretenden alcanzar con las actividades, considero que sólo se favorecen los de un solo campo formativo, pues no especifica la interacción que promoverá entre los niños para lograr el otro propósito diferente al meramente físico.

Campo: Ciencias Sociales y conocimiento del mundo
Aspecto: Mundo natural
Competencias: Busca soluciones y respuestas a problemas y preguntas acerca del mundo natural
Aprendizajes esperados: Aprende que hayas para el agua y saber acerca de las cosas vivas y procesos del mundo natural (cualquier cosa que sea los animales, como las plantas, animales y más)

Campo: Comunicativa Lenguaje y comunicación
Aspecto: Lenguaje oral
Competencias: Obtiene y comparte información mediante diversas formas de expresión oral
Aprendizajes esperados: Examine información sobre un tópico, organizándola oralmente de forma clara y utilizando apoyos gráficos u objetos de su entorno.

Campo formativo: Desarrollo personal y social
Aspecto: Relaciones interpersonales
Competencia: Establece relaciones positivas con otros basadas en el entendimiento, la aceptación y la empatía
Aprendizajes esperados: Escucha las experiencias de los compañeros y muestra sensibilidad hacia lo que el interlocutor le cuenta

Para este último diseño de situación didáctica, la educadora relaciona tres competencias de tres campos formativos, con un aprendizaje esperado respectivamente.

Yo quiero hablar sobre...

- *En asamblea cuestionar a los niños si saben lo que es exponer, les daré la explicación, les preguntaré si les gustaría hablar sobre algún tema que les guste para exponerlos a sus compañeros.
- *De tema buscan sobre que tema les gustaría exponer.
- *En asamblea cuestionar si perciben sobre el tema que van a exponer. Cada uno dice si le gusta y se escriben en el pizarrón.
- + Investigan el tema en casa.
- *Pasado 1 año cada día preguntarse en las aulas dibujos, objetos, etc.
- *Al término de cada exposición los cuestionar sobre lo que habló su compañero. Dibujan lo que más les gusta del tema, lo que no les gusta, que van buscando, comparten lo que saben del tema, inventan una canción en relación al tema, comparten experiencias que hayan tenido sobre el tema.

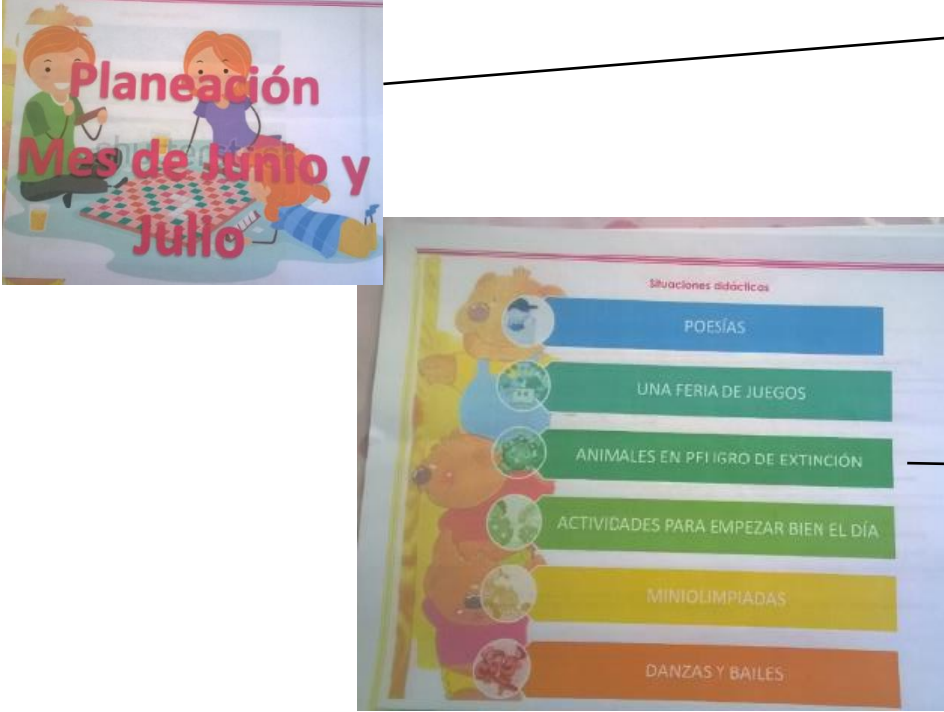
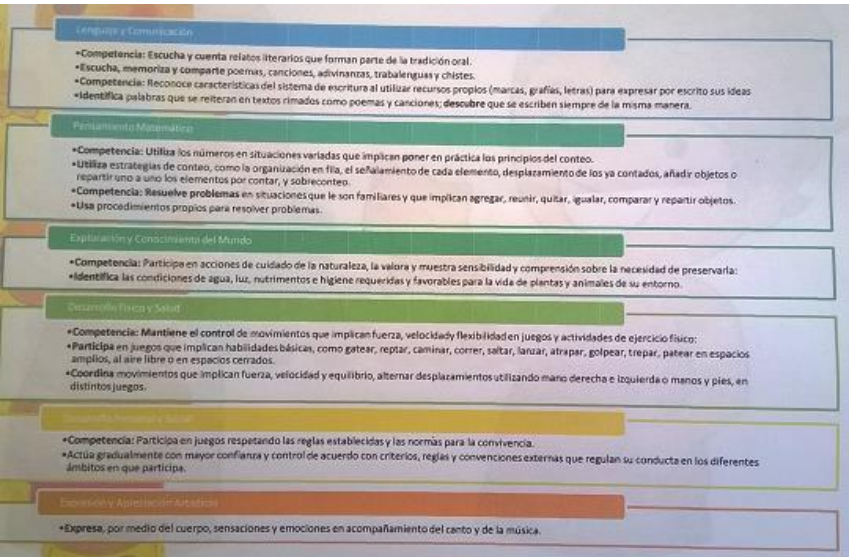
En un inicio, la educadora retoma conocimientos previos pero no son considerados para tomar decisiones acerca de cómo adquirirán el concepto de “exponer” ya que la educadora opta por explicárselos y poner en práctica el término.

