



**SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
UNIDAD UPN 098, D.F. ORIENTE**

**“EL PAPEL DE LO SOCIOEDUCATIVO ALREDEDOR DE LAS
ACTIVIDADES EXTRAESCOLARES EN ESTUDIANTES DE TERCER
GRADO DE PRIMARIA”**

TESIS

**QUE PARA OBTENER EL GRADO DE
MAESTRO EN EDUCACIÓN BÁSICA**

PRESENTA:

ENRIQUE GARCÍA DÍAZ

**DIRECTOR DE TESIS:
DR. ABEL PÉREZ RUIZ**

MÉXICO, D.F. MARZO 2014

"2014, año de Octavio Paz"

UNIDAD UPN 098, D.F. ORIENTE
098-CPO/005
DICTAMEN DE TESIS PARA OBTENER EL
GRADO DE MAESTRÍA

México, D.F., a 04 de abril del 2014.

LIC. ENRIQUE GARCÍA DÍAZ
PRESENTE

El comité de su tesis de grado titulada "EL PAPEL DE LO SOCIOEDUCATIVO ALREDEDOR DE LAS ACTIVIDADES EXTRAESCOLARES EN ESTUDIANTES DE TERCER GRADO DE PRIMARIA", tiene a bien comunicarle a usted que después de revisar el trabajo, hemos determinado que reúne los requisitos académicos establecidos en el reglamento de Posgrado de la Universidad Pedagógica Nacional. Por tal motivo, la tesis se dictamina favorable y se autoriza para su reproducción; asimismo, le informamos que puede iniciar los trámites administrativos para la presentación del examen correspondiente a la obtención de grado de Maestro en Educación Básica.

ATENTAMENTE
"EDUCAR PARA TRANSFORMAR"

EL COMITÉ TUTORIAL



Dr. Abel Pérez Ruiz
Director de Tesis

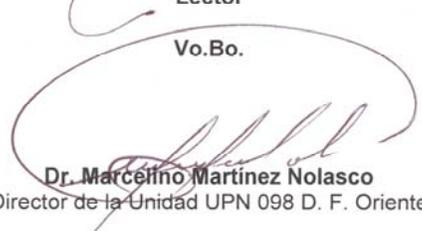


Mtro. Arturo Jiménez García
Lector



Mtro. Bernabé Castillo Juárez
Lector

Vo.Bo.



Dr. Marcelino Martínez Nolasco
Director de la Unidad UPN 098 D. F. Oriente



S. E. P.
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
UNIDAD UPN 098
D.F. ORIENTE
DIRECCION

AGRADECIMIENTOS

A Dios, porque en él vivo, me muevo y tengo todo mi ser. Mente infinita viviente de la que se desprende todo pensamiento; la única inteligencia a través de la cual se expresa toda inteligencia; vida que da vida a todo lo que es; la única verdad absoluta. El Todo está en todo y todo está en el Todo. Gracias Padre por proporcionar todo lo necesario para hacer realidad este proyecto.

A mis hijos, por ser mi motor, mi inspiración y mi razón de ser. Gracias por darle sentido a mi vida y ser el impulso para emprender y alcanzar todas mis metas. Gracias por su apoyo y amor incondicional. Gracias por ser cómplices de mis éxitos y refugio en los momentos difíciles; por ser mis mejores amigos. Les amo con todas mis fuerzas.

A mis padres, gracias por darme la vida. Gracias madre por llenarme de amor y enseñarme a soñar; sé que estarás orgullosa al lado de Dios. Padre, gracias por darme ejemplo de tenacidad, rectitud, perseverancia y éxito.

A mis hermanos, por su apoyo incondicional en todo momento. Les amo.

A mis maestros, por compartirme sus conocimientos, por su profesionalismo y por su paciencia.

A la Coordinadora del Programa de Posgrado, Mtra. Norma Angélica Hernández Espejel, por brindarme todo su apoyo para facilitar la consecución del presente proyecto.

A mis lectores, Mtro. Bernabé Castillo Juárez y Mtro. Arturo Jiménez García, por el enorme apoyo y por sus atinadas aportaciones que contribuyeron a la mejora sustantiva del presente trabajo.

A mi Director de Tesis, Dr. Abel Pérez Ruiz, gracias por compartir generosamente sus conocimientos, por hacer fácil lo difícil, por la enorme paciencia y por guiar atinadamente este trabajo. Gracias por su gran profesionalismo y ser ejemplo de congruencia. Gracias por el tiempo de su tiempo y por regalarme un modelo a seguir. Mi más sincero reconocimiento y admiración.

A mis compañeros, gracias por su gran apoyo, por sus consejos, por sus aportaciones invaluableles al presente proyecto, pero sobre todo, por ser amigos y conformar una nueva familia: Ceci, Rosi, Belem, Judith, Sergio y Rafa.

ÍNDICE

| | |
|---|----|
| INTRODUCCIÓN | 1 |
| I. EL MARCO DE REFERENCIA: APRENDIZAJE Y ACTIVIDADES EXTRAESCOLARES | 5 |
| 1.1 Contextualización de la política educativa | 5 |
| 1.1.1 Panorama Internacional | 5 |
| 1.1.2 Panorama Nacional | 10 |
| 1.2 El proceso de problematización | 13 |
| 1.2.1 El Estado del Arte: perspectivas de investigación e intervención en torno a los trabajos extraescolares | 17 |
| 1.2.2 Contexto situacional: el centro de trabajo y la viabilidad de la investigación | 22 |
| 1.2.3 Objetivos general y específicos | 23 |
| 1.2.4 Planteamiento y delimitación del problema educativo | 24 |
| 1.2.5 El diagnóstico | 26 |
| 1.2.5.1 Resultados y análisis | 28 |
| 1.2.5.2 Conclusiones del diagnóstico | 40 |
| II. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA | 42 |
| 2.1 El Marco Teórico | 42 |
| 2.1.1. La mediación pedagógica | 43 |
| 2.1.2 La mediación docente en el marco de la Reforma Integral para la Educación Básica (RIEB) | 51 |
| 2.1.3 La formación docente y su impacto en la mediación | 54 |
| III. DISEÑO DE LA PROPUESTA DE INTERVENCIÓN EDUCATIVA | 59 |
| 3.1 La Metodología de la intervención | 59 |
| 3.2 Propósito de la Intervención | 63 |
| 3.3 Supuestos de intervención | 63 |
| 3.4 Líneas de acción | 64 |
| 3.5 Estrategias | 65 |
| 3.6 Meta | 66 |
| 3.7 Sustento teórico | 66 |
| 3.8 Metodología de la intervención | 68 |
| 3.9 Recursos | 69 |

| | |
|--|------------|
| 3.10 Escenarios y participantes | 69 |
| 3.11 Cronograma | 70 |
| 3.12 Aspectos a evaluar | 71 |
| 3.13 Planeación para la intervención | 72 |
| IV DESARROLLO DE LA INTERVENCIÓN | 97 |
| 4.1 Líneas de acción | 97 |
| 4.2 El organizador de tareas | 98 |
| 4.3 Ayudas ajustadas en la definición de trabajos extraescolares | 101 |
| 4.4 Actividades compensatorias | 102 |
| V EVALUACION E INFORME | 105 |
| 5.1 Instrumentos de evaluación implementados | 105 |
| 5.2 Hoja de seguimiento de tareas | 107 |
| 5.3 Entrevistas | 108 |
| 5.4 Rúbricas | 112 |
| 5.5 El diario del docente y del estudiante | 117 |
| 5.6 Toma de decisiones desprendidas de la evaluación | 117 |
| 5.7 Conclusiones de la intervención | 119 |
| BIBLIOGRAFÍA | 123 |
| ANEXOS | 129 |

INTRODUCCIÓN

En el trabajo cotidiano con los estudiantes se ha observado que varios de ellos no cumplen con las tareas o actividades extraescolares, además de que en casa no reciben el apoyo y la supervisión para la realización de los mismos; sin embargo al platicar con los padres, mencionan que este tipo de actividades son muy importantes para ellos e, inclusive, las consideran como una variable preponderante para definir el perfil de un buen maestro.

Se observa que el manejo y sentido de las actividades extraescolares y las formas de evaluación no han cambiado en el docente, porque en la práctica sigue predominando una actitud tradicionalista, en donde se asume como trasmisor de conocimientos o contenidos escolares y a los estudiantes como simples receptores, cuestión que se refleja en el diagnóstico y en los instrumentos de seguimiento y evaluación de la intervención.

No obstante que se han presentado varias reformas educativas en el trayecto biográfico del profesor, este último no se ha apropiado de los enfoques pedagógicos que le permitan actuar con la lógica que cada plan y programas han propuesto, debido a la temporalidad sexenal con la que se han presentado dichas reformas, la resistencia al cambio, la falta de actualización, el no asumir la responsabilidad de su propio trayecto formativo, entre otras causas.

En el presente trabajo la intención fue investigar los aspectos socioeducativos que influyen para que las tareas escolares no sean realizadas por los estudiantes, teniendo como categoría ordenadora de investigación e intervención la mediación pedagógica, ya que en el diagnóstico pudo reflejarse este vacío como la causa fundamental, sin dejar de lado la influencia del contexto familiar.

La presente propuesta está organizada en cinco bloques o capítulos:

1) El marco de referencia. En este apartado se presenta la contextualización de la preocupación temática a partir de la recuperación de la política educativa internacional y nacional; asimismo se plantea el contexto situacional que enmarca el centro de trabajo y las unidades de análisis, la justificación de la presente intervención, así como el proceso de problematización que permitió tener un primer acercamiento al objeto de estudio, delimitando los problemas y planteando del problema de investigación e intervención, que se tradujeron en los objetivos general y específicos, como eje ordenador de la investigación. Se trabajó el Estado del Arte, con el fin de conocer lo que se ha investigado e intervenido en términos de los trabajos extraescolares, con el objeto de que el presente trabajo pudiese aportar un enfoque diferenciado y aportar originalidad para generar nuevo conocimiento. En otro nivel de aproximación al objeto de estudio se realizó el diagnóstico, que consistió en la aplicación de cuestionarios a las unidades de análisis (padres y docentes) así como también a los estudiantes como unidad de información de cruzamiento, en donde se destacó como problema fundamental la mediación docente.

2) Fundamentación teórica de la propuesta de intervención. En este apartado se desarrolla el marco teórico, teniendo como categoría central de investigación *la mediación pedagógica*, que se abordó desde la perspectiva constructivista, así como en el marco de la Reforma Integral de la Educación Básica (RIEB) y los diferentes paradigmas de formación docente que han impactado en la formación y práctica docentes.

3) En el diseño de la propuesta de intervención se plantea la metodología de la investigación-acción, cuya intencionalidad es la de buscar la transformación de la realidad a través de la intervención directa del objeto de estudio y que es congruente con la presente propuesta. Se plantean también el propósito de la intervención, los supuestos de intervención, las líneas de acción, la meta, las

estrategias que giran en torno a la modificación de la mediación docente de los trabajos extraescolares; el sustento que recupera del marco teórico las categorías que se tradujeron empíricamente y que se constituyeron en el eje ordenador de la intervención. Finalmente, se plantea la metodología de la intervención, los recursos necesarios, los escenarios y participantes, el cronograma que plantea las actividades y los tiempos, los aspectos a evaluar y la planeación para la intervención misma, que se divide en la sesión de sensibilización que se tuvo con padres y alumnos y la planeación didáctica para la intervención.

4) El desarrollo de la Intervención. En este capítulo se recuperan las principales acciones que se sustentaron en el manejo del instrumento propuesto denominado “organizador de tareas”, que permitió a los estudiantes tener claridad de los aprendizajes esperados, contar con una rúbrica de nivel de logro y la definición de los trabajos extraescolares como un proceso de socio-construcción y enseñanza compartida con el docente; así mismo, se constituyó como un elemento para que los padres pudieran supervisar no sólo la realización de las tareas, sino también del proceso mismo; las acciones de carácter compensatorio para abrir espacios áulicos incluyentes con los alumnos que presentaban barreras para la participación y la realización de las tareas escolares por situaciones del contexto.

5) Evaluación e informe. En este apartado se realizó un análisis y la narrativa de los principales alcances y limitaciones del presente proyecto. Se utilizaron instrumentos de corte cualitativo fundamentalmente, como entrevistas informales no estructuradas, rúbrica con los indicadores de logro, diario del docente y del estudiante, fotografías, así como algunos instrumentos auxiliares como el registro de entrega de tareas, lista de asistencia, etc. En este capítulo se pudo enfatizar que no se puede caer en el voluntarismo de creer que por implementar algún dispositivo de carácter pedagógico se puede obviar el contexto que es determinante en el proceso educativo, además de que aportó elementos a través de la reflexión “en” y “sobre” la acción, para que el docente generara mecanismos

compensatorios en su mediación para conseguir que la mayoría de los estudiantes se beneficiara del proyecto y de los propios trabajos extraescolares.

I. EL MARCO DE REFERENCIA: APRENDIZAJE Y ACTIVIDADES EXTRAESCOLARES

1.1 Contextualización de la política educativa

1.1.1 Panorama Internacional.

En la década de los años setenta a ochenta se reflejó una pérdida del sentido y rumbo de la educación en nuestro país; con el surgimiento de la *globalización* registrada a partir de la década de 1980 y 1990 y el modelo neoliberal, la economía mundial cambió y con ello se debilitó la capacidad de control de las políticas nacionales en la definición de sus propias agendas. Este fenómeno provocó que se “mundializaran” las agendas de políticas públicas de los países, no obstante que su aplicación siguió conservando un “carácter local”. Se privilegió la paulatina participación de más actores, la descentralización de la administración pública federal hacia los gobiernos estatales y municipales.

La reforma de la educación en México y en otros países de América Latina se insertó en un proceso mundial y que responde al modelo conocido como “reforma global de la educación” –Global Education Reform- impulsada por organismos financieros como el Banco Mundial, la OCDE.

En 1990, año internacional de la alfabetización, se celebró en Jomtien, Tailandia, la Conferencia sobre Educación para Todos, donde participaron 155 países. Ahí se adoptó la Declaración Mundial sobre la Educación para Todos, en la que se definió que una educación de calidad tendría que incluir tres dimensiones fundamentales: i) el respeto a los derechos humanos, ii) la equidad y iii) la pertinencia; además de garantizar el logro de parámetros que sean reconocibles y medibles de los resultados de aprendizaje.

En el año 2000 se llevó a cabo el Foro Mundial de Educación en Dakar, Senegal, en el que se adoptó el Marco de Acción de Dakar, a través del cual los países que participaron en Jomtien se comprometieron a cumplir con la meta de lograr la

educación básica para todos los ciudadanos y todas las sociedades para el año 2015. La importancia de este acuerdo reside en que se estableció de manera formal que la calidad constituía la médula de la educación y un factor determinante para mejorar la escolarización, la retención y el aprovechamiento escolar.

Todo este proceso de mundialización llevó al cuestionamiento de la escuela y del papel del docente como portadores de contenidos socializadores y de movilidad económica y social, en un entorno de competitividad, incertidumbre financiera, con un acelerado cambio tecnológico e incorporación de las tecnologías de la información y la comunicación como una nueva herramienta para gestionar los aprendizajes, otorgando un sentido capacitador a los sistemas educativos aplicados a los medios de producción y retomando como medida de evaluación exámenes estandarizados en un entorno internacional desigual y heterogéneo.

De estos foros internacionales surgieron conceptos como “aprendizaje para toda la vida”, “sociedades de la información y del conocimiento”, así como la incorporación de las nuevas tecnologías en la enseñanza y el aprendizaje, la traspolación del término competencias del campo laboral y productivo al de la educación, la formación de un nuevo ciudadano del siglo XXI, un ciudadano del mundo, que tiene que vigilar su trayecto formativo a lo largo de su existencia y cuya escolarización no marca el fin de su educación.

La escuela dejó de ser el único espacio que transmite información y conocimientos, que certifica o valida los estudios realizados, lo que lleva a la mundialización del perfil de un ciudadano competente a través de la definición de estándares internacionales medibles, así como la redefinición de la planta laboral docente, que tiene que desarrollar nuevas competencias para responder a estos imperativos para los cuales no fue formado, cuyo rendimiento se traduce en términos de eficacia y eficiencia, respondiendo a programas educativos universales.

A esto se suman las mediciones internacionales de los resultados en términos de calidad, establecidos fundamentalmente por la OCDE, a través del Programa Internacional de Evaluación de Estudiantes (PISA, por sus siglas en inglés) que marcan el rumbo en materia de decisiones de políticas públicas educativas internacionales y nacionales a través de recomendaciones, sin considerar las enormes diferencias y rezagos existentes entre los países miembros, como las economías emergentes que todavía tienen que luchar contra el analfabetismo, pobreza extrema, problemas de cobertura y financiamiento, desigualdad de oportunidades, discriminación, exclusión, falta de capacitación o profesionalización de su planta docente, entre otras.

La dependencia del apoyo financiero de los organismos multilaterales y la renovación permanente y acelerada del saber científico y tecnológico, así como el tránsito de una economía centrada en la producción a otra centrada en el conocimiento, ha detonado en reformas de fondo en los sistemas educativos. Por tanto, el sistema educativo se ha organizado para que cada estudiante desarrolle competencias que le permitan conducirse en una economía donde el conocimiento es fuente principal para la creación de valor y en una sociedad que demanda nuevos desempeños que respondan a estándares internacionales, que lo llevarán a insertarse como ciudadano de un mundo global e interdependiente.

“Aprender a aprender” es la mejor forma de continuar un itinerario educativo en estructuras formales y no formales, orientada a formar al ciudadano que pueda insertarse a una sociedad productiva, preparando una mano de obra calificada, polivalente más que especializada, respondiendo al interés de mercado, garantizando que el conocimiento sea una variable de desarrollo económico productivo. La competitividad del conocimiento hace la diferencia dentro de la globalización; la educación resulta ser el soporte de la esfera productiva.

Estos modelos de gestión dan apertura del mundo escolar al medio de trabajo, lo que hace necesario fortalecer valores, la creatividad, resolver problemas,

seleccionar información, trabajo en equipo, es decir ser un ciudadano competente, tanto para la esfera productiva, como en los entornos escolares y comunitarios. Esa es la lógica y la política mundial y en ella estamos insertos, lo que llevó a la formulación de Planes y Programas con enfoque por competencias, que pretende la actual Reforma.

Como lo afirma Perrenoud (2001), las reformas escolares fracasan, los nuevos programas no son aplicados, se exponen, pero no se aplican bellas ideas como los métodos activos, el constructivismo, la evaluación formativa o la pedagogía diferenciada, porque en educación no se mide lo suficiente la distancia astronómica entre lo que se prescribe y aquello que es posible hacer en las condiciones efectivas del trabajo docente. Idealmente, cuando se elabora un plan de formación inicial, sería necesario darse el tiempo para una verdadera indagación sobre las prácticas. La práctica muestra que el estrecho calendario político de las reformas obliga a saltarse esta etapa, suponiendo que ha sido prevista.

Las nuevas circunstancias demandan que el profesor asuma el papel de mediador del conocimiento; tener como centro o eje de su práctica los aprendizajes de los alumnos y el desarrollo de sus competencias; vigilar sus propios trayectos formativos; manejar nuevas metodologías de enseñanza como método de proyectos, estudio de casos, resolución de problemas; incorporar las nuevas tecnologías en la enseñanza y que además que sea capaz de evaluar de manera cualitativa, con instrumentos como rúbricas, portafolios de evidencias, entre otros.

Esto permite denotar la manera emergente en que se implantan las reformas educativas en nuestro país, en las que se asume por imperativo que los maestros se adaptarán a los cambios curriculares y metodológicos, sin antes priorizar un proceso de formación y actualización pertinentes. Sin embargo, se concluye que el principal responsable del rezago educativo es el propio docente. Esto se confirma con la reforma educativa que se implanta en el año 2013, cuya principal

acción se enfoca en la evaluación de los docentes mediante exámenes, para su ingreso al servicio, promoción, reconocimiento y permanencia en el servicio, dejando de lado los vacíos que se han generado en nuestro sistema educativo.

Usastegui (2009), señala que el profesorado siente que la sociedad hace caer sobre los hombros de la escuela la responsabilidad de dar una respuesta adecuada a todas las tensiones y conflictos que están generando las rápidas transformaciones económicas, sociales, culturales. Se espera de la escuela que resuelva prácticamente todos los problemas; al mismo tiempo, en numerosas ocasiones, la sociedad hace aparecer a la escuela como culpable de la falta de solución y de la permanencia o agravamiento de los problemas. Se suele acusarla de ser una institución impermeable al cambio y a la evolución social. No se habla nunca de responsabilidades compartidas. En este sentido, parece que sólo recaen exigencias sobre la escuela.

Estos procesos globalizadores en el actual modelo económico neoliberal también han impactado en el ámbito escolar de manera indirecta, al generar mayor índice de marginación, pobreza y desempleo, además de que gran parte de los padres de familia se tengan que incorporar a los medios productivos para satisfacer las necesidades económicas básicas, lo que ha transformado el papel tradicional de la familia en la educación de sus hijos y su participación en la escuela.

Las presiones socioeconómicas y los cambios culturales han derivado en desintegración familiar o la modificación del modelo de familia tradicional, dando lugar a la pluralidad, como la familia nuclear simple integrada por una pareja sin hijos; familia nuclear biparental integrada por el padre y la madre con uno o más hijos; la familia nuclear monoparental integrada por uno de los padres y uno o más hijos, familias extensas integrada por parejas o uno de sus miembros, con o sin hijos y por otros miembros parientes o no parientes, que generan problemas de convivencia e impactan en la posibilidad de poder brindar una educación de calidad a los hijos.

Las familias han adoptado diversos tipos de composición a lo largo de la historia; en general, ha predominado un tipo en los diferentes periodos históricos. Aunque los resultados no son concluyentes, se refiere que las distintas composiciones familiares provocan efectos diferentes en la dinámica e incluso en el desarrollo afectivo y cognitivo de los hijos (Sánchez, 2011: 180).

Estos cambios en la estructura de la familia han causado un crecimiento de hogares encabezados por mujeres, las cuales tienen una sobrecarga de trabajo laboral y doméstico, que obstaculiza el involucramiento en la tarea educativa de sus hijos.

La paradoja se presenta cuando los gobiernos y las escuelas exigen mayor participación social e integración de las familias en la tarea educativa, pero reconocen al mismo tiempo la necesidad de extender las horas de las jornadas escolares, como las escuelas de tiempo completo, para apoyar a las madres y padres trabajadoras que requieren de esos apoyos por la realidad económica prevaleciente.

1.1.2 Panorama Nacional

Las políticas públicas que rompen con la historia agudizan los problemas. No es casual que los gobiernos de países con economías emergentes sean más propensos a decisiones equivocadas de política debido a la escasa información y conocimiento de su realidad social (Aguilar, 1992: 14).

Para responder a las demandas internacionales y poder articular las necesidades del entorno local con las del marco global, en nuestro país se firmó el Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica en 1992, teniendo como ejes rectores un nuevo federalismo y la participación social, así como tres líneas estratégicas: i) la reorganización del sistema educativo nacional, ii) la reorientación

de planes de estudio y iii) la revalorización del magisterio. En este periodo la escuela se consideró como el actor principal y se establecieron los proyectos estratégicos como instrumentos para transformar la escuela, privilegiando el trabajo colegiado, dando origen al Programa Escuelas de Calidad (PEC).

Más tarde, se implementó la Reforma Educativa en Preescolar a partir del año 2004, con un enfoque por competencias; en 2006 se firmó la Reforma Integral de la Educación Secundaria; en 2008 se firmó el Acuerdo por la Alianza por la Calidad de la Educación con diez ejes rectores y en 2009 se puso en marcha la Reforma Integral de la Educación Básica cuya generalización culminó en el año 2012, que en su conjunto pretendieron alcanzar la calidad educativa, la mejora del desempeño escolar de los alumnos, articulando los tres niveles de educación básica, continuando con la descentralización del sistema educativo, la profesionalización docente, la incorporación de las nuevas tecnologías en la enseñanza, fortaleciendo la participación social, instituyendo sistemas de evaluación docente, el ingreso y promoción de plazas mediante exámenes de oposición y la modernización de la infraestructura y equipamiento escolar.

Todo se implementó en una planta docente con diversos trayectos formativos y biográficos, diversas condiciones laborales, asumiendo las exigencias de las reformas desde su propia interpretación y posibilidad; por estas circunstancias, los maestros y las escuelas se convirtieron en simples operarios de lo que se dispuso en las reformas, reglamentos, documentos normativos, que prescribieron todo.

Las reformas educativas en nuestro país no han respondido a las necesidades propias de nuestra nación; obedecen a acuerdos internacionales, en donde se estandarizan las líneas de acción y se evalúan las condiciones de los países de manera homogénea, marcadas por la lógica y los plazos de la política, la administración o el financiamiento, más que por los plazos y la lógica de la educación; superpuestas, inconexas, como estratos uno sobre otro, como lo señalan Tyack y Cuban (2000), sin dar el tiempo necesario a los docentes para

estudiarlas, entenderlas, asimilarlas y aplicarlas, en un marco de inmediatez e improvisación.

Se ha percibido al docente como el principal responsable del fracaso y, a la vez, como único medio para conseguir superar el rezago, dejando de lado la ineficacia de nuestro sistema educativo y de las políticas públicas mal aplicadas. Estas condiciones han generado mecanismos de resistencia en los docentes por omisión y por comisión.

Por otro lado, la escuela y los maestros han perdido relevancia en la sociedad moderna; han perdido autoridad y autonomía como agentes portadores de contenidos socializadores. El capital social que fue el conocimiento y *expertise* durante muchos años, se ha puesto en entredicho ante el dinamismo y los cambios sociales, tecnológicos, económicos, culturales, etc.

Los contenidos escolares no permean en la sociedad y viceversa, como el uso de las nuevas tecnologías, en donde la gran mayoría de los docentes manifestamos un claro rezago; la movilidad económica y social ya no dependen tanto del nivel de escolaridad que pueden ofrecer las instituciones educativas.

Otro aspecto relevante a considerar, es la incapacidad que hemos manifestado las escuelas y los maestros al no considerar las nuevas realidades socioeducativas que se presentan como consecuencia de los cambios vertiginosos de nuestra sociedad moderna, para responder a sus necesidades. Las condiciones sociales, demográficas, políticas, culturales y educativas en las que se desarrolla nuestra labor y que moldean la forma en que conducimos o mediamos los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Los padres y las familias ya no disponen del tiempo necesario para educar y formar los valores que tradicionalmente se le atribuyeron a la familia por parte de la escuela, así como su participación en las actividades que las instituciones

educativas les demandaban; los cinturones de marginación social y económica acentuaron la *deprivación sociocultural*¹ que impide que los padres de familia apoyen a sus hijos en la realización o supervisión de los trabajos y tareas escolares; en los procesos de mediación de los docentes siguen prevaleciendo el eclecticismo, las formas tradicionales, como formas de resistencia al cambio o por el desconocimiento de los nuevos enfoques de las diferentes reformas al ser estas implementadas con una lógica sexenal. Prueba inequívoca es esta nueva reforma que se está implementando a partir del año 2013, que aunque no tiene un sentido curricular, nuevamente pone de manifiesto una supuesta incapacidad del maestro, que no del sistema educativo, al imponerse sistemas de evaluación más rígidos, con un sentido sancionador, exigiendo a los docentes la mejora de resultados a costa inclusive de perder sus derechos laborales.

1.2 El proceso de problematización

Las tareas escolares han sido consideradas como parte importante del proceso enseñanza-aprendizaje. Es una actividad atemporal, permanente, muchas veces carente de un sentido pedagógico y poco analizada. La larga duración nos obliga a observar continuidades – elementos, signos, objetos, prácticas – producidas hace tiempo, hace milenios, que aún están presentes en las aulas (Rockwell, 2000: 17).

El origen de las tareas escolares se remonta a pueblos europeos en la Edad Media, cuando se utilizaba esta actividad para la adquisición de conocimientos religiosos, cuando se asignaban actividades de copias y repeticiones para lograr la memorización y la fijación del conocimiento (Ganem, 2007: 147).

¹ Por deprivación sociocultural entendemos un conjunto de circunstancias que pueden obstaculizar el normal desarrollo cognitivo, físico, emocional, y/o social de las personas que viven inmersas en ambientes de pobreza cultural y/o material. Ésta situación genera una serie de circunstancias que hacen que estos niños no encuentren las mismas oportunidades de desarrollo personal, escolar, y laboral. (Temas para la Educación. Revista digital para profesionales de la enseñanza, No. 5, 2009: 1, Andalucía, España).

Las tareas o trabajos extraescolares han formado parte importante del proceso de enseñanza-aprendizaje desde tiempos remotos, sin sufrir cambios importantes. Independientemente de la época o paradigma educativo que se analice, han conservado la misma intencionalidad: actividades que se deben realizar fuera del espacio educativo, asignadas por el mentor y que deben ser apoyadas en el entorno familiar, cuya intencionalidad pedagógica queda poco clara, pero es una actividad institucionalizada que se tiene que realizar.

Hernández (2006) en cuanto al concepto de “tarea”, menciona que significa aquellas actividades escolares que predominantemente se transfieren a horarios diferentes al escolar; que en algunas ocasiones ha sido común identificarse como tarea extraclase o como deberes escolares.

En los planes y programas de las diferentes reformas no se le ha dedicado un espacio a este tema, ni en lo concerniente a la enseñanza ni en el sentido evaluativo; sin embargo, es una actividad a la que le atribuimos una gran importancia todos los involucrados en el acto educativo y que se le dedica mucho tiempo.

Durante su trayecto profesional el docente ha vivido múltiples reformas; sin embargo la manera de abordar las tareas escolares con sus alumnos ha sido la misma, incluso las experimenta como estudiante: como mecanismo de sanción en la escuela y en el hogar, más que de evaluación y de premisa de aprendizajes. Para los estudiantes han resultado muchas veces actividades aburridas, que no les entusiasma hacer, carentes de significado, pero que tienen que hacer. Para los padres, un maestro que no deja tarea, no es un buen maestro.

Es un hecho que los ambientes escolares se caracterizan por diversas actividades ya instaladas en su estructura, por medio de las cuales los padres de familia y los alumnos las definen e incluso las clasifican como buenas o malas escuelas (Ganem, 2007: 146).

Durante la experiencia como estudiante y como docente, se experimenta la realización de tareas escolares como actividades carentes de significado, que se tienen que dejar porque es una norma no escrita, que forma parte importante de la evaluación, que tiene que cubrir ciertos tiempos de las actividades en el hogar y la familia, que la sociedad exige, que los maestros en múltiples ocasiones no califican y mucho menos evalúan. Son actividades que los docentes muchas veces dejan para legitimar lo que hacen.

Luego entonces, resulta importante entender cuál es el sentido pedagógico de las tareas o trabajos extraescolares, el significado que le atribuye cada uno de los que participan en el acto educativo y qué factores socioeducativos están interviniendo para que muchos de los estudiantes no realicen dichas actividades.

Este trabajo de investigación pretende aportar nuevas formas de abordar este tipo de actividades, en las que los alumnos puedan atribuir sentido y formen parte verdaderamente importante del proceso enseñanza-aprendizaje, que se constituyan en una premisa que potencien los aprendizajes, basándose en los procesos de autorregulación y autoevaluación de los estudiantes, que responda al nuevo enfoque de “evaluar para aprender”, asumiendo el rol que le corresponde a cada uno de los participantes en el acto educativo, sin delegar totalmente esta actividad a la familia y asumiendo su responsabilidad el profesional de la educación que media y los alumnos que cogestionan los aprendizajes.

Desde la perspectiva actual, se requiere renovar el pacto entre los diversos actores educativos, con el fin de promover normas que regulen la convivencia diaria, establezcan vínculos entre los derechos y las responsabilidades, y delimiten el ejercicio del poder y de la autoridad en la escuela con la participación de la familia (SEP, 2011: 40).

Desde este principio pedagógico denominado “Renovar el pacto entre el estudiante, el docente, la familia y la escuela”, establecido en el Plan de Estudios

2011, se obvia que se puede contar incondicionalmente con la participación y el tiempo de los padres de familia en las actividades escolares. Sin embargo, en el contexto del docente de educación primaria, se ha encontrado que gran parte de los tutores tienen que trabajar para solventar las necesidades económicas de sus familias.

En este sentido, parece contradictorio que las autoridades educativas y los docentes exijan la participación social de los padres y su incorporación en la tarea educativa, cuando en el mismo Plan de Estudios se reconoce que el Gobierno Federal ha emprendido la estrategia mediante la apertura de Escuelas de Tiempo Completo, con el propósito de atender diversas necesidades sociales y educativas, entre las que destaca: apoyar a las madres trabajadoras y las familias uniparentales al ofrecerles a sus hijos un espacio educativo de calidad y seguro (SEP, 2011: 76).

El papel que se le asignaba a la familia tradicionalmente desde la escuela, debe ser reconsiderado en función de la nueva situación socio-económica que prevalece en nuestro país.

Otra variable importante a considerar, es que la Reforma Integral para la Educación Básica (RIEB) da por hecho que los docentes poseen una serie de competencias profesionales que demandan los nuevos enfoques, pasando por alto la formación inicial, que no han contado con los tiempos para asimilar y poner en práctica las reformas que han experimentado en sus diferentes trayectorias al tener una lógica sexenal, que no han contado con la capacitación o actualización necesaria y pertinente, y que finalmente se refleja en prácticas tradicionales que prevalecen.

1.2.1 El Estado del Arte: perspectivas de investigación e intervención en torno a los trabajos extraescolares.

El estado del arte, como producto de lo dado en el presente, responde a lógicas investigativas que precedieron nuestro trabajo y que, mediante distintos abordajes y metodologías, han llegado a conclusiones y respuestas diferentes, necesarias de consultar, convirtiéndose así en una obligación investigativa inspeccionar estos acumulados (Jiménez y Torres, 2006: 29).

Al hacer el análisis de las investigaciones y la literatura que se refería a los trabajos extraescolares, se pudieron destacar cuatro categorías desde las cuales se abordaba la cuestión: i) las tareas como responsabilidad de la familia en su realización y supervisión; ii) las tareas escolares como responsabilidad del alumno y el desarrollo de su autonomía; iii) los trabajos extraescolares y ciertos dispositivos pedagógicos para apoyar su realización y iv) las tareas escolares como algo innecesario en el proceso educativo.

Cardona y Coronado (2011), plantean la reflexión en torno a las tareas escolares como un reto educativo actual, en el que hacen patente que los padres no proporcionan el apoyo a sus hijos por carecer del tiempo, por ignorar cómo ayudar o tienen baja escolaridad. Resulta interesante el aporte que hacen en torno a considerar ciertas condiciones socio-educativas que se presentan en el contexto actual, al analizar las nuevas estructuras y dinámicas familiares que la escuela debe considerar.

También enfatizan la idea de una interdependencia entre la familia y la escuela, de que por sí solas no poseen las herramientas necesarias para lograr en plenitud los objetivos educativos.