Las acciones que realizaran los niños y la educadora son explicados con brevedad.

No especifica el inicio, desarrollo ni cierre de la secuencia didáctica.

La educadora confesó no haber escrito la situación didáctica que desarrollaría en el campo formativo de Expresión y Apreciación Artística.

Cuadro 3.11 Planeación didáctica de la Educadora del caso no. 5 y el análisis de la información

Situación didáctica	Análisis
	<p>La maestra determina el tiempo en el que llevará a cabo sus secuencias didácticas.</p> <p>La educadora planea por campo formativo, es decir, de forma multidisciplinar asignándole a cada situación didáctica un nombre, tal y como lo sugiere el Programa de Educación Preescolar.</p>
<p style="text-align: center;">COMPETENCIAS A TRABAJAR</p> 	<p>La educadora realiza un primer listado de los campos formativos y de las competencias que trabajara a lo largo de sus situaciones didácticas, resaltando los verbos que se encuentran presentes en cada una de las competencias, indicadores que considero son útiles para determinar el tipo de contenido que se abordará así como no perder de vista la intención que se pretende abordar en cada campo formativo.</p> <p>Además de considerar los elementos señalados en párrafos anteriores, la educadora considera los aprendizajes esperados, elabora un propósito de la planeación, espacio, organización, así como las evidencias que recuperará en cada momento de la situación didáctica.</p>

POESIA

Número de niños: 8 Número de niñas: 18 Total de Alumnos: 26
 Campo Formativo: Lenguaje y Comunicación: Lenguaje oral y escrito.
 Competencia que se favorece:
 Escucha y cuenta relatos literarios que forman parte de la tradición oral.
 Utiliza textos diversos en actividades guiadas o por iniciativa propia, e **identifica** para qué sirven.
 Aprendizaje Esperado:
 Escucha, memoriza y comparte poemas, canciones, adivinanzas, trabalenguas y chistes.
 Identifica palabras que se reiteran en textos rimados como poemas y canciones; **descubre** que se escriben siempre de la misma manera.
 Propósito de la planeación:
 Que los niños y niñas escuchen, memoricen y compartan diferentes poemas con sus pares, logrando identificar palabras que riman así como la semejanza en su escritura.

Fecha Tiempo	Situación Didáctica	Recursos
	<p>Inicio: Llevaré un libro que contiene poesías, preguntaré qué ven y de que creen que trate, escucharé las opiniones, posteriormente daré lectura a una página. Escucharé los comentarios y con ello iremos deduciendo que es una poesía. De tarea 3ª y Frida memorizarán una poesía y todos llevarán una para leerla a lo largo de la semana e ir identificando de qué tratan.</p> <p>Desarrollo: Posteriormente a la lectura de las poesías les mostraré algunas que sean cortas y fáciles de memorizar trabajando 2 o 3 por semana. En una hoja los niños escribirán la poesía, las palabras que son semejantes o buscarán en una copia. 2ª y 1ª por medio del copiado. 3ª con apoyo de los sonidos de las letras. Se realizarán algunos dibujos para memorizar con mayor facilidad el poema Brandon, Nataly, Yahir, Diego, Axel I. apoyarán a escribir. Se tratará de cambiar las palabras que riman por otra. En algunos momentos se trabajará con la canción de "si se trata de formar palabras, de formar palabras que suenen muy bien, entonces yo te digo _____, tú me dices _____, eso suena bien"</p> <p>Cierre: Los pequeños memorizarán algunas poesías y las presentarán a los padres de familia.</p>	<p>Libro y poesías. Espacio: Aula de clases. Organización: Grupal.</p> <p>ⓐ Poesías, hojas, copias, lápices. Espacio: Aula de clases. Organización: Grupal e individual. Evidencia: trabajos.</p> <p>ⓑ Cartulina, hojas, crayolas, colores, lápices y plumines. Espacio: Aula de clases. Organización: Grupal e individual. Evidencia: fotos y grabaciones.</p> <p>ⓒ Poesía. Espacio: patio escolar. Organización: Grupal e individual. Evidencia: fotos y grabaciones.</p>

La educadora subraya con **negrita** los verbos que están inmersos en el aprendizaje esperado para construir el propósito de la planeación, por lo que considero que determina la intención de la actividad.

En el inicio de la secuencia didáctica, recupera los conocimientos previos de los niños apoyándose de recursos didácticos y sugiriendo algunos cuestionamientos.

Ella señala las actividades que realizarán los niños de 2º y las acciones que realizarán los de 3, es decir, realiza diversificación en las actividades.

En el cierre de la actividad, propone que los niños demuestren lo aprendido

UNA FERIA DE JUEGOS

Número de niños: 8 Número de niñas: 18 Total de Alumnos: 26
 Campo Formativo: Pensamiento Matemático, Aspecto: Número, Desarrollo Personal y Social.
 Competencia que se favorece:
 Utiliza los números en situaciones variadas que implican poner en práctica los principios del conteo.
 Resuelve problemas en situaciones que le son familiares y que implican agregar, reunir, quitar, igualar, comparar y repartir objetos.
 Participa en juegos respetando las reglas establecidas y las normas para la convivencia.
 Aprendizaje Esperado:
 Identifica Acción gradualmente con mayor confianza y control de acuerdo con criterios, reglas y convenciones externas que regulan su conducta en los diferentes ámbitos en que participa.
 Utiliza estrategias de conteo, como la organización en fila, el señalamiento de cada elemento, desplazamiento de los ya contados, añadir objetos o repartir uno a uno los elementos por contar, y sobreconteo.
 Usa procedimientos propios para resolver problemas.
 Propósito de la planeación:
 Que los niños utilicen los números y resuelvan algunos problemas sencillos en diferentes juegos logrando respetar reglas en cada uno para favorecer su pensamiento matemático y desarrollo personal y social.

Fecha Tiempo	Situación Didáctica	Recursos
	<p>Inicio: Les llevaré a los niños un juego de lotería y preguntaré si lo conocen y cómo se juega sus respuestas se registrarán. Posteriormente realizaremos un listado de juegos que conocen. De tarea quien pueda traerá un juego y lo expondrá a sus compañeros.</p> <p>Desarrollo: Se trabajará con los siguientes juegos a lo largo del mes. Rompecabezas. Lotería. Dominó. Memorama. Boliche. Canicas. Globos. Dominó. Baraja. Juego. En cada juego se explicará cómo hacerlo y con los niños se escribirán y realizarán dibujos rescatando las reglas en cada uno y se jugará en equipos rotativos.</p> <p>Cierre: Se llevará a cabo una feria de juegos con los padres de familia, en donde los niños posarán con sus papás por turnos a jugar lo trabajado en el mes. Los niños serán quienes expliquen cómo jugar rescatando principalmente las reglas.</p>	<p>ⓐ Lotería y marcador. Espacio: aula. Organización: Grupal.</p> <p>ⓑ Juegos, hojas, colores, lápices. Espacio: aula. Organización: Grupal y equipos. Evidencia: fotografías.</p> <p>ⓒ Recetas. Espacio: Aula de clases. Organización: Grupal.</p>

La educadora expresa sus ideas de forma breve y clara.

En sus planeaciones integra la participación de los padres de familia para apoyar el aprendizaje de los niños.

ANIMALES EN PELIGRO DE EXTINCIÓN

Numero de niños: 24 Número de niños: 18 Total de Alumnos: 24
 Campo Formativo: Exploración y Conocimiento del Mundo, Mundo Natural.
 Competencia que se favorece:
 Participa en acciones de cuidado de la naturaleza, la valora y muestra sensibilidad y comprensión sobre la necesidad de preservarla.
 Aprendizaje esperados:
Identifica las condiciones de agua, luz, nutrientes e higiene requeridas y favorables para la vida de plantas y animales de su entorno.
Propósito de la planeación:
 Que los niños y niñas investiguen, conozcan, identifiquen y sepan el motivo por el cual están en peligro de extinción algunos animales y propongan los cuidados que deben tener, favoreciendo el cuidado del medio natural.