La intervención pasa por el diseño y aplicación de un taller para aportar elementos a los padres para apoyar a sus hijos, lo cual parece contradictorio, ya que el diagnóstico arroja las limitaciones que tiene la familia para incorporarse a las

actividades escolares; se pasa por alto esta variable importante y se termina dando el mismo tratamiento tradicional, delegando esta actividad a los tutores.

Cabe señalar que la gran mayoría de los trabajos de investigación descansan en la idea de descargar en los padres de familia la responsabilidad de apoyar en la realización de las tareas escolares a sus hijos. Dentro de esta vertiente se encuentra un grupo de autores (González, 2000; Rivera, 2002; Pérez, 2002; Cano, 2003; Jáuregui, 2005; Hernández, 2006; Millán, 2006). Convergen en percibir que los padres no apoyan de manera suficiente, no brindan el tiempo necesario, muestran desinterés en la participación o cierta apatía en torno al tema de la realización de las tareas escolares; sin embargo, casi todos confluyen en la idea de que el nivel socio-económico y cultural impide a los padres su participación en dichas actividades, debido a que se tienen que incorporar al campo laboral y que el problema se acentúa en las familias uniparentales. Otro elemento común es que las intervenciones giran en torno a pláticas de sensibilización, talleres, pláticas motivacionales, conferencias, dirigidos a los padres de familia, con el objeto de que se involucren activamente en este tipo de actividades con sus hijos. Díaz (2002), propone el involucramiento colegiado de todos los actores, pero haciendo énfasis en la participación de los padres.

Estas posturas invitan a la reflexión en el sentido de cuestionar el por qué se insiste en dar el tratamiento tradicional a los trabajos extraescolares, delegándolo en los padres de familia, al tiempo que se reconocen nuevas condiciones socioeducativas que obstaculizan su implementación.

Los ambientes escolares se caracterizan por diversas actividades ya instaladas en su estructura, por medio de las cuales los padres de familia y los alumnos las definen como buenas o malas escuelas. En este sentido, las tareas escolares tienen una función importante: si el docente no deja tareas es un mal profesor; entonces el maestro para legitimar su labor educativa agrega a sus actividades la tarea escolar. Cada una de las tareas que los alumnos realizan debería estar

vinculada a promover en ellos el desarrollo de su capacidad de trabajo autónomo (Ganem, 2007: 146).

En cuanto a las investigaciones que plantean el impulso de la autonomía en los alumnos mediante los trabajos extraescolares, Ganem (2007) señala que la tarea no puede estar relacionada con la idea de castigo. La tarea debe definirse como una actividad escolar para ayudar al alumno en su trabajo autónomo; de otra manera los alumnos le apuestan más a cumplir las tareas que a apropiarse del conocimiento. Si la tarea no contribuye a crear seres autónomos y a favorecer el aprendizaje de los educandos, entonces que desaparezca, porque está ayudando al aprendizaje de formas de corrupción.

En este orden de ideas, Galicia & Cárdenas (2004), plantean un trabajo interesante sobre la autonomía en las tareas preescolares promovida a través de un programa de autocontrol, entendiendo por autocontrol aquellas conductas que un sujeto inicia de forma deliberada para alcanzar resultados seleccionados por él mismo, es decir, la persona debe elegir las metas y poner en práctica los procedimientos para alcanzarlas. Para llegar a este objetivo se requiere de autocontrolar el aprendizaje, es decir, el aprendizaje autorregulado.

La intervención implicó el “entrenamiento” de los alumnos en técnicas de autocontrol; sin embargo, se concluyó que la capacidad de autocontrol se adquiere a lo largo de toda la vida y se considera importante promoverla dentro del salón de clases, sobre todo en los primeros años de escolaridad, ya que de esta forma los niños serán más autónomos.

Este trabajo se hace interesante al plantear un paradigma diferente al tradicional, al tratar de aportarle al alumno elementos para desarrollar su autonomía y generar procesos metacognitivos que le permitan autorregular sus aprendizajes en relación a los trabajos extraescolares; sin embargo, la conclusión de este trabajo

puntualiza que este ejercicio requiere de una temporalidad más amplia y ofrece la oportunidad de abordar el tema desde otra perspectiva: el estudiante.

En cuanto a la categoría de trabajos de investigación que aluden a dispositivos pedagógicos para fomentar la realización de las tareas, Poot (2005) propone el juego. Resulta preponderante la reflexión que hace sobre su práctica docente, al atisbar que a los alumnos, además de no gustarles hacer los trabajos escolares y la tarea en casa, sus actividades eran de poco interés para ellos; considera que planeaba para sí; retoma algunas actividades que resultan repetitivas y hasta cierto punto fastidiosas; define su práctica como tradicional. Plantea que el niño debe realizar actividades que le resulten interesantes, que disfrute de ellas, que no le presionen, necesitaba actividades y tareas que se ajustaran a sus necesidades e intereses. Termina por señalar que el tipo de enseñanza-aprendizaje tradicional, restringe la iniciativa, creatividad y la participación de los alumnos.

Es de llamar la atención que es un trabajo de investigación que no constriñe a los padres de familia la realización de los trabajos extraescolares; reflexiona sobre la formación docente, la repercusión en la práctica y los efectos que tienen en el interés de los niños; además, propone un dispositivo pedagógico como el juego para superar el desinterés de los educandos y la modificación de su práctica para conseguir este objetivo. Nos permite analizar la cuestión desde el ángulo del mediador.

En torno a los estudios que señalan los trabajos extraescolares como una obligación o retroalimentación innecesaria, Rojas (2006) cuestiona los motivos por los que los alumnos no cumplen con las tareas, para qué los maestros dejan ese tipo de actividades, si los padres están de acuerdo con ellas, e inclusive, señala la actividad como de carácter permanente, que tiene más de 1200 años de antigüedad.

No obstante la postura radical ante el tema, sugerente en el propio título de la investigación, las conclusiones terminan por señalar que las tareas escolares son esenciales para un aprendizaje integral de los alumnos, a pesar de las controversias y que deben ser actividades innovadoras, atractivas y de interés para los chicos, además de que los alumnos no reciben apoyo en sus hogares.

Los cuatro enfoques revisados anteriormente en torno a las actividades extraescolares, hacen necesario realizar un balance sobre la intencionalidad pedagógica de las mismas; analizar los factores socio-educativos imbricados, muy en especial, en cuanto a las conformaciones y dinámicas familiares actuales y la mediación pedagógica que hace el docente, para generar una nueva lógica que permita dar un nuevo sentido a dichas actividades y se constituyan en potenciadoras de los aprendizajes de los estudiantes.

Como resultado del análisis de la literatura generada en relación con la preocupación temática, la posición descansa en la idea de realizar un estudio más exhaustivo de la influencia de la mediación docente en la disposición que tienen los alumnos con respecto a las tareas o trabajos extraescolares, ya que desde este punto de vista, no se ha considerado como un factor relevante y ofrece una área de oportunidad para investigar.

Por otro lado, se hace necesario indagar con rigurosidad metodológica, la posibilidad que tienen los padres de familia de seguir implicándose en las actividades escolares de la manera tradicional en la que las instituciones educativas lo han venido solicitando o delegando; la situación socio-educativa y económica que prevalece en la sociedad actual, es un factor que incide, ya que existen nuevas dinámicas y conformaciones familiares, además de que su prioridad se establece en obtener el sustento económico incorporándose al campo laboral.

Finalmente, si la mediación de los conocimientos formales se hace en la escuela, es competencia del profesional de la educación, que no de la familia, el generar y supervisar los procesos necesarios que lleven al estudiante a adquirir los aprendizajes; entre dichos procesos no queda descartada la realización de los trabajos extraescolares, que deben tener un sentido pedagógico.

En este orden de ideas, Francesco Tonucci (2012), plantea que necesitamos escuelas para niños que no tienen una familia atrás; necesitamos una escuela para todos. Ante las nuevas circunstancias, la escuela y el cuerpo docente deben reconocer la necesidad de adaptarse a las actuales circunstancias socioeducativas, con el objeto de responder a las demandas que la sociedad descarga sobre las instituciones.

1.2.2 Contexto situacional: el centro de trabajo y la viabilidad de la investigación

La institución en donde se desarrolló la investigación, fue la Escuela Primaria “Profr. Felipe López”, turno vespertino, en el grupo 3º. “A”. Dicha escuela se encuentra ubicada en una zona de alta marginación, en la Colonia Palmitas, calle 2ª. Cda. de Margaritas número 11, Delegación Iztapalapa, en la Región San Miguel Teotongo, de la Dirección General de Servicios Educativos en Iztapalapa.

Los sujetos de análisis fueron el docente y los padres de familia del grupo 3º. “A”; dicho grupo estaba integrado por 22 estudiantes, 10 hombres y 12 mujeres. La mayoría procedía de familias con un nivel socioeconómico y cultural bajo, con problemas de desintegración familiar.

Gran parte de los padres estaban incorporados al campo laboral para cubrir las necesidades económicas familiares y no les era posible apoyar a sus hijos en la supervisión de los trabajos escolares o en las actividades a las que convocaba la escuela. Esto se pudo constatar al realizar las inscripciones, las reuniones de

información del aprovechamiento escolar, actividades de participación social, etc., en las que se contaba con la presencia de poco más del 50% de los tutores; los casos de ausentismo se justificaban por cuestiones de tipo laboral.

En ese mismo sentido, al realizar el registro de inscripción de los estudiantes, se pudo tomar nota de que un alto porcentaje de las familias eran uniparentales, en donde la madre se hacía cargo de la manutención y educación de sus hijos; en otros casos, los alumnos tenían que trabajar para ayudar a sus familias para complementar sus ingresos o ayudar en las actividades del hogar mientras sus padres se ausentaban.

No obstante las condiciones contextuales antes mencionadas, existió viabilidad para llevar a cabo el proyecto de investigación e intervención, ya que el titular del grupo contó con el apoyo de los padres de familia y alumnos, en virtud de que en la primera junta que se llevó a cabo se les informó de la realización de dicha actividad, contando con el apoyo de todos los involucrados. También se hizo del conocimiento del Director de la escuela quien dio su anuencia.

1.2.3 Objetivos general y específicos

Objetivo General:

Analizar el impacto que tienen los factores socioeducativos en la forma en cómo los niños del grupo 3º. "A" de la Esc. Prim. "Prof. Felipe López" turno vespertino, asumen una particular disposición en los procesos de aprendizaje alrededor de las actividades extraescolares.

Objetivos específicos.

- Identificar las condiciones socio-culturales que presentan los niños de tercer grado que repercuten en la forma en cómo asumen las actividades extraescolares.

- Examinar los procesos de mediación pedagógica del docente que intervienen en la forma en cómo los alumnos acometen las actividades extraescolares.
- Determinar qué tipo de estrategias pueden favorecer la realización de las tareas escolares para potenciar los aprendizajes.

1.2.4 Planteamiento y delimitación del problema educativo

El problema es sinónimo de dificultad, de tarea, de ejercicio o de pregunta práctica y teórica que exige respuesta o solución. En otras palabras, se refiere a un hecho no resuelto que debe encontrar una respuesta teórica o práctica, científica o vulgar, que posibilitará resolver parcial o totalmente el problema. En cualquier caso, en algún momento del trabajo investigativo se deberá definir uno o algunos problemas de conocimiento; es decir, la construcción del objeto de investigación, de lo que vamos a investigar. Plantear un problema de investigación equivale a delimitar dentro de un contexto teórico, disciplinar, tecnológico o profesional un objeto de indagación, un interrogante o un conjunto de interrogantes cuyo abordaje generará nuevos conocimientos o validará los existentes en nuevos contextos (Jiménez y Torres, 2006: 16).

Es indispensable establecer unos límites al campo de la realidad sobre el que se pretende generar conocimiento; además, es importante explicar los antecedentes, las trayectorias y las intenciones sociales, culturales y académicas que orientan el estudio. Es lo que, en formatos de *Proyectos de Investigación*, se denomina el “planteamiento del problema”, un texto argumentado sobre cómo se llegó al tema, en qué consiste la investigación, y cuáles son las preguntas que lo definen (Jiménez y Torres, 2006: 19).

Para Durkheim (1975) en las sociedades modernas, la educación que se imparte en el seno de la familia y en la escuela se ha constituido en el principal agente de

socialización, aun cuando existen otros agentes que han cobrado gran importancia en las últimas décadas (entre otros, los medios de comunicación). La socialización se entiende como el proceso mediante el cual la generación joven aprende e internaliza una serie de ideas, normas, valores y patrones de conducta que le permiten identificarse e incorporarse a los modos de vida de la comunidad que lo rodea.

En este sentido, Palomar y Márquez (1999) enfatizan que es en el seno de la familia donde el niño internaliza los primeros patrones de conducta, normas y valores que le permitirán interactuar con otros miembros de su familia y su comunidad y, posteriormente en la escuela, aprenderá patrones de carácter más universalista que le servirán para integrarse a la sociedad de la que forma parte.

En torno a los trabajos extraescolares mediados por el docente, (Redding s/f) establece que las tareas escolares para realizar en casa, cuando son utilizadas apropiadamente por los profesores, producen un efecto sobre el aprendizaje tres veces superior al estatus socioeconómico familiar. Son eficaces tanto para que el alumno domine hechos y conceptos, como para que desarrolle un pensamiento crítico y actitudes y hábitos productivos. Producen el efecto compensatorio de que los alumnos con escasas habilidades puedan, incrementando el tiempo de estudio en casa, alcanzar calificaciones iguales a los de aquellos que tienen habilidades mayores.

Tomando como premisa que la familia y la escuela median los procesos educativos y de aprendizaje de los niños desde sus respectivos niveles de intervención, se hizo necesario investigar los factores que incidían en los alumnos de tercer grado para asumir cierta disposición ante los trabajos extraescolares. En cuanto al entorno familiar de los alumnos, se acotó en la conformación o estructura familiar y su incidencia en el problema; por parte de la escuela, la mediación pedagógica del docente y sus repercusiones en la actitud que tomaban los estudiantes frente a las tareas escolares.

Esta intención se resumió en las siguientes preguntas guía que fueron el eje o el hilo conductor de la investigación:

¿Qué factores socioeducativos inciden en el tipo de disposición que asumen los alumnos en torno a los trabajos extraescolares?

¿Qué factores de la mediación pedagógica del docente influyen en los estudiantes de tercer grado de primaria para no realizar sus actividades extraescolares?

¿Qué estrategias se pueden implementar para que los estudiantes realicen las tareas extraescolares y se potencien sus aprendizajes?

1.2.5 El Diagnóstico

Para realizar el diagnóstico de la investigación se utilizó como instrumento de recogida de información el cuestionario. Las unidades de análisis fueron los padres de familia y el docente, por lo que las dimensiones de estudio abarcaron la gestión escolar y la gestión pedagógica.

Para tomar lectura de la realidad, en un primer momento se recabó el dato empírico concerniente al entorno familiar y su conformación; se aplicó el cuestionario dirigido a los padres de familia que fue enviado a través de los estudiantes. No se consideró viable hacerlo en una reunión plenaria, debido a que en las juntas que se realizaron con antelación, de veintidós padres únicamente se presentaron poco más de la mitad y para los efectos de la investigación, fue necesario analizar las respuestas tanto de los que tienen la oportunidad de involucrarse un poco más en las actividades escolares de sus hijos, como aquellos que por diversas razones no tuvieron la oportunidad de hacerlo (Anexo 1).

Para abordar la mediación docente y su influencia en la realización de los trabajos extraescolares, se utilizó un cuestionario dirigido a todos los maestros que se encontraban laborando frente a grupo en el plantel, con el objeto de reconocer sus puntos de vista en torno al tema de investigación y si la problemática encontraba constantes o únicamente se presentaba en ese grupo (Anexo 2).

Para recabar de manera indirecta datos que conciernen al entorno familiar y la mediación docente, así como sus opiniones en torno a las actividades extraescolares, se aplicó un cuestionario dirigido a los alumnos del grupo, con el objeto de complementar la información, hacer un cruce de los dos instrumentos anteriores y evitar sesgos, ya que algunas referencias familiares pudieran ser omitidas o modificadas por los padres por diversas razones, al mismo tiempo que muchos referentes de la intervención docente pudieran obtenerse de manera más fidedigna a través de los que la vivían cotidianamente (Anexo 3).

El universo de estudio estuvo constituido por 22 padres de familia o tutores, 13 profesores y 22 estudiantes. Concluida la aplicación de los instrumentos se realizó la codificación de las respuestas de las preguntas abiertas, el análisis y las conclusiones que arrojaron.

Se realizó una prueba piloto con docentes estudiantes de la Maestría en Educación Básica de la Unidad 098, alumnos y padres de familia del grupo 3º. "B" de la escuela primaria. Se reformularon preguntas que ofrecían dificultad o ambigüedad por los términos utilizados; se concluyó que en el caso de los alumnos era necesario aplicar el cuestionario en plenaria y de manera dirigida, para aclarar las posibles dudas y evitar sesgos en la información.

Se pudo aplicar a 18 de los 22 padres de familia o tutores, 11 de los 13 maestros de la escuela primaria "Profr. Felipe López" turno vespertino que accedieron a contestarlo y los 22 alumnos del grupo.

1.2.5.1 Resultados y análisis

La primera pregunta que se planteó a todos los participantes fue ¿qué son las tareas? La intención fue conocer qué significado tenían los trabajos extraescolares para cada uno de los actores. El 44% de los padres, el 45% de los docentes y el 31.82% de los alumnos consideró que son actividades de reforzamiento, reafirmación o repaso de conocimientos; sin embargo, el 59.09% de los alumnos consideró que son actividades para aprender o seguir aprendiendo; el 11.11% de los padres consideró que son trabajos de investigación para generar aprendizajes, y el 27.78% no pudo aportar una definición. Llamó la atención que el 9.1% de maestros tampoco contestó o aportó alguna definición (Cuadro I).

Se pudo concluir que el concepto de tarea escolar es diverso, pero confluye en la idea de que son actividades de retroalimentación o reforzamiento y continuación de aprendizajes.

Cuadro I Concepto de tareas escolares

| | Padres | Maestros | Alumnos |
|---|------------------|-----------------|--------------------|
| Actividades de reafirmación o reforzamiento | 8 (44%) | 5 (45%) | 7 (31.82%) |
| Continuación de aprendizajes | 3 (16.67%) | 4 (36.36) | 13 (59.09%) |
| Investigación para nuevos aprendizajes | 2 (11.11%) | 1 (9.1%) | 2 (9.09%) |
| No contestó | 5(27.78%) | 1 (9.1%) | 0 |
| Totales | 18 (100%) | 11 (100%) | 22 (100%) |

FUENTE: Datos extraídos de las encuestas a padres, docentes y alumnos

En cuanto a la pregunta ¿por qué los maestros dejan tarea?, el 89% de padres de familia, el 90.9% de maestros y el 68.2% de alumnos confluyeron en la idea nuevamente de que son actividades que el docente deja para reafirmar o reforzar

el conocimiento en casa. El 5.6% de padres y el 22.7% de alumnos consideraron que los maestros dejan tarea para continuar los aprendizajes y, en contraste con el cuadro anterior, ningún profesor tomó esta consideración. En torno a considerar que las tareas son premisa de nuevos aprendizajes, el 9.1% de los maestros, el 4.5% de los alumnos y ningún padre de familia consideró que se dejen las tareas como trabajos de investigación que darán lugar a nuevos aprendizajes. El 5.6% de los padres y 4.5% de los alumnos consideraron que los trabajos extraescolares eran para terminar en casa actividades inconclusas (Cuadro II).

Se pudo concluir que persiste la idea de considerar que los docentes dejan tarea con la intención de reafirmar o reforzar lo visto en clase, como un proceso de continuación de aprendizajes y como premisa para la adquisición de nuevos conocimientos.

Cuadro II Razones por las que se considera que los maestros dejan tarea

| | Padres | Maestros | Alumnos |
|--|-----------------|-------------------|-------------------|
| Reforzar y estudiar los temas vistos | 16 (89%) | 10 (90.9%) | 15 (68.2%) |
| Continuación de aprendizajes | 1 (5.6%) | 0 | 5 (22.7%) |
| Investigación para nuevos aprendizajes | 0 | 1 (9.1%) | 1 (4.5%) |
| Terminar lo incompleto en casa | 1(5.6%) | 0 | 1 (4.5%) |
| Totales | 18 (100%) | 11 (100%) | 22 (100%) |

FUENTE: Datos extraídos de las encuestas a padres, docentes y alumnos

En cuanto a la importancia de las tareas escolares, el 100% de los padres de familia, el 90.90% de los maestros y el 95.5% de alumnos consideraron importantes los trabajos extraescolares (Cuadro III), lo que permitió entender la razón por la cual esta variable es importante para definir un buen maestro, lo

instituidas que están este tipo de actividades y lo imprescindibles que son para todos los actores en el proceso de enseñanza y aprendizaje.

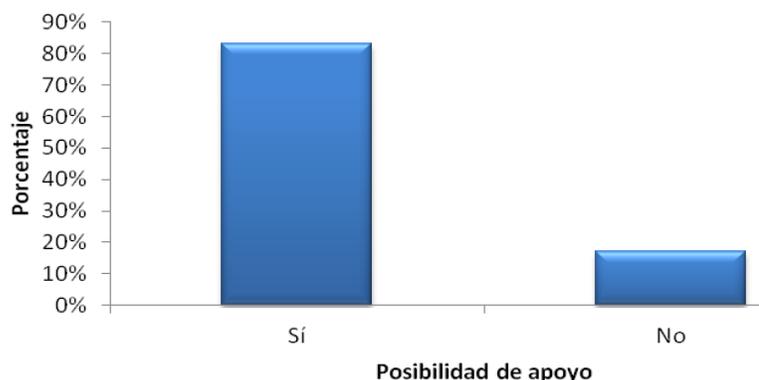
Cuadro III Importancia de las tareas

| | Padres | Maestros | Alumnos |
|----------------------|------------------|--------------------|-------------------|
| Son importantes | 18 (100%) | 10 (90.90%) | 21 (95.5%) |
| Son poco importantes | 0 | 1 (9.09%) | 1 (4.5%) |
| Totales | 18 (100%) | 11 (100%) | 22 (100%) |

FUENTE: Datos extraídos de las encuestas a padres, docentes y alumnos

En cuanto a la posibilidad de que los padres pudieran apoyar a sus hijos en los trabajos extraescolares, el 73% de padres manifestó tener la posibilidad de hacerlo, mientras que el 17% no, fundamentalmente por motivos laborales o por que sus hijos no requieren del apoyo (Figura 1).

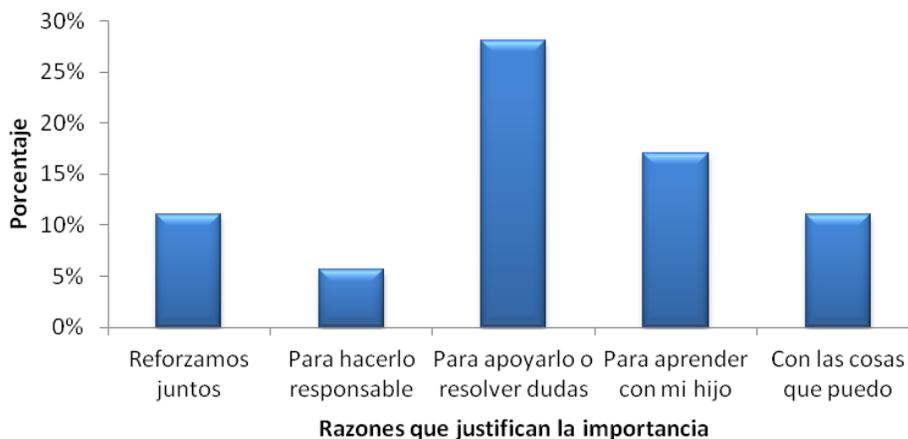
Figura 1 Posibilidad de apoyar los padres en las tareas escolares



FUENTE: Datos extraídos de la encuesta a padres

Las razones por las que los padres consideraron importante brindar el apoyo a sus hijos fueron diversas: reforzar con su hijo lo aprendido 11%, para enseñarle a ser responsable 5.6%, para apoyarle o aclarar sus dudas 28%, para aprender junto con él 17% y sólo *cuando el conocimiento es accesible a los padres* el 11% (Figura 2).

Figura 2 Importancia de apoyar en las tareas para los padres



FUENTE: Datos extraídos de la encuesta a padres

Se pudo concluir que desde la percepción de la mayoría de los padres de familia, ellos si apoyaban a sus hijos en los trabajos extraescolares y lo consideraban importante no sólo para su formación, sino para involucrarse también en el proceso, brindar retroalimentación e, incluso, aprender junto con ellos; sin embargo, manifestaron que hay actividades en las que *no se pueden involucrar debido a su complejidad*.

Para hacer un cruce de información, se les preguntó a los alumnos: ¿te apoyan en tu casa en la realización y supervisión de las tareas escolares? El 86.4% manifestó que sí y el 13.6 % indicó que no (Figura 3). Se observó que coincidieron los alumnos con los padres de familia, en torno a la posibilidad de recibir y brindar el apoyo respectivamente, en la realización de los trabajos extraescolares.

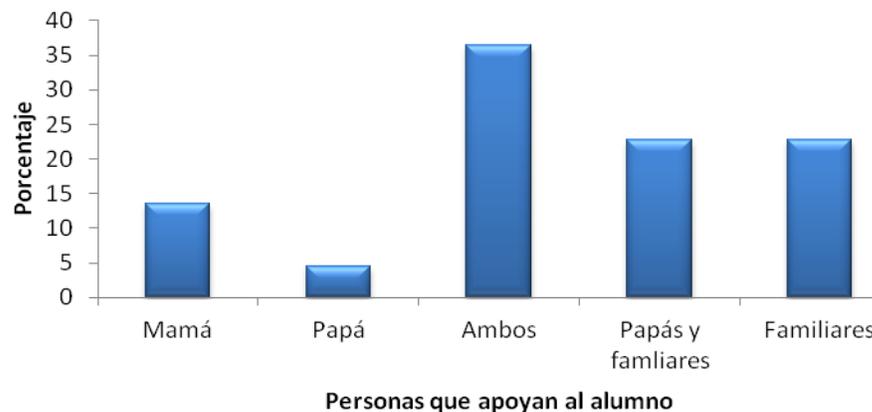
Figura 3 Percepción de los alumnos sobre el apoyo de sus padres en las tareas



FUENTE: Datos extraídos de la encuesta a alumnos

En el caso de recibir este apoyo, se les preguntó a los alumnos quién se los brindaba, a lo que el 13.6% respondió que su mamá, el 4.5% su papá, el 36.4% que ambos, el 22.7% papás y familiares y el 22.7% familiares que viven con él en casa. Se pudo destacar que un porcentaje considerable de alumnos señaló tener la posibilidad de ser ayudado por ambos padres y familiares (Figura 4).

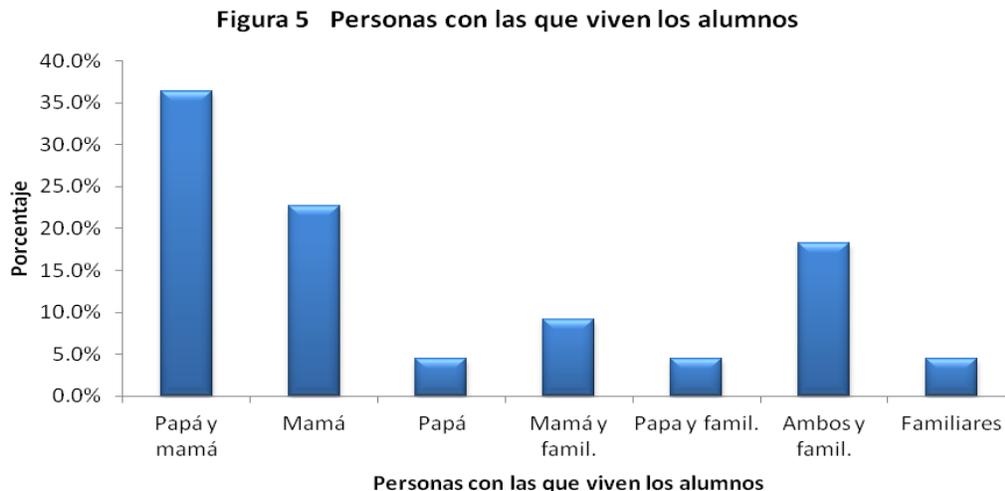
Figura 4 Personas que apoyan al alumno en la realización y supervisión de las tareas escolares



FUENTE: Datos extraídos de la encuesta a alumnos

Otra variable de cruce que se consideró, fue preguntarles a los alumnos: ¿Con quién vives en tu casa? El 36.4% de los alumnos indicaron que vivían con ambos

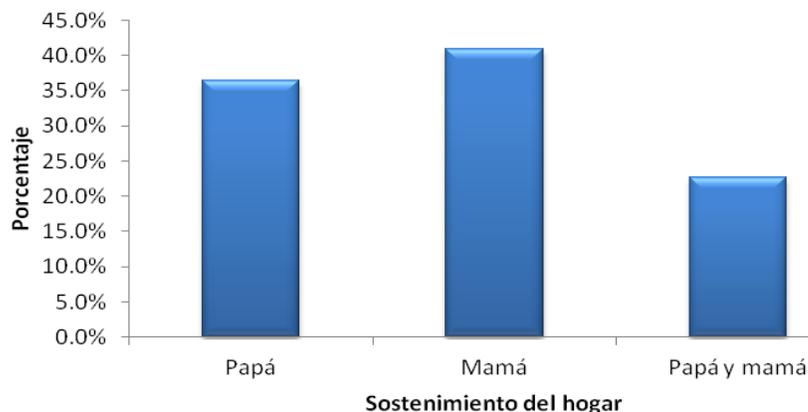
padres, el 22.7% con la madre, el 4.5% con el padre, el 9.1% con su mamá y familiares, el 4.5% con el papá y familiares, el 18.2% con ambos padres y familiares y el 4.5% sólo con familiares (Figura 5). Se pudo concluir que un alto porcentaje de los alumnos vivían en familias integradas por ambos padres; sin embargo al sumar los porcentajes de las familias monoparentales y extensas, superan las de conformación tradicional.



FUENTE: Datos extraídos de la encuesta a alumnos

Para conocer quiénes laboraban en los hogares para aportar el sustento familiar y la posible incidencia en la intervención de los padres en el apoyo de los trabajos escolares en casa, se les preguntó a los alumnos ¿quién trabaja para sostener económicamente el hogar? El 36.4% manifestó que su papá, el 40.9% que su mamá y el 22.7% que ambos (Figura 6).

Se pudo concluir que aunque en la percepción de padres y alumnos prevalecía la idea de que la mayoría de los padres se podía involucrar en las actividades extraescolares con sus hijos, *el factor de la conformación familiar que en su mayoría era monoparental o extensa, así como el factor relacionado con el sostenimiento del hogar, en donde la mayoría de los padres de familia estaban incorporados al campo laboral y pocos tenían la posibilidad de quedarse al frente del hogar, fue una variable que incidió en el tiempo y la calidad de este apoyo.*

Figura 6 Personas que laboran para sostener el hogar

FUENTE: Datos extraídos de la encuesta a alumnos

Para obtener un rasgo importante del entorno sociocultural que rodeaba al alumno y que tenía que ver con la escolaridad de los padres y la posibilidad de éstos en incidir en la formación de sus hijos, se obtuvo del registro de inscripción de los estudiantes el grado de escolaridad de los tutores (Cuadro IV).

Cuadro IV Último grado de estudios de los padres

| | Primaria | Secundaria | Bachillerato | Licenciatura |
|--------|----------|------------|--------------|--------------|
| Padres | 1 (9%) | 9 (82%) | 0 | 1 (9%) |
| Madres | 8 (47%) | 8 (47%) | 1 (6%) | 0 |

FUENTE: Datos extraídos del registro de inscripción de los alumnos

Se pudo observar que poseían mayor grado de escolaridad los padres que se encontraban integrados al núcleo familiar (82% nivel secundaria), comparado con las madres de familia (47% educación primaria, 47% secundaria).

Al conjugar la disposición de los padres en torno al apoyo de los trabajos extraescolares, con el nivel de estudios máximo y la necesidad que tenía la mayoría de insertarse en el campo laboral, así como el contexto que rodeaba a las

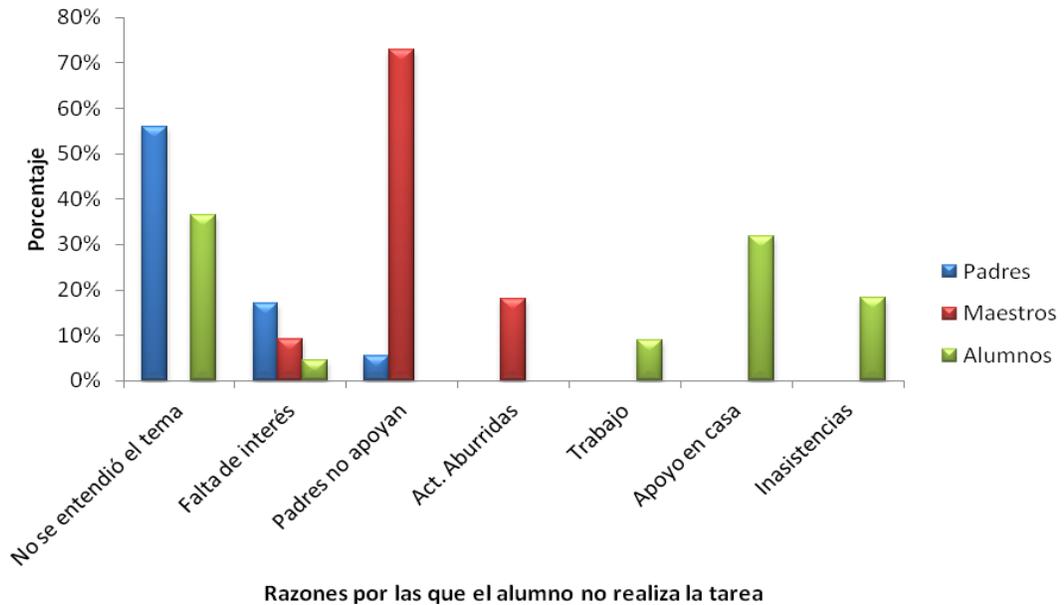
familias, se pudo concluir que dichos factores incidían de manera importante en la posibilidad y la calidad de los apoyos escolares que podían brindar a sus hijos, no sólo en términos de tiempo, sino también de carácter sociocultural.

La pregunta que correspondía a ¿por qué los alumnos no hacen la tarea?, **el 36.4% de los alumnos y 56% de los padres coincidieron en que el motivo fundamental era que el tema había quedado poco claro**; la falta de interés en este tipo de actividades fue señalada por los padres, maestros y alumnos con el 17%, 9.1% y 4.5% respectivamente; el 5.6% de los padres y 73% de los maestros percibieron que la razón fundamental era la falta de apoyo de los tutores; el 18% de maestros reconoció que eran actividades aburridas para los alumnos y el 9% de alumnos señaló que no cumplía con estas actividades por tener que trabajar, el 31.8% porque tenía que apoyar en actividades de la casa y el 18.2% por las inasistencias en que incurría (Figura 7).