Desarrollo de Actividades

Fecha Tiempo	Situación Didáctica	Recursos
	Mostraré un video que hable de algunos animales en peligro de extinción. Posteriormente se realizará una lluvia de ideas rescatando lo que vieron y lo que han escuchado de esos animales. De tarea investigarán sobre mas animales que estén al igual en esta situación. Por días los niños investigarán algunos de los animales en peligro de extinción y compartirán la información con el resto experimentando. Cada niño recopilará en hojas la información de cada animal dando color a una imagen con técnicas diferentes o lo dibujarán: Brandon, Yahir, Nataly: escribirán de forma autónoma. Alexis, Axel, Diego y Kendy apoyo de sonidos. 2º,3º y Frida copiado. Jovani y Gustavo apoyo.	Video. Espacio: Aula. Organización: Grupal.
	En cada animal se verá un video como apoyo de información y en láminas se registrará la información que se rescate, principalmente las acciones que podemos hacer para evitar que se extinga dicha especie. Cierre: con los niños que lo deseen se realizará una exposición de animales en peligro de extinción y se realizará un cuestionario.	Señales. Espacio: patio. Organización: grupal e individual. Bibliografía: Internet.
		Video, cartulina, plumas. Espacio: Casa de Mauricio. Organización: Grupal. Espacio: Foto. Organización: Grupal.

La educadora se apoya de videos para favorecer el aprendizaje de los niños.

La educadora diversifica la actividad, especificando lo que harán los niños que cursan 3º grado y los de 2º.

En esta secuencia didáctica la educadora no señala el inicio, desarrollo y cierre.

MINI-OLIMPIADAS

Numero de niños: 24 Número de niños: 18 Total de Alumnos: 24
 Campo Formativo: Desarrollo Físico y Salud, Promoción de la Salud.
 Competencia que se favorece:
 Practica y promueve medidas para evitar el contagio de las enfermedades infecciosas más comunes.
Competencia: Mantiene el control de movimientos que implican fuerza, velocidad y flexibilidad en juegos y actividades de ejercicio físico:
 Participa en juegos que implican habilidades básicas, como gatear, reptar, caminar, correr, saltar, lanzar, atrapar, golpear, trepar, patear en espacios amplios, al aire libre o en espacios cerrados.
 Coordina movimientos que implican fuerza, velocidad y equilibrio, alternar desplazamientos utilizando mano derecha e izquierda o manos y pies, en distintos juegos.

Propósito de la planeación:
 Que los niños y niñas conozcan, practiquen y promuevan el deporte para favorecer su desarrollo físico.

La educadora selecciona más de un aprendizaje esperado, queriendo relacionarlos entre si pero ¿las actividades que la educadora propone logra favorecer a los 4 aprendizajes esperados? ¿es suficiente para que los niños desarrollen y pongan en práctica los aprendizajes esperados?

Desarrollo de Actividades

Fecha Tiempo	Situación Didáctica	Recursos
	INICIO: Comenzaremos platicando si conocen o saben de algunos deportes y comentaremos cuales son. De tarea investigarán los deportes que conocen y algún otro q no sea muy conocido.	Imágenes. Espacio: Aula de clases. Organización: Grupal.
	Desarrollo: Durante toda la semana en educación física se trabajará con actividades que les permita prepararse para la competencia. Se mostrarán videos de los diferentes juegos olímpicos. <ul style="list-style-type: none"> • Atletismo. • Carrera de obstáculos. • Ciclismo. • Salto de longitud y Salto de altura. • Patinaje artístico. • Gimnasia artística. • Lanzamiento de bola y disco. Se comentarán los videos y en diferentes días se realizará el entrenamiento de lanzamiento de arco, carrera de obstáculos, atletismo y salto de longitud.	Tarea, videos. Espacio: Aula de clases. Organización: Grupal o individual.
	Cierre: Se realizará una miniolimpiada entregando medallas de chocolate a los niños que participen.	Medallas. Espacio: patio. Organización: grupo.

La educadora emplea recursos tecnológicos como apoyo en el aprendizaje de los niños.

BAILES Y DANZAS

Número de niños: 6 Número de niñas: 18 Total de Alumnos: 26
 Campo temático: Expresión y Apreciación Artísticas
 Competencia que se trabajará:
 Expresa, por medio del cuerpo, sensaciones y emociones en acompañamiento del canto y de la música.
 Aprendizaje esperado:
 Baila libremente al escuchar música.
 Propósito de la planeación:
 Que los niños y niñas conozcan diferentes danzas y bailes regionales de nuestro país y participen en la interpretación de las mismas para favorecer su expresión y apreciación artística.