Se pudo concluir que existían aspectos de la mediación docente que incidían de manera importante en la disposición de los niños, **al enfatizar padres y alumnos que algunos temas quedaban poco claros**, aunado al desinterés que padres, maestros y alumnos detectaron en los estudiantes por este tipo de actividades; fue en los maestros en los que se tenía una marcada percepción de que una razón fundamental era que los padres no apoyaban.

Resultó importante considerar otras variables que se generaban en el entorno familiar, relacionadas con que los alumnos tenían que trabajar, apoyar en las actividades de la casa o frecuentes inasistencias de algunos.

Figura 7 Razones por las que los alumnos no hacen la tarea



FUENTE: Datos extraídos de las encuestas a padres, docentes y alumnos

La frecuencia con la que se dejaban cierto tipo de actividades como tareas escolares, pudo arrojar datos que permitieron entender un poco más cómo incidía la mediación docente en torno a este tipo de actividades. El 5.6% de padres y el 9.1% de los maestros coincidieron en que son copias y mecanizaciones; el 4.5% de los alumnos manifestó que son actividades para terminar en casa; el 28%, 27% y 4.5% de padres, maestros y alumnos señalaron que son actividades de investigación para abordar temas subsecuentes; el 50% de los padres, 36% de los maestros y 68.2% de los alumnos convergieron en que son actividades de reforzamiento en casa y el 17%, 27% y 22.7% de padres, maestros y alumnos respectivamente, señalaron que son actividades que permiten seguir aprendiendo en el hogar (Cuadro V).

Se pudo concluir que seguían existiendo actividades tradicionales en torno a la mediación de los trabajos extraescolares por parte del docente, como las copias, mecanizaciones; se asumía la tarea como actividad de reforzamiento de los

conocimientos en casa, en un medio sociocultural que tenía pocas posibilidades de hacerlo.

Por otra parte, los alumnos y padres consignaron que muchas de las tareas no eran realizadas porque el tema o las mismas quedaban poco claras; los tres actores percibieron que eran actividades aburridas y los docentes persistieron en la idea de que no se cumplía con estas actividades porque los padres no apoyaban. Otros factores de incidencia era que algunos alumnos tenían que trabajar o apoyar en sus hogares y que faltaban con frecuencia. De todo esto, cabe destacar que la mediación de los trabajos extraescolares seguía siendo la tradicional, delegando en la familia la responsabilidad, ignorando las condiciones socioculturales y económicas.

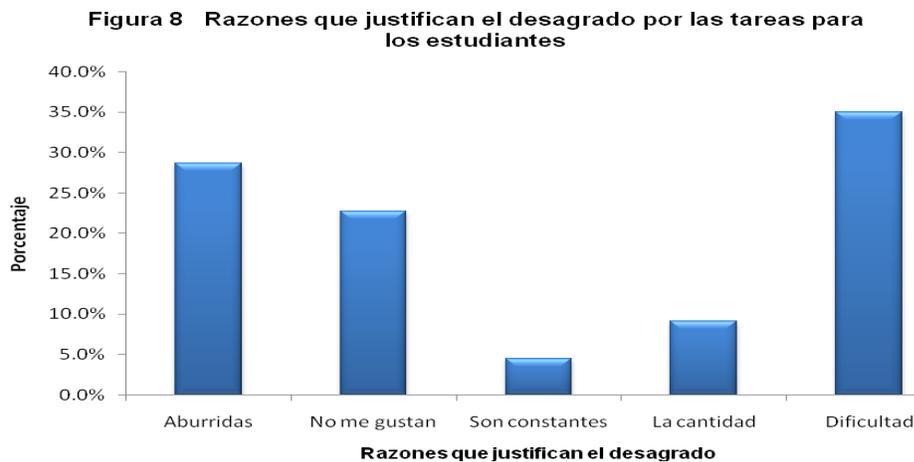
Los tipos de trabajos extraescolares resultaban de poco interés para los alumnos por consistir en actividades decididas unilateralmente por el docente, consistente en mecanizaciones, repeticiones, copias fotostáticas con actividades, resúmenes, cuestionarios.

Cuadro V Tipos de tareas que se dejan con más frecuencia

| TIPO DE TAREAS | Padres | Maestros | Alumnos |
|-----------------------------|----------------|----------------|------------------|
| Copias, mecanizaciones, etc | 1 (5.6%) | 1 (9.1%) | 0 |
| Terminar trabajos | 0 | 0 | 1 (4.5%) |
| Investigar temas | 5 (28%) | 3 (27%) | 1 (4.5)% |
| Reforzamiento en casa | 9 (50%) | 4 (36%) | 15(68.2%) |
| Continuar aprendizajes | 3 (17%) | 3 (27%) | 5 (22.7%) |
| Totales | 18 (100%) | 11 (100%) | 22 (100%) |

FUENTE: Datos extraídos de las encuestas a padres, docentes y alumnos

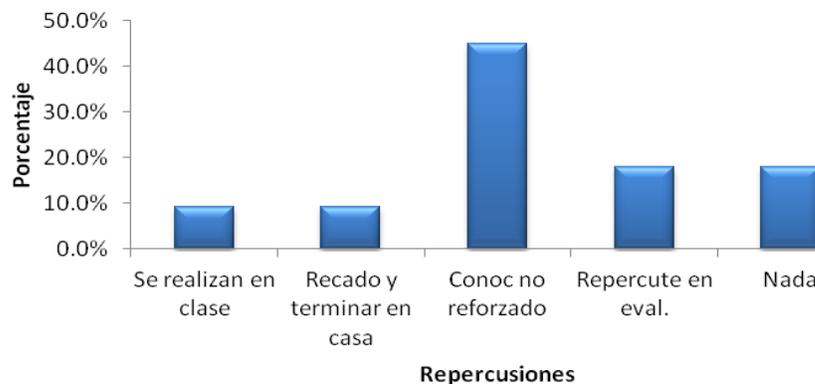
Cuando se les preguntó a los alumnos por qué no les gustaba realizar cierto tipo de tareas, el 28.7% señaló que eran actividades aburridas, el 22.7% que no les gustaban, el 4.5% porque eran constantes, el 9.1% por la cantidad de tarea, el 35% porque eran actividades que se le dificultaban (Figura 8). Nuevamente se pudo observar que la mediación del docente en torno a las tareas escolares tenía relación con su forma de enseñanza y repercutía directamente en la disposición de los estudiantes sobre este tipo de actividades. Los alumnos y padres convergieron en que eran actividades que les ofrecían dificultad, porque no se comprendía el tema o no había claridad en lo que se pedía.



FUENTE: Datos extraídos de las encuestas a alumnos

En este mismo sentido se le preguntó a los docentes lo que ocurría en los ámbitos de la clase, la evaluación y el aprendizaje, cuando los alumnos incumplían con las tareas escolares y estos fueron los resultados: en cuanto a la clase, el 9.1% de los maestros realizaba en clase las tareas que no se hacían en casa; el 9.1% comunicaba a los padres para que la tarea fuera terminada en casa; el 45% consideraba que los alumnos perdían la oportunidad de que los conocimientos fueran reforzados; el 18% consideraba que afectaba su evaluación y el 18% restante no les atribuyó importancia (Figura 9). En este primer rubro se pudo concluir que pocos docentes realizaban actividades compensatorias, pero la mayoría reconoció una afectación hacia el alumno, tanto en términos de evaluación, como en el aprendizaje, concretamente en su rendimiento escolar.

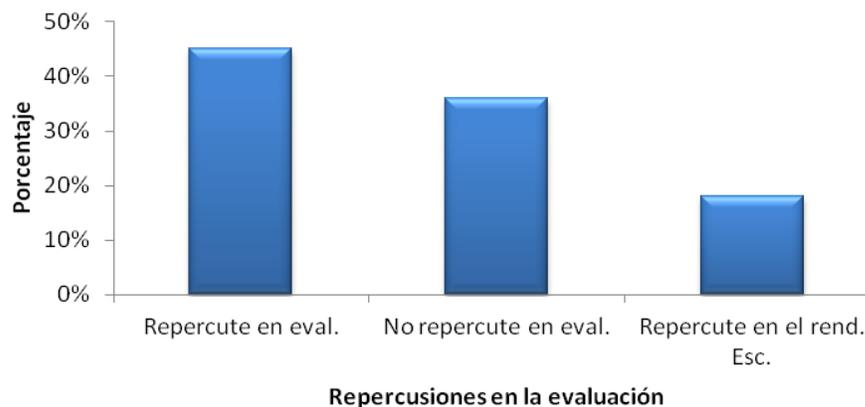
Figura 9 Repercusiones en la clase por la no realización de tareas



FUENTE: Datos extraídos de las encuestas a docentes

En términos de evaluación, el 45% consideró que la no realización de las tareas afectaba en la evaluación del alumno; el 18% su rendimiento escolar y el 36% consideró que no repercutía en la evaluación (Figura 10). En este sentido, los docentes consideraron un factor importante la realización y cumplimiento de las tareas escolares y su incidencia en el rendimiento escolar, por lo que se pudo concluir que este tipo de actividades figuran como parte preponderante en los criterios de evaluación del profesorado.

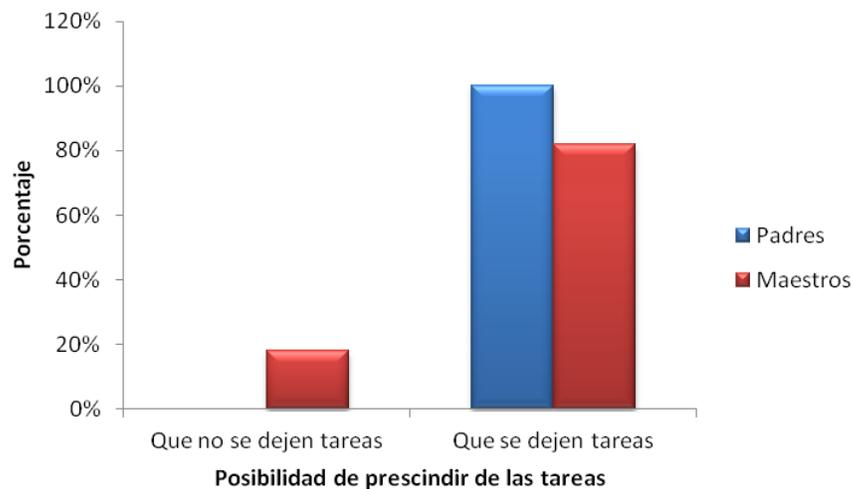
Figura 10 Repercusión en la evaluación por la no realización de tareas



FUENTE: Datos extraídos de las encuestas a docentes

Se planteó la posibilidad de prescindir de las tareas escolares, tanto a padres como a maestros, realizando la pregunta ¿usted estaría de acuerdo en que ya no se dejen tareas?, dirigida a los padres y ¿estaría de acuerdo en ya no dejar tareas?, dirigida a los docentes. El 100% de los padres de familia y el 82% de los maestros no estuvo de acuerdo en que se prescindiera de este tipo de actividades, por considerarlas como reafirmación y generadora de conocimientos, además de que desarrollaban el hábito de la responsabilidad en los alumnos (Figura 11).

Figura 11 Posibilidad de prescindir de las tareas



FUENTE: Datos extraídos de las encuestas a padres y docentes

Lo que se pudo concluir es que las actividades extraescolares resultan importantes para los diferentes actores educativos; sin embargo se les debe atribuir un nuevo sentido pedagógico desde la mediación docente, para rebasar su manejo tradicional, considerando el contexto.

1.2.5.2 Conclusiones del diagnóstico

- Las actividades extraescolares fueron consideradas importantes e imprescindibles por padres, docentes y alumnos, porque retroalimentaban

los conocimientos abordados en la escuela y permitían continuar con los aprendizajes en el hogar.

- El entorno sociocultural de los alumnos incidía directamente en su disposición hacia las tareas escolares, ya que en la conformación familiar prevalecía la uniparentalidad y las familias nucleares extensas, en donde la mayoría de los padres estaba incorporado al campo laboral, afectando la calidad y cantidad de tiempo que les podían dedicar a sus hijos. No obstante tener una buena disposición hacia los trabajos extraescolares, el nivel de escolaridad básico de los tutores les impedía apoyar a sus hijos adecuadamente en torno a los conocimientos y la forma de trabajo que plantea la nueva currícula.
- La mediación del docente incidía directamente en la disposición que tenían los estudiantes en torno de los trabajos extraescolares, en virtud de que prevalecían prácticas tradicionales que se reflejaban en la enseñanza y en posturas instituidas, como delegar las tareas escolares en la familia, decidir unilateralmente este tipo de actividades que muchas veces carecían de sentido pedagógico, dejar trabajos de reafirmación que quedaban poco claros o que ofrecían una dificultad mayor para alumnos y padres, además de carecer de instrumentos que le permitieran registrar de manera sistemática su evaluación y seguimiento.

II. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

2.1 El Marco Teórico

El marco teórico es un compendio escrito de artículos, libros y otros documentos que describen el estado pasado y actual del conocimiento sobre el problema de estudio; esto implica exponer y analizar las teorías, las conceptualizaciones, las perspectivas teóricas, las investigaciones y los antecedentes en general, que se consideren válidos para el correcto encuadre del estudio. El marco teórico proporciona una visión de donde se sitúa el planteamiento propuesto dentro del campo de conocimiento en el cual se moverá la investigación. La elaboración del marco teórico sustenta bibliográficamente el estudio, una vez que ya se ha planteado el problema (se han establecido los objetivos y preguntas de investigación), y se ha evaluado su relevancia y factibilidad (Hernández, Fernández, y Baptista, 2006).

Toda vez que el diagnóstico arrojó resultados que inciden fundamentalmente en problemas e inconsistencias con aspectos de la mediación docente en torno a las tareas o trabajos extraescolares, enfatizándose un manejo tradicional, reflejo de las mismas prácticas, el propósito del presente apartado es hacer una revisión teórica de la mediación, en virtud de que, como lo señala la Guía Para el Maestro, Programas de Estudio 2011 de Educación Básica Primaria, el maestro es central en el aula para la generación de ambientes que favorezcan los aprendizajes al actuar como mediador diseñando situaciones de aprendizaje centradas en el estudiante; generando situaciones motivantes y significativas para los alumnos, lo cual fomenta la autonomía para aprender, desarrollar el pensamiento crítico y creativo, así como el trabajo colaborativo (SEP, 2012: 250).

Además se abordarán los diversos paradigmas en los que los docentes se han formado y la repercusión que tiene en la práctica. Una de las especificaciones que tiene la formación de los enseñantes es que es una formación doble: el oficio de

enseñante exige una formación científica, literaria o artística (a esta formación se le suele llamar académica) y una formación profesional que a veces se reduce a una formación pedagógica, pero la cual ahora se reconoce e incluye otros aspectos que se relacionan con la inserción institucional, con las tareas de concertación, de gestión, de orientación, etc. (Ferry, 1990: 54).

2.1.1 La mediación pedagógica

El maestro es central en el aula para la generación de ambientes que favorezcan los aprendizajes al actuar como mediador diseñando situaciones de aprendizaje centradas en el estudiante; generando situaciones motivantes y significativas para los alumnos, lo cual fomenta la autonomía para aprender, desarrollar el pensamiento crítico y creativo, así como el trabajo colaborativo. Es en este sentido, que le corresponde propiciar la comunicación, el diálogo y la toma de acuerdos, con y entre sus estudiantes (SEP, 2012: 250).

Feuerstein (1993) conceptúa la mediación como un proceso en el cual se desarrolla una interacción entre un individuo con funciones cognitivas deficientes o insuficientes con otro que ya posea un conocimiento experimental, con una visión determinada para provocar modificaciones o perfeccionamiento de tales funciones cognitivas, de manera que esa mediación sea comprendida como el resultado combinado de la exposición directa del individuo con el medio y a la experiencia del aprendizaje mediatizado.

Las habilidades se construyen, se aprenden a través de los otros, de la mediación social, y a través de personas que nos prestan procedimientos, tecnologías. Algunos procedimientos como hablar, como escribir, necesitan de los otros. Un niño que no tuviera congéneres a su alrededor no hablaría, no tendría un lenguaje humano y desde luego nunca escribiría. Los profesores que son mediadores profesionales y que le enseñan tipos de procedimientos y potencian habilidades que de otra manera los niños nunca alcanzarían, su papel por lo tanto es clave (Monereo, 2009).

En este sentido, Piaget (1964), plantea que el desarrollo del conocimiento es un proceso espontáneo, vinculado a todo el proceso de embriogénesis. La embriogénesis se refiere al desarrollo del cuerpo, pero de igual manera, al desarrollo del sistema nervioso y al desarrollo de las funciones mentales. El aprendizaje es provocado por situaciones de desequilibrio generadas por un experimentado psicólogo o por un maestro, generando constructos de aprendizaje, con base en la interacción del sujeto con el objeto, que llevan a un estado de asimilación y acomodación de los nuevos constructos y a un nuevo estado de equilibrio, con la posibilidad de hacer una generalización o transferencia en la aplicación de esas estructuras de pensamiento en problemas similares. Conocer un objeto es actuar sobre él. Conocer es modificar, transformar el objeto y entender el modo como el objeto es construido.

Piaget (1964) plantea que el factor social-transmisión o transmisión educativa es fundamental; sin embargo, este factor es insuficiente por sí mismo, debido a que el niño puede recibir información valiosa vía lenguaje o vía educación dirigido por un adulto sólo si se encuentra en la etapa en la cual puede comprender esa información. Esto es, para recibir la información debe poseer la estructura que lo capacite para asimilar esta información. “Esta es la razón por la cual ustedes no pueden enseñar matemáticas superiores a un niño de cinco años de edad. El no posee todavía las estructuras que lo capacitan para entender”.

Un estímulo lo es solamente hasta el punto en que es significativo, y se convierte en significativo sólo hasta el grado en que una estructura permita su asimilación, una estructura que pueda integrar este estímulo, pero que al mismo tiempo, produce respuestas (Piaget, 1964).

Para Piaget, el desarrollo va estimulando o determinando el aprendizaje; para Vigotsky, los procesos de aprendizaje socialmente construidos ponen en marcha el proceso de desarrollo.

La categoría central de la teoría de Vigotsky es la Zona de Desarrollo Próximo (ZDP), entendida como la distancia entre el nivel real de desarrollo, determinado por la capacidad de resolver independientemente un problema, y el nivel de desarrollo potencial, determinado a través de la resolución de un problema bajo la guía de un adulto o en colaboración con otro compañero más capaz. (Vigotsky, 1979: 133).

“La ZDP proporciona a los psicólogos y educadores un instrumento mediante el cual pueden comprender el curso interno del desarrollo [...] así pues, la zona de desarrollo próximo nos permite trazar el futuro inmediato del niño, así como su estado evolutivo dinámico” (Vigotsky, 1979: 134).

La ZDP se crea y origina en el proceso de interacción entre el niño y el profesor, o sujeto más capacitado, y depende tanto del nivel de desarrollo de ambos como de las actividades que éstos estén llevando a cabo conjuntamente, diseñadas éstas por el segundo. Como consecuencia de que se crea en el proceso de interacción, la ZDP no es una zona estática, sino dinámica. Cuando el aprendiz y el tutor interactúan, ambos crean la ZDP. Es decir, se crea una situación en la que el niño o principiante es capaz de realizar la tarea a aprender o de llegar un poco más allá, gracias a los apoyos y ayudas que recibe de un adulto o compañero más competente para dicha tarea (Prados, 2009: 61).

En relación con las características que debería reunir el sistema de interacción a efectos de promover el desarrollo dentro y más allá de la ZDP, el dispositivo de andamiaje ha concentrado un interés central. Se entiende por *andamiaje* a una situación de interacción entre un sujeto experto o más experimentado en un dominio, y otro novato, o menos experto, en la que el formato de interacción tiene por objetivo que el sujeto menos experto se apropie gradualmente del saber experto. La idea de andamiaje se refiere, por tanto, a que la actividad se resuelve “colaborativamente” teniendo en el inicio un control mayor o casi total de ella el

sujeto experto, pero delegándolo gradualmente sobre el novato (Baquero, 1997: 147).

La estructura del andamiaje alude a un tipo de ayuda que debe tener como requisito su propio desmontaje progresivo. El formato del andamiaje debe poseer como características las de resultar: *ajustable*, al nivel del sujeto menos experto y los progresos que se produzcan; *temporal*, ya que un andamiaje que se torne crónico, no cumple con otorgar autonomía en el desempeño al sujeto menos experto; *audible y visible*, es decir, a efectos de que se delegue un control gradual de las actividades sobre el sujeto menos experto y que éste reconozca, desde un inicio, que su proceso de adquisición se refiere a una actividad compleja, es evidente que debe ser consciente de que es asistido o auxiliado en la ejecución de la actividad. (Baquero, 1997: 147)

Bruner se apoya en las teorías de Piaget y Vigotsky para desarrollar sus postulados. Bruner (1969) comenta que debe existir una persona que promueva el desarrollo, guiando al niño, construyéndole *andamiajes* que serían las conductas de los adultos destinadas a posibilitar la realización de conductas por parte del niño que estarían más allá de sus capacidades individuales consideradas de modo aislado, de tal manera que no fuera tan fácil que el niño perdiera interés por hacer la tarea, ni tan difícil de renunciar a ella para que pueda moverse con libertad. Si el niño logra una autorregulación, se intercambiarían los papeles de interacción debido a las actividades lúdicas.

Bruner postula la teoría del desarrollo cognitivo preponderando la participación activa del alumno en el proceso de aprendizaje, dándole énfasis al *aprendizaje por descubrimiento*. Plantea que la solución de muchas cuestiones depende de que una situación ambiental se presente como un desafío constante a la inteligencia del aprendiz impulsándolo a resolver problemas y, más aún, a conseguir el fin último de cualquier proceso de instrucción, es decir, la transferencia del aprendizaje.

Los contenidos de enseñanza tienen que ser percibidos por el alumno como un conjunto de problemas, relaciones y lagunas que él debe resolver, a fin de que considere al *aprendizaje significativo* e importante. Por lo tanto, el ambiente para un aprendizaje por descubrimiento debe proporcionar alternativas que den lugar a la percepción, por parte del alumno, de relaciones y similitudes entre los contenidos presentados.

Bruner dice que el material debe ser organizado por el propio estudiante, ya que el modo de representación, el ritmo y el estilo de captación de una idea son diferentes para cada profesor y para cada alumno, y que, en última instancia, es a *éste a quien apuntan el interés y la finalidad de la enseñanza*.

Ausubel (1968) desde su teoría del *Aprendizaje Significativo*, plantea que la estructura cognitiva consiste en un conjunto organizado de ideas que preexisten al nuevo aprendizaje que se va a instaurar. Define el término "*significativo*" (meaningful) en oposición al aprendizaje de contenido sin sentido, tal como la memorización. Dicho término se refiere tanto a un contenido con estructuración lógica propia, como a aquel material que potencialmente puede ser aprendido de modo significativo. La posibilidad de que un contenido pase a tener "sentido" depende de que sea incorporado al conjunto de conocimientos de un individuo de manera sustancial, o sea, relacionado con *conocimientos previamente existentes* en la estructura mental del sujeto.

Ausubel explicita la intención de enfocar el aprendizaje *receptivo*, entendiéndose por este término, que los contenidos escolares y la estructura del material que se han de aprender los establece el profesor o el responsable de la instrucción. El aprendizaje receptivo se opone al que se efectúa por descubrimiento, sobre todo en el sentido y con el matiz que Bruner le confiere. En términos de instrucción o enseñanza, Ausubel hace algunas sugerencias para la presentación de contenidos:

1.- Los contenidos presentados deben ser potencialmente contenidos *con sentido*. No deben ser arbitrarios y estar sustancialmente relacionados con la estructura del conocimiento del aprendiz y estar dotados de contenido lógicamente; significativo.

2.- Organizadores avanzados, son contenidos introductorios caracterizados por ser perfectamente claros y estables, relevantes e inclusivos del contenido que se va a enseñar. Su principal función es la de establecer un puente entre lo que el alumno ya conoce y lo que necesita conocer, antes de aprender nuevos contenidos. Un buen organizador avanzado para Ausubel, es capaz de integrar e interrelacionar el material que debe introducir. Ausubel distingue organizadores avanzados de dos tipos: *expositivos*, usados sobre todo para introducir un contenido completamente nuevo, donde sirven para suministrar subsuntores relevantes. Comparativos utilizados para un contenido relativamente familiar, tanto que para integrar nuevas ideas con conceptos básicamente similares (preexistentes) como también para aumentar el discernimiento entre ideas nuevas e ideas existentes, que sean esencialmente diferentes. (Ausubel, 1968).

Coll (1990) postula que *La enseñanza* debe entenderse desde la concepción constructivista, como una ayuda al proceso de aprendizaje. Ayuda necesaria, porque sin ella es altamente improbable que los alumnos lleguen a aprender, y a aprender de manera lo más *significativamente* posible, los conocimientos necesarios para su desarrollo personal y para su capacidad de comprensión de la realidad y de actuación en ella, que la escuela tiene la responsabilidad social de transmitir. Pero sólo ayuda, porque la enseñanza no puede sustituir la actividad mental constructiva del alumno ni ocupar su lugar.

Si la ayuda ofrecida no “conecta” de alguna forma con los esquemas de conocimiento del alumnado, si no es capaz de movilizarlos y activarlos, y a la vez de forzar su reestructuración, no estará cumpliendo efectivamente su cometido. En primer lugar debe tomar como punto de partida los *significados* y los *sentidos* de los que, en relación a ese contenido, dispongan los alumnos; la segunda condición

es que debe *provocar desafíos y retos* que hagan cuestionar esos significados y sentidos y fuercen su modificación por parte del alumno; la *ayuda ajustada* supone *retos abordables* para el alumno (Coll, 1987: 103).

El profesor se vuelve un participante activo en el proceso de construcción de conocimiento que *tiene como centro no a la materia, sino al alumno* y a la alumna que actúan sobre el contenido que han de aprender. Esta concepción se caracteriza porque el alumnado es considerado constructor activo y no seres reactivos y *porque el profesorado se ocupa, realmente, de enseñarle a construir conocimientos*.

Lo que permite al alumnado aprender conceptos de manera significativa en la escuela es poseer una serie de saberes personales y tener un profesorado dispuesto a trabajar *tomando al alumnado como el centro de intervención*.

Para Antoni Zabala (1995), la naturaleza de los esquemas de conocimiento de un alumno depende de su nivel de desarrollo y de los conocimientos previos que ha podido ir construyendo; la situación de aprendizaje puede ser conceptualizada como un proceso de contraste, de revisión y de construcción de esquemas de conocimiento sobre los contenidos escolares.

La enseñanza tiene que ayudar a establecer tantos vínculos sustantivos y no arbitrarios entre los nuevos contenidos y los *conocimientos previos* como permita la situación.

En la concepción constructivista, el papel activo y protagonista del alumno no se contrapone a la necesidad de un papel igualmente activo por parte del enseñante. Él es quien pone las condiciones para que la construcción que hace el alumno sea más amplia o más restringida, se oriente en un sentido o el otro, a través de la observación de los alumnos, de la ayuda que les proporciona para que aporten sus conocimientos previos, de la presentación que hace de los contenidos,

mostrando sus elementos nucleares, relacionándolos con lo que los alumnos saben y viven, proporcionándoles experiencias para que puedan explorarlos, contrastarlos, analizarlos conjuntamente y de forma autónoma, utilizarlos en situaciones diversas, evaluando la situación en su conjunto y reconduciéndola cuando lo considera necesario.

Así pues, la intervención pedagógica se concibe como una *ayuda ajustada* al proceso de construcción del alumno; una intervención que va creando Zonas de Desarrollo Próximo (Vigotsky, 1979) y que ayuda a recorrerlas. Por consiguiente, la situación de enseñanza y aprendizaje también puede considerarse como un proceso encaminado a superar *retos*, retos que pueden ser abordados y que hagan avanzar un poco más allá del punto de partida.

Las *secuencias didácticas* como conjuntos de actividades nos ofrecen una serie de oportunidades comunicativas, pero que por sí mismas no determinan lo que contribuye la clave de toda enseñanza: las relaciones que se establecen entre el profesorado, el alumnado y los contenidos de aprendizaje. Las actividades son el medio para movilizar el entramado de comunicaciones que se pueden establecer en clase; las relaciones que allí se establecen definen los diferentes papeles del profesorado y el alumnado.

Por consiguiente, podemos hablar de la diversidad de estrategias que el profesorado puede utilizar en la estructuración de intenciones educativas con sus alumnos. Desde una posición de intermediario, entre el alumno y la cultura.

Carlos Monereo (1994), plantea que la intensidad y calidad con que el adulto (agente social) realiza el traspaso del control de los procedimientos de aprendizaje al niño (mediación) condicionará sus posibilidades de interiorización y representación de la realidad cultural que le ha tocado vivir en sociedad y, consecuentemente, determinará su integración en ella.

Pero la noción de enseñanza, tomando su acepción original (comunicar algo a alguien para que lo aprenda), es perfectamente aplicable a la función de *mediación* que realizan los adultos con los miembros más jóvenes de la comunidad. Aun cuando esta enseñanza carezca de rigor teórico, la sistematización metodológica y la intencionalidad educativa que debería caracterizar la práctica profesional, tiene en común con ella la aplicación de mecanismos de guía o tutelaje que orientan al aprendiz hacia una competencia cada vez mayor (Monereo, 1994: 49).

Para que podamos hablar de interactividad conjunta, construcción del conocimiento y aprendizaje significativo, el maestro debe ayudar al alumno a tener una comprensión básica del sentido de lo que se está discutiendo y negociando en el aula, y debe asegurarse de que su percepción del contexto educativo es compartida por el alumno, pues sólo de este modo le ayudará a acercarse a la comprensión y adquisición del contenido curricular objeto de aprendizaje (Monereo, 1994: 76).

2.1.2 La mediación docente en el marco de la Reforma Integral para la Educación Básica (RIEB)

El centro y el referente fundamental del aprendizaje es el estudiante, porque desde etapas tempranas se requiere generar su disposición y capacidad de continuar aprendiendo a lo largo de su vida, desarrollar habilidades superiores de pensamiento para solucionar problemas, pensar críticamente, comprender y explicar situaciones desde diversas áreas del saber, manejar información, innovar y crear en distintos órdenes de la vida (SEP, 2011: 30).

En este sentido, es necesario reconocer la diversidad social, cultural, lingüística, de capacidades, estilos y ritmos de aprendizaje que tienen; es decir, desde la particularidad de situaciones y contextos, comprender cómo aprende el que

aprende y, desde esta diversidad, generar un ambiente que acerque a estudiantes y docentes al conocimiento significativo y con interés (SEP, 2011: 30).

Desde esta perspectiva, el diseño de actividades de aprendizaje requiere del conocimiento de lo que se espera que aprendan los alumnos y de cómo aprenden, las posibilidades que tienen para acceder a los problemas que se les plantean y qué tan significativos son para el contexto en que se desenvuelven (SEP, 2011: 31).

Los ambientes de aprendizaje son escenarios contruidos para favorecer de manera intencionada las situaciones de aprendizaje. El maestro es central en el aula para la generación de dichos ambientes, al actuar *como mediador* diseñando situaciones de aprendizaje centradas en el estudiante; generando situaciones motivantes y *significativas* para los alumnos, lo cual fomenta la *autonomía* para aprender, desarrollar el pensamiento crítico y creativo, así como el trabajo colaborativo. Es en este sentido que le corresponde propiciar la comunicación, el diálogo y la toma de acuerdos, con y entre sus estudiantes (SEP, 2012: 250).

Se denomina ambiente de aprendizaje al espacio donde se desarrolla la comunicación y las interacciones que posibilitan el aprendizaje. Con esta perspectiva se asume que en los ambientes de aprendizaje *media la actuación docente* para construirlos y emplearlos como tales (SEP, 2011: 32).

Se requiere que el docente facilite y guíe el aprendizaje considerando los conocimientos previos, intereses, expectativas, motivaciones experiencias y contexto de los alumnos, la selección e implementación de estrategias, recursos didácticos diversos, pertinentes y eficaces para favorecer el logro de los aprendizajes (SEP, 2012: 122).

Para cumplir con los principios pedagógicos del Plan de Estudios 2011 para la Educación Básica, requiere de los docentes una intervención centrada en:

- El aprendizaje de los alumnos, lo cual implica reconocer cómo aprenden y considerarlo al plantear el proceso de enseñanza.
- Generar condiciones para la inclusión de los alumnos, considerando los diversos contextos familiares y culturales, así como la expresión de distintas formas de pensamiento, niveles de desempeño, estilos y ritmos de aprendizaje.
- Propiciar esquemas de actuación docente para favorecer el desarrollo de competencias de los alumnos a partir de condiciones que permitan la conjunción de saberes y su aplicación de manera estratégica en la resolución de problemas.
- Aplicar estrategias diversificadas para atender de manera pertinente los requerimientos educativos que le demanden los distintos contextos de la población escolar.
- Promover ambientes de aprendizaje que favorezcan el logro de los aprendizajes esperados, la vivencia de experiencias y la movilización de saberes.

Las situaciones de aprendizaje son el medio por el cual se organiza el trabajo docente, a partir de planear y diseñar experiencias que incorporan el contexto cercano a los niños y tienen como propósito *problematizar* eventos del entorno próximo. Por lo tanto, son pertinentes para el desarrollo de las competencias de las asignaturas que conforman los diferentes campos formativos (SEP, 2012: 252).

Una de sus principales características es que se pueden desarrollar a través de talleres o proyectos. Esta modalidad de trabajo se ha puesto en práctica primordialmente en el nivel preescolar, sin embargo, ello no lo hace exclusivo de este nivel, ya que las oportunidades de generar *aprendizaje significativo* las hacen útiles para toda la Educación Básica. Incluyen formas de interacción entre

alumnos, contenidos y docente, favorecen el tratamiento inter y transdisciplinario entre los campos formativos (SEP, 2012: 252).

Los proyectos son un conjunto de actividades sistemáticas e interrelacionadas para reconocer y analizar una situación o problema y proponer posibles soluciones. Brindan oportunidades para que los alumnos actúen como exploradores del mundo, estimulen su análisis crítico, propongan acciones de cambio y su eventual puesta en práctica; los conduce no sólo a saber indagar, sino también a saber actuar de manera informada y participativa (SEP, 2012, 252).

Para Díaz Barriga (2006) en la conducción de un proyecto, los alumnos contribuyen de manera productiva y colaborativa en la construcción conjunta del conocimiento, en la búsqueda de una solución o de un abordaje innovador ante una situación relevante.

El trabajo colaborativo se da a través del intercambio entre pares, en donde los alumnos podrán conocer cómo piensan otras personas, qué reglas de convivencia requieren, cómo expresar sus ideas, cómo presentar sus argumentos, escuchar opiniones y retomar ideas para reconstruir las propias, esto favorecerá el desarrollo de sus competencias en colectivo.

2.1.3 La formación docente y su impacto en la mediación

La formación docente es considerada un *trayecto*. Por este entendemos un proceso iniciado mucho antes del ingreso a la institución formadora y que tiene que ver con todas las vivencias y experiencias escolares. Se combinan y se imbrican situaciones escolares vividas en el sistema educativo formal y no formal (Asprelli, 2010: 97).

Para Perrenoud (1994) la profesionalización de un oficio es la transformación progresiva en profesión, y para ello implica una práctica reflexiva. Es revisar

constantemente su “hacer profesional”. Es un trabajo, es un preguntarse constantemente por lo que se hace y cómo se hace. La práctica reflexiva lleva a un completar saberes. Un práctico reflexivo es alguien que no queda con lo que aprendió en el instituto formador, ni con lo vivenciado en la institución destino, sino aquel que revisa constantemente su hacer, su práctica.

Existen distintos modelos de formación docente, que corresponden a distintos momentos históricos. Cada uno de ellos implica concepciones filosóficas, epistemológicas, pedagógicas y sociológicas diferentes, sobre los distintos componentes de la formación docente, su importancia y valoraciones. Las principales orientaciones y modelos que predominan en la formación docente son los que se mencionan a continuación (Asprelli, 2010: 115):

Orientación academicista

En la formación docente se considera fundamental la adquisición de conocimientos académicos y científicos que se han de transmitir. El profesor es un especialista (Asprelli, 2010: 115).

Orientación tecnológica-eficientista

Este modelo de formación separa la teoría de la práctica, siendo esta última aplicación del campo teórico. Las ideas eje de este tipo de formación son: control del aprendizaje, recursos instruccionales, evaluación objetiva, planificación y reprogramación (Asprelli, 2010: 116).

Orientación personalista o humanista

García (1995) señala que la persona es el centro y eje de este modelo; que apunta a la formación personal docente, a su auto-descubrimiento, y a la toma de conciencia de sí mismo. El profesor, según este modelo es una persona que tiende a percibirse a sí misma de manera positiva, que percibe al mundo y a sí mismo de manera exacta y realista, que se identifica profundamente con los demás y que está bien informado.

Orientación práctica

En este paradigma Sacristán (1993) postula que la formación del profesor se basará prioritariamente en el aprendizaje de la práctica, para la práctica y a partir de la práctica . La enseñanza es una actividad compleja que se aprende a enseñar enseñando.

Orientación socio-crítica

Sacristán (1993) señala que este modelo apunta a formar un docente que promueva el pensamiento crítico de sus alumnos, para que participen en forma activa en la transformación social. El profesor/a es considerado un profesional autónomo que reflexiona críticamente sobre la práctica cotidiana para comprender tanto las características específicas de los procesos de enseñanza-aprendizaje, como el contexto en que la enseñanza tiene lugar, de modo que su actuación reflexiva facilite el desarrollo autónomo y emancipador de quienes participan en el proceso.

A manera de conclusión

La categoría ordenadora de la intervención del presente proyecto es la mediación docente. Se entiende por mediación docente, la acción que ejerce el profesor al aportar a los estudiantes los andamiajes necesarios para llevarlos de su Zona de Desarrollo Real a la Zona de Desarrollo Próximo, con el objeto de que logre aprendizajes significativos y con sentido, considerando los aprendizajes previos.

Los ambientes de aprendizaje en el trabajo aúlico y las situaciones de aprendizaje girarán en torno a la propia estructura curricular ya instituida conformada por proyectos. Se retomarán las siguientes categorías para la intervención:

Aprendizaje significativo de Ausubel (1968), entendido este como aquel material o conocimiento que potencialmente puede ser aprendido y tener sentido, al

atribuirles significado y sentido a los trabajos extraescolares, definiéndolos a partir de las aportaciones de los alumnos y la mediación docente.

Construcción de *andamiajes* Bruner (1969), conceptualizados como las conductas de los adultos destinadas a posibilitar la realización de conductas por parte del niño que estarían más allá de sus capacidades individuales consideradas de modo aislado, traducidas en los puentes necesarios generados por el docente para que los alumnos accedan a la posibilidad de fijar las tareas a realizar haciendo conscientes sus aprendizajes consolidados y la necesidad de fortalecer determinadas áreas de oportunidad.

Construcción social del conocimiento Vigotsky (1979), entendida como la interacción de otros miembros del grupo social como mediadores entre la cultura y el estudiante (mediación del docente, pares), traducándose en términos de la intervención, en la mediación docente y la ayuda entre pares que deberán posibilitar la fijación y resolución de tareas de manera colaborativa y la enseñanza compartida.

Ayuda ajustada (Coll, 1990), entendida como retos abordables para el alumno; abordables gracias a la combinación de sus propias posibilidades y de los apoyos e instrumentos que reciba del profesor, reflejándose en los apoyos que el docente brindará al estudiante al compartirle estrategias, procedimientos, tecnologías, etc. que le hagan asequible la posibilidad de decidir colaborativamente los trabajos extraescolares.

Autorregulación (Bruner, 1969), entendida como la capacidad del estudiante de hacerse consciente y responsabilizarse de sus propios aprendizajes, que le permitan consolidar su autonomía. La mediación como ayuda ajustada pretenderá, a partir de la realización compartida o apoyada de tareas, incrementar la capacidad de comprensión y actuación autónoma por parte del alumno.

Aunque la formación docente e histórico- biográfica del investigador ha pasado por múltiples paradigmas o modelos de formación, perviven prácticas tradicionales que se reflejan en su forma de asumir la enseñanza y el aprendizaje; sin embargo, el reto actual implica asumir el papel de docente como profesional de la educación, contemplando la enseñanza como un planteamiento estratégico, con una perspectiva social, en donde mediar implique una construcción social del conocimiento con los estudiantes y la enseñanza compartida, además de que la práctica educativa se circunscriba a la reflexión y la investigación en y sobre la acción; implica también poseer una serie de competencias y un bagaje cultural sólido, sustentado en la autorregulación y supervisión del propio trayecto formativo, con actitudes de compromiso ético en el ejercicio de la profesión.

III. DISEÑO DE LA PROPUESTA DE INTERVENCIÓN EDUCATIVA

3.1 Metodología de Intervención

La intención del presente trabajo fue establecer líneas de acción metodológicas que permitieran modificar el tratamiento pedagógico tradicional que se ha venido realizando en torno a los trabajos extraescolares a lo largo de la práctica docente. La metodología de investigación que implementó fue de corte cualitativo; el método, la investigación-acción.

Lo anterior descansa en el postulado de Elliot (1993) que define la investigación-acción como “un estudio de una situación social con el fin de mejorar la calidad de la acción dentro de la misma” La entiende como una reflexión sobre las acciones humanas y las situaciones sociales vividas por el profesorado que tiene como objetivo ampliar la comprensión (diagnóstico) de los docentes de sus problemas prácticas. Las acciones van encaminadas a modificar la situación una vez que se logre una comprensión más profunda de los problemas.

Lewin (1946) define la investigación-acción como una espiral de pasos: planificación, implementación y evaluación del resultado de la acción. La investigación acción se entiende mejor como la unión de ambos términos. La investigación-acción desde este marco, es considerarla como una metodología que persigue a la vez resultados de acción e investigación; como un diálogo entre la acción y la investigación. Conlleva la comprobación de ideas en la práctica como medio de mejorar las condiciones sociales e incrementar el conocimiento.

Al analizar estas conceptualizaciones de la investigación-acción, se puede observar que confluyen en la idea de que su finalidad es la transformación de la práctica o de la realidad social, en el propio contexto, a través de ciclos de planificación, acción, observación y reflexión espiral, cuyos protagonistas son los propios implicados.

El modelo de Lewin (1946) describe la investigación-acción como ciclos de acción reflexiva. Cada ciclo se compone de una serie de pasos: planificación, acción y evaluación de la acción.

Latorre (2003), define la investigación-acción como una “espiral autorreflexiva”, que se inicia con una situación o problema práctico, se analiza y revisa el problema con la finalidad de mejorar dicha situación, se implementa el plan o intervención a la vez que se observa, reflexiona, analiza, evalúa, para volver a replantear un nuevo ciclo.

El plan de acción

Elliott (1993), señala que el proceso de investigación se inicia con una idea general cuyo propósito es mejorar o cambiar algún aspecto problemático de la práctica profesional; identificado el problema, se diagnostica y, a continuación, se plantea la hipótesis de acción o acción estratégica.

El plan de acción es una “acción estratégica que se diseña para poner en marcha y observar sus efectos sobre la práctica; el plan de acción es el elemento crucial de toda investigación-acción.

La acción

La acción es la fase o momento de poner en marcha la estrategia o hipótesis de acción planteada en la fase anterior. Es pasar a la acción, que implica disponer de un cronograma o calendario donde se describan los pasos y tiempos que se contemplarán en la implementación de la acción estratégica.

La acción es meditada, controlada, fundamentada e informada críticamente; es una acción observada que registra información que más tarde aportará evidencias en las que se apoya la reflexión. Debemos considerar la observación como una realidad abierta, que registra el proceso de la acción, las condiciones en las que tiene lugar, y sus efectos, tanto previstos como imprevistos. La acción es

deliberada y controlada, se proyecta como un cambio cuidadoso y reflexivo de la práctica (Latorre, 2003: 47).

La observación de la acción

La observación recae sobre la acción; ésta se controla y registra y nos permite ver qué está ocurriendo. La investigación-acción prevé una mejora de la práctica profesional. Los datos recogidos en la observación permiten identificar evidencias o pruebas para comprender si la mejora ha tenido lugar o no. Se observa la acción para reflexionar sobre lo que se ha descubierto y aplicarlo a la acción profesional (Latorre, 2003: 47).

La recogida de datos constituye un momento importante dentro de la fase de la observación del ciclo de investigación-acción. Las técnicas de recogida de información nos permiten reducir de un modo sistemático e intencionado la realidad social que pretendemos estudiar, a un sistema de representación que nos resulte más fácil de tratar y analizar (Latorre, 2003: 53)

Entre este tipo de registros están los siguientes: notas de campo, diarios, registros anecdóticos.

El diario del investigador

El diario del investigador, diario del profesor o diario del alumno; según el formato el diario puede ser estructurado, semiestructurado o abierto. El diario del investigador recoge observaciones, reflexiones, interpretaciones, hipótesis y explicaciones de lo que ha ocurrido. Aporta información de gran utilidad para la investigación. Como registro, es un compendio de datos que pueden alertar al docente a desarrollar su pensamiento, cambiar sus valores; a mejorar su práctica.

Diario del alumno

El diario escrito, en el ámbito de la investigación educativa, es una poderosa estrategia para que las personas relaten su experiencia. El diario es el documento

personal por excelencia. Los diarios son relatos escritos que recogen reflexiones sobre los acontecimientos que tienen lugar en la vida de una persona de manera regular y continuada. Es una manera de registrar experiencias que pueden ser compartidas y analizadas.

Fotografía

La fotografía es una técnica de obtención de información para documentar la conducta humana; en el contexto de la educación pueden funcionar como ventanas al mundo de la escuela. Las fotografías se pueden insertar en grabaciones en video o audio.

Grabaciones en video

La grabación en video permite a los docentes investigadores registrar y acoplar imágenes auditivas y visuales. En la investigación-acción, la cámara de video se puede utilizar para grabar las clases (u otros entornos) enteras o en parte. Es aconsejable que un observador utilice el equipo mientras docente y alumnos realizan sus tareas.

La reflexión

La reflexión, en la investigación-acción, constituye la fase con la que se cierra el ciclo y da paso a la elaboración del informe y posiblemente al replanteamiento del problema para iniciar un nuevo ciclo de espiral autorreflexiva.

Es el momento de centrarse en qué hacer con los datos; es decir, interpretar la información. La reflexión o análisis de datos es el conjunto de tareas, con el fin de extraer significados relevantes, evidencias o pruebas en relación con los efectos o consecuencias del plan. La reflexión e interpretación nos permiten indagar en el significado de la realidad estudiada y alcanzar cierta abstracción o teorización sobre la misma (Latorre, 2003: 82).

3.2 Propósito de la Intervención

La presente intervención pretende que los trabajos extraescolares o tareas sean abordados a través de la mediación docente con los estudiantes, en un proceso de construcción social, con base en la autoevaluación, autorregulación de aprendizajes y la heteroevaluación, que permita darle sentido y significado para el alumno a este tipo de actividades y adquieran un enfoque diferenciado al tradicional, que implicaba delegar en la familia la responsabilidad de su realización.

Tomando en consideración lo anterior, **el propósito** de la presente intervención educativa es el siguiente:

Desarrollar una estrategia de mediación docente en torno a los trabajos extraescolares, a través de procesos de construcción social, autorregulación y toma de decisiones compartida con los estudiantes, para que le atribuyan nuevo sentido y significado a este tipo de actividades.

3.3 Supuestos de intervención

- Si los trabajos extraescolares son abordados de una manera diferenciada a la tradicional, es decir, si se dejan de delegar en las familias y son mediadas por el profesional de la educación junto con los estudiantes, se producirá un cambio importante en la disposición que tienen estos últimos hacia este tipo de actividades.
- Si los trabajos extraescolares dejan de decidirse de manera unilateral por parte del docente y se convierten en procesos de toma de decisiones compartidas y construcción social entre docente y estudiantes, adquirirán sentido y significado para estos últimos.

- Los trabajos extraescolares potenciarán aprendizajes, en la medida que sean procesos que tengan como premisa ayudas ajustadas que se retirarán o desmontarán progresivamente y en la autorregulación de los estudiantes.
- Si el docente modifica la forma de mediar los trabajos extraescolares con los estudiantes, impactará en la modificación de algunas prácticas tradicionales.
- Independientemente del nivel sociocultural del entorno familiar, al participar los padres o tutores en la *supervisión* de la realización de los trabajos extraescolares, aportarán elementos para un cambio de disposición hacia los mismos, además de que este tipo de actividades dejarán de ser una carga adicional que en muchos de los casos no pueden asumir por situaciones laborales o de diversa índole.

3.4 Líneas de acción

Las acciones que se implementarán para la intervención serán las siguientes:

- Sensibilizar a los padres de familia y estudiantes, en torno al tipo de mediación que se realizará con los trabajos extraescolares y las implicaciones de cada uno de los actores. Se hará énfasis en el manejo tradicional que se ha venido realizando y el nuevo planteamiento que se llevará a la práctica.
- Se realizará la planeación didáctica de los dos primeros bloques, donde se abordará la mediación pedagógica de los trabajos extraescolares, implicando la participación de los estudiantes en un proceso de construcción social y toma de decisiones compartida con el docente.

- Se elaborará un instrumento que permita a los estudiantes registrar los aprendizajes esperados, una rúbrica para la autoevaluación del logro de los mismos y las actividades extraescolares que se acuerden con el mediador para reforzar, consolidar o generar nuevos aprendizajes y darle seguimiento.
- Se registrarán las actividades en el diario del docente, fotografías, entrevistas, con el objeto de recoger el dato empírico de la intervención.
- Se realizarán entrevistas no estructuradas y rúbricas para evaluar los alcances de la intervención

3.5 Estrategias

- La construcción social y la enseñanza compartida como estrategias metodológicas para tomar acuerdos con los estudiantes en torno a los trabajos extraescolares, que les permitan atribuir sentido y significado a dichas actividades.
- Autoevaluación del alumno, como herramienta de autorregulación de los aprendizajes.
- La planeación didáctica como herramienta ordenadora de la intervención.
- Registro sistemático de la intervención a través del diario, fotografías, entrevistas, para recoger el dato empírico.
- Participación social de los padres de familia, como elemento de supervisión de la realización de las actividades extraescolares

3.6 Meta

La realización de los trabajos extraescolares por parte de la mayoría de los estudiantes, al término de la intervención, con procesos de mediación que impliquen procesos construcción social y toma de decisiones compartidas, que potencien la autonomía y autorregulación de los alumnos.

3.7 Sustento Teórico

Las categorías de ordenación de la intervención que se sustentan en el marco teórico desarrollado con antelación, serán las siguientes:

Aprendizaje significativo (Ausubel, 1968), entendido este como aquel material o conocimiento que potencialmente puede ser aprendido y tener sentido, cuando es incorporado al conjunto de conocimientos previamente existentes en la estructura mental del estudiante. En términos de la intervención, esta categoría se recuperará al considerar el logro de los aprendizajes esperados, atribuirles significado y sentido a los trabajos extraescolares, al definirlos a partir de las aportaciones de los alumnos y la mediación docente.

Construcción de *andamiajes* (Bruner, 1969), conceptualizados como las conductas de los adultos destinadas a posibilitar la realización de conductas por parte del niño que estarían más allá de sus capacidades individuales consideradas de modo aislado, de tal manera que no fuera tan fácil que el niño perdiera interés por hacer la tarea, ni tan difícil como para renunciar a ella; es decir, proporcionar la ayuda ajustada que supone retos abordables para los estudiantes. En este sentido, esta categoría tendrá efecto en términos de la intervención, cuando el docente genere los puentes necesarios para que los alumnos accedan a la posibilidad de fijar las tareas a realizar haciendo conscientes sus aprendizajes consolidados y la necesidad de fortalecer determinadas áreas de oportunidad.

Construcción social del conocimiento (Vigotsky, 1979), entendida como la interacción de otros miembros del grupo social como mediadores entre la cultura y el estudiante (mediación del docente, pares), que promueve procesos interpsicológicos que posteriormente serán internalizados; es decir, aquellas interacciones que lleven a los estudiantes de su Zona de Desarrollo Real, que es la capacidad de resolver independientemente un problema a su Zona de Desarrollo Próximo, que es la capacidad de resolver un problema bajo la guía de un adulto o en colaboración con otro compañero más capaz o experto. Esta categoría también será clave durante la intervención, ya que la mediación docente y la ayuda entre pares deberán posibilitar la fijación y resolución de tareas de manera colaborativa y la enseñanza compartida.

Ayuda ajustada (Coll, 1990), entendida como retos abordables para el alumno; abordables gracias a la combinación de sus propias posibilidades y de los apoyos e instrumentos que reciba del profesor. En términos de la intervención se traducirá en los apoyos que el docente brindará al alumno al compartirle estrategias, procedimientos, tecnologías, etc. que le hagan asequible la posibilidad de decidir colaborativamente los trabajos extraescolares.

Autorregulación (Bruner, 1969), entendida como la capacidad del estudiante de hacerse consciente y responsabilizarse de sus propios aprendizajes, que le permitan consolidar su autonomía; es decir, el estudiante de manera gradual asumirá la responsabilidad de construir su conocimiento y guiar su propio comportamiento. En términos de la intervención, la mediación como ayuda ajustada pretenderá, a partir de la realización compartida o apoyada de tareas, incrementar la capacidad de comprensión y actuación autónoma por parte del alumno.

3.8 Metodología de la Intervención

Con los padres de familia se realizará un taller de sensibilización con el propósito de reflexionar sobre el papel tradicional de los trabajos extraescolares y el rol que se le ha asignado a la familia. Se analizará la situación socio-económica actual y la posibilidad que tienen de apoyar a sus hijos en la realización de los trabajos extraescolares.

Se les presentará la alternativa que se implementará con los estudiantes a través del “organizador de tareas”, con el propósito de que transiten hacia la autorregulación en la definición y realización de dichos trabajos con el apoyo del docente, en un proceso de construcción social. Se definirá el rol de supervisión y apoyo diferenciado que se solicitará de los tutores.

Se establecerán los propósitos del proyecto de intervención y las técnicas de recogida de información del dato empírico para contar con la anuencia de los padres.

Sesiones diarias con los alumnos

Se seguirá la lógica curricular por proyectos estructurada en el Plan 2011. Cada sesión iniciará con los estudiantes clarificando los aprendizajes esperados de cada asignatura que se registrarán en el organizador de tareas; al final se propiciará la autoevaluación, para detectar el logro de los aprendizajes y se definirán las estrategias de consolidación junto con el docente, en un proceso de enseñanza compartida y de construcción social, que permitan transitar al alumno hacia procesos de autorregulación, en torno a los trabajos extraescolares.

Se llevará a cabo el registro del diario del alumno y del maestro, como instrumento de recogida del dato empírico de la intervención, en donde se reflejen los procesos de mediación y socio-construcción de los estudiantes, para evaluar y realizar los ajustes necesarios que se apeguen al enfoque que se está planteando.

3.9 Recursos

Los recursos que se emplearán para la presente intervención serán:

- Presentación ejecutiva en power point para informar y sensibilizar a los padres sobre los propósitos, fundamentos, acciones y estrategias de la intervención.
- Planeación didáctica.
- Recursos didácticos diversos.
- Cronograma de actividades.
- Instrumento de autoevaluación y seguimiento de aprendizajes de los estudiantes y de los trabajos extraescolares definidos de manera grupal junto con el docente.(“organizador de tareas”)
- Diario del docente.

3.10 Escenarios y participantes

La intervención tendrá una duración de cinco meses y abarcará los dos primeros bloques de las diferentes asignaturas. Los participantes serán los 22 alumnos y el docente titular del grupo 3º. “A”, de la Escuela Primaria “Profr. Felipe López” turno vespertino. Los escenarios o el espacio temporal donde se llevará a cabo la intervención será el espacio áulico en donde se ubica el grupo en cuestión. El salón cuenta con elementos de apoyo como el mobiliario con características que permiten la integración de los alumnos en equipos de trabajo; la iluminación es bilateral; están instalados dos pintarrones; se cuenta con biblioteca de aula, así como también de escuela.

3.12 Aspectos a Evaluar

Los instrumentos de registro y evaluación del proceso de intervención consistirán, en entrevistas no estructuradas, rúbricas para los estudiantes, los padres y el docente, registro del diario del docente y de los estudiantes, fotografías, así como el “organizador de tareas” para que los alumnos registren los aprendizajes esperados de las sesiones, el nivel de logro y los trabajos extraescolares que se decidan de manera colaborativa, así como su seguimiento.

Los aspectos que se evaluarán son:

- La mediación del docente de los trabajos extraescolares como proceso de toma de construcción social y toma de decisiones compartidas.

- El impacto en los alumnos de este tipo de mediación y su disposición hacia las tareas.

- Los procesos de autorregulación del aprendizaje y de la toma de decisiones compartida de los trabajos extraescolares, consignados en el instrumento elaborado.

3.13 Planeación para la Intervención

| |
|--|
| <p>SESIÓN CON PADRES DE FAMILIA 29 de agosto de 2013</p> |
| <p>ESTRATEGIA: Taller.</p> |
| <p><i>Los trabajos extraescolares, el manejo tradicional y la propuesta de intervención</i></p> |
| <p>INTENCIÓN PEDAGÓGICA: Que los padres de familia se sensibilicen sobre la posibilidad que tienen de apoyar a sus hijos en la elaboración de los trabajos extraescolares y reflexionen la intención pedagógica de los mismos.</p> |
| <p>PROPÓSITO: Reflexionar la importancia de los trabajos extraescolares para cada uno de los actores, su sentido pedagógico, el manejo tradicional que se ha venido realizando y la mediación que se realizará durante el proyecto de intervención</p> |
| <p>COMPETENCIAS A FAVORECER:</p> <ul style="list-style-type: none"> -Reflexiona sobre la importancia de su participación como elemento de supervisión de la realización de los trabajos extraescolares, a partir de las condiciones socio-económicas que privan en la actualidad. -Reconoce la intención pedagógica de los trabajos extraescolares. -Conoce el organizador de tareas y su utilidad, como un elemento de construcción social que permite la autoevaluación y la autorregulación en la definición y realización de los trabajos extraescolares. |
| <p>APRENDIZAJES ESPERADOS:</p> <ul style="list-style-type: none"> -Examina el papel tradicional de los trabajos extraescolares. -Analiza las condiciones socio-económicas y su incidencia en la familia y la educación. -Reconoce la importancia de la supervisión de la realización de los trabajos extraescolares. -Conoce el organizador de tareas, su intención pedagógica y participa en la revisión y supervisión de los trabajos extraescolares. |
| <p>SECUENCIA DIDÁCTICA:</p> <p>Inicio:</p> <ul style="list-style-type: none"> -Lea el texto “El nudo en la sábana”. -Compare la situación que se plantea con la que se vive en su hogar. -Plantee algunas alternativas que pueda implementar para ajustar su realidad a la posibilidad de brindar los apoyos necesarios a sus hijos. <p>Conflicto cognitivo: ¿Cuál es el papel tradicional que han tenido los trabajos extraescolares? ¿Qué papel tradicional ha jugado la familia en este tipo de actividades? ¿Qué estrategias se pueden implementar para brindar el apoyo que requieren los niños?</p> <p>Desarrollo:</p> <ul style="list-style-type: none"> -En plenaria plantee: -La cantidad y calidad de tiempo que puede dedicar a su hijo tanto en su educación como en la supervisión de los trabajos escolares. Socializar la problemática socioeconómica y educativa que priva en |

los hogares y su impacto en la formación de los niños.

- Defina con sus propias palabras ¿qué es una tarea o trabajo extraescolar?

-Mencione el papel tradicional que ha jugado cada uno de los actores en la realización de este tipo de trabajos.

- Examine y mencione las dificultades que enfrenta al brindar el apoyo a sus hijos en la realización de las tareas escolares.

-Reflexione ¿de quién es la responsabilidad de construir y realizar la tarea?

-Conozca el “organizador de tareas” y la posibilidad de construir y mediar los trabajos extraescolares de una manera diferenciada a la tradicional y su papel en esta propuesta de intervención pedagógica.

-Realice un ejercicio práctico en torno al instrumento propuesto para analizar sus ventajas y desventajas.

Cierre:

-Opine en torno a los cambios y las aportaciones que puede brindar esta forma de trabajo en la mejora de los aprendizajes de sus hijos y las limitaciones que perciba.

-Evalúe con el docente los alcances del taller.

RECURSOS:

-Computadora, cañón.

Hojas impresas con la lectura “El dedo en la sábana”.

-Hojas impresas con el instrumento “organizador de tareas”-Pizarrón, marcadores.

ESTRATEGIA DE EVALUACIÓN

Rúbrica en torno a los aprendizajes esperados.

| Indicadores de desempeño | Nada | Parcialmente | Totalmente |
|--|------|--------------|------------|
| Conoce la el propósito del proyecto de intervención y el uso del organizador de tareas. | | | |
| Reconoce la intencionalidad pedagógica de los trabajos extraescolares. | | | |
| Tiene claridad del rol que desempeñará en la supervisión de los trabajos extraescolares. | | | |
| Diferencia el papel tradicional en que se abordaban los trabajos extraescolares del que se pretende implementar. | | | |

Planeación Didáctica para la intervención

| | | | | | | |
|--|--|----------------------------|----------------|------------------|---|--|
| GRADO: Tercero | | ASIGNATURA: Español | | Bloque: I | | |
| Proyecto 1 “Organizar la biblioteca del aula” | | Ámbito: estudio. | | | | |
| Situación Didáctica: | | | | | | |
| <ul style="list-style-type: none"> • Función y características de los reglamentos de la biblioteca. • Función y características de los formularios para préstamo domiciliario. • Uso de infinitivos, el uso de numerales y la brevedad de las reglas en reglamentos. | | | | | | |
| Aprendizajes Esperados: | | | Nivel de logro | | | Trabajos extraescolares acordados por el grupo con el docente |
| | | | NC | EP | C | |
| <p>-Selecciona la información pertinente de un libro para registrar un préstamo bibliotecario.</p> <p>-Conoce la función y características de los reglamentos de uso de bibliotecas.</p> <p>-Conoce la función y características de los formularios para préstamo domiciliario.</p> <p>-Diferencia entre tipos de texto: literarios, expositivos, instructivos, etcétera.</p> <p>-Utiliza verbos en infinitivo para elaborar reglamentos.</p> | | | | | | |
| Conflicto cognitivo: ¿Cómo elaborar el reglamento de la biblioteca de aula? ¿Cómo son y para qué sirven los formularios de préstamo a domicilio? | | | | | | |
| COMPETENCIAS A FAVORECER: | | | | | | |
| <p>-Elabora y registra información de una ficha préstamo bibliotecario.</p> <p>-Elabora de manera grupal el reglamento de la biblioteca de aula.</p> <p>-Diferencia entre tipos de texto: literarios, expositivos, instructivos, etcétera.</p> | | | | | | |
| SECUENCIA DIDÁCTICA: | | | | | Productos Esperados | |
| Recuperación de aprendizajes previos: | | | | | | |
| <p>Inicio : <u>Lo que conozco</u> (Página 9 a la 11 del libro de texto)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Comenten con sus compañeros ¿cómo pueden formar una biblioteca?, ¿Cómo se organiza?, ¿Para qué sirve la biblioteca del aula? • Comparta con sus compañeros y maestro las experiencias que ha tenido acerca de la biblioteca del aula en los grados de primero y segundo. • En grupo comenten lo que es una biblioteca, las que han visitado y lo que se tiene que hacer para solicitar un libro a préstamo. | | | | | Plantea sus nociones sobre las bibliotecas. | |
| <p>Desarrollo: <u>La organización de una biblioteca</u> (Página 11 del libro de texto)</p> <ul style="list-style-type: none"> • En plenaria converse en todo el grupo las ideas que tiene acerca de cómo está organizada una biblioteca. • Realice analogías de otras colecciones y su organización, tales como | | | | | | |

| | |
|--|---|
| <p>fotografías, estampas, juguetes, insectos, plantas, entre otros ejemplos; esto con el fin de que analice que las colecciones de libros también se pueden clasificar.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Visite la biblioteca de la Colonia Citlali. • Solicite a los encargados que lo orienten acerca de la organización y el funcionamiento de la misma. • Registren los datos obtenidos durante la investigación. • Discuta sobre la manera de clasificar los libros y acuerdan los criterios para ordenarlos por: temas, tipos de texto, etcétera. • Explore los materiales de la biblioteca de aula y los ordene. <ul style="list-style-type: none"> • <u>Función y características de los reglamentos de biblioteca</u> (Página 14 del libro de texto) • Comente las características del reglamento de la biblioteca que visito. • En grupo analice dentro del reglamento de la biblioteca o de otros reglamentos, el uso de los verbos en infinitivo. Hagan una lista de los verbos que encuentren en infinitivo. • Hagan un ficha sobre el uso de los verbos en infinitivo e intégrenla en el Fichero del saber. • Elabore con sus compañeros el reglamento de la biblioteca de aula en un pliego de papel bond y lo pegue en la pared. • <u>El préstamo a domicilio</u> (Página 15 del libro de texto) • Defina con sus compañeros el reglamento para el préstamo domiciliario y lo escriba en una hoja de rotafolio que esté a la vista de todos. • Comente la forma en que la biblioteca pública visitada realiza el préstamo de los libros a domicilio. Si es necesario analicen una ficha de préstamo. • Revisan formatos de préstamo de otras bibliotecas y discuten sobre los elementos que contiene. <p>Cierre: Producto final (Página 16 del libro de texto)</p> <ul style="list-style-type: none"> • En grupo elabore un formato de registro para controlar los préstamos de su biblioteca. • Decida quién será el encargado de este servicio, cómo se llevará el control y dónde se guardarán las fichas. | <p>Investiga la organización y funcionamiento de una biblioteca.</p> <p>Elabora el reglamento de la biblioteca de aula.</p> <p>Elabora y utiliza un formato de préstamo a domicilio.</p> <p>Organiza la biblioteca de aula; respeta el reglamento de la biblioteca; utiliza la ficha de préstamo a domicilio para solicitar libros.</p> |
| <p>Recursos Didácticos: Reglamentos, libros y materiales de la biblioteca del aula, papel bond, tarjetas de cartón, fichas de préstamo a domicilio, etc.</p> | |
| <p>Plan de Evaluación: Autoevaluación: Rúbrica que contenga los siguientes indicadores -Ordena los libros de la biblioteca del salón. -Conoce la función de y características de los reglamentos de las bibliotecas. -Redacta reglas claras y precisas.</p> | |

| | | | | | | | | |
|--|--|--|--|--------------------------------|----|---|--|--|
| GRADO: Tercero | | | | ASIGNATURA: Matemáticas | | | Bloque: I | |
| Eje: Sentido numérico y pensamiento algebraico. | | | | | | | | |
| Tema: Significado y uso de los números. Estimación y cálculo mental. Figuras. Ubicación espacial. Medida. | | | | | | | | |
| Subtema: Números naturales. Multiplicación y división. Cuerpos. Representación. Nociones. | | | | | | | | |
| Situación Didáctica: | | | | | | | | |
| <ul style="list-style-type: none"> • Seriación y comparación de números con cuatro cifras; cálculo mental; características de los cuerpos geométricos; uso del reloj. | | | | | | | | |
| Aprendizajes Esperados: | | | | Nivel de logro | | | Trabajos extraescolares acordados por el grupo con el docente | |
| | | | | NC | EP | C | | |
| --Compara y ordena números de cuatro cifras. -Utiliza el cálculo mental al restar dígitos y múltiplos de 10 menos un dígito. -Obtiene de manera rápida los productos de dígitos para resolver problemas u operaciones. -Distingue las caras (rectas o curvas), aristas y vértices en cuerpos geométricos. -Usa el reloj para verificar tiempos. -Obtiene nueva información a partir de datos contenidos en diversos portadores. | | | | | | | | |
| COMPETENCIAS A FAVORECER: | | | | | | | | |
| -Escribe y compara números hasta millares. -Resuelve problemas a partir del cálculo mental -Distingue las características de figuras y cuerpos geométricos. -Utiliza el reloj para medir el tiempo. -Analiza la información a partir de croquis y mapas. | | | | | | | | |
| SECUENCIA DIDÁCTICA: | | | | | | Productos Esperados | | |
| Recuperación de aprendizajes previos: | | | | | | | | |
| Inicio : “Agrupo en decenas, centenas y millares” (Páginas 9 a la 11) <ul style="list-style-type: none"> • Recuperación de aprendizajes previos. Lo que conozco: • Recuperar el concepto de unidades, decenas y centenas (Página 9). • Pedir que den ejemplos mencionando objetos y los precios de los mismos y escriban las cantidades en el pizarrón. | | | | | | Recupera el concepto de unidades, decenas y centenas. | | |
| Desarrollo: “Regularidades en el cuadro numérico” (Páginas 14 a la 17) <ul style="list-style-type: none"> • Analice varias series numéricas en las que identifique los números que no | | | | | | | | |