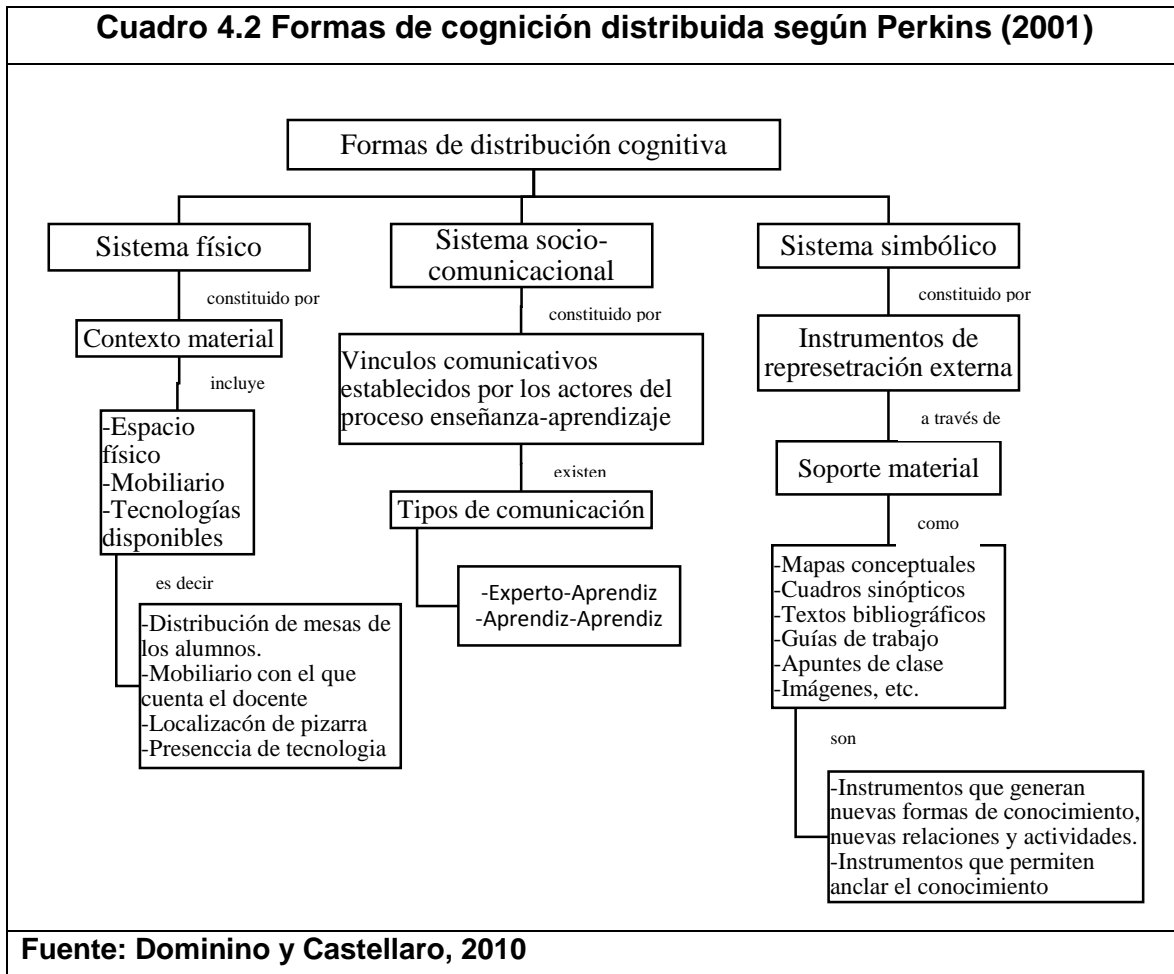
Desarrollo de Actividades

Fecha Tiempo	Situación Didáctica	Recursos
<p>Inicio: Para iniciar la situación didáctica les mostraré videos de diferentes danzas: huapango, baile de la piña, voladores de Papantla, marfachines, danza del venado, huapango veracruzano. Se comentará lo que ven y realizarán el dibujo de algunas de ellas.</p> <p>Desarrollo: Se bailará en 3 días diferentes las danzas de forma libre. Posteriormente se armarán los grupos de baile para representar las danzas. Se trabajará en el aula también con imágenes para dar color y dibujos.</p> <p>Cierre: Como cierre de la actividad se realizará la representación de las danzas del venado, el baile de las viejitas y un huapango.</p>	<p>Imágenes, videos, música.</p> <p>Espacio, Aula de clases.</p> <p>Organización: Grupal e individual.</p> <p>Evaluación: Fotos y video.</p>	

Con el aprendizaje esperado, pretende que los niños bailen libremente, sin embargo en las actividades que propone, la educadora promueve el ensayo y la repetición de las danzas para poder presentarlas, acción que considero coartan la libertad que se pretende los niños tengan al expresarse con su cuerpo.