| | |
|--|--|
| <p>corresponden a cada serie, al no conservar la regularidad.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Trabaje con números mayores a 100; organice un cuadro para agrupar centenas, por ejemplo desde 700 a 799.. • Realice series de números que mantengan una regularidad: suma de 10 en 10 a partir de cualquier número de este cuadro, o de cinco en cinco. • Analice qué sucede si a cualquier número de tres o cuatro cifras se le suma (o resta) sucesivamente 100 o 1 000. Si se resta sucesivamente 10 a 789 ¿se llegara al número 89? • Concluya de manera grupal que una sucesión numérica se obtiene al sumarle una cantidad constante a un número; si a una sucesión aritmética le suma o le resta cualquier otra cantidad constante, obtiene otra. <p>“Restas con tarjetas” (Páginas 18 a la 21)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Resuelva problemas de resta mediante cálculo mental, con números hasta centenas, como recurso importante para estimar o controlar los resultados y para tomar decisiones en algunos casos. • Socialice con sus compañeros los procedimientos que realizó. • Concluya grupalmente que las operaciones pudo efectuarlas mediante la descomposición de los números que tuvo que restar (minuendos). • Realice restas, efectuando su comprobación, mediante la suma del resultado con el sustraendo (Pag. 20). • Resuelva algunas sumas en la que aparezca el resultado y se desconozca un sumando. • Explique su procedimiento. <p>“¿Multiplicamos juguetes?” (Páginas 22 a la 25)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Resuelva problemas en los que tenga que aplicar la multiplicación como suma abreviada. • Intercambio los procedimientos que va encontrando para obtener productos que no se saben a partir de los que ya conocen, por ejemplo, “no sé 8×4, pero si se 4×8”, o bien, etc. • Analice agrupamientos de objetos en filas y columnas para que deduzca que se obtiene el mismo resultado al multiplicar filas por columnas o columnas por filas (10 filas de 5 objetos igual a 5 filas con 10 objetos). • Deduzca que el orden de los factores no altera el producto. <p>“¿Cuerpos geométricos y sus elementos” (Páginas 26 a la 27)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Observe cuerpos geométricos que se deriven de las figuras planas (cubo, prisma rectangular, cilindro y pirámide triangular). • Defina junto grupalmente los conceptos de cara, vértice y arista. • Moldear con plastilina los cuerpos geométricos antes mencionados. • Llenar grupalmente un cuadro en que se establezca el número de aristas, caras y vértices de cada cuerpo geométrico (Pag. 27). <p>“Mi localidad” (Páginas 32 a la 33)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Observe un croquis en el que localice lugares de importancia. • Ubiquen el zócalo o centro y analicen el “recorrido de Karla” planteado en la página 32. • Trace el recorrido con un color sobre el croquis de su libro. • Plantee preguntas sobre el número de calles que recorrieron. • Compare las rutas que realizó con las de sus compañeros para llegar al punto y quién trazo la ruta más corta. | <p>Reconoce la regularidad en series numéricas.</p> <p>Resuelve restas a partir del cálculo mental.</p> <p>Resuelve problemas de multiplicación en los que aplica la ley conmutativa.</p> <p>Reconoce las características de los cuerpos geométricos.</p> <p>Utiliza croquis para establecer recorridos.</p> |
|--|--|

| | |
|---|--|
| <p>“El tiempo” (Páginas 34 a la 35)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Analice y responda cuestionamientos sobre ¿Cuántas horas conforman un día completo? ¿Cuántos minutos tiene una hora? ¿Cuántos segundos tiene un minuto? (Página 34). • Observe el reloj que se encuentra dibujado en su libro. • Explique qué manecilla indica las horas y cuál los minutos y la serie numérica a la que obedece cada una. • Indicar qué hora marca el reloj señalado. • Enunciar las actividades que realiza a esa hora. • Dibuje relojes donde indiquen la hora en los amigos de Karla llevan a cabo algunas actividades. • Establecer el reto de que dibujen en un reloj la hora marcada en un reloj digital. • Elaborar un reloj analógico de papel para ejercitar la lectura de la hora. <p>Cierre:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Realice la actividad de su libro “recupero lo aprendido”. | <p>Elabora un reloj analógico de papel y toma lectura de diferentes horas.</p> |
| <p>Recursos Didácticos: Libro de texto; diversos objetos como fichas, semillas; tarjetas con operaciones y resultados; plastilina, figuras planas, prismas, pirámides; croquis; reloj analógico de papel.</p> | |
| <p>Plan de Evaluación: Aplicar evaluación sugerida en el libro de texto (Página 45 y 46) en donde se integra todo lo aprendido y autoevaluación a partir de la rúbrica sugerida en la página 47.</p> | |

| | | | | |
|---|-----------------------|-----------|----------|---|
| <p>GRADO: Tercero ASIGNATURA: Ciencias Naturales Bloque: I</p> | | | | |
| <p>Bloque: ¿Cómo mantener la salud?</p> | | | | |
| <p>Ámbitos: El ambiente y la salud; la vida; el conocimiento científico.</p> | | | | |
| <p>Tema: Movimientos del cuerpo y prevención de lesiones.</p> | | | | |
| <p>Situación Didáctica: Relación en los sistemas que integran el aparato locomotor para realizar los movimientos del cuerpo, posibles daños en accidentes y su prevención.</p> | | | | |
| <p>Aprendizajes Esperados:</p> | <p>Nivel de logro</p> | | | <p>Trabajos extraescolares acordados por el grupo con el docente</p> |
| | <p>NC</p> | <p>EP</p> | <p>C</p> | |
| <p>Aprendizajes esperados:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Relaciona los sistemas nervioso, óseo y muscular con los movimientos de su cuerpo. • Reconoce los daños que pueden causar los accidentes en el sistema locomotor, así como algunas medidas de prevención y atención. | | | | |

| COMPETENCIAS A FAVORECER: | |
|---|--|
| <p>- Conoce y relaciona los sistemas nervioso, óseo y muscular con los movimientos de su cuerpo.</p> <p>- Reconoce los daños que pueden causar los accidentes en el sistema locomotor.</p> <p>- Plantea algunas medidas de prevención de accidentes y atención del sistema locomotor.</p> | |
| <p>Conflicto cognitivo: ¿Qué sistemas integran el sistema locomotor y qué medidas se deben tomar para mantener la salud y prevenir accidentes?</p> | |
| <p style="text-align: center;">SECUENCIA DIDÁCTICA:</p> <p>Inicio: Recuperación de aprendizajes previos:</p> <p>Desarrollo: EL APARATO LOCOMOTOR (Página 11)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Realice algunos retos en el grupo. Botar un balón con una mano, mientras con la otra se levanta hacia arriba-abajo, bailando y cantando una canción. Etc. • Pase al frente a un alumno a que realice movimientos extraños para que el resto del grupo trate de imitarlo. • Comente con los alumnos acerca del funcionamiento y la importancia del aparato locomotor. • Infiera qué sistemas integran el aparato locomotor. <p>El sistema óseo. (Páginas de la 12 a la 17 del libro de texto)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Realice una lectura comentada acerca del sistema óseo (el esqueleto). • Realice una representación de una caja torácica con el fin de hacer conclusiones acerca de la función de los huesos para cubrir los órganos blandos. Página 13 del libro de texto. • Escriba sus conclusiones en el cuaderno. • Arme un esquema del sistema óseo y escriban el nombre de los principales huesos que lo conforman. • Observar el video de El esqueleto humano (http://www.youtube.com/watch?v=j3-zEqOZL9k) • Realicen varios movimientos con un brazo y toquen los puntos donde se flexionan: codo, muñeca, hombro, también toca donde se flexionan los dedos. Comenten en grupo porque sucede eso y como le conoce a estas partes. <p>El sistema muscular. (Páginas de la 18 a la 20 del libro de texto)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Juegue en parejas a intentar inmovilizar la parte del cuerpo de un compañero mientras que el otro trata de realizarlo. • Comente de qué está cubierto el esqueleto y realice la lectura del tema del sistema muscular. • En línea ingresen al juego del cuerpo humano. Músculos y huesos. • http://www.cajastur.es/clubdoblea/diviertete/juegos/elcuerpohumano.html • Arme el esquema del sistema muscular. <p>El sistema nervioso (Páginas de la 21 y 22 del libro de texto)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Lance y atrape una moneda; lance la moneda en diferentes direcciones. • Realice la lectura comentada sobre el tema del sistema nervioso. • Haga una lista en su cuaderno de los movimientos voluntarios e involuntarios del cuerpo humano. • Observe las imágenes de las páginas 24 y 25 y comenten con sus compañeros | <p style="text-align: center;">Productos Esperados</p> <p>Reconoce la importancia de su sistema locomotor.</p> <p>Arme un esquema del sistema óseo. Reconozca los principales huesos y articulaciones.</p> <p>Arme un esquema del sistema muscular.</p> <p>Reconozca la importancia del sistema nervioso y sus principales funciones.</p> |

| | |
|--|--|
| <p>acerca de las posturas adecuadas para realizar diversos ejercicios u actividades.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Lea y comente acerca de las medidas de prevención para evitar accidentes, así como las medidas de atención en caso de accidentes. Páginas 26 y 27 del libro de texto. <p>Cierre:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Proponga la construcción de modelos con materiales de reúso para representar la forma en que se articulan los huesos y músculos y su relación con el sistema nervioso, a fin de explicar cómo se mueven las personas. Destaque la participación del cerebro y los órganos de los sentidos en los movimientos voluntarios • Enfatique la importancia de consumir alimentos nutritivos y hacer ejercicio regularmente para mantener el buen funcionamiento de huesos y músculos, así como evitar esfuerzos que excedan la capacidad del sistema locomotor y puedan ocasionar daños. • Plantee actividades para identificar situaciones de riesgo de accidentes y proponga medidas de prevención (uso de equipo de protección al practicar deportes, evitar correr y empujar en las escaleras). Identificación algunas acciones de atención ante golpes, torceduras y fracturas, así como en el reconocimiento de cuándo es necesario solicitar ayuda. | <p>Realice un modelo que integre los aparatos que integran el sistema locomotor.</p> <p>Elabore un cartel con las principales medidas de prevención de accidentes y medidas de atención.</p> |
| <p>Recursos Didácticos: Libro de texto; material para elaborar caja torácica (Pag. 13); esquema para armar del sistema óseo y sistema muscular; esquema del sistema nervioso; videos en línea; dibujos en los que se ilustren figuras con posturas y actividades correctas e incorrectas; carteles con medidas de prevención y atención de accidentes.</p> | |
| <p>Plan de Evaluación: Aplicar evaluación sugerida en el libro de texto (Página 40) en donde se integra todo lo aprendido y autoevaluación a partir de la rúbrica sugerida en la página 41.</p> | |

| | | | | | | |
|--|--|--|-----------------------|------------------|---|--|
| GRADO: Tercero | | ASIGNATURA: La Entidad Donde Vivo | | Bloque: I | | |
| Bloque: Mi entidad y sus cambios. | | | | | | |
| Tema: ¿Dónde está mi entidad? | | | | | | |
| Situación Didáctica: | | | | | | |
| - Localiza la entidad donde vive y la delegación correspondiente. | | | | | | |
| Aprendizajes Esperados: | | | Nivel de logro | | | Trabajos extraescolares acordados por el grupo con el docente |
| | | | NC | EP | C | |
| -Reconozca los límites territoriales del Distrito Federal y de la delegación donde vive. | | | | | | |

| | | | | |
|---|--|--|--|--|
| -Localice en un mapa del Distrito Federal la delegación donde vive y sus colindancias. | | | | |
| Conflicto cognitivo: ¿Dónde se ubica la identidad donde vives? | | | | |
| COMPETENCIAS A FAVORECER: | | | | |
| - Maneja la información geográfica. | | | | |
| <p style="text-align: center;">SECUENCIA DIDÁCTICA:</p> <p>Recuperación de aprendizajes previos:</p> <p>Inicio:</p> <p>-Comente cuál es el nombre de la entidad donde vive. -Comente si ha visto mapas de México.</p> <p>Desarrollo:</p> <p>En qué entidad vivo (pag. 10)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Observe el mapa de la pag. 11 de su libro. • Localice la entidad donde vive. • Marque en un mapa de la República Mexicana el Distrito Federal. • Señale las entidades federativas que colindan con el Distrito Federal • Comente las entidades federativas que integran nuestro país (pag. 11) • Escriba las principales características de la entidad: superficie, colindancias, número d habitantes, etc. • Observe el mapa del Distrito Federal las delegaciones que lo integran. • Localice la delegación donde vive. • Señale en un mapa la Delegación Iztapalapa. • Investigue algunas de las características de su entidad: ríos y lagos, orografía, clima, vegetación y fauna. <p>Cierre:</p> <p>Producto final</p> <ul style="list-style-type: none"> • Exponga en ante el grupo las principales características y ubicación del Distrito Federal y la Delegación Iztapalapa. | | | <p>Productos Esperados</p> <p>Comenta sobre su entidad federativa.</p> <p>Localiza en un mapa de la república mexicana su entidad federativa.</p> <p>Localiza en un mapa del Distrito Federal su delegación política.</p> | |
| <p>Recursos Didácticos:</p> <p>Mapa con división política de le República Mexicana, hidrografía, orografía, etc. Mapa del Distrito Federa con división política. Colores, etc.</p> | | | | |
| <p>Plan de Evaluación:</p> <p>-Localiza en mapas correspondientes el Distrito Federal y la Delegación Iztapalapa. -Reconoce sus colindancias y características. Evaluación y rúbrica de la página 37..</p> | | | | |

| | | | | | | | | |
|---|--|--|--|---|----|--|--|--|
| GRADO: Tercero | | | | ASIGNATURA: Formación Cívica y Ética | | | Bloque: I | |
| Bloque: Niñas y niños cuidadosos, precavidos y protegidos. | | | | | | | | |
| Situación Didáctica: Funciones del cuerpo humano y situaciones de riesgo para la salud física y emocional. | | | | | | | | |
| Aprendizajes Esperados: | | | | Nivel de logro | | | Trabajos extraescolares acordados por el grupo con el docente | |
| | | | | NC | EP | C | | |
| Aprendizajes esperados: | | | | | | | | |
| <ul style="list-style-type: none"> • Distinga algunas funciones del cuerpo humano durante su crecimiento y desarrollo. • Identifique y emplee medidas para el cuidado personal. | | | | | | | | |
| COMPETENCIAS A FAVORECER: | | | | | | | | |
| <ul style="list-style-type: none"> • Reconoce situaciones de riesgo para su salud y propone medidas para el cuidado personal. | | | | | | | | |
| Conflicto cognitivo: ¿Qué situaciones implican riesgo para la salud y qué medidas se pueden implementar para su cuidado? | | | | | | | | |
| Inicio: Preguntas para discusión y reflexión <ul style="list-style-type: none"> • ¿Qué partes integran mi cuerpo? • ¿Qué situaciones de riesgo se presentan en su entorno? | | | | | | Productos Esperados Elabora dibujo de su cuerpo y describe sus funciones. Escribe medidas de prevención y atención de enfermedades. Elabora un cartel con las medidas de prevención de enfermedades. | | |
| Desarrollo: <ul style="list-style-type: none"> • Elabore un dibujo de su cuerpo. • Coloque su dibujo en una parte visible del salón y entre todos comentan las partes del cuerpo dibujadas por la mayoría de los alumnos, las partes omitidas por la mayoría y los nombres que suelen darles. • Describa las funciones que el cuerpo humano realiza: respirar, alimentarse, moverse, desechar lo que no necesita, transpirar, etcétera. • En equipos comente qué partes del cuerpo permiten realizar las funciones antes descritas y lo describa en la figura elaborada previamente. • Comentan alguna experiencia de enfermedades padecidas y la información que poseen sobre las partes del cuerpo que se vieron afectadas. • Elabore un texto donde exprese sus ideas sobre la importancia de nuestro cuerpo. • Escriba en su libro las medidas para cuidar la salud e higiene personal (Págnas 22 y 23) | | | | | | | | |
| Cierre: <ul style="list-style-type: none"> • Elabore un cartel sobre las medidas de prevención de enfermedades. | | | | | | | | |
| Recursos Didácticos: Libro de texto; material audiovisual sobre el desarrollo humano, cuidado de la salud y prevención de situaciones de riesgo para la salud, hojas, carteles, colores, etc. | | | | | | | | |
| Plan de Evaluación: Aplicar autoevaluación sugerida en el libro de texto (Página 27) en donde se integra todo lo aprendido. | | | | | | | | |

| | | | | | | | |
|--|--|--|--|--|----|---|--|
| GRADO: Tercero | | | | ASIGNATURA: Educación Artística | | Bloque: I | |
| Bloque: Artes visuales. | | | | | | | |
| Situación Didáctica: Reconoce en los dibujos o pinturas la bidimensionalidad en el lenguaje visual. | | | | | | | |
| Aprendizajes Esperados: | | | | Nivel de logro | | | Trabajos extraescolares acordados por el grupo con el docente |
| | | | | NC | EP | C | |
| Aprendizajes esperados: | | | | | | | |
| <ul style="list-style-type: none"> Identifica las características de composición bidimensional (largo y ancho, vertical y horizontal). | | | | | | | |
| COMPETENCIAS A FAVORECER: | | | | | | | |
| <ul style="list-style-type: none"> Reconoce las características de las composiciones artísticas en el lenguaje visual. | | | | | | | |
| Conflicto cognitivo: ¿De cuántas formas se puede utilizar una hoja o tu cuaderno para dibujar o escribir? | | | | | | | |
| Inicio: ¿En cuántas posiciones puedes utilizar una hoja blanca para dibujar? | | | | | | Productos Esperados Elabore un dibujo que abarque el concepto de bidimensionalidad en el lenguaje visual. | |
| Desarrollo: <ul style="list-style-type: none"> Observe en equipo una obra pictórica y comente el tipo de superficies que se ven. Infiera el formato empleado términos como largo, ancho, vertical u horizontal. Explique qué se entiende por bidimensionalidad y de ejemplos de estas características en las imágenes. Comente las diferencias entre los objetos tridimensionales y los impresos bidimensionales. Analice diferentes imágenes impresas, comentando sus diferentes elementos y comparándolas entre ellas, a fin de que noten las diferentes formas. | | | | | | | |
| Cierre: <ul style="list-style-type: none"> Elabore un dibujo en el que se refleje la característica de la bidimensionalidad en el lenguaje visual. | | | | | | | |
| Recursos Didácticos: <ul style="list-style-type: none"> Libro de texto; dibujos o pinturas, hojas de papel, colores, etc. | | | | | | | |
| Plan de Evaluación: <ul style="list-style-type: none"> Aplicar autoevaluación al realizar un trabajo de ejecución en donde realice un dibujo en el que aplique el concepto de bidimensionalidad en el lenguaje visual. | | | | | | | |

| | | | | | | |
|--|--|----------------------------|-------------------------|-------------------|---|--|
| GRADO: Tercero | | ASIGNATURA: Español | | Bloque: II | | |
| Proyecto 1 “Hacer un folleto sobre un tema de salud” | | | Ámbito: estudio. | | | |
| Situación Didáctica: | | | | | | |
| - Hacer un folleto sobre un tema de salud. | | | | | | |
| Aprendizajes Esperados: | | | Nivel de logro | | | Trabajos extraescolares acordados por el grupo con el docente |
| | | | NC | EP | C | |
| <ul style="list-style-type: none"> - Conoce la función y las características gráficas de los folletos y los emplea como medio para informar a otros. - Identifica e integra información relevante de diversas fuentes. - Usa títulos y subtítulos para organizar y jerarquizar información. - Aclara el significado de las palabras desconocidas a partir de diccionarios y glosarios. | | | | | | |
| Conflicto cognitivo: ¿Qué es un folleto? ¿Cómo elaborar un folleto sobre un tema de salud? | | | | | | |
| COMPETENCIAS A FAVORECER: | | | | | | |
| <ul style="list-style-type: none"> -Utiliza diferentes fuentes para integrar la información. -Utiliza el diccionario para conocer el significado de las palabras. -Elabora medios gráficos y escritos para transmitir información. | | | | | | |
| SECUENCIA DIDÁCTICA: | | | | | Productos Esperados | |
| Recuperación de aprendizajes previos: | | | | | | |
| Inicio: | | | | | | |
| <u>Lo que conozco</u> (página 39 a la 40 del libro de texto) | | | | | | |
| <ul style="list-style-type: none"> • Comenta con el grupo, ¿Cuáles son las enfermedades y los accidentes que le han ocurrido? ¿Qué lesiones sufrió? • Escriba en el cuaderno alguna experiencia que haya tenido por alguna enfermedad o accidente, y escriba como la hubiera evitado. • Lean el folleto de la página 40. | | | | | Comenta sus experiencias en torno a enfermedades padecidas. | |
| Desarrollo: | | | | | | |
| <u>Cómo son los folletos</u> (página 41 del libro de texto) | | | | | | |
| <ul style="list-style-type: none"> • Lea el folleto y comente con los compañeros si estos: Ayudan a prevenir un accidente o una enfermedad y el porqué. • Elabore en equipo otra lista de las características que tendría que considerar para hacer su propio folleto. . • Por equipo, elijan un tema a desarrollar en su folleto, realizando ajustes, cambiar opiniones o sugerir otro tema, no olvidando el objetivo de investigar cómo se previenen los accidentes o enfermedad. | | | | | Lee y observa las características de un folleto. | |

| | |
|---|--|
| <p><u>A buscar (página 42 del libro de texto)</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Con la información obtenida, busque en la biblioteca títulos de materiales, revise índices, para elegir la información que le convenga a su investigación. • Reuna folletos sobre el tema elegido en clínicas, centros de salud hospitales y en las salas de espera de consultorios médicos. • Investiguen en un diccionario todas las palabras o conceptos en los que tengan dudas. <p><u>Diagramas para resumir y ordenar información (página 43 del libro de texto)</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Con la información que encontró, elabore un diagrama que contenga todos los subtemas que vas a incluir en el folleto. • Se asegure de que en un subtema se defina la enfermedad o el accidente, en otro que estén delimitados claramente los <i>síntomas</i> o las <i>causas</i>, y en uno más donde se expongan las acciones preventivas. <p><u>A escribir un folleto (página 44 del libro de texto)</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • De acuerdo con tu diagrama, escriba los textos de una de las partes del folleto. • Procure que la información sea breve, que las indicaciones e información sean claras y que sólo anote lo relacionado con el tema. • Intercambie con tus compañeros de equipo la sección que cada uno escribió. • Corrija los textos y los copie en tu cuaderno. <p>Cierre: <u>Producto final (página 44 del libro de texto)</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Cada integrante del equipo elaborará un folleto con los textos que copió en su cuaderno. | <p>Registro de información de diferentes fuentes.</p> <p>Organiza la información de diagramas con temas su subtemas.</p> <p>Elabora un folleto para la prevención de enfermedades.</p> |
| <p>Recursos Didácticos: Folletos, libros, materiales de la biblioteca del aula y diversas fuentes de información, hojas bond tamaño carta, tijeras, pegamento, colores, etc.</p> | |
| <p>Plan de Evaluación: Rúbrica que contenga los siguientes indicadores -Consulta diversas fuentes de información. -Conoce la función y características de los folletos. -Elabora un folleto sobre un tema de salud, con sus características principales.</p> | |

| | | | | | |
|--|--|----------------------------|----|-------------------|---|
| GRADO: Tercero | | ASIGNATURA: Español | | Bloque: II | |
| Proyecto 2 “Leer y comparar poemas de dos autores” | | Ámbito: Literatura. | | | |
| Ámbito: estudio. | | | | | |
| Situación Didáctica: | | | | | |
| <ul style="list-style-type: none"> Identifica las características de los poemas y sus recursos, para diferenciar el estilo de los autores. | | | | | |
| Aprendizajes Esperados: | | Nivel de logro | | | Trabajos extraescolares acordados por el grupo con el docente |
| | | NC | EP | C | |
| <ul style="list-style-type: none"> Identifica las características generales de un poema. Identifica algunos de los recursos literarios del texto poético. Incrementa su fluidez y la modulación de voz en la lectura en voz alta de poemas. Lee y compara poemas de dos autores. | | | | | |
| Conflicto cognitivo: ¿Qué es un poema? ¿Cuáles son sus características y diferencias de estilo? Comparar poemas de dos autores. | | | | | |
| COMPETENCIAS A FAVORECER: | | | | | |
| - Identifica recursos literarios y características poemas de diferentes autores. | | | | | |
| SECUENCIA DIDÁCTICA: | | | | | Productos Esperados |
| Recuperación de aprendizajes previos: | | | | | |
| Inicio: | | | | | |
| <u>Lo que conozco</u> (página 47 del libro de texto) | | | | | |
| <ul style="list-style-type: none"> Comente con los compañeros y con el profesor algunas experiencias que haya tenido con la poesía. ¿Si ha escuchado o declamado un poema? ¿En dónde? ¿Qué sintió cuando lo dijo o lo escuchó? | | | | | |
| Desarrollo: | | | | | |
| <u>Leamos poemas</u> (página 47 del libro de texto) | | | | | |
| <ul style="list-style-type: none"> Lea poemas de la biblioteca del aula que tengas al alcance. Seleccione algunos de otros autores como Gabriela Mistral, Rubén Darío, Antonio Machado y José Martí. | | | | | |
| <u>A buscar</u> (página 48 del libro de texto) | | | | | |
| <ul style="list-style-type: none"> Investiga con su profesor los datos biográficos del autor de los poemas que leyeron y comenta con sus compañeros si esta información le permite comprender mejor sus poemas y por qué. Busca otros poemas del mismo autor | | | | | |
| <u>Características generales de los poemas</u> (página 48 del libro de texto) | | | | | |
| | | | | | <p>Recupera experiencias en torno a poemas leídos o escuchados.</p> <p>Lee poemas de diferentes autores.</p> <p>Investiga datos biográficos de autores de poemas.</p> |

| | |
|---|--|
| <ul style="list-style-type: none"> • Identifique los versos y estrofas de uno de los poemas que leyó • Señale los versos de los poemas que tienen rima y los que no • Defina qué es la rima. • Lea los poemas e identifique en cuál de los poemas hay rima. <p>Mi poema (página 50 del libro de texto)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Lea poemas en voz alta para apreciar la belleza de los mismos. • Elija un poema del mismo autor, lo copie en una hoja, lo ensaye tantas veces como sea necesario y lo diga en voz alta. • Comparta su experiencia con el grupo. <p>Significado literal y figurado (página 51 del libro de texto)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Encuentre la diferencia entre el sentido literal y el figurado, para esto es necesario llevar dos tipos de poemas, donde se pueda identificar ambas formas. • Lea el poema “sonatina” en voz alta y hacer preguntas a los alumnos al respecto. • Identifique las frases donde se encuentre el significado literal y el figurado. • Preguntar a los alumnos ¿qué quiso decir el autor con ese poema? • ¿Qué significa boca de fresa? ¿realmente es como la fresa? ¿por qué se le dice de fresa? <p>Cierre: Producto final. Pág. 60</p> <ul style="list-style-type: none"> • Organizar una sesión de lectura en voz alta. • Ensayar un poema varias veces • Hacer énfasis en la entonación y el ritmo en la lectura del poema. • Hacer una presentación formal del poema. • Comparar poemas de dos autores. | <p>Define e identifica la rima en poemas.</p> <p>Elabore poemas y los lea en voz alta.</p> <p>Distinga el sentido literal y el figurado en los poemas.</p> <p>Presente su poema ante el grupo.</p> |
| <p>Recursos Didácticos: Libros de la biblioteca del aula, hojas blancas tamaño carta, poemas, etc.</p> | |
| <p>Plan de Evaluación: . Rúbrica que contenga los siguientes indicadores: -Identifica las principales características de los poemas. -Reconoce el sentido literal y figurado; la rima; símil y onomatopeyas en poemas. -Lee y compara poemas de dos autores.</p> | |

| | | | | | | | | |
|--|--|--|--|--------------------------------|----|--|--|--|
| GRADO: Tercero | | | | ASIGNATURA: Matemáticas | | Bloque: II | | |
| Eje: Sentido numérico y pensamiento algebraico | | | | | | | | |
| Tema: Significado y uso de los números. Significado y uso de las operaciones | | | | | | | | |
| Subtema: Números naturales. Números fraccionarios. Problemas multiplicativos | | | | | | | | |
| Situación Didáctica: | | | | | | | | |
| •Compara números como expresiones aditivas y multiplicativas; relación escrituras aritméticas y nombres de números; utiliza fracciones; resuelve problemas de multiplicación; describe e identifica figuras planas. Identifica los puntos cardinales; compara y ordena longitudes. | | | | | | | | |
| Aprendizajes Esperados: | | | | Nivel de logro | | | Trabajos extraescolares acordados por el grupo con el docente | |
| | | | | NC | EP | C | | |
| -Identifica y compara números escritos como expresiones aditivas y multiplicativas. | | | | | | | | |
| -Relaciona escrituras aritméticas y nombres de números. | | | | | | | | |
| -Utiliza caminos cortos para multiplicar dígitos por 10, por 100 y por sus múltiplos. | | | | | | | | |
| -Identifica los puntos cardinales. | | | | | | | | |
| -Compara longitudes utilizando diferentes recursos para medir. | | | | | | | | |
| Conflicto cognitivo: | | | | | | | | |
| COMPETENCIAS A FAVORECER: | | | | | | | | |
| -Compara cantidades usando descomposiciones aditivas y multiplicativas. | | | | | | | | |
| -Relaciona escrituras aritméticas y nombres de números. | | | | | | | | |
| - Utiliza las fracciones para expresar oralmente y por escrito medidas diversas. | | | | | | | | |
| -Resuelve distintos tipos de problemas de multiplicación. | | | | | | | | |
| -Identifica puntos cardinales | | | | | | | | |
| SECUENCIA DIDÁCTICA: | | | | | | Productos Esperados | | |
| Recuperación de aprendizajes previos: | | | | | | | | |
| Inicio: | | | | | | Compare cantidades con descomposiciones aditivas y multiplicativas | | |
| <ul style="list-style-type: none"> • Realice operaciones donde se utilice suma y resta: • $45+23-18=$ $75 - 45 + 54=$ | | | | | | | | |
| Desarrollo: | | | | | | Compare cantidades con descomposiciones aditivas y multiplicativas | | |
| ¿Cuál es la descomposición mayor? Pág. 49-51 <ul style="list-style-type: none"> • Resuelva problemas donde descubra el factor faltante y utilice la suma y la resta para encontrarlo pág. 49. • Registre la información en la tabla de variación proporcional haciendo la relación de ambas columnas pág. 50. | | | | | | | | |

| Días | Numero acumulado de árboles |
|------|-----------------------------|
| 1 | 25 |
| 2 | |
| | 75 |

- Realizar la comparación de cantidades colocando símbolos que definan mayor, menor o igual pág. 51.

Lección 15 ¿se lee como se escribe? Pág. 52-55

- Escriba cantidades de dos y tres cifras con letra.
- Haga una relación entre la descomposición aditiva y la escritura de cantidades:

| Nombre del número | Descomposición aditiva | Número | Número de dígitos |
|-------------------|------------------------|--------|-------------------|
| Doscientos uno | $200 + 0 + 1$ | 201 | 3 |

- Diga cantidades de dos cifras en voz alta y el resto del grupo identifique sus características, si se parecen en algo o no.
- Diga cantidades de 10 en 10 y posteriormente de 100 en 100 y 1000 en 1000. Identifique en qué se parecen.
- Resuelva sumas con descomposición aditiva y escriba el resultado con letra.

Lección 16 ¿Cuántos caben? Pág. 56-58

- Reúna recipientes de plástico de un litro, medio litro y cuarto de litro. Pueden ser botellas de plástico (de agua, jugo o refresco)
- Compare en equipos y concluya cuál recipiente contiene a cuál: ¿Cuántos de medio caben en un litro? ¿Cuántos de un cuarto caben en 3 litros? ¿Cuántos de medio caben en 4 litros?
- Resuelva problemas donde tenga que hacer suma de fracciones usando $\frac{1}{4}$, $\frac{1}{2}$ y 1 con los envases que se están usando.
- Dibuje las combinaciones que se realizaron con las diversas medidas de los envases.
- Resuelva de manera formal operaciones con números fraccionarios:
 $\frac{1}{4} + \frac{1}{4} + \frac{1}{4} =$

Lección 17. Multipli...¿qué? Pág. 59-62

- Resuelva problemas de manera oral sobre objetos que se encuentran acomodados en filas y columnas, calculando mentalmente sin contarlos uno a uno
- Explique su procedimiento.
- Calcule la cantidad aproximada de alumnos del salón de acuerdo a las filas y cantidad de bancas.
- Explique el posible procedimiento que pueden llevar a cabo para el cálculo.
- Observe tableros con globos agrupados en filas y columnas y obtenga el total a partir de la multiplicación.
- Usar los términos doble y triple. Practicar en tablas de variación.

| Objetos | Doble | Triple |
|------------|-----------|----------|
| 10 canicas | | |
| | 6 pelotas | |
| | | 9 flores |

Lección 18. Multiplico por 10 o por 100 Pág. 63-65

Relaciona escrituras aritméticas y nombres de números.

Compara medidas a partir de fracciones y resuelve operaciones con números fraccionarios.

Resuelve problemas de multiplicación que implican filas y columnas

| | |
|---|--|
| <ul style="list-style-type: none"> • Resuelva un problema que implique la multiplicación de un dígito por 100, por 200 y observe la regularidad. • Complete la tabla de su libro que implica multiplicación por 10, 20, 100 y 300. • Efectúe mentalmente multiplicaciones por 10, 100. • Registre la información en una tabla. <p>Lección 19. ¿Figura o cuerpo geométrico? Pág. 66-67</p> <ul style="list-style-type: none"> • Observe una imagen y escribe el nombre y el color de las figuras geométricas que lo componen. • Observe una caja en forma de prisma rectangular y describa sus características. • Relacione las figuras geométricas con sus nombres. • Concluya que las figuras geométricas tienen dos dimensiones: largo y ancho y los cuerpos geométricos largo, ancho y alto. <p>Lección 21. ¿Es norte o sur? Pág. 70-71.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Mencione qué instrumento sirve para localizar los puntos cardinales. • Observe la ilustración de su libro y en el patio de recreo ubique los puntos cardinales tomando la misma referencia. • Ubique lo que hay en el edificio escolar en cada punto cardinal y lo registre en su libro. • Realice la misma actividad en su casa. <p>Lección 2. ¿Qué tan largo es? Pág. 71-73.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Observe la imagen de una estrella en su libro y mida los lados largos y cortos y registre la información en su libro. • Mida con su regla la distancia de un punto con respecto a otros cuatro. • Construya un metro con el material proporcionado por el docente. • Mida la estatura de sus compañeros y registre la información. • Estime la longitud de tres líneas: dos quebradas y una recta. • Mida las líneas y compare con sus estimaciones. • Mida diferentes objetos y registre su longitud Pág. 74. <p>Cierre:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Resuelva el ejercicio “Integro lo aprendido” Págs. 80-82. | <p>Realiza multiplicaciones por 10 y por 100 y establece las regularidades.</p> <p>Diferencia las figuras geométricas de los cuerpos geométricos.</p> <p>Localiza los puntos cardinales y la ubicación espacial de objetos de referencia.</p> <p>Mide diferentes longitudes.</p> |
| <p>Recursos Didácticos: Botellas de plástica de diferentes medidas: $\frac{1}{4}$, $\frac{1}{2}$ y 1 litro; tijeras, hojas blancas, colores, regla, hoja impresa con metro de papel, figuras y cuerpos geométricos.</p> | |
| <p>Plan de Evaluación:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Resuelva el ejercicio “Integro lo aprendido” Págs. 80-82. • Resuelva la rúbrica de autoevaluación de la pág. 83. | |

| | | | | | | | | | |
|---|--|--|--|---------------------------------------|----|---|--|--|--|
| GRADO: Tercero | | | | ASIGNATURA: Ciencias Naturales | | | Bloque: II | | |
| Proyecto 1 “Cómo somos los seres vivos” | | | | | | | | | |
| Ámbitos: La vida. El ambiente y la salud. El conocimiento científico. | | | | | | | | | |
| Situación Didáctica: | | | | | | | | | |
| - Reconoce las diferentes formas de respiración y nutrición de animales y plantas. | | | | | | | | | |
| Aprendizajes Esperados: | | | | Nivel de logro | | | Trabajos extraescolares acordados por el grupo con el docente | | |
| | | | | NC | EP | C | | | |
| - Identifica distintas formas de nutrición de plantas y animales y su relación con el medio natural. | | | | | | | | | |
| -Identifica la respiración en animales, las estructuras asociadas y su relación con el medio natural en el que viven. | | | | | | | | | |
| Conflicto cognitivo: ¿Qué es un folleto? ¿Cómo elaborar un folleto sobre un tema de salud? | | | | | | | | | |
| COMPETENCIAS A FAVORECER: | | | | | | | | | |
| - Identifica las diferentes formas de nutrición animal y vegetal. - Reconoce los tipos de respiración en animales y plantas. | | | | | | | | | |
| SECUENCIA DIDÁCTICA: | | | | | | | Productos Esperados | | |
| Recuperación de aprendizajes previos: | | | | | | | | | |
| Inicio: | | | | | | | Realiza un listado de animales que habitan en su comunidad y la ilustra. | | |
| -En equipo elabore en su cuaderno una lista de animales que habiten en el lugar donde vive. -Describa de qué manera se alimentan. -Los dibuje en su cuaderno. | | | | | | | | | |
| Desarrollo: | | | | | | | Reflexiona sobre las formas de nutrición animal. | | |
| INTERACCION DE LOS SERES VIVOS pág. 45 | | | | | | | | | |
| <ul style="list-style-type: none"> Analice grupalmente ¿cómo obtienen energía los seres vivos como las plantas y los animales? ¿todos se nutren igual? Explique algunas formas que conozca. | | | | | | | Ilustra los animales que viven en su entidad y los clasifica por su forma de alimentación. | | |
| Actividad 1 Los animales del lugar donde vives. Pág. 46 | | | | | | | | | |
| <ul style="list-style-type: none"> Elabore una lista de las plantas y los animales que observan en su entidad. Comente acerca de lo que comen, defina si algunos de esos animales se comen entre sí o comen plantas. Observe y diferencie la alimentación de cada ser vivo. Dibuje dos de esos animales mencionados. Lea y comente el texto de la pág. 47 Identifique que cada animal tiene diferente alimentación y por lo tanto recibe un nombre distinto: si come plantas se le llama herbívoro; si come carne se le llama carnívoro, etc. Elabore una lista en su cuaderno y los clasifique por su alimentación. | | | | | | | | | |
| Actividad 2 Dime qué comes y te diré qué eres. Pág. 49 | | | | | | | | | |

| | |
|--|---|
| <ul style="list-style-type: none"> • Observe las imágenes de los animales que están en la página mencionada y los clasifique en el cuaderno según su alimentación. • Investigar en el aula digital, libros, enciclopedias u otro medio, tres ejemplos de cada tipo de animales: carnívoros, herbívoros y omnívoros. • Describa el ambiente donde habitan. • Analice el video en el aula digital en el link http://www.youtube.com/watch?v=cdwIKVCVBmk <p>Actividad 3 Rescate. Pág. 50</p> <ul style="list-style-type: none"> • Lea el texto de la misma página y conteste ¿de qué se alimentan las orcas? ¿Cómo se clasifican? ¿Por qué suben a respirar? • Lea y comente la pág. 51 sobre la respiración pulmonar de algunos animales acuáticos. <p>Actividad 4 Alimento para crecer. Pág. 52</p> <ul style="list-style-type: none"> • Reúna en equipo tres vasos de plástico con tierra húmeda y nueve semillas de frijol. • Realice el experimento “alimento para crecer”. • Registre en el diario de observación los cambios. • Ponga tres frijoles en cada vaso y coloque los vasos en lugares diferentes: sol, sombra y oscuridad. Agregue una cucharada de agua a cada vaso diariamente. • Observe las plantas después de 15 días y anote sus conclusiones: ¿Cuál es la condición que varió en los tres vasos? ¿crecieron igual las plantas? • Analice qué elementos de la naturaleza necesita una planta para desarrollarse. • Observe las ilustraciones del frijol de la pág. 53 y comente. <p>Actividad 5 ¿Quién se come a quién? Pág. 55</p> <ul style="list-style-type: none"> • En equipos clasifique los animales que se ven en la página de acuerdo a lo que comen. • Iluminar las imágenes. • Reflexione ¿Qué pasaría si un animal que consume varios animales desapareciera? Elaborar conclusiones por equipo. <p>Cierre: Producto final</p> <ul style="list-style-type: none"> • Dibuje y clasifique distintos animales por su tipo de alimentación y respiración. • Ilustre la forma de respiración vegetal. • Elabore un dibujo que represente una cadena alimenticia | <p>Clasifica animales por su forma de alimentación.</p> <p>Reconoce que existen animales acuáticos de respiración pulmonar.</p> <p>Elabora germinadores para explicar la alimentación y respiración de las plantas.</p> <p>Ilustra una cadena alimenticia.</p> <p>Clasifica animales y plantas por su tipo de alimentación y respiración.</p> |
| <p>Recursos Didácticos: Tierra, vasos de plástico, frijoles, agua, diario de observación, ilustraciones, colores, aula digital, etc.</p> | |
| <p>Plan de Evaluación: -Resuelva la evaluación de las páginas 69 y 70 de su libro. -Resuelva la rúbrica para autoevaluación de su libro páginas 70 y 71.</p> | |

| | | | | | | |
|--|--|--|----------------|-------------------|---|--|
| GRADO: Tercero | | ASIGNATURA: La Entidad Donde Vivo | | Bloque: II | | |
| Bloque: Los primeros habitantes de mi entidad | | | | | | |
| Tema: Quiénes fueron los primeros habitantes de mi entidad. | | | | | | |
| Situación Didáctica: | | | | | | |
| -Reconoce quiénes fueron los primeros habitantes de su entidad. | | | | | | |
| Aprendizajes Esperados: | | | Nivel de logro | | | Trabajos extraescolares acordados por el grupo con el docente |
| | | | NC | EP | C | |
| -Identifica a los primeros habitantes y culturas prehispánicas del Distrito Federal | | | | | | |
| -Localiza lugares donde se establecieron grupos prehispánicos y sus características geográficas. | | | | | | |
| Conflicto cognitivo: ¿Quiénes fueron los primeros habitantes del Distrito Federal? | | | | | | |
| COMPETENCIAS A FAVORECER: | | | | | | |
| -Ubica histórica y geográficamente los primeros habitantes del Distrito Federal. | | | | | | |
| SECUENCIA DIDÁCTICA: | | | | | | |
| Recuperación de aprendizajes previos: | | | | | | |
| Inicio: | | | | | | |
| -Comente cómo se llama la delegación donde vive. | | | | | | |
| -Indique cómo se llama la colonia donde vive. | | | | | | |
| -Comente si tiene algún nombre de personaje histórico o son palabras en lengua indígena. | | | | | | |
| Desarrollo: | | | | | | |
| En qué entidad vivo (pag. 41) | | | | | | |
| <ul style="list-style-type: none"> • Observe las características geográficas de la cuenca de México hace 10 000 años. • Señale las diferencias con respecto a la actualidad. • Enumere las características geográficas y climáticas que favorecieron que los primeros cazadores llegaran a la cuenca de México persiguiendo animales para cazarlos. • Comente cómo el descubrimiento de la agricultura y la ganadería favoreció para que los primeros pobladores pasaran de ser nómadas a sedentarios. • Señale en un mapa las primeras ciudades que se fundaron en el Distrito Federal (pag. 45). • Comente la relación económica y política que se dio con otras ciudades aledañas a la cuenca: Tlacopan, Texcoco, Azcapotzalco, Culhuacán, etc. • Investigue cómo se dio la fundación de México-Tenochtitlán y su división | | | | | | |
| | | | | | Comenta sobre su localidad. | |
| | | | | | Explica el proceso que llevó al sedentarismo a los primeros pobladores del D.F y el establecimiento de las primeras ciudades. | |

| | |
|---|--|
| <p>política.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Explique cómo se vivía en México-Tenochtitlán: actividades económicas, división social, educación, etc.(págs. 52-57). • Exponga la cosmogonía del pueblo mexicana: dioses, calendario, mitos, fiestas y celebraciones, lengua y escritura. <p>Cierre: Producto final</p> <ul style="list-style-type: none"> • Explique las principales herencias que nos legaron los mexicas y que se conservan hasta nuestros días. | <p>Expone las principales características económicas, sociales, culturales, etc. de los mexicas.</p> |
| <p>Recursos didácticos: Mapa del Distrito Federal; monografía de la cultura mexicana; libro de texto, colores, etc.</p> | |
| <p>Plan de Evaluación: -Evaluación y autoevaluación de la pag. 69 del libro de texto.</p> | |

| | | | | | | | | |
|--|--|-------------------|----|---|--|--|--|---|
| GRADO: Tercero | ASIGNATURA: Formación Cívica y Ética | Bloque: II | | | | | | |
| <p>Bloque: Aprendo a expresar emociones, establecer metas y cumplir acuerdos.</p> | | | | | | | | |
| <p>Situación Didáctica: -Expresa sus emociones, establece metas y cumple acuerdos.</p> | | | | | | | | |
| <p>Aprendizajes Esperados:</p> <p>-Distingue entre varias maneras de expresar sentimientos y emociones, y elegirá aquellas que evitan violencia.</p> <p>-Reconoce que tiene necesidades parecidas, diferentes u opuestas a las de los demás y aprende a conciliar y llegar a acuerdos</p> <p>-Planea proyectos y se pone metas para cumplirlas.</p> | <p>Nivel de logro</p> <table border="1"> <tr> <td data-bbox="984 1304 1065 1409">NC</td> <td data-bbox="1065 1304 1146 1409">EP</td> <td data-bbox="1146 1304 1227 1409">C</td> </tr> <tr> <td data-bbox="984 1409 1065 1688"></td> <td data-bbox="1065 1409 1146 1688"></td> <td data-bbox="1146 1409 1227 1688"></td> </tr> </table> | NC | EP | C | | | | <p>Trabajos extraescolares acordados por el grupo con el docente</p> |
| NC | EP | C | | | | | | |
| | | | | | | | | |
| <p>Conflicto cognitivo: ¿Cómo expresar emociones, evitar la violencia, cumplir acuerdos y establecer proyectos?</p> | | | | | | | | |
| <p>COMPETENCIAS A FAVORECER: - Autorregulación y ejercicio responsable de la libertad.</p> | | | | | | | | |

| | |
|--|---|
| <p>- Apego a la legalidad y sentido de justicia.</p> | |
| <p>SECUENCIA DIDÁCTICA:</p> | |
| <p>Recuperación de aprendizajes previos:</p> | |
| <p>Inicio: Platiquemos: -Comente la importancia de manejar las emociones, que no implica reprimirlas, sino entenderlas y expresarlas adecuadamente. -Reflexione en qué momentos expresa de manera inadecuada sus emociones a través de la violencia. -Explique cuál sería la manera apropiada de expresarlas (pag. 30).</p> | <p>Comenta la importancia del manejo asertivo de sus emociones.</p> |
| <p>Desarrollo:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Lea el texto “El poder de la palabra” (pags. 30 y 31) y reflexione la forma de defender asertivamente a un compañero, sin faltar a verdad y con un sentido de justicia. • Invente el final de una historia a partir de un dilema en el que define la manera en que comunica sus sentimientos (pags. 42 y 43). • Concluya de qué manera puede expresar sus sentimientos y exigir sus derechos sin ofender a nadie. • Lea la fábula “La hormiga y la paloma”. • Expresé las emociones que le despertó la fábula anterior, en torno a ser agradecidos. • Escriba cómo agradece a su familia lo que hacen por él. • Comparta el ejercicio con su familia y escriba cómo se sintió. • Defina sus metas a partir de enunciados con los que pueda identificarse (pág 45). • Establezca en qué puede mejorar y cómo puede lograrlo. • Elabora una máscara que exprese alegría. • Invente un personaje que lleve esa máscara y escriba su historia. | <p>Reflexiona y resuelve el dilema.</p> <p>Reflexione a partir de la fábula y escriba cómo agradece a su familia.</p> |
| <p>Cierre: Producto final</p> <ul style="list-style-type: none"> • Realice una representación con la máscara elaborada. | <p>Expresa sus emociones a partir de la representación.</p> |
| <p>Recursos didácticos: Fábulas, máscaras de papel, colores, tijeras, etc..</p> | |
| <p>Plan de Evaluación: -Autoevaluación ¿Cómo voy? Pag. 47 ¿En qué puedo mejorar?.</p> | |

| | | | | | | |
|---|--|--|----------------|-------------------|---|--|
| GRADO: Tercero | | ASIGNATURA: Educación Artística | | Bloque: II | | |
| Campo Formativo: Desarrollo personal y para la convivencia. | | | | | | |
| Situación Didáctica: Los artistas trabajan sobre diferentes materiales para crear una pintura. | | | | | | |
| Aprendizajes Esperados: | | | Nivel de logro | | | Trabajos extraescolares acordados por el grupo con el docente |
| | | | NC | EP | C | |
| -Explora las cualidades táctiles y visuales de diferentes materiales utilizados en producciones bidimensionales. | | | | | | |
| -Explora diferentes materiales y tipos de soportes. | | | | | | |
| Conflicto cognitivo: ¿Qué materiales utilizan los artistas para plasmar sus obras y que tipos de soportes utilizan para apoyar dichos materiales? | | | | | | |
| COMPETENCIAS A FAVORECER: | | | | | | |
| <ul style="list-style-type: none"> Reconoce los materiales que se utilizan para plasmar las obras artísticas y los tipos de soportes que se emplean para cada uno. | | | | | | |
| SECUENCIA DIDÁCTICA: | | | | | | |
| Recuperación de aprendizajes previos: | | | | | | |
| Inicio: Lo que conozco: Cuando no existía papel, ¿sobre qué superficie se dibujaba o pintaba? ¿Es posible pintar o dibujar sobre cualquier superficie? | | | | | | |
| Desarrollo: -Reflexione que las producciones bidimensionales se elaboran en diferentes soportes, entre ellos, papel, cartulina, tela, metal, plástico, entre otros. -Observe imágenes de producciones cuyo soporte sea de diferentes materiales, a fin de que observe semejanzas y diferencias. -Lleve algunos materiales que puedan servir de soporte para elaborar imágenes bidimensionales y sienta su textura. -Explore los diferentes materiales: maleabilidad, porosidad, flexibilidad, posibilidad de manejo, etc. -Comente sus sensaciones y observaciones. | | | | | | |
| Cierre: <u>Producto final</u> -Elabore imágenes bidimensionales en diferentes materiales de soporte con diferentes técnicas. | | | | | | |
| Recursos didácticos: Cartón, hojas blancas, madera, piedra, lija gruesa, hojas secas de una planta, objetos viejos o rotos que ya no utilice, caja de cartón. | | | | | | |
| Plan de Evaluación: -Elabora imágenes bidimensionales en diferentes materiales de soporte con diferentes técnicas. -Autoevaluación pág. 41. | | | | | | |

IV DESARROLLO DE LA INTERVENCIÓN

4.1 Líneas de acción

La presente intervención descansó en tres líneas de acción fundamentales:

- 1) La mediación de los trabajos extraescolares de manera diferenciada a la tradicional.
- 2) La definición de los trabajos extraescolares como un constructo social y de enseñanza compartida, para que adquiriesen sentido y significado para los estudiantes.
- 3) La participación de los padres de familia como supervisores de la realización de los trabajos, más que como responsables.

La primera línea de acción se sustentó en los resultados del diagnóstico que arrojaron que las actividades extraescolares ofrecían una alta dificultad para los estudiantes y los padres, además de constituirse en actividades decididas unilateralmente por el docente, en donde prevalecían fotocopias, mecanizaciones, etc., es decir, actividades de carácter tradicional, carentes de un sentido pedagógico y poco significativas para los niños, descansando toda la responsabilidad en el estudiante y la familia.

Para auxiliar esta actividad, se implementó el organizador de tareas en donde se plasmaron las decisiones tomadas como un constructo social entre estudiantes y docente, en términos de la evaluación de los alcances y la definición de las tareas, como proceso de enseñanza compartida.

El cambio en la mediación de este tipo de actividades consistió en dejar de ser decididas y dictadas por el docente; los estudiantes tomaron una participación más activa al evaluar el nivel de logro de los aprendizajes esperados y en la definición de los trabajos extraescolares junto con el profesor. La intención fundamental fue que los alumnos le atribuyeran sentido y significado a las tareas, a partir de hacer consciente la intencionalidad pedagógica de las mismas (reforzamiento, reafirmación, continuación de aprendizajes, investigaciones, etc.) que fuesen

actividades más atractivas para los estudiantes y se tradujeran en un cambio de actitud ante las mismas.

En ese mismo sentido, y teniendo como premisa los resultados del diagnóstico, los trabajos extraescolares dejaron de delegarse como responsabilidad de la familia y los estudiantes, ya que pudo observarse que la mayoría de los padres de familia están incorporados al campo laboral y se les dificultaba involucrarse en las actividades escolares, además de que su nivel socio-cultural en muchos de los casos no les permitía brindar los apoyos deseados. Cabe señalar que los propios docentes nos tuvimos que enfrentar a nuevos conceptos y formas de trabajo que implicó la reforma curricular, en donde tuvimos que desaprender y reaprender para poder aterrizarla.

Para ser congruente con este recorte de la realidad, se solicitó la participación de los padres de familia fundamentalmente como supervisores de la realización de estas actividades, dedicando unos cuantos minutos de su tiempo, al firmar de enterados en el organizador de tareas los aprendizajes y nivel de logro alcanzado por sus hijos, así como los trabajos extraescolares decididos grupalmente con el docente.

Cabe señalar que no se coartó la participación de los padres que si tenían la posibilidad de hacer los trabajos extraescolares con sus hijos, que de hecho, potenció aún más el cambio de actitud y la disposición de sus hijos hacia los mismos.

4.2 El organizador de tareas

El instrumento que se diseñó como apoyo para la intervención fue el organizador de tareas, en el que los estudiantes registraron los aprendizajes esperados por asignatura, el nivel de logro de los mismos a través de una rúbrica y los trabajos extraescolares que se acordaron en un proceso de construcción social y de enseñanza compartida con el docente.

En una primera fase, el citado instrumento se les proporcionaba a los estudiantes hasta el final de la jornada con la intención de que realizaran sus registros. En el proceso espiral que implica la investigación acción se pudo reflexionar en la acción y evaluar que esta forma de proceder no era la indicada, ya que diversas actividades de índole administrativa, de atención a padres, etc., incidía restando tiempo y obligaba a que la actividad se realizara de manera apresurada o quedara inconclusa, además de caer en la incongruencia de no permitir asentar los aprendizajes esperados antes de comenzar cada sesión.

Se planeó nuevamente la actividad y se modificó la acción proporcionando el instrumento al inicio de la jornada, lo que permitió generar una lógica de construcción más asertiva.

Al finalizar cada sesión por asignatura, el docente solicitaba a los estudiantes que participaran indicando el nivel de logro de los aprendizajes esperados. Esto implicó de inició una mayor intervención del mediador para proveer a los estudiantes de los andamiajes necesarios y las ayudas ajustadas, para establecer de manera guiada ciertos criterios para evaluar el nivel de alcance de los aprendizajes esperados en función de la rúbrica establecida. Dichos apoyos se fueron desmontando de manera progresiva, para ir construyendo con los estudiantes mecanismos de autoevaluación que les llevaran a la autorregulación y la definición de los trabajos extraescolares necesarios junto con el docente.

Toda vez que se tenía claridad del nivel de logro, los niños fueron entrando en un proceso de “transposición didáctica”², en el que junto con el docente se proponían los trabajos extraescolares pertinentes, tomando como fundamento los resultados de las evaluaciones obtenidas en los ejercicios realizados y revisados

² El “trabajo” que transforma de un objeto de saber a enseñar en un objeto de enseñanza, es denominado la transposición didáctica. Chevallard, Ives. (1997: 45). La transposición didáctica. Buenos Aires: Aique.

grupalmente, el trabajo en equipo, el nivel de comprensión y aplicación de los contenidos escolares, etc.

Finalmente, si el nivel de logro de los aprendizajes se consideraba consolidado, el grupo acordaba con el mediador no dejar trabajos extraescolares. Esto de manera indirecta fue ayudando a los estudiantes a entender que las tareas o trabajos extraescolares debían tener un sentido pedagógico para reforzar, ejercitar o consolidar sus aprendizajes, que deberían partir de sus propias necesidades y de mecanismos de autorregulación que les diese sentido a estas actividades y fuesen significativas, alejándose del manejo tradicional mecanicista, producto de decisiones unilaterales del profesor, con sentido sancionador o de legitimación de su trabajo.

Una prueba contundente se generó a partir de la decisión de no realizar trabajos extraescolares en el período vacacional de diciembre, en donde los estudiantes pudieron argumentar ante sus padres y ante el mediador en la junta de información de evaluaciones, que no tenía sentido dejar tarea en dicho período, si no se estaba viendo nada y si la gran mayoría había consolidado lo abordado con antelación.

Cabe señalar que en el manejo del organizador eran los propios estudiantes quienes pasaban al pizarrón a registrar directamente los acuerdos grupales, en un formato que se plasmaba y que tenía los rubros similares al que se les proporcionaba. Esto fue ayudando a generar mayores incentivos de participación e involucramiento de varios estudiantes (Anexo 6).

Se acordó con los padres de familia que todos los días firmarían de enterado en el instrumento, con el objeto de que se participaran conociendo lo que sus hijos habían visto en la escuela, el logro de los aprendizajes y los trabajos extraescolares que se habían decidido grupalmente junto con el docente. Además se les solicitó que participaran supervisando que dichas actividades se realizaran

y, en los casos en que fuese posible, participaran con sus hijos en la realización de las tareas.

Es menester señalar que no todos los padres de familia firmaban el instrumento ni se involucraban de la manera deseada; además de que no todos los estudiantes se involucraron de la misma forma, tanto en el registro, como en la toma de decisiones grupales. Los estudiantes que podían recibir el apoyo de sus padres tuvieron un mayor nivel de involucramiento y cumplimiento de sus trabajos extraescolares; sin embargo, los que faltaban con frecuencia, que tenían que apoyar a sus padres en las labores del hogar o en el trabajo, que no contaban con el apoyo de sus padres o tutores, mostraron una actitud menos comprometida y continuaron incumpliendo con este tipo de actividades, lo que se pudo observar en el registro de control de tareas entregadas (Anexo 7).

4.3 Ayudas ajustadas en la definición de trabajos extraescolares

Como lo postula Coll (1990), una “ayuda ajustada” debe ser entendida como retos abordables para el alumno; abordables gracias a la combinación de sus propias posibilidades y de los apoyos e instrumentos que reciba del profesor, reflejándose en los apoyos que el docente brindará al estudiante al compartirle estrategias, procedimientos, tecnologías, etc.

Al implementar el organizador de tareas se hizo más asequible a los estudiantes la posibilidad de decidir grupalmente los trabajos extraescolares, compartiendo estrategias y procedimientos de autoevaluación y autorregulación.

Llegó a surgir la situación de que algunos alumnos proponían que no se dejaran trabajos extraescolares sin tener un sustento, sólo por no tener tarea; sin embargo en múltiples ocasiones la autocorrección entre pares ayudó a reflexionar la

decisión, tomando como punto de referencia la evaluación del logro de los aprendizajes esperados realizada grupalmente.

Para generar mecanismos de autorregulación, las ayudas ajustadas fueron desmontándose progresivamente, para que ocurriera un proceso de trasposición didáctica. Esto permitió a los estudiantes tomar decisiones más asertivas sobre cuándo se debía dejar tarea y cuando no; actividades que resultaban más interesantes y atractivas para ellos.

Un ejemplo claro se dio en torno al periódico escolar que la SEP envía a las escuelas. El docente anteriormente solicitaba a los estudiantes que contestaran un cuestionario referente a las noticias que consideraba relevantes. Cuando se implementó el proyecto y se cedió la iniciativa al grupo, algunos estudiantes sugirieron como actividad extraescolar que cada quien escogiera la noticia que más le llamara la atención y que se realizara un dibujo con un título que reflejara en contenido de la misma.

El desmontaje progresivo de las ayudas ajustadas fue permitiendo que los estudiantes decidieran actividades con mayor sentido y significado para ellos y que no fueran exhaustivas o aburridas, además de que, para poder decidir un trabajo extraescolar, implicó la utilización de tecnologías y estrategias compartidas y construidas socialmente, que generaron mecanismos de autorregulación; de lo interpsicológico a lo intrapsicológico.

4.4 Actividades compensatorias

Con base en la lógica metodológica de la espiral de planeación, acción, evaluación y reflexión, se establecieron nuevos criterios procedimentales en torno al manejo de los trabajos extraescolares. Se pudo observar que el cambio de disposición de los estudiantes hacia este tipo de actividades va más allá de la implementación de

algún dispositivo pedagógico como el organizador de tareas o que se constituya en un proceso de construcción de voluntades.

Como se verá más adelante en la evaluación e informe del presente proyecto de intervención, hubo estudiantes que continuaron con inconsistencias en la entrega de sus tareas escolares. Las causas fueron multifactoriales, pero sobre todo descansaron en situaciones que tenían que ver con faltas frecuentes, el que tuvieran que apoyar a sus padres en las labores del hogar o del trabajo, la falta de apoyo en el hogar por problemas familiares, etc.

Ante estas circunstancias, se replanteó la actividad de tal forma que todos los estudiantes pudiesen beneficiarse de las ventajas que aporta el reafirmar o reforzar conocimientos, investigar aspectos necesarios para abordar nuevos temas, etc.

La actividad compensatoria consistió en que al iniciar el día de trabajo todos los estudiantes junto con el docente revisaban los trabajos extraescolares para compartir procedimientos, estrategias, información, etc.; esta situación permitió a los estudiantes que no traían sus trabajos o los presentaban incompletos, complementar la información y finalmente cumplir con el objetivo fundamental que se pretendía con los trabajos extraescolares: potenciar y dar continuidad a los aprendizajes, lejos del sentido sancionador tradicional.

Cabe señalar que se acordó con el grupo que aquellos estudiantes que entregaran en tiempo y forma sus trabajos extraescolares se les revisarían de la forma convencional, mientras que a los estudiantes que las elaboraran o complementaran en el salón, se les colocaría la rúbrica del docente como testimonio de su entrega, esto para no desalentar la disposición de los primeros.

Esta nueva forma de mediar las tareas escolares permitió a la totalidad de los estudiantes cumplir con la entrega de las mismas, pero sobre todo, socializar el

conocimiento y beneficiarse del sentido de las mismas, independientemente de las condiciones familiares, económicas, culturales, de su contexto, en la intención de construir un ambiente áulico inclusivo y una escuela para todos.

V EVALUACIÓN E INFORME

5.1. Instrumentos de evaluación implementados

Evaluar hace referencia a cualquier proceso por medio del que alguna o varias características de un alumno, de un grupo de estudiantes, de un ambiente educativo, de objetivos educativos, de materiales, profesores, programas, etc., recibe la atención del que evalúa, se analizan y se valoran sus características y condiciones en función de unos criterios o puntos de referencia para emitir un juicio que sea relevante para la educación y que lleve a la toma de decisiones (Sacristán y Pérez, 1996: 336).

La evaluación debe entenderse como un proceso inicial, formativo, sumativo y continuo mediante el cual se identifica en qué medida las alumnas y los alumnos resuelven los problemas que se les presentan y en qué medida se han preparado para solucionar los que se les presentarán a lo largo de la vida, utilizando para ello los conocimientos, habilidades de pensamientos, destrezas y actitudes que han adquirido tanto en la escuela como fuera de ella, y que les permitirán contar con las competencias necesarias para desempeñarse mejor en otros contextos (Frade, 2008: 11).

Evaluar se refiere a valorar, estimar, apreciar y calcular los procesos de actuación integral de los estudiantes ante problemas y situaciones contextuales (Tobón, 2011: 20).

En la implementación del presente proyecto de intervención se emplearon diversos instrumentos de evaluación, fundamentalmente de carácter cualitativo: el organizador de tareas, entrevistas, rúbricas, diario del docente, diario del alumno y la hoja de control de entrega de trabajos extraescolares.

El método de investigación acción además de implicar la lógica de construcción metodológica del presente proyecto de intervención, se constituyó como un

proceso de espiral en el que se planificó, se realizó la acción, se observó y se reflexionó sobre la acción, evaluando y llevando a la toma de decisiones y dando lugar a un nuevo proceso, en diferentes recortes de la realidad.

Un ejemplo fue cuando se planeó el organizador de tareas como auxiliar para los estudiantes en la definición de los aprendizajes esperados, el nivel de logro de los mismos y los trabajos extraescolares decididos con el grupo y el docente. Originalmente se manejó entregándose hasta el final de la jornada en la que los estudiantes realizaban los registros junto con el docente; sin embargo, existieron multiplicidad de actividades institucionalizadas de carácter organizacional y burocrático que se originaban desde la dirección escolar y que restaban tiempo a dicha actividad, que terminaba realizándose de manera apresurada y a veces inconclusa.

Lo anterior llevó a planear nuevamente la acción a partir de la observación y la reflexión realizadas, proporcionándose el organizador de tareas al inicio de la jornada, generando una mejor lógica de construcción, definiéndose los aprendizajes esperados al comenzar la sesión de cada asignatura y evaluando el nivel de logro y los trabajos extraescolares acordados al finalizar, lo que ayudó a que las actividades no quedaran inconclusas, inconexas o poco claras.

Otro ejemplo se puede desprender de la decisión de planear nuevamente la acción de la mediación de los trabajos extraescolares, a partir de la reflexión y el replanteamiento la idea original, implementando que fuesen abordadas grupalmente al inicio de cada día de trabajo con los estudiantes, lo que compensó la imposibilidad que algunos de ellos tenían de realizarla y cumplir con la intención y sentido fundamental de este tipo de actividades.

5.2 Hoja de seguimiento de tareas

Para constatar el cambio de disposición ante los trabajos extraescolares, a partir del segundo bloque se llevó un seguimiento de la entrega de los mismos. Se implementó hasta este momento debido a que se dio tiempo para que las dinámicas de trabajo y las ayudas ajustadas que se proporcionaron a los estudiantes se fuesen consolidando y pudieran desmontarse de manera progresiva, para que participaran más activamente en la definición de las tareas escolares y se pudieran observar los efectos de este tipo mediación (Anexo 7).

El instrumento se manejó a manera de perfil, registrando con colores los desempeños de cada alumno: el verde para los que cumplían con la totalidad de los trabajos extraescolares; el naranja con aquellos que se manifestaba una transición positiva, amarillo a los que demostraban poco interés y el rojo para aquellos en los que no se observaba ningún cambio.

Este registro permitió observar tres tipos de comportamientos en torno a la mediación realizada: i) los estudiantes que cumplían con regularidad en la entrega de las tareas y que contaban con el apoyo de sus padres, se observó un mayor compromiso, una mejor comprensión de la intención pedagógica de los trabajos extraescolares, una participación más activa en la toma de decisiones compartida para definir los mismos y, por lo tanto, el cumplimiento de la entrega total de los trabajos acordados. Sus padres siempre se comprometieron firmando el organizador de tareas, dándose por enterados del proceso y supervisando la realización de los trabajos; ii) en otros alumnos se pudo atisbar un proceso de transición en el que poco a poco fueron modificando su actitud ante los trabajos extraescolares, el compromiso de los padres se fue generando, de tal suerte que fue mejorando la participación de ambos y se fue reflejando en la entrega oportuna de estos trabajos; iii) en contraste, se pudo constatar que en algunos estudiantes no se presentó cambio alguno en torno a su disposición con respecto a los trabajos extraescolares, al no entregarlos aduciendo diversas justificaciones.

Las causas en las que confluyeron fundamentalmente fueron: faltas constantes, el tener que apoyar a sus padres en actividades del hogar o laborales, la imposibilidad de los tutores de poder apoyar a sus hijos o de involucrarse en las actividades educativas.

5.3 Entrevistas

Se realizaron varias entrevistas informales no estructuradas para indagar y conocer las razones de los tres tipos de comportamientos que se observaron. En un primer acercamiento se les preguntó a todos los estudiantes si les gustaba esta nueva forma de definir los trabajos extraescolares. El alumno "A"³ contestó que si le gustaba "porque se decidían en grupo". Se le preguntó a la alumna "C" si el organizador de tareas les ayudaba y contestó: "sí, me ayuda para llevar el control de las tareas". Para tener un referente se les preguntó sobre la actividad específica de reforzamiento en casa acordada de manera grupal en torno al tema "reduce, reúsa y recicla", en la que el alumno "M" propuso que se ilustrara el tema con una monografía y el alumno "A" propuso que fueran con dibujos. La mayoría de los alumnos propuso que fuese con dibujos y se les cuestionó sobre su parecer esta forma de decisión, a lo que la mayoría respondió que les había agradado que se tomara en cuenta la opinión del grupo, que les gustaba más dibujar.

Cuando se vio el tema de los signos de puntuación, la alumna "C" propuso que se hiciera como tarea una historia. Se le preguntó por qué había propuesto dicha actividad, a lo que respondió: "En una historia allí viene el punto y aparte, el punto y seguido, las comas".

Se les preguntó sobre lo que se debía acordar cuando el tema era entendido o dominado por la mayoría de los alumnos, a lo que la alumna "L" respondió "no hay

³ Para respetar la confidencialidad de los estudiantes se les nombra de acuerdo con la inicial de su nombre de pila, o en su caso, con la inicial de su apellido paterno para quienes tengan la misma letra inicial en su nombre de pila o nombre de pila y apellido en el caso requerido.

tarea, porque entendimos el tema”. Se les preguntó entonces en qué momento si se deberían dejar tareas, a lo que la alumna “K” respondió que “cuando le entendimos nos hay tarea y cuando no entendimos si hay tarea”.

Lo anterior permitió constatar que los estudiantes que se involucraban empezaron a comprender el sentido pedagógico de los trabajos extraescolares y la necesidad de autoevaluar y autorregular sus procesos de aprendizaje.

Se le preguntó a la alumna “K” sobre las actividades que dejaba el docente cuando llegaba el periódico escolar que proporcionaba la SEP, a lo que respondió: “Usted nos preguntaba lo que teníamos que contestar de tarea”. Se le cuestionó sobre esta manera de proceder del docente, a lo que respondió: “Se me hace muy difícil encontrar la respuesta hoja por hoja y se me hace aburrido”. Se le preguntó sobre qué tipo de trabajo se podía implementar para sustituir lo que siempre se hacía, proponiendo “que se lea una noticia y que se haga un dibujo en el cuaderno sobre la noticia”. El alumno “M” propuso que además se le pusiera título al dibujo de la noticia que escogieran. Se les preguntó por qué les gustaba esta nueva forma de decidir las tareas con el docente, sobre su utilidad, a lo que la alumna “K” respondió que les servía para aprender.