Anexo 4. Elementos de reflexión para el momento de planeación

Cuadro 4.2 Formas de cognición distribuida según Perkins (2001)



Cuadro 4. 6 Formato para un cuadro C-Q-A		
TEMA: El trabajo colaborativo		
C (Lo que se conoce)	Q (Lo que se quiere conocer/aprender)	A (Lo que se ha aprendido)
-Anotar en forma de listado lo que ya se sabe en relación con la temática. Pueden ser conceptos, ideas o descripciones	-Tomar nota sobre lo que se quiere aprender	-Anotar lo que se ha aprendido
Fuente: Díaz Barriga, F. p. 145-146		

4.7 Preguntas de apoyo para la reflexión sobre el proceso de planeación

- ¿Por qué y para qué planeo mi enseñanza?
- ¿Cómo planeo?
- ¿Cada cuánto planeo?
- ¿Cuál es el procedimiento que llevo a cabo? (¿Qué primero y qué después?)
- ¿Qué materiales curriculares utilizo y de qué manera?
- ¿A qué aspectos le doy más importancia cuando planeo? (a las competencias de los campos formativos del PEP 2011, a los contenidos que hay que enseñar, a las necesidades e intereses de los alumnos, etc.)¿Cómo doy cuenta de ello?
- En el momento de diseñar la planeación, ¿bajo qué sustento teórico sobre la enseñanza y el aprendizaje la sustentas?
- Al planear ¿De qué manera consideras la diversidad de alumnos presente en tu aula multigrado? ¿En qué parte de ella se refleja?
- ¿Qué dificultades enfrento? ¿Cómo las intento resolver?

BIBLIOGRAFIA

- Altava, Vicenta y Gallardo, Isabel (2004). “La construcción conjunta del conocimiento desde la vivencia del propio aprendizaje. Una experiencia en la formación inicial de los maestros”. En: Revista *Investigación en la escuela*, núm. 52, pp. 69-78.
- Arroyo de Yaschine, Margarita y Robles, Martha (1981). *Programa de educación preescolar. Libro 1. Planificación general del programa*. México: SEP.
- Ausubel, David. (2000). *Adquisición y retención del conocimiento: una perspectiva cognitiva*. Barcelona: Paidós.
- Ausubel, David; Novak, Joseph y Hanesian, Helen. (2014). *Psicología educativa: un punto de vista cognoscitivo*. México: Trillas.
- Azzerboni, Delia (coord.) (2006). *Curriculum abierto y proyectos didácticos en educación infantil, 3 a 5 años: Planificación y diseño de contextos de enseñanza-aprendizaje*. Buenos Aires: Centro de Publicaciones educativas y Material didáctico.
- Barkley, Elizabeth; et. al. (2012). *Técnicas de aprendizaje colaborativo*. España: Morata.
- Barros, Beatriz, Vélez, Javier y Verdejo, Felisa (2004). “Aplicaciones de la teoría de la actividad en el desarrollo de sistemas colaborativos de enseñanza y aprendizaje. Experiencias y resultados”. En: *Revista Iberoamericana de Inteligencia Artificial*, Valencia, España; vol. 8, núm. 24, pp. 67-76.
- Batanero, José Ma. (2003). *Cómo construir un curriculum para “todos” los alumnos: de la teoría a la práctica educativa (ideas, sugerencias, estrategias didácticas)*. Madrid: Grupo Editorial Universitario.
- Beane, James (2005). *La integración del currículum: el diseño del núcleo de la educación demográfica*. Madrid: Morata.
- Betancourth, Cindy (2013). “La práctica docente y la realidad en el aula”. En: *Revista Criterios*, vol. 1, núm. 20, pp. 101- 118.

- Bisquerra, Rafael (coord.) (2004). *Metodología de la investigación educativa*. Madrid: La Muralla.
- Bustos Jiménez, Antonio (Mayo-Agosto 2010). “Aproximación a las aulas de escuela rural: heterogeneidad y aprendizaje en los grupos multigrado”. En: *Revista de Educación*. España; núm. 352, pp. 353-378.
- Candia, Ma. René. (2010). *La planificación en la educación infantil: organización didáctica de la enseñanza*. Buenos Aires: Novedades Educativas.
- Carranza, Guadalupe (2007). “La construcción de un modelo de docencia a través del trabajo colaborativo (Recuperación de una experiencia)”. En: *Actas del I Congreso Internacional Nuevas Tendencias en la Formación Permanente del Profesorado*, Barcelona, pp. 947-960.
- Carranza, Guadalupe (2012). *Buenas prácticas docentes y estrategias de enseñanza en la universidad: una visión constructivista*. México: UPN.
- Coll, C. y Onrubia, J. (1999). Observación y análisis de las prácticas en educación escolar. Barcelona: UOC.
- Coll, César (2014). “Concepciones y tendencias actuales en psicología de la educación”. En: Coll, C.; Palacios, J. y Marchesi, A. (comp.). *Desarrollo psicológico y educación. 2. Psicología de la educación escolar*, Madrid: Alianza, t. 2, pp.29-63
- Coll, César (2014). “Constructivismo y educación: la concepción constructivista de la enseñanza y del aprendizaje”. En: Coll, C.; Palacios, J. y Marchesi, A. (comp.). *Desarrollo psicológico y educación. 2. Psicología de la educación escolar*, Madrid: Alianza, t. 2, pp.157-185
- Coll, Cesar y Solé, Isabel (2014). “Enseñar y aprender en el contexto del aula”. En: Coll, C.; Palacios, J. y Marchesi, A. (comp.). *Desarrollo psicológico y educación. 2. Psicología de la educación escolar*, España: Alianza, t. 2, pp. 357-383.
- Coll, Cesar. y Martí, Eduardo (2014). “Aprendizaje y desarrollo: la concepción genético-cognitiva del aprendizaje”. En: Coll, C.; Palacios, J. y Marchesi, A.