En algunos momentos se acordó de manera grupal con el docente no dejar trabajos extraescolares; se insistió en preguntarles la razón, a lo que alumna “K” respondió “porque nosotros ya lo hicimos bien, porque si nos toca ochos o sietes quiere decir que todavía no estamos muy bien preparados para hacer bien las tareas, si nos tocara un ocho, un nueve o un diez, quiere decir que ya estamos aprendiendo y por eso no hay tarea”.

En este tipo de estudiantes que lograron involucrarse más en el proceso, la nueva forma de mediación de los trabajos extraescolares potenció su autorregulación y el cumplimiento en la realización de los mismos, además de contar con un apoyo

más comprometido de sus padres, quienes firmaban el organizador de tareas y supervisaban el trabajo.

Sin embargo, desafortunadamente no en todos los niños dio el mismo resultado. Se pudo constatar que varios alumnos no entregaban con oportunidad sus tareas escolares, faltaban con mucha frecuencia, no contaban con el apoyo de sus padres, su participación no era activa, lo que se tradujo en inconsistencias en la entrega de trabajos. Para tener mayor claridad de las causas, el docente procedió a realizar entrevistas individualizadas con estos estudiantes.

Se le preguntó a la alumna “L” el motivo de tantas inasistencias y la falta de entrega de tareas a lo que respondió: “mis papás no me traen a la escuela”. Se le preguntó el motivo y contestó: “mis papás tienen que entregar zapatos y mi mamá a veces acompaña a mi papá”. Se le preguntó si ella tenía que trabajar o acompañarles, a lo que respondió que no; sin embargo, posteriormente la menor señaló que en muchas ocasiones se quedaba a cuidar a sus hermanos o acompañaba a sus padres a entregar pedidos.

Se le preguntó al alumno “J” la razón por la que no cumplía con las tareas, no obstante ser un buen estudiante y obtener calificaciones aceptables en clases, preguntándosele en específico sobre una tarea que se acordó que consistía en elaborar una balanza con material de desecho, a lo que respondió: “porque mis papás no tenían dinero”, y se le cuestionó: ¿y la tarea de matemáticas que no necesitaba dinero?, a lo que contestó: “porque no la anote”. Se le preguntó que si le gustaba que decidiéramos en grupo la tarea, a lo que contestó que sí. Se insistió en preguntarle que por qué entonces no traía la tarea. El alumno respondió que ayudaba en casa a cuidar a sus hermanitos, que hacía el quehacer y a veces acompañaba a sus papás al trabajo, cuya ocupación era de comerciantes.

Se le preguntó al alumno “X” con quién vivía en su casa, a lo que respondió “con mi mamá y mi hermana”. Se le pregunto quién le ayudaba a realizar sus tareas, a

lo que contestó: “mi mamá”. Se le preguntó que si su mamá trabajaba, a lo que contestó que sí. Se le preguntó la razón de su inasistencia del día inmediato anterior y del incumplimiento de la tarea, a lo que contestó: “por qué mi mamá estaba en el hospital”, se le preguntó la razón, a lo que contestó: “es de que le dieron un balazo a mi tío, un niño de catorce años”. Se le preguntó sobre quién lo apoyaba en ese momento en el que no estaba su mamá, a lo que respondió: “mi abuelita o mi tía”. Se le cuestionó en dónde se estaba quedando en ese momento, a lo que respondió que en su casa; se le preguntó sobre quién le daba sus alimentos y lo cuidaba, a lo que contestó: “mi mamá”. Se le preguntó que en dónde estaba su papá, a lo que respondió: “creo que trabajando en Oaxaca”. Se le preguntó que si tenía que ayudar en su casa, a lo que respondió “a hacer el quehacer”.

Se le preguntó a la alumna “CM” la razón de sus múltiples inasistencias, no obstante ser una alumna brillante cuando asiste a clases a lo que contestó: “es que mi mamá va a dejar a mi hermana a la secundaria. Yo si quiero venir, lo malo es que mi mamá no me trae, si mi hermana falta nada más un día entonces mi papá empieza a regañar a mi mamá. La otra vez mi papá le dijo a mi mamá: si tu hija me reprueba entonces a la que le voy a pegar es a ella e iba a regañar a mi mamá. Entonces mi mamá tuvo problemas con mi papá y ya se fue y mi mamá pues no me pudo llevar”. Se le preguntó por qué faltó muchos días consecutivos, a lo que contestó: “es que fui a Oaxaca, como en las vacaciones no fuimos, mi papá nos pidió cuatro días, porque el nada más viene entre el sábado y el domingo y nada más nos pidió esos cuatro días”.

A través de los resultados de las entrevistas se pudo concluir que varios de los estudiantes vivían en un entorno familiar poco favorable, con un alto grado de marginación y pobreza, con problemas de desintegración familiar, con tutores incorporados al campo laboral y cuya prioridad era el sustento familiar, en donde los niños tenían que apoyar en las labores del hogar o el trabajo, situaciones que impactaban directamente en la disposición de los padres para poder apoyar a sus

hijos en las tareas escolares, así como también en la de los niños, cuya significación de la escuela se ve permeada por toda esta problemática.

Esta situación también se reflejó al evaluar en el “organizador de tareas”, instrumento que varios padres de familia no podían supervisar, ni requisitar con su firma de enterado y mucho menos apoyar a sus hijos en la supervisión o realización de los trabajos extraescolares.

5.4 Rúbricas

Con la intención de enriquecer la evaluación de la intervención, se aplicaron rúbricas con los indicadores de logro que se esperaban por parte de los estudiantes, de los padres y del docente. Cabe señalar que las unidades de análisis fueron el docente y los padres; sin embargo como unidad de cruzamiento de información también se aplicó a los niños (Anexo 8).

RÚBRICA ACTIVIDADES EXTRAESCOLARES PARA LOS ALUMNOS Concentrado de resultados

| Indicadores/ Nivel de logro | Lo hago muy bien siempre | Lo hago a veces y puedo mejorar | Necesito ayuda para hacerlo | No lo hago |
|---|--------------------------|---------------------------------|-----------------------------|------------|
| Conozco el organizador de tareas. | 16 | 5 | 0 | 1 |
| Conozco lo que voy a aprender en cada asignatura y lo registro en el organizador de tareas. | 16 | 5 | 1 | 0 |
| Evalúo junto con mis compañeros y el maestro el nivel en el que logro mis aprendizajes en el organizador de tareas. | 18 | 3 | 1 | 0 |
| Participo junto con mis compañeros y el maestro en la decisión de las tareas escolares de cada asignatura y las registro en el organizador de tareas. | 8 | 11 | 0 | 3 |

| Indicadores/ Nivel de logro | Siempre | Casi siempre | Algunas veces | Nunca |
|---|-----------|--------------|---------------|-----------|
| Cumplo con mis tareas escolares. | 4 | 9 | 8 | 1 |
| El maestro toma en cuenta mis opiniones para decidir las tareas. | 14 | 2 | 6 | 0 |
| Mis papás me apoyan en la realización o supervisión de las tareas escolares. | 8 | 3 | 5 | 6 |
| Mi mamá, mi papá, o mis familiares me firman el organizador de tareas y se enteran de las actividades. | 10 | 7 | 2 | 3 |
| Realizo mis tareas escolares en el salón de clases junto con mis compañeros y el maestro, cuando no las hago en casa. | 5 | 4 | 5 | 8 |
| No entrego tareas por faltar a la escuela. | 2 | 3 | 7 | 10 |
| No hago tareas por tener que apoyar a mis papás haciendo el quehacer o por apoyarlos en el trabajo. | 2 | 5 | 5 | 10 |

Se puede concluir que la mayoría de los estudiantes se familiarizó con la utilización del organizador de tareas; sin embargo, no todos tuvieron la percepción de involucrarse de la misma manera en la toma de decisiones sobre los trabajos extraescolares que se acordaban, ya sea por desinterés o porque el docente no propiciaba los mecanismos necesarios para implicar de mejor manera a todos los alumnos.

Por otra parte, se puede constatar en la rúbrica, que no todos los estudiantes cumplían con sus trabajos extraescolares, no obstante que se había implementado el cambio en la mediación, involucrándolos en los procesos de evaluación y la toma de decisiones compartidas de los trabajos extraescolares, utilizando como dispositivo pedagógico el organizador de tareas, lo que llevó a reconsiderar en esta espiral de planeación-acción-evaluación-reflexión, a replantear la mediación, de tal suerte que la mayoría de los estudiantes pudieran involucrarse más en los procesos y generar espacios en el aula para que este tipo de actividades se cubrieran y cumplieran con su intención pedagógica.

Se pudo corroborar nuevamente que gran parte de los padres de familia no podían involucrarse en las actividades escolares de sus hijos, inclusive ni siquiera en la revisión del organizador de tareas para enterarse de los aprendizajes de sus hijos, de la evaluación grupal del nivel de logros, así como de las tareas escolares definidas, por lo que resultaba imposible en muchos de los casos recurrir a la mediación tradicional de este tipo de actividades, descansando la responsabilidad en los tutores o la familia, por lo que la intervención tenía que aportar elementos para que en la propia escuela se diera solución a la problemática de las tareas escolares, además de muchas otras.

Finalmente, abonando aún más a lo argumentado anteriormente, varios estudiantes hicieron patente que uno de los motivos fundamentales que los hacían incurrir en inconsistencias en la entrega de tareas eran las constantes faltas y el tener que involucrarse en las actividades del hogar y del trabajo con sus familias, por lo que la actividad de generar un espacio áulico para revisar, realizar, reafirmar, los trabajos extraescolares de manera grupal y con la ayuda entre pares, resultó necesaria y además efectiva, ya que fue la única forma de lograr la intencionalidad pedagógica de los trabajos extraescolares, no obstante el contexto.

Para evaluar la rúbrica dirigida a los padres se contó con el apoyo de 21 tutores.

**RÚBRICA
ACTIVIDADES EXTRAESCOLARES PARA LOS PADRES
Concentrado de resultados**

| Indicadores/ Nivel de logro | Siempre | Casi siempre | Algunas veces | Nunca |
|--|----------|--------------|---------------|----------|
| Reviso en el organizador de tareas para saber lo que mi hijo aprende en cada asignatura y las tareas escolares que se deciden en grupo junto con el maestro. | 7 | 8 | 5 | 1 |
| Mi hijo cumple con las tareas escolares. | 9 | 7 | 5 | 0 |

| | | | | |
|---|-----------|----------|-----------|-----------|
| Mejora el interés de mi hijo en la entrega oportuna de las tareas escolares con la nueva forma de trabajarla por parte del maestro (utilizando el organizador de tareas, decidiéndolas en grupo, etc.). | 11 | 6 | 4 | 0 |
| El maestro califica las tareas escolares y apoya a mi hijo cuando no las puede hacer. | 20 | 0 | 0 | 1 |
| El maestro toma en cuenta las opiniones de mi hijo para decidir las tareas (de acuerdo con lo que me comenta). | 18 | 2 | 1 | 0 |
| Apoyo a mi hijo en la realización o supervisión de las tareas escolares. | 7 | 7 | 7 | 0 |
| Firmo el organizador de tareas como una forma de comunicar que me entero de los aprendizajes y tareas escolares de mi hijo. | 11 | 7 | 1 | 2 |
| Mi hijo realiza tareas escolares en la escuela cuando no las puede realizar en casa. | 2 | 0 | 12 | 7 |
| Mi hijo no realiza algunas tareas escolares por las inasistencias que ha tenido. | 0 | 1 | 13 | 7 |
| Mi hijo realiza sus tareas escolares solo (sin mi apoyo) gracias a esta nueva forma de decidir las y trabajarlas. | 7 | 6 | 7 | 1 |
| Mi hijo no realiza las tareas escolares por tener que apoyarme en las labores de casa o del trabajo. | 0 | 2 | 2 | 17 |

Los padres de familia confluyeron con los alumnos en la idea de que las posibilidades de apoyar a sus hijos en la supervisión del organizador de tareas y en la realización de los trabajos extraescolares era muy limitada para la mayoría, además de reconocer las inconsistencias que presentaban sus hijos en la entrega de los mismos y que la mediación del docente no había impactado en la forma deseada en la disposición de los estudiantes, no obstante que los trabajos eran evaluados y revisados con regularidad por parte del maestro.

Al mismo tiempo reconocen que las causas fundamentales del incumplimiento en la entrega de tareas eran las faltas de sus hijos y la dificultad de poder brindarles el apoyo en sus hogares, por lo que varios estudiantes realizaban estos trabajos

en el espacio áulico cuando se implementó la actividad compensatoria, además de que este nuevo tipo de mediación no había podido alcanzar mecanismos de autorregulación que les permitiese realizar de manera autónoma sus trabajos extraescolares hasta ese momento.

Lo que llama la atención es que difieren de sus hijos en el sentido de no reconocer que las inconsistencias se debían también a los apoyos que los niños tenían que brindarles en las actividades del hogar y el trabajo, cuando en las entrevistas y la rúbrica que se les realizó aportan una información totalmente discrepante.

INDICADORES DE DESEMPEÑO PARA EL DOCENTE

| Indicadores de desempeño | Consolidado | En proceso | No consolidado |
|---|-------------------------------------|-------------------------------------|----------------|
| Planea para potenciar los aprendizajes. | <input checked="" type="checkbox"/> | | |
| Establece claramente y en acuerdo con los alumnos la mediación de los trabajos extraescolares. | | <input checked="" type="checkbox"/> | |
| Establece los aprendizajes esperados y los criterios de evaluación, como una estrategia para la autorregulación de aprendizajes y la autoevaluación. | <input checked="" type="checkbox"/> | | |
| Involucra a los estudiantes en los procesos de evaluación para determinar el logro de los aprendizajes esperados y la retroalimentación necesaria a través de los trabajos extraescolares acordados con el grupo. | <input checked="" type="checkbox"/> | | |
| Registra en el diario del maestro las experiencias de mediación aprendizaje y toma de decisiones en torno a los trabajos extraescolares. | | <input checked="" type="checkbox"/> | |

En cuanto a la rúbrica y los indicadores del docente, la planeación potenció la actividad para mediar los aprendizajes y la definición de los trabajos extraescolares; sin embargo, todavía está en proceso el desmontaje progresivo de

las ayudas ajustadas, para que los alumnos puedan aportar mayores elementos en la definición de las tareas escolares.

5.5 El diario del docente y del estudiante.

En el diario del docente y del estudiante se puede rescatar que en la mediación del docente perviven y prevalecen actitudes y actividades de carácter tradicional en la mayoría de su actuaciones, y que sólo en esta pequeña parcela de la realidad referida a los trabajos extraescolares se estaba generando un cambio en la mediación, propiciando una participación más activa de los alumnos.

Además, se puede dar cuenta de muchas actividades y situaciones que permean dentro de las escuelas, sobre todo de gestión estratégica tradicional y la implicación de un nuevo rol de profesional que tiene que atender a diversas demandas educativas, que acotan los tiempos de trabajo y terminan por influir en la gestión de los aprendizajes, teniendo que asumir una actuación vertical en la toma de decisiones para cumplir con la currícula y las diferentes cuestiones que se tienen que cubrir (Anexo 9).

5.6 Toma de decisiones desprendidas de la evaluación

La aplicación de los instrumentos de evaluación permitió al docente concluir que no se puede caer en el voluntarismo de creer que al cambiar la mediación o implementar algún dispositivo pedagógico auxiliar para los trabajos extraescolares, se podía cambiar la disposición de los estudiantes hacia los mismos, ya que muchas de las situaciones que viven junto con sus familias, escapan a la posibilidad de intervención.

Sin embargo, en este proceso espiral que implica la investigación-acción, se reflexionó y evaluó la intervención, llevando a la toma de decisiones que implicó replantear la actividad abordándola de manera diferenciada y diversificada,

entendiendo que la mediación de este tipo de trabajos no podía acometer de manera homogénea, considerando el recorte de la realidad obtenido en las entrevistas y los demás instrumentos.

En la intención que postula Tonucci (2012) de construir la escuela como un espacio para todos, y que evaluar implica tomar decisiones en torno a los juicios de valor emitidos, se modificó la mediación de los trabajos extraescolares, llevando a cabo actividades de carácter compensatorio, que consistieron en abrir espacios dentro de la propia escuela, para que los estudiantes que presentaban barreras para el aprendizaje y la participación, pudieran realizar sus tareas escolares con el apoyo del docente al iniciar la sesión del día y con la ayuda entre pares.

Se empezaron a revisar grupalmente los trabajos extraescolares, en donde se brindaba el espacio para que los estudiantes que no los podían realizar, lo hicieran en ese momento y se aclararan dudas, se reforzaran conocimientos, etc.

Otra acción compensatoria dirigida a los padres de familia, consistió en permitirles participar en la evaluación del trabajo de sus hijos en cada junta bimestral, abriendo el espacio para que revisaran junto con ellos los cuadernos y libros, el organizador de tareas, el nivel de cumplimiento de los trabajos extraescolares y, finalmente, participando en la heteroevaluación, al emitir una calificación que se promedió con la autoevaluación de los estudiantes y la heteroevaluación del docente (Anexo 10).

5.7 Conclusiones de la intervención

- No puede haber intervención sin investigación. De no haberse realizado la intervención con base en una lógica metodológica que imbricó el proceso de problematización, construcción del objeto de estudio y un diagnóstico preciso por parte del docente, se hubieran abordado los efectos y nos las causas del problema; es decir, la mirada del docente pudo dirigirse como génesis de la disposición que mostraban los estudiantes ante los trabajos extraescolares, a la falta de apoyo familiar únicamente o a los propios estudiantes, dejando de lado un factor importante del proceso: la mediación. Esta categoría de intervención es la principal aportación del presente trabajo.
- El diagnóstico pudo reflejar que el contexto situacional en el que las familias se ven inmersas por las cuestiones socio-económicas que prevalencen, les dificulta o imposibilita la participación social en las escuelas y su involucramiento en las actividades escolares, lo que contradice totalmente el discurso del enfoque del Plan y Programas 2011, que habla de un nuevo pacto entre el estudiante, el docente, la familia y la escuela, al tiempo que reconoce la necesidad de transitar hacia las Escuelas de Tiempo Completo, con el propósito de apoyar a las madres trabajadoras y familias uniparentales (SEP, 2011: 76). El presente proyecto ponderó esta situación, considerando la necesidad de adaptarse a este nuevo paradigma, adecuando las actividades extraescolares a la realidad social y educativa.
- El dispositivo pedagógico denominado “organizador de tareas” potenció aún más la disposición de entrega oportuna de los trabajos extraescolares y el nivel de involucramiento en la autoevaluación y toma de decisiones compartidas en los estudiantes cuyo entorno familiar, cultural y económico eran favorables, generando mecanismos de autorregulación; sin embargo,

no generó cambios en los niños cuyo contexto era desfavorable y que propiciaba faltas frecuentes, falta de apoyo de los padres, que los estudiantes tuvieran que apoyar en las actividades del hogar o del trabajo.

- No se puede entender el texto, si no se entiende el contexto (Santos, 2013). El contexto fue determinante en la actitud que los estudiantes tenían en torno a las tareas escolares. En este sentido, el docente tuvo que ofrecer mecanismos compensatorios incluyentes para que los trabajos extraescolares cumplieran con su función pedagógica, abriendo el espacio en el aula para su revisión, reafirmación e, incluso, su realización, de manera grupal o con la ayuda entre pares, aportando un tratamiento diferenciado del tradicional, que descansaba la responsabilidad solo en la familia y el estudiante. Necesitamos escuelas para niños que no tienen una familia atrás; necesitamos una escuela para todos (Tonucci, 2012).
- Intervenir la mediación docente tradicional de los trabajos extraescolares permitió brindar alternativas diferenciadas para abordar este tipo de actividades, abriendo la posibilidad a la participación más activa de los estudiantes en la evaluación del logro de los aprendizajes y la definición de los trabajos extraescolares, para atribuirles sentido y significado, al tiempo que abrió la oportunidad de generar un proceso dialéctico en el que estudiantes y mediador aprendieron y enseñaron; padres, alumnos y docente participaron en la evaluación y se implementaron mecanismos compensatorios con los estudiantes que presentaron barreras para el aprendizaje y la participación en torno a las tareas escolares, así como también para los padres cuya situación les impedía involucrarse.
- Independientemente de la temporalidad que en que se desarrolló la aplicación del presente proyecto, la intervención se estableció como un *ethos* profesional del docente, que resignificó la mediación de los trabajos extraescolares.

Las áreas de mejora profesional que se deducen después de la intervención son las siguientes:

- Es importante que el docente continúe en el proceso de reflexión de su actuación profesional. Las formas de mediación tradicional de las actividades escolares pueden irse modificando en la medida en la que se estructure mirada y pensamiento, observando más allá de mirar, con procesos de reflexión e investigación que le permitan rebasar los supuestos, preconociones o prejuicios que permeen en su práctica.
- No sólo los trabajos extraescolares son actividades de larga duración y que no han sufrido cambios en la vida escolar. En la inercia que generó el proceso de profesionalización e investigación del posgrado, el docente adquirió elementos que le permitirán analizar y cuestionar muchas prácticas, que por triviales que parezcan, han quedado como parte de la inercia institucional: el examen como principal instrumento de evaluación, los márgenes en los cuadernos, las formaciones escolares e instrucciones de carácter militar que se originaron en la posguerra, la distribución y utilización del mobiliario escolar en filas, etc.
- El docente debe seguir asumiendo la responsabilidad de vigilar su trayecto formativo y continuar en el proceso de profesionalización, formal e informal, ya que el estancamiento de su práctica fue producto de procesos de rutinización y por carecer de elementos metodológicos que le permitieran reflexionar e investigar su práctica. Tener 29 años de experiencia no es igual a tener 29 años de hacer lo mismo.
- No puede haber calidad sin calidez. Debe convertirse en un *ethos* profesional del docente el investigar y comprender las circunstancias que circunscriben el proceso educativo, no sólo en el ámbito escolar, sino

también en el de los estudiantes y sus familias, ya que al no hacerlo no sólo lleva a procesos de descontextualización y deshumanización, sino que hace inconexas y poco significativas las actividades que se generan en el espacio áulico, razón por la que lo aprendido en la escuela no permea hacia la comunidad y viceversa.



BIBLIOGRAFÍA

- Aguilar V. Luis F. (1992) Marco Para el Análisis de las Políticas Públicas, México: Miguel Ángel Porrúa.
- Araujo J. B. y Chadwick, C. B. (1988). Tecnología educacional. Teorías de la instrucción. Barcelona: Paidós.
- Asprelli, M. C. (2010). La Didáctica en la formación docente. Argentina: Homo Sapiens Ediciones.
- Ausubel, D. P. (1968). Educational Psychology: A Cognitive View. New York and Toronto: Holt, Rinehart and Winston.
- Baquero, R. (1997). Vigotsky y el aprendizaje escolar. Argentina: Aique.
- Bruner, J. S. (1969). Hacia una teoría de la instrucción. México: UTEHA.
- Bruner, J. S. (1961). The act of discovery. Harvard Educational Review, 21-32.
- Cano, J. César (2003), Padres, maestros y alumnos realizando conjuntamente actividades escolares. México: UPN.
- Canto R. José Luis, A. M. (1994). "El niño: desarrollo y proceso de construcción de conocimiento", Antología Básica. México: UPN SEP.
- Cardona, J. korina y Coronado, P. Delia E. (2011), "La participación de los padres en las tareas escolares: Un reto educativo actual". México: Universidad Michoacana de San Nicolás De Hidalgo, Michoacán.
- Coll, C. (2007). El constructivismo en el aula. Barcelona: Graó.
- Coll, C. (1990). Aprendizaje escolar y construcción del conocimiento. Barcelona: Paidós.
- Coll, C. (1987). Psicología y Currículum. Barcelona: Laia.

Coll, C. (1983). La Construcción de esquemas de conocimiento en el proceso de enseñanza. Madrid: Siglo XXI.

Chadwick, J. B. (1988). La teoría de Ausubel, en: Tecnología Educacional. Teorías de Instrucción. España: Paidós Educador.

Chevallard, Yves. (1997). La transposición didáctica. Buenos Aires: Aique.

Del Castillo A., Gloria (2010). La Reforma y las Políticas Educativas. México: SEP.

Díaz B., Frida (2006). Enseñanza situada: Vínculo entre la escuela y la vida. México: Mac Graw Hill.

Díaz, G. Hermila (2002). "El trabajo colegiado: una alternativa para involucrar a los padres de familia en las tareas escolares". México: UPN.

Diker G. y Terigi, G. (1997). La formación de maestros y profesores: Hoja de ruta. Buenos Aires: Paidós.

Durkheim, E. (1975). Educación y sociología. Barcelona: Península

Edwards, D. (1987). El conocimiento compartido. Barcelona: Paidós.

Elliot, J. (1993). El cambio educativo desde la investigación acción. Madrid: Morata.

Farawley, W. (1999). Vigotsky y la ciencia cognitiva. Barcelona: Paidós.

Ferry, G. (1990). El trayecto de la formación. Los enseñantes entre la teoría y la práctica. México: Paidós.

Feuerstein, R. (1993). El educador como mediador del aprendizaje. Barcelona: Raima.

Flores, R. Ana B. (2005). La socialización vista desde la perspectiva de Vigotsky: Propuesta de un taller de socialización para maestros de educación básica. México: UPN.

Frade R., Laura (2008). Desarrollo de Competencias en educación: desde Preescolar hasta Bachillerato. México: SEP.

Frade R., Laura (2008). La Evaluación por Competencias. México: SEP

Galicia, C. Paola y Cárdenas, A. Ma. Guadalupe (2004). La autonomía en las tareas preescolares promovida a través de un programa de autocontrol. México: UPN.

- Gallimore, T. (1993). *Concepciones educativas en la sociedad*. Argentina: 1993.
- Ganem, Patricia (2007). *Escuelas que matan 1*. México: Limusa.
- García, M. (1995). *Formación del profesorado para el cambio educativo*. Barcelona: EUB.
- Gimeno Sacristán, J. y Pérez Gómez, A.I. (1996). *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid: Morata.
- González, E. G. (2000). *Vigotsky*. México: Trillas.
- Hernández, A. María de los Ángeles, (2006). *La importancia del apoyo de los padres de familia en las tareas extraescolares*. México: UPN.
- Hernández, G., Emilia B. (2005). *Cómo utilizar los medios de información para que los niños cumplan con sus tareas*. México: UPN.
- Hernández, S. Roberto, Fernández, C. Carlos y Baptista L. Pilar (2006). *Metodología de la Investigación*. Mc Graw Hill.
- Jáuregui, L. Gabriela (2005). *El tiempo que dedican los padres a los hijos en las tareas extraescolares*. México: UPN.
- Jiménez, B. A. y Torres, C. A. (2006). *La práctica investigativa en ciencias sociales*. Bogotá Colombia: UPN.
- Kemmis, S.; Mactaggart, T. (1988). *Cómo planificar la investigación acción*. Barcelona: Laertes.
- Kemmis, S. (1984). *Point-by-point guide to action research, Methodology, and Measurement*. An International Handbook, Oxtord. Pergamon.
- Kozulin, A. (1994). *La psicología de Vigotsky*. Madrid: Alianza.
- Pérez, P. (1995). *Nuevas perspectivas de la psicología del desarrollo*. Madrid: Alianza.
- Latorre, Antonio (2003). *La investigación-acción. Conocer y cambiar la práctica educativa*. Barcelona: Grao.
- Lewin, K. (1946). *Action research and minority problems*. *Journal of Social Issues*, n. 2, pp. 34-36.

Lomax, P. (1990). *Managing Staff development in Schools*. Clevedon. Multi-Lingual Maters.

Millán, A. Anel M. (2006), *La influencia del apoyo de los padres y madres de familia en las tareas de niñas y niños de educación preescolar México*: UPN.

Monereo, F. Carlos (2009). Conferencia: "La evaluación auténtica por competencias: posibles estrategias". Fecha: 19 de febrero de 2009. Recuperado el 22 de 07 de 2013, de YouTube: <http://www.youtube.com/watch?v=tbugPz0nMyk>

Monereo, F. C. (1994). *Estrategias de enseñanza y aprendizaje*. España: Graó.

OCDE (2009), *El programa PISA de la OCDE. Qué es y para qué sirve*. México: OCDE.

Palomar, L. Joaquina, A. M. (1999). *Relación entre la escolaridad y la percepción del funcionamiento familiar*. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*. pp 299-343.

Pérez, U. Silvia (2002), *Televisión y familia como factores que afectan la realización de tareas escolares*. México: UPN.

Perrenoud, P. (2004). *Diez nuevas competencias para enseñar*. Barcelona: Graó.

Perrenoud, P. (2001). *La formación de los docentes en el siglo XXI*. *Revista de Tecnología Educativa*, 8. Santiago - Chile, XIV, N° 3, pp. 503-523.

Perrenoud, P. (1994). *Saberes de referencia, saberes prácticos en la formación de enseñantes: Una oposición discutible*. Génova: UFM, pp.25.

Piaget, J. (1964). *Development and Learning*. *The Journal of Research Science Teaching*.

Poot C., Martha C. (2005). *El juego, un medio para propiciar la participación en las tareas escolares*. México: UPN.

Prados, M. D. (2009). *La comprensión de los procesos de enseñanza-aprendizaje desde un enfoque constructivista*. *Revista de Investigación Educativa*, 50-69.

Propuesta de un taller de socialización para maestros de educación básica. México: UPN.

Reyes, C. Rosario (2011) *¿Cómo elaborar tu proyecto de investigación?* México: Editorial Monda.

Redding, Sam. (s/f). Familias y Escuelas. Academia Internacional de Educación. Traducida al español por la Doctora Raquel Amaya Martínez González, Profesora titular en el Departamento de Ciencias de la Educación de la Universidad de Oviedo, España

Reyes, C. Rosario (2011). ¿Cómo elaborar tu proyecto de investigación? México: Editorial Monda.

Rivera, F. Martha Y. (2002). Influencia de la familia en la elaboración de tarea extraescolares. México: UPN.

Rockwell, Elsie (2000). "Tres Planos para el Estudio de las Culturas Escolares". *interacoes, Brasil*, 11-25.

Rogoff, B. (1982). *Integrating Context and Cognitive Development*. Hillsdale, N. J. Erlbaum.

Rojas, G. Irma S. (2006), Tareas escolares: obligación innecesaria o retroalimentación necesaria. México: UPN.

Sánchez E., Pedro (2011). Una aproximación a la relación entre el rendimiento académico y la dinámica y estructura familiar en estudiantes de primaria. *Revista Intercontinental de Psicología y Educación*. Vol. 13, núm. 2, pp. 177-196.

Sánchez, P. Ricardo (1993). *Didáctica de la problematización en el campo científico de la Educación*. México: UNAM.

Santos, G. Miguel A. (2013). Seminario: "*La evaluación auténtica y aprendizaje efectivo en la era de la medición*". Fecha: 17 de julio de 2013. Recuperado el 04 de marzo de 2014, de YouTube: <https://www.youtube.com/watch?v=MdOnKUHMglw>

SEP (2012). *Programas de estudio 2011 Guía para el Maestro, Educación Básica Primaria, Sexto Grado*. México: SEP.

SEP. (2012). *Programas de Estudio 2011 Guía para el Maestro Educación Básica Primaria Tercer Grado*. México: SEP.

SEP (2011). *Plan de Estudios de Educación Básica*. México: SEP.

SEP (2011). *Alianza por la Calidad de la Educación*. México: SEP-SNTE.

SEP (2010). *Modelo de Gestión Educativa Estratégica*. México: SEP.

SEP (2010). *Reforma Integral de la Educación Básica*. México: SEP.

SEP (1992). Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica. México: SEP.

Tedesco, Juan Carlos. La Gestión en la Encrucijada de Nuestro Tiempo. México: FCE.

Tedesco, Juan Carlos (2009). Educar en la Sociedad del Conocimiento. México: FCE.

Tobón, Sergio (2011). Evaluación de las Competencias en la Educación Básica México: Santillana.

Tonucci, Francesco (2012) ¿Cómo puede ser la escuela para el futuro? Conferencia en el Auditorio del Parque de las Ciencias, España. Consultada el 01 de mayo de 2013. <http://www.youtube.com/watch?v=IQHNuvjKWaE>,

Torres, C. Alfonso y Jiménez, B. Absalón (2006). La práctica Investigativa en Ciencias Sociales. Departamento de Ciencias Sociales. Bogotá, Colombia: UPN. pp. 11-26

Tyack, David y Cuban Larry (2000). Un siglo de Reformas en las Escuelas Públicas. USA: Fondo de Cultura Económica.

UNESCO (2005). Hacia las Sociedades del Conocimiento. Recuperado del informe mundial de la UNESCO. Ediciones UNESCO.

UNESCO (2000). Foro Mundial Sobre la Educación, Dakar Senegal. Informe Final. Declaración Mundial Sobre la Educación Para Todos. Jomtien Tailandia (1990).

Usategui, B. Elisa (2009). "Escuela, familia y sociedad: la ruptura de un consenso". Revista Latinoamericana de Estudios Educativos. México: vol. XXXIX, núm. 1-2, pp. 171-192.

Vigotsky, L. (1979). El desarrollo de procesos psicológicos superiores. Barcelona: Crítica.

Vigotsky, L. (1997). El aprendizaje escolar. Madrid: Aique.

Wertsch, J. (1988). Vigotsky y la formación social de la mente. Barcelona: Paidós.

Zavala, A. (1995). La práctica educativa. Cómo enseñar. México: Graó.

ANEXOS

CUESTIONARIO (Anexo 1)
ACTIVIDADES EXTRAESCOLARES PARA LOS PADRES

PROPÓSITO: La intención del presente cuestionario, es conocer su opinión sobre las tareas escolares. Sus respuestas serán de utilidad para mejorar la calidad de la educación de su hijo y tienen carácter anónimo, por lo que no tendrán ninguna repercusión en su evaluación.

INDICACIONES: A continuación se le presentan una serie de preguntas a las se le pide contestar con la mayor sinceridad posible; **Escriba su opinión** o **subraye** la respuesta que crea conveniente.

1.- ¿Qué es una tarea?

2.- ¿Para qué cree que los maestros dejan tarea? **(elija la opción más importante)**

- a) Para investigar temas que serán abordados en la siguiente clase
- b) Para ocupar el tiempo en casa.
- c) Para terminar lo que se deja incompleto
- d) Para reforzar y estudiar los temas vistos en clase
- e) Para seguir aprendiendo
- f) Como sanción
- g) Otros _____

3.- ¿Qué opina de la cantidad de tarea que los maestros dejan a su hijo (a)?

- a) Es la necesaria b) Es poca c) Es mucha d) Es excesiva

4.- ¿Son importantes las tareas en el aprendizaje de su hijo?

- a) Si

¿Por qué?

- b) No

¿Por qué?