- (comp.). *Desarrollo psicológico y educación. 2. Psicología de la educación escolar*, Madrid: Alianza, t. 2, pp.67-88.
- Cubero, Rosario (2005). *Perspectivas constructivistas. La intersección entre el significado, la interacción y el discurso*. Barcelona: Graó.
 - Cubero, Rosario y Luque, Alfonso (2014). "Desarrollo, educación y educación escolar: la teoría sociocultural del desarrollo y del aprendizaje". En: Coll, C.; Palacios, J. y Marchesi, A. (comp.). *Desarrollo psicológico y educación. 2. Psicología de la educación escolar*, Madrid: Alianza, t. 2, pp.137-155.
 - Delval, Juan A. (2000). *Aprender en la vida y en la escuela*. Madrid: Morata.
 - Dewey, John (1993). *Cómo pensamos: la relación entre pensamiento reflexivo y proceso educativo*. Barcelona: Paidós.
 - Díaz Barriga, Frida. y Hernández, Gerardo (2010). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista*. México: Mc Graw Hill.
 - Díaz, Frida (2006). *Enseñanza situada: vínculo entre la escuela y la vida*. México: Mc Graw-Hill.
 - Domínguez, Antonio (1982). *Métodos globalizadores*. México: CECSA.
 - Dominino, Martin, Castellaro, Mariano y Roselli, Néstor (2010). "Los sistemas de cognición distribuida en la enseñanza universitaria en función del tipo de ciencia". En: *Revista de Psicología, Argentina*; vol. 6, núm. 11, pp. 7-39.
 - Elías de Ballesteros, Emilia (1965). *La globalización de la enseñanza: instrumento educador de la escuela nueva*. México: Patria.
 - Escamilla, Amparo (2009). *Las competencias en la programación de aula: infantil y primaria (3-12 años)*. Barcelona: Graó.
 - Fierro, Cecilia, Fortoul, Bertha y Rosas, Lesvia (1999). *Transformando la Práctica Docente. Una Propuesta Basada en la Investigación Acción*. México: Paidós.
 - García, Benilde; Loredó, Javier y Carranza, Guadalupe. (2008). "Análisis de la práctica educativa de los docentes: pensamiento, interacción y reflexión". En: *Revista Electrónica de Investigación Educativa*. México: Universidad Autónoma de Baja California; pp. 1-15.

- Giroux, Henry A. (1944). *Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. Barcelona: Paidós.
- Hernández, Gerardo (1988). *Paradigmas en psicología de la educación*. México: Paidós.
- Hernández, Fernando y Ventura, Monserrat (1998). *La organización del currículum por proyectos de trabajo. El conocimiento de un calidoscopio*. Barcelona: Graó.
- Joyce, Bruce y Weil, Marsha (2002). *Modelos de enseñanza*. Barcelona: Gedisa.
- Martín, Elena y Solé, Isabel “El aprendizaje significativo y la teoría de la asimilación”. En: Coll, C.; Palacios, J. y Marchesi, A. (comp.). *Desarrollo psicológico y educación. 2. Psicología de la educación escolar*, Madrid: Alianza, t. 2, pp. 89-116.
- Martínez Rizo, Felipe (2014). “El estudio de las prácticas docentes”. En: Guadalupe Ruíz Cuéllar (coord.). *Acercamientos empíricos a las prácticas de evaluación en el aula en la Educación Básica*. México: UAA, pp. 19-71.
- Medina Moya, J. Luis (2006). *La profesión docente y la construcción del conocimiento profesional*. Buenos Aires: Magisterio del Río de la Plata.
- Okuda, Mayumi y Gómez, Carlos (2005). “Métodos en investigación cualitativa: triangulación”. [Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=80628403009>]. (Consultado el 20 de Octubre de 2015).
- Pitluk, Laura (2006). *La planificación didáctica en el jardín de infantes: las unidades didácticas, los proyectos y las secuencias didácticas*. Argentina: Homo Sapiens.
- Porlán, Rafael y Azcárate, Pilar (1996). “Conocimiento profesional deseable y profesores innovadores: fundamentos y principios”. En: *Revista Investigación en la escuela*. España; Núm. 29, pp. 23-38.
- Pozo, Juan I. (1999). *Teorías cognitivas del aprendizaje*. Madrid: Morata.
- Pozo, Juan I. (2008). *Aprendices y maestros: la psicología cognitiva del aprendizaje*. Madrid: Alianza.