5.- ¿Puede Usted apoyar a su hijo en la realización de las tareas escolares?

a) Si

¿Por qué?

b) No

¿Por qué?

6.- ¿Cuándo su hijo no hace la tarea, por qué no la hace? (**elija la opción más importante**)

- a) Mi hijo tiene que trabajar
- b) No le podemos ayudar en casa
- c) Le parece una actividad aburrida
- d) Tiene que ayudarme en las actividades de la casa
- e) No le interesa o no le gusta hacerla
- f) No entiende el tema o cómo hacerla
- g) Otra _____

7.- ¿Qué tipo de tareas deja con más frecuencia su maestro? (**elija la más importante**)

- a) Copias, Repeticiones, Mecanizaciones (sumas, restas, multiplicaciones...)
- b) Terminar trabajos incompletos
- c) Investigar temas que serán abordados en la siguiente clase
- d) Para ocupar el tiempo de los alumnos en casa y se vea el trabajo realizado
- e) Para que los papás apoyen
- f) Para que en casa ayuden a reforzar y estudiar los temas vistos en clase
- g) Para que el alumno siga aprendiendo
- h) Como forma de castigo

8.- ¿Qué sucede cuando su hijo no hace la tarea?

9.- ¿Con qué frecuencia son calificadas y evaluadas por el profesor las tareas que hace su hijo?

- a) Siempre b) Casi siempre c) Algunas veces d) Muy pocas veces

10.- ¿Usted estaría de acuerdo en que ya no se dejaran tareas?

- a) Si

¿Por qué?

- b) No

¿Por qué?

POR SU PARTICIPACIÓN Y HONESTIDAD ¡GRACIAS!

CUESTIONARIO (Anexo 2)
ACTIVIDADES EXTRAESCOLARES PARA LOS MAESTROS

Datos generales del profesor.

Último grado de estudios: _____

Edad: _____ Sexo: (M) (F) Años de servicio: _____

PROPÓSITO: La intención del presente cuestionario, es conocer su opinión sobre las tareas escolares. Es anónimo y los datos solicitados tienen carácter confidencial.

INDICACIONES: A continuación se le presentan una serie de preguntas a las se le pide contestar con la mayor sinceridad posible; **Escriba su opinión** o **subraye** la respuesta que crea conveniente.

1.- ¿Para Usted qué son las **tareas o trabajos extraescolares**?

2.- ¿Mencione el grado de importancia que tienen los trabajos o tareas extraescolares en el proceso enseñanza-aprendizaje?

- a) Muy importante b) Importante c) Poco importante
 d) Nada importante

3.- ¿Con qué finalidad deja las tareas escolares? (elija la opción más importante)

- a) Para investigar temas que serán abordados en la siguiente clase
 b) Para ocupar el tiempo en casa.
 c) Para terminar lo que se deja incompleto
 d) Para reforzar y estudiar los temas vistos en clase
 e) Para seguir aprendiendo
 f) Como sanción
 g) Otros _____

4.- ¿Cuándo un alumno no entrega la tarea qué repercusiones tiene:

En la clase: _____

_____.

En la evaluación: _____

_____.

En el aprendizaje: _____

_____.

5.- ¿Qué tipo de tareas deja con más frecuencia? (enumere por orden de importancia; 1 correspondería a la mayor frecuencia y 8 a la menor frecuencia)

_____ Copias, Repeticiones, Mecanizaciones

_____ Terminar trabajos incompletos

_____ Investigar temas que serán abordados en la siguiente clase

_____ Para ocupar el tiempo de los alumnos en casa y se vea el trabajo realizado.

_____ Para que los papás apoyen

_____ Para que en casa ayuden a reforzar y estudiar los temas vistos en clase

_____ Para que el alumno siga aprendiendo

_____ Como forma de sanción

6.- ¿Con que frecuencia los alumnos cumplen con las tareas escolares?

a) Siempre b) Casi siempre c) Algunas veces d) Muy pocas veces

7.- ¿Cuál cree que sea la razón primordial o de mayor peso por la que un alumno no hace la tarea?

a) Los alumnos tienen que trabajar

b) Los papás no los apoyan

c) Les parece una actividad aburrida

d) Ayudan en las actividades de la casa

e) No les interesa o no les gusta hacerla

f) No entienden el tema o cómo hacerla

g) Otra _____

8.- ¿Qué porcentaje de la evaluación de los alumnos le asigna Usted a los trabajos extraescolares?

9.- ¿Con qué frecuencia revisa las tareas o trabajos extraescolares que los alumnos realizan?

a) Siempre b) Casi siempre c) Algunas veces d) Muy pocas veces

10.- Cuenta Usted con un procedimiento para la revisión de las tareas?

a) Si ¿Cuál? _____

b) No

11.- ¿Qué acciones realiza cuando los alumnos no cumplen con la tarea?

12.- Existe diferencia en el desempeño de los alumnos que hacen la tarea y los que no la hacen? ¿Por qué?

13.- ¿Usted estaría de acuerdo en ya no dejar tareas?

a) Si b) No

¿Por qué?

¡GRACIAS POR SU PARTICIPACIÓN Y HONESTIDAD!

5. -¿Qué tipo de tareas no te gusta hacer?

¿Por qué?

6.- ¿Por qué no llegas a hacer la tarea? **(elige la más importante).**

- a) Tengo que trabajar
- b) Mis papás no me apoyan
- c) Me parecen actividades aburridas
- d) Ayudo a las actividades de la casa, cuido a mis hermanos, etc.
- e) No me interesan o no me gusta hacerlas
- f) No entendí el tema

7.- ¿Qué pasa en la clase cuando no haces la tarea?

8.- ¿Dónde realizas por lo regular la tarea?

II. FAMILIA.

9.- ¿Qué pasa en tu casa cuando no haces la tarea?

10.- ¿Te apoyan en casa en la realización y supervisión de las tareas escolares?

a) Si

¿Quién o quiénes te apoyan?

b) No

¿Por qué no te apoyan?

11.- ¿Con quién vives en tu casa? (anota sólo el parentesco)

12.- ¿Quién trabaja en tu casa?

13.- ¿Tú tienes que trabajar para apoyar económicamente a su familia?

a) Si b) No

14.- Si tu respuesta fue si, cuánto tiempo le dedicas al trabajo (por día)

a) 1 hora b) 2 horas c) 3 horas d) 4 horas

¡GRACIAS POR TU HONESTIDAD Y AYUDA!

HOJA DE SEGUIMIENTO DE TAREAS (Anexo 4)

| ASIGNATURA | APRENDIZAJES ESPERADOS | NIVEL DE LOGRO | | | TRABAJOS EXTRAESCOLARES (DECIDIDOS EN GRUPO) |
|--------------------|------------------------|--|--|---|--|
| | | Consolidado  | En proceso  | No consolidado  | |
| ESPAÑOL | | | | | |
| MATEMATICAS | | | | | |
| CIENCIAS NATURALES | | | | | |
| | | | | | |

UN NUDO EN LA SÁBANA (Anexo 5)

(Lectura de sensibilización en la sesión con padres de familia)

En la reunión de padres de familia de una escuela, la directora resaltaba el apoyo que los padres deben darle a los hijos.

Ella entendía que aunque la mayoría de los padres de la comunidad eran trabajadores, debían encontrar un poco de tiempo para dedicar y pasar con los niños.

Sin embargo, la directora se sorprendió cuando uno de los padres se levantó y explicó, que él no tenía tiempo de hablar con su hijo durante la semana.

Cuando salía para trabajar era muy temprano y su hijo todavía estaba durmiendo y cuando regresaba del trabajo era muy tarde y el niño ya estaba acostado.

Explicó además, que tenía que trabajar de esa forma para proveer el sustento de la familia.

Dijo también que el no tener tiempo para su hijo lo angustiaba mucho e intentaba reemplazar esa falta dándole un beso todas las noches cuando llegaba a su casa y para que su hijo supiera que él le había ido a ver mientras dormía, hacía un nudo en la punta de la sábana.

Cuando mi hijo despierta y ve el nudo, sabe que su papá ha estado allí y lo ha besado. El nudo es el medio de comunicación entre nosotros.

La directora se emocionó con aquella singular historia y se sorprendió aún más cuando comprobó que el hijo de aquel hombre era uno de los mejores alumnos de la escuela.

Este hecho nos hace reflexionar sobre las muchas formas en que las personas pueden hacerse presentes y comunicarse con otros.

Aquél padre encontró su forma, una forma simple pero eficiente. Y lo más importante es que su hijo percibía a través del nudo, todo el afecto de su papá.

Algunas veces nos preocupamos tanto con la forma de decir las cosas que olvidamos lo principal que es la comunicación a través del sentimiento.

Simple detalles como un beso y un nudo en la punta de una sábana, significaban para aquél hijo, muchísimo más que un montón de regalos o disculpas vacías.

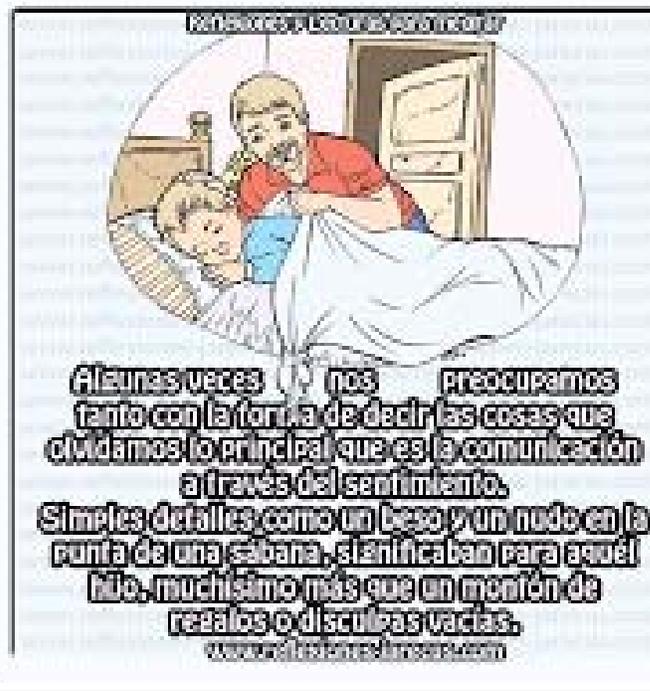
Es válido que nos preocupemos por las personas, pero lo más importante es que ellas sepan y puedan sentir nuestra preocupación y cariño por ellas.

Para que exista la comunicación, es necesario que las personas “escuchen” el lenguaje de nuestro corazón, ya que los sentimientos siempre hablan más alto que las palabras.

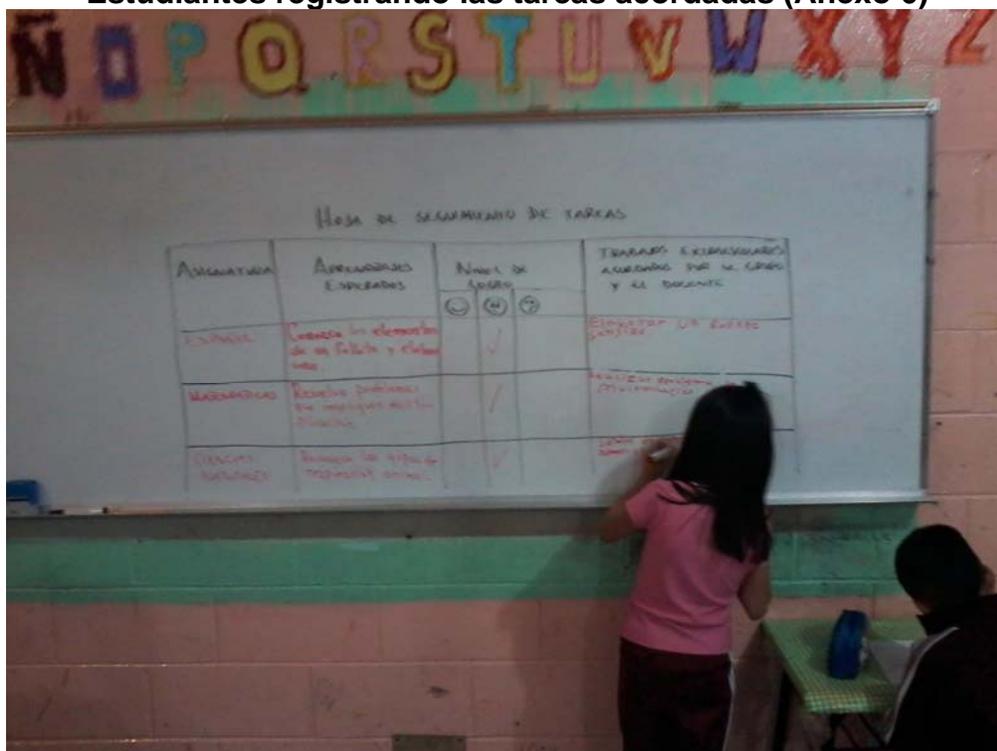
Es por ese motivo que un beso, revestido del más puro afecto, cura el dolor de cabeza, el golpe de la rodilla, el miedo a la oscuridad o los trabajos escolares.

Las personas tal vez no entiendan el significado de muchas palabras, pero saben distinguir un gesto de afecto y amor, aunque ese gesto sea solamente un nudo en la sábana. Un nudo cargado de afecto, ternura y amor.

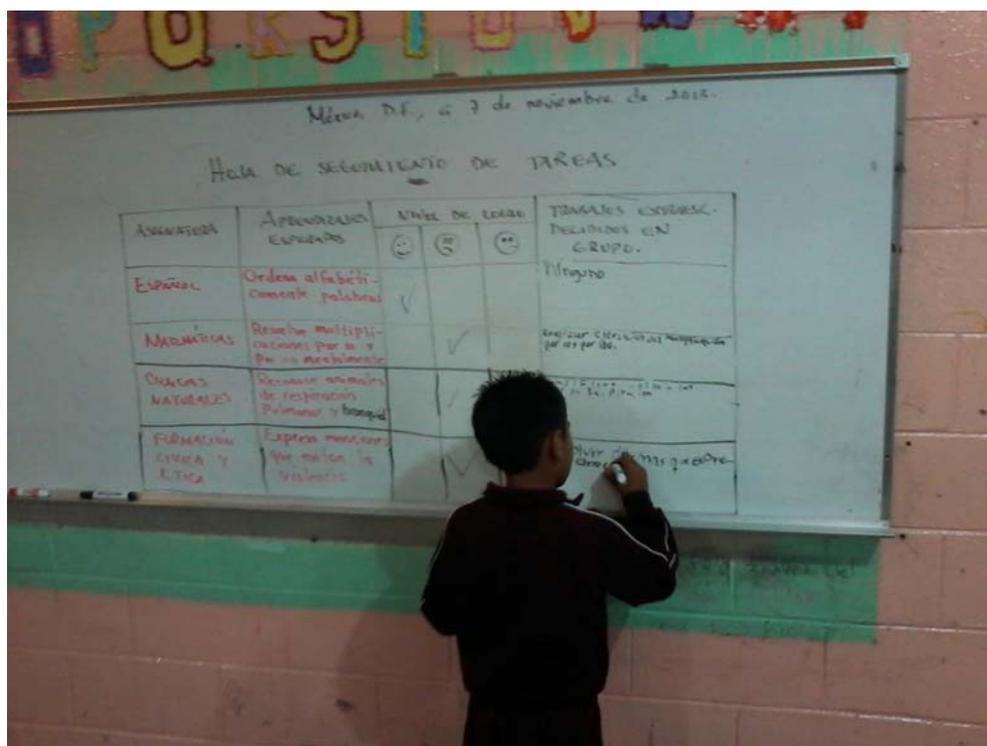
“Vive de tal manera que cuando tus hijos piensen en justicia, cariño, amor e integridad, piensen en ti”.



Estudiantes registrando las tareas acordadas (Anexo 6)



Estudiante registrando en el organizador las tareas acordadas grupalmente



Estudiante registrando en el organizador las tareas acordadas grupalmente.

El Organizador de Tareas en el cuaderno

HOJA DE SEGUIMIENTO DE TAREAS

| ASIGNATURA | APRENDIZAJES ESPERADOS | NIVEL DE LOGRO | | | TRABAJO EXTRAESCOLAR ACORDADO POR EL GRUPO Y EL DOCENTE |
|--------------------------|--------------------------|--|---|--|---|
| | | Consolidado  | En proceso  | No consolidado  | |
| ESPAÑOL | [Faded handwritten text] | ✓ | ✓ | | NO HAY TAREAS |
| MATEMATICAS | [Faded handwritten text] | ✓ | ✓ | | [Faded handwritten text] |
| Ciencias Naturales | [Faded handwritten text] | ✓ | ✓ | | [Faded handwritten text] |
| [Faded handwritten text] | [Faded handwritten text] | ✓ | ✓ | | NO HAY TAREAS |

CANTASA RAMIREZ VACALUZ
REVISADO
Prof. Enrique Garcia Diaz

El registro del organizador de tareas en el cuaderno.

HOJA DE SEGUIMIENTO DE TAREAS

| ASIGNATURA | APRENDIZAJES ESPERADOS | NIVEL DE LOGRO | | | TRABAJO EXTRAESCOLAR ACORDADO POR EL GRUPO Y EL DOCENTE |
|--------------------|--|--|---|--|--|
| | | Consolidado  | En proceso  | No consolidado  | |
| ESPAÑOL | Lee e interpreta textos periodísticos | ✓ | ✓ | | Lee el periódico y escribe la noticia que más le guste |
| MATEMATICAS | Resuelve la operación de multiplicación de fracciones | ✓ | ✓ | | NO HAY TAREAS |
| Ciencias Naturales | Reconoce sus plumas y describe sus usos y propiedades | ✓ | ✓ | | NO HAY TAREAS |

Cuando los aprendizajes se consideraban consolidados se acordaba no dejar trabajos extraescolares.

Hoja de control de entrega de tareas (Anexo 7)

GRUPO 3o. "A"

"ESC. PRIM. PROFR. FELIPE LÓPEZ"

HOJA DE CONTROL DE ENTREGA DE TAREAS

| N.P. | ESPAÑOL | C.N | MATEM | EDUC. ART | ESPAÑOL | MATEM | SUM | % |
|------|------------------|--------------------|------------------------|--------------|---------------------|--------------|-----|-----|
| | TRAER UN FOLLETO | ANIM. CARN Y HERB. | PROB. SUMA REST Y MULT | PAPEL PICADO | ELABORAR UN FOLLETO | PROB. MULTIP | | |
| 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 6 | 100 |
| 2 | 0 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 5 | 83 |
| 3 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 6 | 100 |
| 4 | 0 | 1 | 0 | 0 | 1 | 1 | 3 | 50 |
| 5 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 6 | 100 |
| 6 | 1 | 1 | 1 | 0 | 0 | 1 | 4 | 67 |
| 7 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 6 | 100 |
| 8 | 0 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 5 | 83 |
| 9 | 0 | 0 | 1 | 1 | 0 | 1 | 3 | 50 |
| 10 | 1 | 1 | 1 | 0 | 1 | 1 | 5 | 83 |
| 11 | 0 | 1 | 1 | 1 | 0 | 0 | 3 | 50 |
| 12 | F | F | F | F | 0 | 1 | 1 | 17 |
| 13 | 0 | 0 | 1 | 0 | 0 | 0 | 1 | 17 |
| 14 | 1 | 1 | 1 | 0 | 0 | 1 | 4 | 67 |
| 15 | 1 | 1 | 1 | 0 | 1 | 1 | 5 | 83 |
| 16 | 0 | 1 | 0 | 0 | 0 | 1 | 2 | 33 |
| 17 | 0 | 1 | 1 | 0 | 0 | 1 | 3 | 50 |
| 18 | F | F | F | 1 | F | F | 1 | 17 |
| 19 | 1 | 1 | 1 | 0 | 1 | 1 | 5 | 83 |
| 20 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 6 | 100 |
| 21 | 1 | 1 | 1 | 1 | 0 | 0 | 4 | 67 |
| 22 | 0 | 1 | 0 | 0 | 1 | 0 | 2 | 33 |

Fuente: datos recabados por el docente

GRUPO 3o. "A"
 "ESC. PRIM. PROFR. FELIPE LÓPEZ"
 HOJA DE CONTROL DE ENTREGA DE TAREAS

| N.P. | C.N | MAT. | MAT | ESPAÑOL | C.N. | MAT. | SUM | % |
|------|---------------------------|---------------------------|-----------------|--------------|---|------------|-----|-----|
| | ANIM. RESP PULM Y BRAN | MULT. POR 10 Y POR 100 | ESC. CANTIDADES | ELAB. POESÍA | CLASIFICAR RESP. PULMONAR Y BRANQ. | FRACCIONES | | |
| 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 6 | 100 |
| 2 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 6 | 100 |
| 3 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 6 | 100 |
| 4 | 1 | 1 | 1 | 0 | 0 | 1 | 4 | 67 |
| 5 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 6 | 100 |
| 6 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 6 | 100 |
| 7 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 6 | 100 |
| 8 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 6 | 100 |
| 9 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 6 | 100 |
| 10 | 1 | F | F | 1 | 1 | F | 3 | 50 |
| 11 | 0 | F | F | F | F | F | 0 | 0 |
| 12 | 0 | 1 | F | F | F | F | 1 | 17 |
| 13 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| 14 | 0 | 1 | 1 | 0 | 0 | 1 | 3 | 50 |
| 15 | 1 | 0 | 1 | 1 | 1 | 1 | 5 | 83 |
| 16 | 1 | 1 | 1 | 0 | 0 | 1 | 4 | 67 |
| 17 | 1 | 0 | 1 | 1 | 1 | 1 | 5 | 83 |
| 18 | F | F | F | F | F | F | 0 | 0 |
| 19 | 1 | 1 | F | F | F | F | 2 | 33 |
| 20 | 1 | 1 | 1 | 1 | 0 | 1 | 5 | 83 |
| 21 | 0 | 1 | 0 | 1 | 0 | 1 | 3 | 50 |
| 22 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 1 | 1 | 17 |

Fuente: datos recabados por el docente

GRUPO 3o. "A"
 "ESC. PRIM. PROFR. FELIPE LOPEZ"
 HOJA DE CONTROL DE ENTREGA DE TAREAS

| N.P. | ESP | MAT | ESPAÑOL | LA ENTIDAD | ESP | MAT | SUM | % |
|------|------------|------------|-----------------------|------------------|-----------------------|---------------------|-----|-----|
| | ELAB POEMA | FIG. GEOM. | SIMILY ONOM EN POEMAS | HOMBRE PRIMITIVO | COMP. LEC. DIARIO ESC | PUNTOS CARD EN CASA | | |
| 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 6 | 100 |
| 2 | 0 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 5 | 83 |
| 3 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 6 | 100 |
| 4 | 0 | 1 | 0 | 1 | 0 | 0 | 2 | 33 |
| 5 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 6 | 100 |
| 6 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 6 | 100 |
| 7 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 6 | 100 |
| 8 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 6 | 100 |
| 9 | 1 | 1 | 0 | 1 | 1 | 1 | 5 | 83 |
| 10 | F | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 5 | 83 |
| 11 | F | F | F | F | F | F | 0 | 0 |
| 12 | F | F | F | F | F | F | 0 | 0 |
| 13 | 0 | 1 | 0 | 1 | 0 | 0 | 2 | 33 |
| 14 | 1 | 1 | 0 | F | 1 | 1 | 4 | 67 |
| 15 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 0 | 5 | 83 |
| 16 | 1 | 1 | 0 | 0 | 1 | 1 | 4 | 67 |
| 17 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 6 | 100 |
| 18 | F | F | F | F | F | F | 0 | 0 |
| 19 | F | 1 | 1 | F | 1 | 1 | 4 | 67 |
| 20 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 6 | 100 |
| 21 | 0 | 1 | 0 | 1 | 1 | 0 | 3 | 50 |
| 22 | F | 1 | 1 | 1 | 1 | 0 | 4 | 67 |

Fuente: datos recabados por el docente

RÚBRICA (Anexo 8)
ACTIVIDADES EXTRAESCOLARES PARA LOS ALUMNOS

PROPÓSITO: La intención de la presente rúbrica, es conocer tu opinión y evaluar el proyecto realizado en torno a las tareas escolares. Tus respuestas no tendrán ninguna repercusión en tu calificación.

INDICACIONES: A continuación se te presentan una serie de indicadores a los se te pide contestar con la mayor sinceridad posible; **tacha sólo un nivel de logro en cada indicador** que tú creas conveniente.

| Indicadores/ Nivel de logro | Lo hago muy bien siempre | Lo hago a veces y puedo mejorar | Necesito ayuda para hacerlo | No lo hago |
|---|--------------------------|---------------------------------|-----------------------------|------------|
| Conozco el organizador de tareas. | | | | |
| Conozco lo que voy a aprender en cada asignatura y lo registro en el organizador de tareas. | | | | |
| Evalúo junto con mis compañeros y el maestro el nivel en el que logro mis aprendizajes en el organizador de tareas. | | | | |
| Participo junto con mis compañeros y el maestro en la decisión de las tareas escolares de cada asignatura y las registro en el organizador de tareas. | | | | |

| Indicadores/ Nivel de logro | Siempre | Casi siempre | Algunas veces | Nunca |
|---|---------|--------------|---------------|-------|
| Cumplo con mis tareas escolares. | | | | |
| El maestro toma en cuenta mis opiniones para decidir las tareas. | | | | |
| Mis papás me apoyan en la realización o supervisión de las tareas escolares. | | | | |
| Mi mamá, mi papá, o mis familiares me firman el organizador de tareas y se enteraran de las actividades. | | | | |
| Realizo mis tareas escolares en el salón de clases junto con mis compañeros y el maestro, cuando no las hago en casa. | | | | |
| No entrego tareas por faltar a la escuela. | | | | |
| No hago tareas por tener que apoyar a mis papás haciendo el quehacer o por apoyarlos en el trabajo. | | | | |

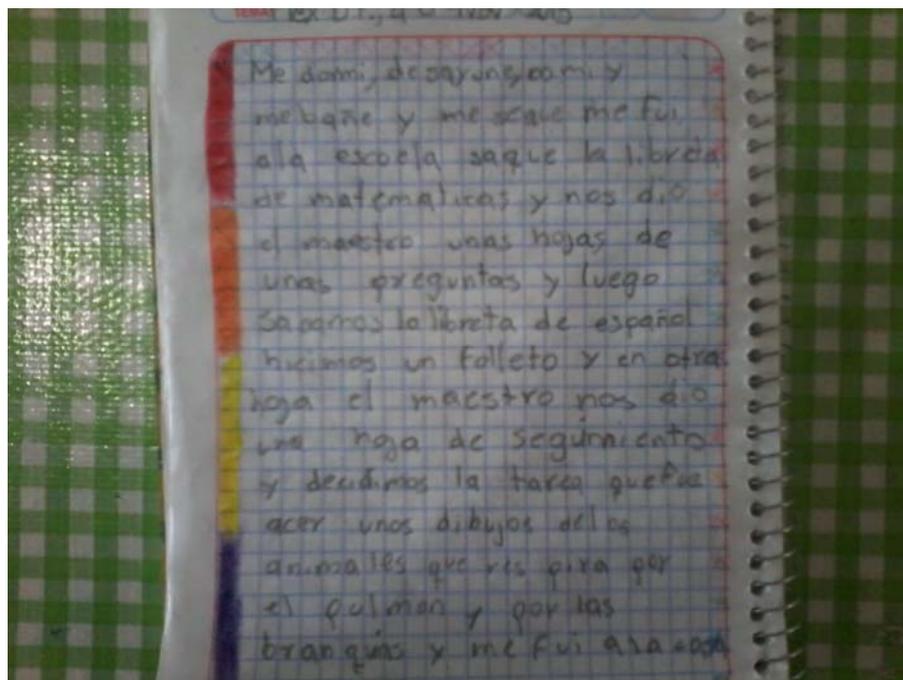
RÚBRICA
ACTIVIDADES EXTRAESCOLARES PARA LOS PADRES

PROPÓSITO: La intención de la presente rúbrica, es conocer su opinión y evaluar el proyecto realizado en torno a las tareas escolares. Sus respuestas serán de utilidad para mejorar la calidad de la educación de su hijo y tienen carácter anónimo, por lo que no tendrán ninguna repercusión en su evaluación.

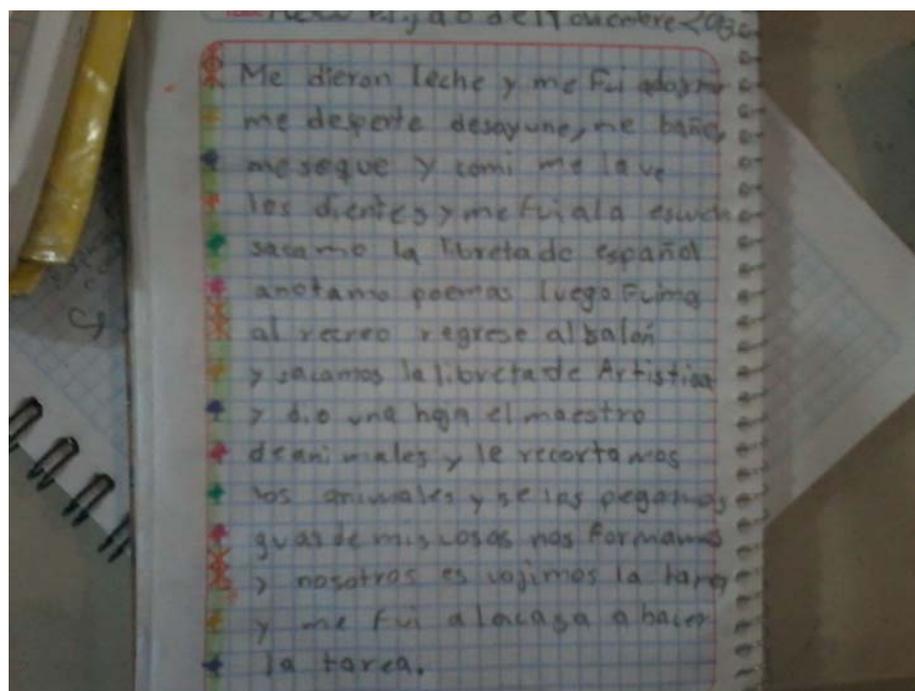
INDICACIONES: A continuación se te presentan una serie de indicadores a los se le pide contestar con la mayor sinceridad posible; **tache sólo un nivel de logro en cada indicador** .

| Indicadores/ Nivel de logro | Siempre | Casi siempre | Algunas veces | Nunca |
|---|---------|--------------|---------------|-------|
| Reviso en el organizador de tareas para saber lo que mi hijo aprende en cada asignatura y las tareas escolares que se deciden en grupo junto con el maestro. | | | | |
| Mi hijo cumple con las tareas escolares. | | | | |
| Mejora el interés de mi hijo en la entrega oportuna de las tareas escolares con la nueva forma de trabajarla por parte del maestro (utilizando el organizador de tareas, decidiéndolas en grupo, etc.). | | | | |
| El maestro califica las tareas escolares y apoya a mi hijo cuando no las puede hacer. | | | | |
| El maestro toma en cuenta las opiniones de mi hijo para decidir las tareas (de acuerdo con lo que me comenta). | | | | |
| Apoyo a mi hijo en la realización o supervisión de las tareas escolares. | | | | |
| Firmo el organizador de tareas como una forma de comunicar que me entero de los aprendizajes y tareas escolares de mi hijo. | | | | |
| Mi hijo realiza tareas escolares en la escuela cuando no las puede realizar en casa. | | | | |
| Mi hijo no realiza algunas tareas escolares por las inasistencias que ha tenido. | | | | |
| Mi hijo realiza sus tareas escolares solo (sin mi apoyo) gracias a esta nueva forma de decidir las y trabajarlas. | | | | |
| Mi hijo no realiza las tareas escolares por tener que apoyarme en las labores de casa o del trabajo. | | | | |

El diario del alumno y el diario del docente (Anexo 9)



El diario del alumno.



Se observan actividades de corte tradicional por parte del docente y el cambio que se implementó en la mediación de las tareas.

Diario del docente

28 de noviembre de 2013.

Se inició el día con la repartición de desayunos escolares por parte de la vocal. Hice una entrevista grupal no estructurada sobre la forma de abordar la tarea y la opinión que tenían los alumnos.

Atendí a unos padres de familia cuyo hijo había faltado.

Las actividades con los estudiantes iniciaron con un repaso de Matemáticas de la comparación de cantidades a partir de la descomposición aditiva o notación desarrollada de una cantidad. Califiqué el ejercicio y salieron a Educación Física. Regresando salieron al recreo y terminando éste se vio el tema del manejo de las emociones (agradecimiento) a partir del análisis de una fabula del libro de Formación Cívica y Ética.

Se acordó al final de la jornada con los estudiantes el trabajo extraescolar de preguntar a sus familias cómo se sienten con el agradecimiento de sus hijos (actividad sugerida en la pág. 44 de su libro).

También se acordó reafirmar la comparación de cantidades con descomposición aditiva.

4 de diciembre de 2014.

La vocal repartió los desayunos escolares. Posteriormente se trabajó en el libro de Matemáticas el tema sobre figuras y cuerpos geométricos. Se les dio un ejercicio fotocopiado en el que tuvieron que clasificar en el cuaderno las figuras y cuerpos geométricos y escribirle su nombre.

Al tiempo que se desarrolló la actividad le dejé a “B” ejercicios de lectoescritura con la letra “f” e hice algunos dibujos en su cuaderno para que relacionara palabras con la imagen respectiva.

Se realizó un repaso de Ciencias Naturales sobre las formas de respiración y alimentación animal y vegetal, a partir de una fotocopia.

Nos entregaron el periódico escolar de la SEP. Se acordó con el grupo que el periódico se trabajara de manera diferente, ya no con preguntas realizadas por el docente. La alumna “K” sugirió que se escogiera una noticia, la que más les gustara o llamara la atención y que escribieran de qué se trató. El alumno “M” sugirió que se hiciera un dibujo. Al someterlo a consideración, el grupo decidió con el docente que se escogiera la noticia que más les interesara, escribieran de qué se trató e hicieran un dibujo.

Formato de autoevaluación y heteroevaluación de los padres y el docente (Anexo 10)

ESCUELA PRIMARIA "PROFR. FELIPE LOPEZ"
TURNO VESPERTINO
BIMESTRE _____

NOMBRE DEL ALUMNO: _____ GRUPO: 3º "A" N.L. _____

| ASIGNATURA | CALIFICACIÓN ALUMNO | CALIFICACIÓN PADRE/MADRE/TUTOR | CALIFICACIÓN EXAMEN | CALIFICACIÓN MAESTRO | PROMEDIO |
|-----------------------------|------------------------|-----------------------------------|------------------------|-------------------------|----------|
| ESPAÑOL | | | | | |
| MATEMATICAS | | | | | |
| CIENCIAS NATURALES | | | | | |
| LA ENTIDAD DONDE VIVO | | | | | |
| FORMACION CÍVICA Y ÉTICA | | | | | |
| EDUCACIÓN ARTÍSTICA | | | | | |
| EDUCACIÓN FÍSICA | | | | | |