- Pozo, Juan I. (2013). *Aprendices y maestros: la psicología cognitiva del aprendizaje*. Madrid: Alianza.
- Pozo, Juan I.; et. al. (2006). *Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje: las concepciones de profesores y alumnos*. Barcelona: Graó.
- Putman, Ralph y Borko, Hilda (2004). “El aprendizaje del profesor: implicaciones de las nuevas perspectivas de la cognición”. En: Biddle, B. (coord.). *La enseñanza y los profesores*. Barcelona: Paidós, t.1, pp. 219-300.
- Rodríguez, Clemente; Pozo, Teresa y Gutiérrez, José (2006). “La triangulación analítica como recurso para la validación de estudios de encuesta recurrentes e investigaciones de réplica en Educación Superior”. En: Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa. [Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=91612206>]. (Consultado el 20 de octubre de 2015).
- Sánchez, Sandra, Santos, Ma. Teresa, Ariza de Encinales, Victoria (2005). “Reflexionar para mejorar el acto educativo. En: Revista *Educación y Educadores*. Cundinamarca, Colombia; vol. 8, pp. 145-159.
- Sandín, María Paz (2003). *Investigación cualitativa en educación: fundamentos y tradiciones*. Madrid: McGraw-Hill.
- Schunk, Dale H. (2012). *Teorías del aprendizaje: una perspectiva educativa*. México: Pearson Educación.
- SEP (2011). *Programa de Educación Preescolar 2011*. México: SEP.
- SEP (Junio, 1992). *En el jardín de niños unitario*. México: SEP
- SEP (Septiembre, 1993). *La organización del espacio, materiales y tiempo en el trabajo por proyectos del nivel preescolar*. México: SEP.
- Stake, Robert (2010). *Investigación con estudio de caso*. Madrid: Morata.
- Stufflebeam, Daniel y Schinkfield, Anthony (1985). *Evaluación Sistemática. Guía teórica y práctica*. Colección. Temas de Educación. Barcelona: Paidós.
- Tomlinson, Carol (2003). *El aula diversificada: dar respuesta a las necesidades de todos los estudiantes*. México: SEP.

- Valls, Enric.; et. al. (2002). *El aprendizaje de los contenidos escolares*. [Recuperado de: <http://www.galeon.com/leidymedrano/Brinder3.pdf>] (Consultado el 25 de enero de 2016).
- Vargas, Tahira (2003). “Escuelas multigrados: ¿cómo funcionan? Reflexión a partir de la experiencia evaluativa del proyecto Escuelas Multigrado Innovadas”. En: *Cuadernos de Educación Básica para Todos*. República Dominicana: FLACSO, pp. 10-23.
- Velasco, Martha y Mosquera, Fidel (2015). “La evaluación y la metaevaluación en los procesos de enseñanza y aprendizaje universitario: una mirada desde las competencias”. En: *Revista Evaluación e investigación*. Núm. 1. Año 10, Julio 2014-Junio 2015. Pp.01-32. [Recuperado de: <http://www.saber.ula.ve/bitstream/123456789/41743/1/articulo1.pdf>].
- Zabala, Antoni (1993). “Los ámbitos de intervención en la E. Infantil y el enfoque globalizador”. En: *Aula de innovación*, núm. 11, Febrero, Barcelona: Graó. pp. 13-18.
- Zabala, Antoni (1999). *Enfoque globalizador y pensamiento complejo: una respuesta para la comprensión e intervención en la realidad*. Barcelona: Graó.
- Zabala, Antoni (2010). *La práctica educativa. Cómo enseñar*. Barcelona: Graó.
- Zeichner, Kenneth M. (1996). “El maestro como profesional reflexivo”, [Recuperado de: <http://www.practicareflexiva.pro/wp-content/uploads/2012/04/Org-El-maestro-como-profesional-reflexivo-de-Kenneth-M-Zeichner..pdf>] (Consultado en Mayo de 2016).
- Zeichner, Kenneth M. y Liston, Daniel P. (1996). “La práctica docente reflexiva. Raíces históricas de la enseñanza reflexiva”, [Recuperado de: http://upvv.clavijero.edu.mx/cursos/observacion_practica_reflexivaII/programa/documentos/Zeichner.pdf] (Consultado en Mayo de 2016).